

TAMPEREEN YLIOPISTO

TUETTU KOULUNALOITTAMINEN JOUSTOLUOKASSA

Kvalitatiivinen tutkimus vanhempien ja koulun henkilökunnan käsityksistä
joustoluokkaa ja sen kehittämistä kohtaan.

REETTA PALOLA

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2007

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

PALOLA, REETTA:

TUETTU KOULUN ALOITTAMINEN JOUSTOLUOKASSA.

Kvalitatiivinen tutkimus vanhempien ja koulun henkilökunnan käsityksistä joustoluokkaa ja sen kehittämistä kohtaan

Pro gradu tutkielma, 79 sivua, 3 liitettä. Kevät 2007.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erään Kanta-Hämeen kaupungin joustoluokan toimintaa. Kiinnostuksen kohteena oli koulun rehtorin, joustoluokan opettajan sekä oppilaiden vanhempien käsitykset siitä, mikä joustoluokka on, millainen vaikutus sillä nähdään olevan koulunkäynnin aloittamiseen sekä miten luokkaa voitaisiin kehittää eteenpäin.

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla, jotka suoritettiin keväällä 2006. Haastateltavana oli koulun henkilökunnasta rehtori, joka on joustoluokan idean takana sekä joustoluokan opettaja, joka on toiminut tehtävässään alusta saakka. Tämän lisäksi haastateltiin kahta vapaaehtoista vanhempaa. Aineistoa analysoitiin teemahaastattelujen runkoa apuna käyttäen teemoittelemalla.

Joustoluokka on pieni 12 oppilaan yleisopetuksen luokka, jossa on mahdollista käyttää kaksi tai kolme vuotta 1. ja 2. luokan käymiseen. Luokkaa kuvailtiin tuetun koulunaloittamisen luokaksi, jossa yksilöt huomioidaan suurta luokkaa paremmin. Tutkimuksen mukaan alkuopetukseen panostaminen näkyy myöhempinä kouluvuosina hyvin omaksuttuina perusasioina. Joustoluokan voidaan sanoa olevan askel kohti inklusiivista, kaikki oppilaat vastaanottavaa koulua. Tutkimus antoi kuitenkin viitteitä siitä, että esimerkiksi asenteissa joustoluokkaa kohtaan on vielä parantamisen varaa.

Asiasanat: alkuopetus, yksilöllisyys, oppimissuunnitelma, sosiaalinen vuorovaikutus, integraatio, inklusio

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. INKLUUSION KEHITYSLINJOJA	3
2.1 INTEGRAATION KEHITYS	3
2.2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA	6
3. OPETUKSEN YKSILÖLLISYYS JA SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS	11
3.1 YKSILÖN HUOMIOIMINEN OPETUKSESSA	11
3.1.1 <i>Oppimissuunnitelma opetuksen ja oppimisen tukena</i>	13
3.2 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS OSANA KOULUPÄIVÄÄ	15
4. OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	17
4.1 MONIAMMATILLISUUDEN ANTI OPPILAILLE	17
4.2 OPETTAJAKULTTUURIN ERI MUOTOJA	18
5. OPPILAAN KEHITYKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	21
5.1 OPPIMISEN JA PERSONALLISUUDEN TUKEMINEN	21
5.2 MOTIVAATIO JA OPPIMINEN	22
6. SUHTAUTUMINEN ERILAISUUTEEN	25
6.1 ERILAISENA KOULUMAAILMASSA	25
7. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	29
8. TUTKIMUKSEN PERUSTEET	31
8.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	31
8.2 LÄHESTYMISTAPANA TAPAUSTUTKIMUS	32
8.3 FENOMENOGRAFIA	33
8.4 TAUSTASITOUKSET	34
9. TUTKIMUSTEHTÄVÄT	35
10. TUTKIMUKSEN KULKU	36
10.1 AINEISTON HANKINTA HAASTATTELEMALLA	36

10.2 AINEISTON ANALYSOINTI.....	38
11. TUTKIMUSTULOKSET	39
11.1 MIKÄ JOUSTOLUOKKA ON?.....	39
11.1.1 <i>Lähtökohtia joustoluokalle</i>	39
11.1.2 <i>Joustavat alkuopetusratkaisut osana koulupäivää</i>	46
11.1.3 <i>Opettajien välinen yhteistyö</i>	48
11.2 JOUSTOLUOKAN VAIKUTUKSIA OPPILAAN KOULUNKÄYNNIN ALKUUN.....	49
11.2.1 <i>Suvaitsevaisuutta vai leimautumista?</i>	53
11.3 KEHITYSAJATUKSIA.....	57
11.3.1 <i>Joustoluokan tarpeellisuus</i>	57
11.3.2 <i>Opettajan ja rehtorin näkemyksiä joustoluokan kehittämisestä</i>	59
11.3.3 <i>Vanhempien näkemyksiä joustoluokan kehittämisestä</i>	60
11.3.4 <i>Tutkijan näkemyksiä joustoluokan kehittämisestä</i>	61
12. TULOSTEN TARKASTELUA	63
13. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	68
14. POHDINTA.....	70
Lähteet.....	73
Liitteet	80

1. Johdanto

Suhtautuminen erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin on muuttunut huomattavasti vuosikymmenten kuluessa. Kun 1960-luvulla ongelmien syy nähtiin oppilaassa ja hänet luokiteltiin näin poikkeavaksi ja sijoitettiin usein erityiskouluun, on nykyisin yhä useammin lähtökohtana ajatus yhteisestä, kaikille sopivasta koulusta. Ongelmien nähdään johtuvan ympäristöstä tai vuorovaikutuksesta eikä oppilaasta itsestään. (Moberg 2002, 44.)

Tämän tutkielman lähtökohtana oli erilaisten oppilaiden kohtaaminen koulumaailmassa. Tutkin erään Kanta-Hämeen koulun joustoluokan toimintaa. Joustoluokka on pieni yleisopetuksen luokka, jossa oppilaat saavat käydä 1.–2 luokkaa oman tarpeensa mukaan joustavasti kaksi tai kolme vuotta. Ajatus on, että antamalla aikaa ja yksilöllistä tukea oppilaiden koulu-uran alkuvuosina, saa koulunkäynti hyvän alun ja jatko sujuu paremmin.

Kuultuani joustoluokasta ensimmäisen kerran syksyllä 2005, herätti se mielenkiintoni nimellään. Luokan tarkoitus tai toimintaperiaate ei avautunut pelkän nimen perusteella, vaan halusin saada lisää tietoa siitä, millainen luokka on kyseessä. Aiheen tutkiminen tuntui hyödylliseltä paitsi tutkijan näkökulmasta, myös tulevaa työtäni luokanopettajana silmällä pitäen.

Tutkimuksen lähtökohdaksi otin eri tahojen käsitykset joustoluokasta. Aineiston keräämisen toteutin teemahaastatteluilla. Haastattelin koulun rehtoria, joustoluokan opettajaa sekä oppilaiden vanhempia. Halusin selvittää, miten haastatellut kokevat joustoluokan sekä sen merkityksen ensimmäisiin kouluvuosiin. Näiden lisäksi perehdyin haastateltujen ajatuksiin siitä, miten joustoluokkaa voitaisiin tulevaisuudessa kehittää.

Nykyisin painotetaan paitsi opetuksen yksilöllisyyttä, myös sosiaalisen vuorovaikutuksen osuutta oppimisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman peruseet 2004). Tämä näkökulma on huomioitu myös joustoluokan toiminnassa. Joustoluokassa pyritään oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja omien tavoitteiden mukaiseen opiskeluun. Tätä tukee yhteistyö yli luokkarajojen joustavien alkuopetusratkaisujen parissa.

Ajatus kaikille yhteisestä koulusta ja inklusiosta on levinnyt paitsi Suomeen, myös ympäri maailmaa. Vaikka paljon on jo saavutettu, riittää tulevaisuudellekin haasteita. (Stainback & Smith 2005, 20.) Yhtä tiettyä tapaa inklusion toteuttamiseksi ei ole olemassa. Muutamia yhteisiä periaatteita kuitenkin löytyy. Mikäli tuen tarpeessa olevia oppilaita sijoitetaan yleisopetuksen kouluun, tulee koulun olla valmis muutoksiin niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Koulurakennusta on tarpeen muuttaa suurimmassa osassa tapauksista. Tämän lisäksi opettajien tulee olla valmiita omien asenteiden tutkiskeluun. Inklusiivisen koulun toteutumiseksi tarvitaan asiaan motivoitunut ja sitoutunut koulun henkilökunta. Kaikille yhteisessä koulussa tehdään yhteistyötä paitsi toisten opettajien, myös erilaisten asiantuntijatahojen kanssa. Näiden toimenpiteiden tarkoituksena on oppilaiden hyöty sekä mahdollisuus käydä omaa lähikoulua. (Booth & Ainscow 2002; ks. Kokko & Pietiläinen 2005, 15.)

Kiinnostus lähteä tutkimaan joustoluokkaa sai alkunsa kiinnostuksestani erityispedagogiikkaa kohtaan. Luokanopettajakoulutuksen aikana olen tullut tietoiseksi niistä haasteista, joita opettajan työssä usein kohdataan. Joustoluokka osoittaa, että erilaisten oppilaiden opiskelun tukemiseksi ollaan valmiita kehittämään erilaisia ratkaisuja. On otettu huomioon se, että yleisopetus suuressa luokassa ei ole paras ratkaisu kaikille oppilaille. Osa oppilaista tarvitsee enemmän aikaa, yksilöllistä huomiota ja rauhallisemman oppimisympäristön.

2. Inklusion kehityslinjoja

2.1 Integraation kehitys

Integraatio tarkoittaa sananmukaisesti käännettynä kahden erilaisen osan yhdistämistä siten, että muodostuu yhtenäinen kokonaisuus, jossa erilliset osat eivät enää erotu toisistaan (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002, 181 – 182). Puhuttaessa integraatiosta erityiskasvatuksen piirissä on kyse pyrkimyksestä yhdistää erityiskasvatus yleisiin kasvatuspalveluihin mahdollisimman pitkälti, jolloin tavoitteeksi muodostuu yksi ja kaikille yhteinen koulujärjestelmä. Integraatioajatus on voimistunut länsimaissa ihmisarvon kunnioittamista koskevien vaatimusten noustessa. Erillistä erityisopetusta on alettu pitää oppilaita leimaavana sekä sen on katsottu jopa edistävän syrjäytymistä niin koulutuksellisesti kuin yhteiskunnallisestikin. (Moberg 2001, 137.)

Suomessa yhteiskunnan kiinnostus poikkeavuutta kohtaan alkoi näkyä 1960 –luvulla, jolloin maamme alkoi muuttua teollisuusyhteiskunnasta jälkiteolliseksi palveluyhteiskunnaksi (Saloviita 2001, 150). Vammaiset kokivat joutuneensa syrjään yhteiskunnan tarjoamista palveluista sekä sosiaalisesta kanssakäymisestä ja halusivat muutosta asemaansa (Määttä 1981, 26). Kun yhteiskunnan ammattirakenne alkoi monipuolistua, ihmisten arvomaailmassa tilaa perinteisiltä ajattelumalleilta vei yhä suurempi moniarvoisuus. Ihmisten suhtautuminen poikkeavaan sosiaaliseen käyttäytymiseen oli yksi muutoksen kohde. Kun Suomi vähitellen kehittyi kohti hyvinvointivaltiota, alkoi se tarjota väestölleen julkisesti rahoitettuja palveluja ja kuntoutuksia. (Saloviita 2001, 150.)

1960–luvulla alkunsa sai *normalisaatioperiaate*, jonka pyrkimyksenä oli mahdollistaa vammaisille henkilöille tavallisen elämän olosuhteet ja mallit (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10). Moberg (2002, 36) jatkaa normalisaation alkuperäistavoitteena olleen kehitysvammaisten elämänrytmin saaminen samanlaiseksi kuin muiden samanikäisten ja samaa sukupuolta olevien. Voidaan sanoa, että normalisaatioperiaate on integraatioajattelun taustalla oleva lähtökohta. Normalisaatioon kuuluu olennaisesti vammaisten kouluympäristön ja

koulunkäyntikokemusten tavallisuus eli se, että ne olisivat sellaisia, mitä ne olisivat silloinkin mikäli henkilö ei olisi vammainen. Suomessa on 1970-luvulta lähtien käytetty termiä *integraatio* tarkoittamaan pyrkimystä toteuttaa erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä tai tietyissä tilanteissa siihen yhdistettynä, jolloin koko ikäluokka käy koulua yhdessä. Integraation tavoitteena on yksi ja yhteinen koulujärjestelmä kaikille koulutettaville. (Moberg 2002, 37.)

Opetusalalla puhutaan kahdesta erilaisesta integraatiosta. Ensimmäinen on *desegregaatio* eli pois segregaatiosta-näkemys, jonka pääajatuksena on se, että esimerkiksi erilaiset erityiskoulut ovat liitännäisvaikutuksiltaan ihmisarvoa alentavia sekä tehottomia. Toisen näkemyksen eli *nonsegretaation* mukaan integraatiolla viitataan selkeästi käsitteeseen *inkluusio*. Tällöin lähtökohtana on kaikille yhteinen koulu, joka on ominaisuuksiltaan sellainen, ettei ketään tarvitse jättää sen ulkopuolelle. (Hautamäki ym. 2002, 181–182.)

Hautamäen ym. (2002, 183) mukaan integraation prosessissa voidaan erottaa erilaisia asteita sekä muotoja:

- *Fyysinen integraatio* eli kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä synnyttää
- *toiminnallista integraatiota* eli yhteistoimintaa sekä yhteistyötä, minkä katsotaan edistävän
- *psykologista ja sosiaalista integraatiota* eli kaikkien osallistujien hyväksymistä sekä positiivisten sosiaalisten suhteiden syntymistä, joiden katsotaan luovan pohjaa
- *yhteiskunnalliselle integraatiolle* eli koulun jälkeiselle tasa-arvoiselle asemalle yhteisössä. (Hautamäki ym. 2002, 183.)

Integraatiosta puhuttaessa tulee ottaa huomioon, että pelkkä oppilaiden fyysinen yhdessä olo ei tarkoita samaa kuin integraatio. Tällä viitataan siihen, että pelkästään oppimisympäristöä normalisoimalla ei päästä integraation ajatukseen, mikäli siihen ei liity osana myös yksilöllinen opetus. Kun erityisopetuksen piirissä oleva oppilas pelkästään sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan ilman tarvittavia tukitoimia, käytetään usein termiä *säästöintegraatio*. (Hautamäki ym. 2002, 182; Moberg 2002, 38.)

Integraatio viittaa siihen, että oppilaat luokitellaan poikkeaviin ja normaaleihin. Poikkeavia varten on oma opetusmuoto, erityisopetus. Kun heidät on sijoitettu sinne, on mahdollista opettaa myös yleisopetuksessa integroidusti. Integraation katsotaan tuovan erilaiset oppilaat enemmistön käyttämien palvelujen, tässä tapauksessa yleisopetuksen, läheisyyteen. (Hautamäki ym. 2002, 183.)

Moberg (1996, 123) on määritellyt integraation kehittymisen peruselementeiksi seuraavat asiat:

1. Yksilöiden kunnioittaminen,
2. jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään,
3. itsemääräämisoikeus,
4. tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen,
5. mahdollisuus olla arvostettu ja
6. mahdollisuus osallistumiseen (Moberg 1996, 123).

Vähitellen yhteiskunnassamme ollaan siirtymässä integraation ajatuksesta kohti inklusiota. Integraatio-termin mukaan oppilas on yhteisön ulkopuolella ja hänet otetaan uudelleen mukaan kaikille yhteiseen toimintaan. Inklusio puolestaan viittaa siihen, että alusta asti kaikki ovat yhteisessä koulussa. (Hautamäki ym. 2002, 186.)

2.2 Kohti inklusiivista koulua

Integraation innostuneimmat kannattajat eivät olleet tyytyväisiä 1970– ja 1980– lukujen malleihin, joissa erilliset erityisoppilaille suunnatut oppimisympäristöt olivat edelleen mahdollisia. Tyytymättömyys johti uusien integraatioajatusten syntymiseen. Alettiin vaatia yhä täydellisempää yleis- ja erityisopetuksen yhteensulattamista. Alettiin puhua muun muassa inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta. (Moberg 2002, 43.)

Falvey ja Givner (2005, 5) toteavat inklusion olevan vastakohta segregatiolle ja eristämiselle. Segregatiota noudattavan opetuksen katsotaan tuottavan oppilaille viestin siitä, että he eivät sovi tai kuulu joukkoon. Murrone (1999, 31 – 32) mukaan koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan koulua, joka ottaa kaikki oppilaat mukaan koulun kaikkiin toimintoihin. Sen sijaan, että oppilaita yritettäisiin muokata opetukseen sopiviksi, järjestetään ja organisoidaan opetus sopivaksi kaikille oppilaille. Inklusion tavoitteena on, että opetukseen ei sisälly leimaamista tai toisista oppilaista eristämistä vaan jokaisen yksilön olisi mahdollista osallistua samanarvoisena koulun ja yhteisön toimintaan. Booth ja Ainscow (2002) jatkavat inklusiossa edistettävän oppilaiden osallistumista lähikoulunsa toimintaan sekä kehitettävän koulun toimintaa vastaamaan oppilaiden tarpeita. Lähtökohtana inklusiivisessa ajattelussa on ymmärrys jokaisen yksilöllisyydestä. Tätä oppilaiden erilaisuutta arvostetaan ja pyritään hyödyntämään. (Kokko & Pietiläinen 2005, 14 – 15.) Koska inklusioon kuuluu yhteinen oppimisympäristö kaikille oppilaille, antaa tämä mahdollisuuden erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille luoda kontakteja ikätovereihinsa sekä heidän kulttuuriinsa. Tämän katsotaan edistävän sosiaalistumista. Yleisopetuksen oppilaille tämä puolestaan tarjoaa mahdollisuuden oppia kohtaamaan ja suvaitsemaan erilaisuutta. (Murto 1999, 34.)

Booth ja Ainscow (2002) huomauttavat, että koulun kehittyminen inklusiiviseksi tapahtuu vähitellen eikä ole olemassa yhtä tiettyä toimintatapaa sen toteuttamiseksi. Kuitenkin yhtenäisiksi kehittämisen kohteiksi voidaan määritellä koulun toimintakulttuuri, työskentelytavat sekä henkilökunnan ja oppilaiden asenteet. Toimintakulttuurin ja työskentelytapojen kehittämällä pyritään siihen, että opetusta voidaan eriyttää oppilaan tarpeiden mukaan esimerkiksi määrittelemällä henkilökohtaisia tavoitteita ja

oppimissuunnitelmia, huomioimalla oppilaan oppimistyyliä ja ominaisuudet sekä kiinnittämällä huomiota käytettäviin opetusmenetelmiin. (Kokko & Pietiläinen 2005, 15.)

Inklusiossa ei ole kuitenkaan kyse siitä, että kaikki erityisluokat lakkautettaisiin. Huttunen ja Ikonen (1999, 64) painottavat, että inklusiossa ei ole kyse luokkamuotoisen erityisopetuksen häviämisestä. Inklusiiviseen kouluun sisältyy myös ryhmiä, joissa oppilaiden erilaiset tarpeet voidaan ottaa huomioon kaikissa opetustilanteissa. Murron (1999, 33) mukaan onkin huomioitava myös se, että vielä tällä hetkellä kaikille oppilaille yleisopetus ei ole paras vaihtoehto, ainakaan suuressa oppilasryhmässä. Opettajien omien asenteiden tai ennakkoluulojen ei kuitenkaan tule olla tekijöitä, jotka rajoittavat oppilaan sijoittamista yleisopetuksen luokkaan.

Väyrynen (2001, 21) huomauttaa, että inklusion tarkoituksena ei ole kaikkien kohtelu samalla tavalla. Sen sijaan inklusion tarkoituksiksi nähdään se, miten oppilaan erilaisiin osallistumisen ja oppimisen esteisiin olisi mahdollista puuttua oppilaan omassa ympäristössä kuten luokkahuoneessa. Ferguson ja Asch (1989) ovat todenneet kaikkien oppilaiden mukaan ottamisen kouluihin ja luokkahuoneisiin valmistavan oppilaita paremmin elämään yhteiskunnassa (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 5).

Falveyn ja Givnerin (2005, 9) mukaan inklusiosta hyötyvät paitsi erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat, myös muut oppilaat, opettajat, vanhemmat sekä yhteisön jäsenet. Karagiannis ym. (2000, 4–5) ovat määritelleet inklusion etuja oppilaalle, opettajalle sekä yhteiskunnalle. Oppilaiden etuja ovat positiivinen asenne, akateemisten ja sosiaalisten kykyjen lisääntyminen sekä koulunjälkeiseen elämään valmistaminen. Positiivisen asenteen erilaisia oppijoita kohtaan katsotaan kehittyvän asianmukaisen ohjauksen myötä. Oppilaat oppivat olemaan huomaavaisia ja ymmärtäväisiä toisiaan kohtaan sekä kunnioittamaan kaikkia ikätovereitaan. He oppivat myös tuntemaan olonsa mukavaksi vaivautuneen sijaan erilaisten oppilaiden joukossa. Sekä sosiaalisten että akateemisten kykyjen lisääntymisessä katsotaan kaikkien oppilaiden vammaisuudesta riippumatta tarvitsevan vuorovaikutusta sekä opettajan että luokkatovereiden kanssa.

Inklusion opettajille tuomiksi eduiksi mainitaan yhteistyön tuoma tuki, ammatillisten taitojen kehittyminen sekä osallistumisen tuomat mahdollisuudet. Inklusion katsotaan antavan

opettajille mahdollisuuden suunnitella opetusta yhteistyössä toistensa kanssa. Kollegoiden välisen yhteistyön ja konsultaation katsotaan auttavan opettajia kehittämään ammatillisia taitojaan. (Karagiannis ym. 2000, 7.)

Myös yhteiskunta hyötyy inklusiosta, sillä sen katsotaan tuovan tullessaan tasa-arvoisuuden. Tämä toteutuu sen kautta, että koulussa oppilaat oppivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ja huomaavat näin, että vaikka oppilaissa on eroja, on kaikilla samanlaiset oikeudet. Koulun ollessa avoin kaikille oppilaille osoitetaan samanarvoisuuden kunnioittamista sekä edistämistä. (emt. 8.)

Inklusiivisen koulun onnistumisessa opettajien usko sekä sitoutuminen asiaan on yksi tärkeimmistä seikoista. Vaikka resurssit olisivat hyvät, ei inklusio voi onnistua ilman aikuisten ymmärrystä asian tärkeydestä. Opettajan tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää omia opetus- ja toimintatapoja, jotta oppilaat saadaan osallistumaan yhä enemmän. Suomalaisten opettajien on katsottu suhtautuvan varauksellisesti integraatioon, ja tämä on täysin ymmärrettävää. Onhan kyseessä oman työn haasteiden lisääntyminen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Moberg (2002, 43) pohtii inklusio–termin tarpeellisuutta. Hänen mukaansa integraatio ja inklusio ovat käsitteinä niin lähellä toisiaan, ettei inklusio-termin käytölle ole tarvetta. Hän kuitenkin jatkaa, että tällöin integraatio tulee ymmärtää muuten kuin pelkästään oppilaiden fyysisenä yhdessäolona.

Moberg (2002, 44) kuvaa taulukossa 1. erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä kehitystä 1960–luvulta lähtien.

TAULUKKO 1. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen.

Keskeinen piirre	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (1960/70 ja 80-luku)	Yhteisen koulun tavoittelun kausi (1990-luku ->)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen, konstrukttiivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu, tavallinen luokka

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, on erityisopetus käynyt läpi erilaisia kausia ja muuttunut huomattavasti neljänkymmenen vuoden aikana. Huomattavaa on kohdehenkilöistä eli erityisoppilaista käytettävä termi. Kun vielä 1960-luvulla oppilas nähtiin *poikkeavaksi*, mikäli hän opiskeli erityisopetuksen piirissä, alettiin 1990-luvulla ajatella jokaista oppilasta *oppilaana*. Ongelmien nähtiin siirtyneen oppilaasta ympäristöön sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Moberg 2002, 44.)

Taulukko 1 osoittaa hyvin sen, kuinka suhtautuminen kasvatukseen on muuttunut vuosikymmenten kuluessa. 1960-luvulla vammaisuuden katsottiin aiheutuvan siitä, että yksilön tila on poikkeuksellinen, ja sen katsottiin parantuvan yksilön biologisiin ominaisuuksiin puuttumalla. Yhteisöllä ei nähty olevan merkitystä yksilön ongelmien syntymisessä. Siirryttäessä 1970- ja 1980-luvuille vallitsi kasvatuksessa behavioristinen malli. (Moberg 2002, 40.) Salovaaran (2006) mukaan behaviorismin kaudella ajateltiin, että

yksilön käyttäytymistä on mahdollista ohjata täysin ulkoa päin erilaisten ärsykkeiden avulla. Behaviorismiin kuuluu olennaisesti myös palkkioiden sekä rangaistusten käyttö. Mobergin (2002, 40) mukaan edelleen siirryttäessä 1990-luvulle on kasvatusta saanut uuden mallin. On alettu suosia yksilöllistä ja konstruktivistista opetusta.

Väyrynen (2001, 26) toteaa inklusion etenevän kansainvälisesti mutta silti epävarmuuden ilmapiirissä. Erilaisia oppimisen vaikeuksia tarkastellaan edelleen usein näkökulmasta, jonka mukaan oppilaassa on vikaa, mikäli hän ei voi osallistua täysipainoisesti yleisopetukseen. Tähän näkökulmaan sisältyy ajatus erityisopetuksen keskittymisestä yksittäisiin tai samalla diagnoosilla esiintyviin oppilaisiin sen sijaan, että keskityttäisiin kehittämään opetusta ja sen tuottamien esteiden vähentämistä.

1990-luvulta alkaen inklusioajatus on levinnyt voimakkaasti paitsi Yhdysvalloissa, myös ympäri maailmaa. Vaikka paljon on jo saavutettu, riittää haasteita silti tulevaisuuteenkin. (Stainback & Smith 2005, 20.) Inklusion arvellaan edelleen kasvavan voimakkaasti lähivuosina. Näin ollen tulee myös tarkkailla inklusiota taloudellisten tekijöiden näkökulmasta. Inklusion ei tule olla tapa tasata budjettia. Aidossa inklusiossa ei myöskään ole kysymys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisesta yleisopetuksen luokkiin ilman opettajan sekä toisten oppilaiden tukea. (Stainback ym. 2000, 11.)

3. Opetuksen yksilöllisyys ja sosiaalinen vuorovaikutus

Oppiminen voidaan määritellä seuraukseksi aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa oppilas käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta aikaisempien tietorakenteidensa kautta. Oppimisen yleisten periaatteiden katsotaan olevan samat kaikilla oppilailla, mutta oppiminen riippuu merkittävästi aikaisemmin rakentuneesta tiedosta, oppimis- ja työskentelytavoista sekä motivaatiosta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Vaikka lapset oppivat asioita eri nopeudella, tapahtuvat oppimisprosessit silti aina jokseenkin samankaltaista hierarkiaa noudattaen. (Ahvenainen ym. 2002, 27–28.)

Ihmisillä on erilaiset valmiudet oppia uusia taitoja ja tietoja. Näitä valmiuksia kutsutaan yksilön *oppimisedellytyksiksi*. Edellytysten kehittymiseen vaikuttavat niin perimän mukainen kehittyminen kuin yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena saadut kokemuksetkin. Ympäristön vaikutus mahdollisuuksien ja tuen antajana näkyy ennen kaikkea siinä, kuinka yksilön on mahdollista hyödyntää omia oppimisvalmiuksiaan. (emt. 27–28.) Oppimisprosessissa tarvitaan sekä yksilöllistä että vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuvaa oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

3.1 Yksilön huomioiminen opetuksessa

Mikäli oppilaan oppimisvaikeudet havaitaan jo ennen kouluikää ja ne ovat niin suuria, ettei oppilaan ole mahdollista suoriutua peruskoulun yleisestä oppimäärästä, hänet voidaan ottaa suoraan erityisopetukseen. Mikäli vaikeudet ovat kuitenkin lievempiä, on mahdollista seurata ja tukea oppilaan kehitystä alkuopetuksessa ilman virallista erityisopetuksen siirtoa. Oppilaan yksilölliselle kehitykselle annetaan näin lisää aikaa. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 33.)

Opetuksen yksilöllistämisenä pyritään siihen, että oppilaan opetusta suunniteltaisiin ja toteutettaisiin henkilökohtaisemmalla tasolla. Yksilöllistäminen pitää sisällään pedagogiset opetusjärjestelyt sekä oppimisympäristöä tai oppimäärää koskevat toimenpiteet. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144.)

Yksilöllistämisen voidaan määritellä tarkoittavan sellaisia toimenpiteitä, jotka koskevat pedagogisia opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä sekä oppimäärää ja joita käytetään apuna opetuksen henkilökohtaisen prosessin suunnittelussa sekä toteutuksessa. *Opetusjärjestelyjen yksilöllistämisen* tarkoitetaan opetuksen toteuttamista sen mukaan, millaisia tarpeita oppilaille on. Näin ollen sekä opetusmenetelmiä, -välineitä että oppimateriaaleja muokataan sopivammiksi ja käytetään monipuolisesti. (emt. 144.)

Oppimisympäristö tarkoittaa oppimiseen liittyvää sosiaalisten suhteiden, fyysisen ympäristön ja psyykkisten tekijöiden muodostamaa kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). *Oppimisympäristön* yksilöllistämisen taustalla on ajatus siitä, että oppiminen ja opiskelu ei ole sidottua tiettyyn tilaan tai tilanteeseen. Ikosen ym. (2003, 144) mukaan esimerkkejä oppimisympäristön yksilöllistämisestä ovat erilaisten toiminta- tai pienryhmien muodostaminen, opetustilanteen siirtäminen luokkahuoneesta luontoon, erilaisten työpisteiden rakentaminen sekä opetustilan muutokset kuten seinätilojen pelkistäminen tai varusteiden lisääminen. (Ikonen ym. 2003, 144.) Oppimisympäristön merkitys oppimisen prosessiin on huomattava. Oppimisympäristöstä voidaan jaotella seuraavia osa-alueita:

- *Psyykinen oppimisympäristö* on kokemuksellinen tila, joka voi ilmetä oppilaalle joko hyvinvointina tai pahoinvointina. Siinä ollaan samanarvoinen ryhmän jäsen muiden kanssa tai toisessa ääripäässä ryhmän syrjäytynyt jäsen.
- *Sosiaalinen oppimisympäristö* koulussa sisältää oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen laadun. Opettajan tulee käyttää sellaisia pedagogisia lähestymistapoja, jotka ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen tukena.
- *Fyysinen oppimisympäristö* tarkoittaa sitä, mitä koulussa tehdään sekä miten koulussa toimitaan. Inklusion myötä otetaan huomioon myös erityisen tuen saajien tarpeet esimerkiksi liikkumisessa sekä turvallisuudessa.
- *Kognitiivinen oppimisympäristö* tukee oppilaiden tiedollista kehittymistä. Opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen on lähes välttämätöntä, sillä samassa luokassa opiskelee hyvin eritasoisia oppilaita. (emt. 156.)

Edellä esitellyt oppimisympäristöt sekä koulun ilmpapiiri ovat oppilaille tärkeitä sosiaalisia tekijöitä. Näissä ympäristöissä oppilaat ovat vuorovaikutuksessa sekä ikätovereiden että opettajien kanssa. Vaikka sosiaalisen elämän sekä siinä käyttäytymisen mallit saadaan osittain kotoa, on myös koulu osaltaan vaikuttamassa niihin. (emt. 157.)

Oppimisympäristön muokkaamista pidetään tarpeellisena, koska muuten vain harvojen oppilaiden olisi mahdollista osallistua koulunkäyntiin tehokkaasti. Erityisesti muutoksia katsotaan tarvittavan siinä, että oppilaan olisi mahdollista käyttää kaikkia aistejaan oppimisen tehostamiseksi sekä helpottamiseksi, perinteisten visuaalisen sekä auditiivisen informaation sijaan. (emt. 157.) Oppimisympäristön yhteydessä korostetaan opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteeksi nähdään avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Oppimäärän yksilöllistämässä on mahdollisuus muokata joko koko oppimäärää tai joitain oppiaineita. Oppimäärän yksilöllistäminen vaatii aina erityisopetukseen otto- tai siirtopäätöksen. Usein oppimäärän yksilöllistämiseen sisältyy myös opetuksen sekä oppimisympäristön yksilöllistäminen. (Ikonen ym. 2003, 144.) Saloviita (1999, 134) nimeää opetuksen ja sen tavoitteiden mukauttamisen tärkeimmäksi keinoksi erilaisten oppilaiden koulunkäynnin turvaamiseksi yleisopetuksen luokassa.

Ikosen ym. (2003, 144) mukaan ryhmätilanteessa oppilaiden yksilöllinen huomioiminen vaatii opettajalta paitsi hyvää oppilastuntemusta, aluksi myös paljon aikaa ja opettelua. Tämän lisäksi opettajan aiempiin työskentelytapoihin ja opetusmenetelmiin saattaa tulla mittavia muutoksia. Tunneista pyritään tekemään sellaisia, että oppilaan on mahdollista osallistua työskentelyyn ja että hän oppii omien edellytystensä mukaisesti.

3.1.1 Oppimissuunnitelma opetuksen ja oppimisen tukena

Oppilaan opiskelun tukemiseksi sekä opetuksen yksilöllistämiseksi on mahdollista tehdä oppimissuunnitelma (Virtanen & Miettinen 2003, 76; 81). Oppimissuunnitelman myötä opettajat pystyvät paremmin auttamaan oppilasta oppimisessa sekä opintojen etenemisessä.

Oppimissuunnitelma sisältää yleensä oppilaan opinto-ohjelman, jossa on kerrottuna kuinka opetussuunnitelman tavoitteet tarkoitetaan saavutettaviksi, mahdolliset valinnaiset opinnot tai opiskelun painoalueet, opintokokonaisuudet suoritusjärjestyksineen sekä tukitoimet kuten tukiopeus tai osa-aikaisesti saatava erityisopeus. Oppimissuunnitelmassa on myös mahdollista määritellä tavoitteet oppilaan suorituksille eri oppiaineissa. (Virtanen & Miettinen 2003, 81.) Koska oppimissuunnitelma ei ole siinä määrin virallinen dokumentti kuin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS on, tulee huomioida että oppimissuunnitelma voi erota sisällöltään eri tapauksissa ja eri kouluissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppimissuunnitelman tarkoituksiksi määritellään seuraavat seikat:

- Oppilas ottaa vähitellen vastuuta omasta opiskelusta.
- Oppilaan opiskelun tavoitteellisuus lisääntyy ja hän sitoutuu opiskeluun paremmin.
- Huoltajat saavat tietoa oppilaan opiskelusta ja voivat näin tukea opiskelua paremmin.
- Opetusta on mahdollista eriyttää.
- Oppilasta voidaan tukea opintojen etenemisessä.

Oppimissuunnitelman myötä oppilas oppii ottamaan enemmän vastuuta omasta opiskelustaan sekä saa näin oppimiseensa lisää tavoitteellisuutta. Suunnitelma auttaa myös vanhempia saamaan tietoa siitä, kuinka tukea lastaan tämän koulunkäynnissä. Oppimissuunnitelman laatiminen tapahtuu yhteistyössä oppilaan, huoltajien, opettajien sekä mahdollisesti muiden asiantuntijoiden keskuudessa. Tulee kuitenkin huomioida, että varsinkin perusopetuksen alkuvaiheissa päävastuu oppimissuunnitelman laatimisesta on luokanopettajalla. Oppilaan oma vastuu lisääntyy vähitellen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Oppimissuunnitelma on mahdollista tehdä jokaiselle oppilaalle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Nevalainen (2001, 34) toteaa kuitenkin osuvasti, että HOJKS:ia ei ole kannattavaa tehdä vain muodon vuoksi. Saman ajattelun voidaan katsoa

pätevän myös oppimissuunnitelmiin. Niitä ei ole kannattavaa tehdä vain muodollisuutena, koska tällöin oppilaiden hyöty jää minimaaliseksi.

3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus osana koulupäivää

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemusten katsotaan korostuvan inklusiivisessa ajattelussa (Murto 2001, 44). Ihatsu ja Ruoho (2002, 96) toteavat, että erityisopetukseen sisältyvän opetuksen yksilöinnin ei tule merkitä ryhmään kuulumattomuuden tunnetta tai ryhmäytymisen merkityksen sulkemista pois. Ikonen ja Ojala (2002, 14) jatkavat, että kasvatuksessa ja opetuksessa yhteisöllisyydellä on suuri merkitys yksilöllistämisen rinnalla. Lapsen tulisi voida tuntea olevansa ryhmän jäsen. Näin ollen yhteisön ja yhteisöllisyyden rakentamiseen koulussa kannattaa varata aikaa sekä resursseja. Kun yhteisöllisyys alkaa toimia, maksaa se itsensä ikään kuin takaisin muun muassa ongelmakäyttäytymisen ehkäisijänä.

Pulkkisen (2002, 210) mukaan koulunsa aloittavat lapset tulevat perheistä, joilla on erilainen taloudellinen tilanne ja joiden vanhemmat on koulutettu eriasteisesti. Oppilailla on kouluun tullessaan tietty taloudellinen pääoma sekä kulttuurinen pääoma. Näiden lisäksi lapsella on myös sosiaalinen alkupääoma mukanaan. Koulun ei ole mahdollista vaikuttaa perheiden taloudelliseen tilanteeseen tai koulutustaustaan, mutta koulu voi vaikuttaa vahvasti lapsen oman sosiaalisen pääoman karttumiseen ja omien voimavarojen kehittämiseen.

Pulkinen (2002, 213) esittää, että koulun on kiinnitettävä huomiota oman sosiaalisen pääomansa rakentamiseen, jotta sen on mahdollista kartuttaa oppilaiden sosiaalista pääomaa. Huomiota tulee kiinnittää esimerkiksi koulun yhteisöllisyyteen, koulun arvoihin ja normeihin sekä siihen, kuinka koulun opetus tukee toisten huomioon ottamista ja sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Yhteisöllisyyden muodostumisessa tärkeitä tekijöitä ovat empatia, vastavuoroisuus, kyky asettua toisen asemaan sekä tunne hyväksytyksi tulemisesta (Ikonen & Ojala 2002, 14; Murto

2001, 44). Aikuisilla on tässä suuri rooli. Mikäli aikuinen esimerkiksi koulussa käyttäytyy tasa-arvoisesti, kannustavasti ja oikeudenmukaisesti, antaa hän oppilaillekin mallin etsiä hyviä puolia toisista ihmisistä. (Ikonen & Ojala 2002, 14.) Pulkkinen (2002, 214) pitää koulun avainhenkilönä rehtoria, koska hänen toimintatavoistaan riippuu suuresti koulun sosiaalisen pääoman muodostuminen.

Murto (2001, 45) painottaa, että vammaisuutta ei tule kokea esteenä täysinäisille ihmissuhteille. Onnistumisen kokemukset ja ympäristön kannustava suhtautuminen ovat olennaisesti mukana positiivisen minäkuvan rakentumisessa sekä auttamassa itsensä hyväksymisen kyvyn saamista. (Murto 2001, 45.) Ei ole tarkoitus, että peruskoulu yrittää tehdä kaikista oppilaista täysin samanlaisia. Sen sijaan peruskoulun tulisi opettaa oppilaita kunnioittamaan yksilöllisyyttä sekä suvaitsemaan sitä. Ilman ryhmässä toimimista tämän ei katsota olevan saavutettavissa. (Ihatsu & Ruoho 2002, 96.)

Saloviita (1999, 195) toteaa, ettei ystävyys edellytä erityistaitoja tai vammattomuutta. Hän kuitenkin jatkaa, että ystävyys ei kehity ilman yhdessäoloa. Vammaisen oppilaan on hankala saada ikätovereistaan ystäviä, mikäli he eivät vietä fyysisesti aikaa yhdessä. Parhaiten fyysinen yhdessäolo pääsee toteutumaan kaikkien lasten käydessä koulua omalla lähikoulullaan.

Vaikka fyysinen läheisyys on välttämätöntä ystävyysuhteiden kehittymiselle, ei se pelkästään riitä. Ystävyysuhteet vaativat kehittyäkseen lukuisia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen erilaisten oppilaiden välillä. Koulussa tällaisia ystävyysuhteita kehittäviä tilanteita ovat esimerkiksi pari- tai ryhmätyöskentely. Luokkatovereihin tutustuminen sekä heidän kanssaan ystäväystyminen on tärkeää paitsi erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle, myös hänen luokkatovereilleen. Sosiaalinen kanssakäyminen kehittää oppilaan itsetuntoa ja koko luokalle se opettaa toisten kunnioittamista. (Bishop K., Juhala, K., Stainback, W. & Stainback, S. 2000, 156.)

4. Opettajien välinen yhteistyö

Vaikka opettaja työpäivänsä aikana kohtaa jopa useita kymmeniä oppilaita, liittyy työhön silti vahvasti yksin tekeminen ja ammatillinen eristäytyminen. Nykyisin monet koulun haasteista ovat monimutkaisia ja hankalia, ja niiden ratkaiseminen eristyneisyydessä on vaikeaa. (Sahlberg 1997, 130.) Viime aikoina on koulun kehittämisen myötä alettu korostaa kollegiaalisuutta sekä yhteistoiminnallisuutta. Näiden uskotaan auttavan laadukkaan oppimisen aikaansaamisessa. Ajatellaan, että opettajan toimiessa yksin ei opetus kehity samalla tavalla kuin yhteistyön kautta. (Sahlberg 1997, 63.) Kun aiemmin opettaja sulki luokkahuoneen oven perässään, hoiti kaikki asiat itsenäisesti eikä puhunut ongelmatilanteista kollegoilleen, on nykyisin tilanne toinen. Ongelmista puhuminen ei enää tarkoita sitä, että olisi epäonnistunut opettajana. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 112) mukaan nykyisin pidetään tärkeänä sitä, että opettajat rohkenevat kysellä toisiltaan – ja näin myös oppia toisiltaan. Tämän katsotaan parantavan jaksamista työssä.

4.1 Moniammatillisuuden anti oppilaille

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 110) määrittelevät aikuisten välisen yhteistyön olennaiseksi osaksi inklusiivista koulua. Ikonen (1999, 45) jatkaa inklusiivisessa ympäristössä pyrittävän kilpailun ja itsenäisen toiminnan sijasta kehittämään oppilaiden keskinäistä yhteistoimintaa sekä opettajien välistä yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö on suotavaa ja jopa toivottavaa. Siinä asiantuntijat työskentelevät tiiviisti yhdessä lapsen opetuksen sekä kuntoutuksen onnistumiseksi. Tässä yhteistyössä olennaista on omien taitojen ja tietojen opettaminen lapsen kanssa työskenteleville toisten alojen asiantuntijoille. Näin toimittaessa on hyöty lapselle suurempi.

Opettajien välisen yhteistyön eräs muoto on opettajatiimit, joita voi toimia yhden oppilasryhmän kanssa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi yhteisopetukseen tai jakautumiseen pienempiin ryhmiin tilanteen mukaan. Inklusion toteutumiseen pyrittäessä

tärkeää on opettajien avoin suhtautuminen sellaisten uusien menetelmien kokeiluun, joiden uskotaan olevan hyväksi oppilaille. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111 – 112.)

Kun koulua kehitetään kaikille avoimeksi, nousee erityisopettajan rooli uuteen asemaan. Myös erityisopettajat osallistuvat erilaisiin opettajatyöryhmiin ja tekevät näin yhteistyötä tehokkaasti myös muiden opettajien ja vanhempien kanssa. Olennainen tehtävä on myös luokanopettajien konsultointi. (Ihatsu ym. 1999, 18.) Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö voi rakentua luonnollisesti esimerkiksi siten, että luokanopettaja toimii asiantuntijana eri oppiaineissa. Hän myös tietää eri luokka-asteilla tarvittavat tiedot ja taidot sekä hänellä on usein kokemusta suurista oppilasryhmistä. Erityisluokanopettaja puolestaan osaa diagnosoida ja määrittellä erilaisia oppimisen ongelmia ja näin tarjota oppilaan edellytysten mukaista opetusta. Yhteistyössä tärkeäksi nousee luokanopettajan ja erityisopettajan ymmärrys siitä, että molempien tietoja ja taitoja tarvitaan eikä tarkoituksena ole asettua kilpailemaan keskenään. (Puutio & Melantie 1997, 115.)

Inklusion toteutumisessa erääksi tärkeimmistä seikoista nousee opettajien usko ja sitoutuminen inklusiivisen koulun ideaan. Vaikka koululla olisi hyvät resurssit ja mahdollisuudet inklusion toteuttamiseen, eivät ne riitä mikäli aikuisilta puuttuu tarvittava ymmärrys ja sitoutuminen asiaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

4.2 Opettajakulttuurin eri muotoja

Luukkainen (2005, 162) pohtii kollegiaalisuuden määrittelyä. Hänen mukaansa kollegiaalisuudesta ei ole kyse tapauksissa, joissa koulun henkilöstö toimii yhteistyössä keskenään. Kollegiaalisuuteen kuuluu edellisen lisäksi keskinäinen välittäminen, toisten tukeminen sekä vastuunkanto yhteisistä asioista. Myönteinen ilmapiiri on osa kollegiaalisuutta. Sen ilmenemismuotoja ovat työtovereiden kannustaminen sekä vapaus pyytää ja saada apua. Voidaan siis perustellusti todeta kollegiaalisuuden olevan yhteisöllisyyden ylin muoto.

Hargreaves (1992) on tarkastellut opettajien vuorovaikutuksen muotoja. Hän on jaotellut opettajakulttuurin *yksilökeskeiseen, rajattuun, yhteisökeskeiseen* sekä *rajoja ylittävään* kulttuuriin. Vuorovaikutuksen lisäksi kulttuurimuotojen erilaiset painotukset näkyvät oppimis- ja opetuskäsityksissä, opettajan työn painopisteissä sekä erilaisissa ihmissuhteiden valtakysymyksissä. (Niemi & Tirri 1997, 27.)

Yksilökeskeinen opettajakulttuuri on maailmanlaajuisesti katsottuna yleisin muoto opettajakulttuurista. Siinä opettaja eristyy omaan luokkahuoneeseensa ilman, että kollegoilla on sinne asiaa. Opettaja nähdään itsenäisenä asiantuntijana, jonka katsotaan tarvitsevan ja ansaitsevan yksityisyyttä ammattinsa harjoittamiseen. Ulkopuolisten vierailut luokassa koetaan helposti opettajan työn arvosteluna tai opettajan asioihin sotkeutumisenä. Kuitenkin opettajan ammatillisen kasvun kannalta ulkopuoliset virikkeet olisivat hyödyllisiä. (Hargreaves 1992; ks. Niemi & Tirri 1997, 28–29.)

Rajatun kulttuurin opettaja on vuorovaikutuksessa joidenkin kollegoidensa kanssa. Vuorovaikutus rajautuu kuitenkin lähinnä saman luokkatason tai saman aineen opettajiin. Mielenkiintoista on se, että opettaja saattaa olla varsin tyytyväinen tilanteeseensa, mutta oppilaan edun mukaista rajattu kulttuuri ei ole, sillä se vaikeuttaa esimerkiksi opetussuunnitelmatyötä sekä eri aineiden opetuksen yhdistämisen mahdollisuuksia. On mahdollista, että rajatun opettajakulttuurin kouluissa esiintyy opettajaryhmiä, jotka kilpailevat esimerkiksi resursseista ja ajavat oman ryhmän etuja. (Hargreaves 1992; ks. Niemi & Tirri 1997, 29.)

Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa yhteistyötä tehdään ylittäen luokka- ja ainerajoja. Yhteistyö on useimpien koulun opettajien välistä. Yhteisökeskeinen kulttuuri on avoin ja näin uusia ideoita kokeillaan, vaikka onnistuminen olisi epävarmaa. Epäonnistumisia ei pelätä vaan ne voidaan jakaa kollegoiden kanssa. Yhteisökeskeisyys edellyttää opettajilta yksimielisyyttä tärkeimpien kasvatuksellisten päämäärien suhteen. Tästä huolimatta erimielisyyksiä siedetään, mutta opettajilta edellytetään kriittistä suhtautumista sekä nykyistä tilannetta että mahdollisia uudistuksia kohtaan. (Niemi & Tirri 1997, 28–31.)

Yllä esiteltyissä opettajakulttuureissa yhteistyö sekä vuorovaikutus on rajoittunut opettajien välille. *Rajoja ylittävässä kulttuurissa* sen sijaan on olennaista opettajien välisen

vuorovaikutuksen laajentuminen koulun ulkopuolisiin tahoihin, tärkeimpänä oppilaiden vanhempiin. Muita mahdollisia yhteistyökumppaneita ovat esimerkiksi yritykset ja harrastusseurat. Yhteistyö ja vuorovaikutus paikkakunnan muiden tahojen kanssa vaatii opettajalta aktiivisuutta, mutta on oppilaan kannalta tärkeää, sillä sen kautta oppilaille on mahdollista tarjota mielenkiintoa ja vaihtelua koulunkäyntiin. Opettajan ei tarvitse olla kaikkien alojen asiantuntija, kun yhteistyökumppaneita löytyy eri aloilta. (Hargreaves 1992; ks. Niemi & Tirri 1997, 31–32.)

5. Oppilaan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Lapsen aloittaessa koulunkäynnin kehittyä hänellä nopeasti käsitys omasta oppimisestaan. Näin ollen on tärkeää, että tähän käsitykseen pyritään vaikuttamaan siten, että oppilas saa itsestään mahdollisimman myönteisen kuvan oppijana. Tämä katsotaan tärkeäksi, koska sillä, millainen käsitys ihmisellä on itsestään oppijana, vaikuttaa oppimiseen. (Linnilä 1997, 22.)

5.1 Oppimisen ja persoonallisuuden tukeminen

Ahvenainen ym. (2002, 19) määrittelevät oppilaan persoonallisen kasvun ja kehityksen monipuolisen tukemisen erääksi koulun tärkeimmistä tavoitteista. Erilaisuus tulisi huomioida ja sitä tulisi kunnioittaa kasvatettaessa lapsia ja nuoria. Näin ollen olisi perusteltua ja tärkeää ottaa huomioon opetussuunnitelmien rakentamisessa se, että oppilaiden kehittymisen lähtökohtana olisivat omat yksilölliset edellytykset. Tämän edellytyksenä nähdään opetussuunnitelmien yksilöllistäminen.

Oppilaiden oppimisedellytyksiä kehitetään ennen koulua jo kotona, päivähoitossa sekä esikoulussa. Koska ennen koulun aloitusta tapahtuva oppiminen on luonteeltaan informaalista, ovat oppilaat koulun aloittaessaan oppimisedellytyksiltään hyvin eritasoisia. Perinteisesti koulu on suhtautunut asiaan negatiivisesti eli erot on nähty häiritsevän koulunkäyntiä ja niitä on pyritty tasoittamaan. On siis pyritty siihen, että käyttäytyään tiettyjen normien mukaisesti. Tämän on kuitenkin katsottu vähentävän kiinnostusta ja motivaatiota koulua kohtaan. Kun koulu nykyisin käy läpi monenlaisia uudistuksia, on eräänä pyrkimyksenä löytää sellaisia toimintatapoja, joissa oppilaiden erilaisuus ei enää olisi häiritsevä tekijä vaan vahvuus ja rikkaus. (emt. 32.) Moni opettaja suosii ajatusta siitä, että koulunaloitus tapahtuisi joustavasti tai että esi- ja alkuopetus muodostaisivat luokattoman kokonaisuuden. Näin lapsi saisi edetä oman kehityksensä mukaisesti kolmen vuoden ajan siirtymällä joustavasti luokalta toiselle. Tällainen toimintatapa edellyttää fyysisesti suurta tilaa sekä useampia opettajia mahdollistamaan opetuksen useissa eri ryhmissä. (Haring 2003, 220–221.)

Erik H. Erikson (1950, 1963, 1982) kehitti psykososiaalisen kehitysteorian, jossa ihmisen elämä jakautuu kahdeksaan kehitysvaiheeseen. Jokaisessa kehitysvaiheessa ihminen kohtaa kehityshaasteita ja kehitystehtäviä. Kehitys ei ole mahdollista ilman konflikteja, joiden Erikson katsoo mahdollistavan uusien kykyjen ja valmiuksien omaksumisen. Kouluiän kehitystehtäväksi Erikson määrittelee ahkeruuden sekä pysyvyydentunteen muodostumisen. Tähän liittyy tunne pätevydestä, toimeliaisuudesta ja uutteruudesta. Kielteisenä kehitystuloksena nähdään alemmuudentunne sekä huonouden ja osaamattomuuden tunteet. On tärkeää, että lapsi saa kouluiässä rakentavaa palautetta toiminnastaan. Palautteen avulla hän muodostaa näkemyksen omasta itsestään. Erikson painottaa myös pettymysten kokemisen tarpeellisuutta osana lapsen kasvua. (Dunderfelt 1997, 244–247; Lehtinen & Kuusinen 2001, 28 – 29.)

Vygotsky (1978) on erottanut toisistaan lapsen sen hetkisten taitojen kehitystason sekä lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä viitataan siihen, että usein lapsella on kehitysvyöhyke, jonka ongelmia ei vielä pysty ratkaisemaan itsenäisesti, mutta aikuisen tai tiedollisesti kehittyneemmän avustuksella tämä on mahdollista. (Linnilä 1997, 23; Lehtinen & Kuusinen 2001, 122.) Oppilaan aloittaessa koulun monet hänen taidoistaan ovat vielä kypsymässä, eivätkä näin ollen ole aktuaalisia, sillä ne eivät näy kehittyneinä valmiuksina. Lapsen ei ole mahdollista selvitä näiden taitojen kehittämistä itsenäisesti, vaan häntä tulee avustaa. Yhteistyössä aikuisten tai muiden itseään kehittyneiden kanssa kypsyvät lapsen taidot. Lapsen aloittaessa koulunkäynnin tulisi koulun edesauttaa oppilaan taitoja kypsymään aktuaalisiksi taidoiksi. Tämä edellyttää koulun henkilökunnan asiantuntemusta lapsen kehityksestä. (Vygotsky 1978; ks. Linnilä 1997, 23.) Ideaalisen oppimisympäristön katsotaan sisältävän lähikehityksen vyöhykkeelle sijoitettavia tehtäviä, joita lapsi pystyy tekemään sosiaalisesti tuettuna (Vygotsky 1978; ks. Lehtinen & Kuusinen 2001, 122).

5.2 Motivaatio ja oppiminen

Motiivi voidaan määritellä voimaksi, joka ohjaa ihmisen toimintaa eli on toiminnan psyykinen syy. Motiivin johdosta ihminen suuntaa energiansa tiettyä tavoitetta kohti. Ihminen ei ole tietoinen kaikista motiiveistaan, vaan ne ohjaavat toimintaamme myös

tiedostamattomasti. (Vilkkö-Riihelä 1999, 446–447.) Motiiveilla viitataan usein tarpeisiin, vietteihin, haluihin, palkkioihin sekä rangaistuksiin. Motiivit ylläpitävät ja virittävät yksilön käyttäytymisen yleistä suuntaa. (Ruohotie 1998, 36.)

Vilkkö-Riihelä (1999, 447) määrittelee *motivaation* sisäiseksi kokonaistilaksi, joka voi sisältää useita eri motiiveja. Ihmisen toiminnan katsotaan suuntautuvan aina kohti päämäärää eli olevan motivoitua. Ahvenainen ym. (2002, 33) jatkavat *oppimismotivaation* olevan yksilön psyykinen tila, joka määrittelee sen, millainen on oppijan vireystila oppimistilanteessa.

Erilaiset kannusteet ja palkkiot vaikuttavat voimakkaasti siihen, kuinka innokkaasti pyritään asetettuihin tavoitteisiin. Kannusteet ennakoivat palkkioita ja virittävät toimintaa, kun taas palkkiot vahvistavat sitä. Kannusteet palkitsevat ihmistä joko sisäisesti tai ulkoisesti. Sisäinen palkitseminen näkyy esimerkiksi oppijan kokemana ilona työskennellessään. Esimerkki ulkoisesta kannusteesta on oppijan ponnistelut hyvää arvosanaa tavoitellessaan. Vastaavasti voidaan erottaa toisistaan termit sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Sisäinen motivaatio nousee ihmisen itsensä halusta tai tarpeesta kehittää ja toteuttaa itseään. Sisäinen motivaatio on usein ulkoista motivaatiota pitkäkestoisempaa. Tästä johtuen sisäiset palkkiot ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset. Ulkoisessa motivaatiossa toiminnan palkkiot välittää oppijalle jokin ulkopuolinen taho. (Ruohotie 1998, 37–38.)

Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei kuitenkaan ole tarkoitus ajatella täysin toisistaan erillisinä asioina, vaan toisiaan täydentävinä. Ne esiintyvät usein samanaikaisesti, vaikka osa motiiveista nouseekin toisia hallitsevimiksi. (emt. 38.) Ihanteellisessa tilanteessa ulkoinen motivaatio muuttuu sisäiseksi (Ahvenainen ym. 2002, 33). Tämä tapahtuu esimerkiksi siten, että ulkoinen motivaatio vahvistaa oppijan uskoa omia kykyjään kohtaan ja lisäävät näin mielenkiintoa vastaaviin tehtäviin. Riskinä on oppijan halu maksimoida palkkiot oppimisen vaivannäköön suhteutettuna. Halutaan siis saada mahdollisimman paljon palkkioita, eikä uusien taitojen ja tietojen oppimiselle anneta arvoa. Tämä on mahdollista välttää korostamalla pikemminkin suorituksen laatua kuin määrää sekä saamalla työskentelyn itsessään tuntumaan tärkeämmältä kuin mahdolliset palkkiot. (Ruohotie 1998, 41.)

Ulkoisesti palkitseva ohjaaja palkitsee oppijoiden menestyksen. Osoittamalla tietojen ja taitojen tarpeellisuuden myöhemmässä elämässä hän pyrkii kehittämään oppijoiden innostuneisuutta. Sisäisen oppimismotivaation synnyn edellytyksiä on määritelty seuraavasti:

- Kärsivällinen ja kannustava ohjaaja, joka tukee oppijoiden ponnisteluja kuitenkin aiheuttamatta pelkoa esimerkiksi rangaistuksilla uhaten.
- Ohjaajan taito esittää tehtävät oppimisen mahdollisuuksina, joista selviytymisessä hän mielellään auttaa. (Ruohotie 1998, 39.)
- Onnistumisen mahdollisuudet sovittamalla yhteen oppijan valmiudet ja tehtävän vaikeustaso.
- Haaasteellisuus harjoitustehtävissä.
- Kyllästymisen välttäminen vaihtelevien ja mielenkiintoisten tehtävien avulla.

Opetusta suunniteltaessa on tärkeää huomioida ja tuntee sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Oppimistulokset jäävät pysyväksi vain, mikäli opiskelu koetaan mielenkiintoiseksi ilman ulkopuolista palkintoa tai pakkoa. (Vilkkö-Riihelä 1999, 450.) Suotuisin tilanne oppimisen kannalta on oppijan itsensä halu pyrkiä asetettuihin tavoitteisiin. Tämä on mahdollista oppijan tuntiessa oppimistilanteen itselleen mielekkääksi. (Ahvenainen ym. 2002, 33.)

6. Suhtautuminen erilaisuuteen

Wahlströmin (1996, 72) mukaan ennakkoluulo on ennalta muodostettu stereotyyppinen asenne jotain ihmisryhmää tai ilmiötä kohtaan. Ihmisellä on taipumus olla ennakkoluuloinen, mikä johtuu luontaisesta pyrkimyksestä tehdä yleistyksiä ja luokitteluja omien kokemustensa kautta. Ennen ilmiön kohtaamista ihminen jo muodostaa siitä mielikuvan ja kohdatessaan ilmiön ei enää tarkisteta ovatko mielikuvat oikeita, sillä asennoituminen on jo ennalta määritelty. On mahdollista, että vaikka ihminen tapaisi monta sellaista henkilöä, jotka eivät vastaa aiemmin luotua mielikuvaa, hänen on hankala muuttaa omaa tulkintaansa. Voidaan siis sanoa, että suvaitsematon ihminen pitää tiiviisti kiinni omista näkemyksistään, vaikka tosiasiat olisivat näitä näkemyksiä vastaan. Mikäli ihminen on suvaitsevainen, voivat ennakkoluulot murtua ja hän saattaa alkaa ajatella asioista toisin.

6.1 Erilaisena koulumaailmassa

Kuulan (2000, 1) mukaan syrjäytyminen on sekä yhteiskunnallinen että yksilöllinen ongelma. Viime kädessä se on kuitenkin yksilön kokemaa henkilökohtaista ahdinkoa. Vaikka syrjäytymistä voidaan käsitellä esimerkiksi työvoimapoliittiselta kannalta, on koulutuspoliittinen näkökulma noussut viime aikoina entistä näkyvämmiin esiin. Peruskouluvaihe nähdään ihmisen elämänkulun ratkaisevana suunnannäyttäjänä, mutta koulun ei katsota huomioivan tarpeeksi syrjäytymisen vakavuutta. Koulussa alkava syrjäytymisen polku jatkuu usein yhteiskunnassa (Kuula 2000, 42).

Mobergin (1996, 122) mukaan poikkeavuuden voidaan katsoa olevan aina osittain määrätynyt sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tällä tarkoitetaan sitä, että poikkeavuutta on mahdollista muuttaa muuttamalla poikkeavuutta koskevia ajatuksia. Ihatsu ja Ruoho (2002, 99) toteavat ennaltaehkäisyn olevan eräs erityisopetusta ohjaava periaate. Ennaltaehkäisyyn liittyy oppimisen sekä sopeutumisen esteiden vähentäminen ja niiden voittaminen. Tämän katsotaan ehkäisevän sosiaalista syrjäytymistä.

Jokaisella ihmisellä on oma arvolähtökohta, jonka katsotaan ohjaavan käyttäytymistä sekä suhtautumista muihin ihmisiin. Booth ja Ainscow (2002) puhuvat *institutionaalisesta syrjinnästä* tarkoittaessaan tapoja, joilla eri instituutiot voivat eriarvoistaa ihmisiä esimerkiksi vammaisuuden, sukupuolen tai etnisen taustan perusteella. Tällainen syrjintä estää osallistumista. Koulumaailmassa osallistuminen ja osalliseksi pääseminen on usein yhteydessä oppimiseen, joten institutionaalisen syrjinnän voidaan katsoa estävän myös oppimista. (Kokko & Pietiläinen 2005, 17.)

Linnilän (1997, 22) mukaan on mahdollista, että syrjäytyminen alkaa koulun aloitusvaiheessa, kun oppilas tuntee osaamattomuutta uusien asioiden äärellä. Savikuja (2005, 19) jatkaa olevan usein jo peruskouluvaiheessa mahdollista määritellä ne oppilaat, joiden kohdalla on vaarana jäädä jatkokoulutuksen ulkopuolella ja tätä kautta syrjäytyä yhteiskunnasta. Kun oppilaalla on vaikeuksia oppimisessa, voi seurauksena olla epävarmuuden tunne ja tätä kautta itsetunnon ongelmat. Tähän johtavat muun muassa epäonnistumisen kokemukset.

Asennoituminen oppilaiden erilaisuuteen ja oppimisvaikeuksiin vaihtelee suuresti koulujen välillä. Kuitenkin eräänä koulun keskeisimmistä valmiuksista pidetään asenteellisia valmiuksia. Kouluissa tulisi kiinnittää huomio oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, kuntoutukseen sekä oppilaan vahvuuksiin. (Linnilä 1997, 22.) Kun kouluja lähdetään kehittämään kohti inklusiota, joudutaan usein matkan varrella tilanteisiin, joissa koulun henkilökunta joutuu pohtimaan omia joskus syrjiviä asenteita ja toimintatapoja. Nämä kielteiset tai syrjivät asenteet eivät välttämättä ole tiedostettuja, ja siksi niiden kohtaamien voi tuntua vaikealta. Voidaan kuitenkin perustellusti todeta esimerkiksi erilaisten perheiden olemassaolon hyväksymisen olevan hyvä alku inklusiiviselle yhteisölle. (Booth & Ainscow 2002; ks. Kokko & Pietiläinen 2005, 17.)

Mikäli lapsiin ja nuoriin juurtuu suvaitsemattomuus ja kielteinen asennoituminen erilaisuutta kohtaan, saattaa seurauksena olla kiusaaminen. Ikosen ja Viinikaisen (1997, 43) mukaan kiusaaminen on yleisimmin pilkkaamista, nimittelyä ja muuta sanallista kiusaamista. Kuitenkin tulisi ottaa huomioon, että sanalliseen kiusaamiseen tulisi puuttua yhtä lailla kuin fyysiseenkin, sillä lapset kokevat sen usein hyvin rankaksi.

Ahvenaisen ym. (2002, 172) mukaan oppilas voi leimautua koulussa epävirallisesti tai virallisesti esimerkiksi erityisopetukseen siirtopäätöksen myötä. Oli leimaaminen virallista tai epävirallista, aiheuttaa se oppilaalle roolin, josta on vaikea päästä myöhemmin eroon. Mikäli oppilas on esimerkiksi leimattu häiriköksi, odotetaan häneltä tietynlaista käyttäytymistä. Usein käy niin, että oppilas ikään kuin palkitsee odotukset käyttäytymällä niiden mukaisesti. Alkujaan annettu leima siis ikään kuin vahvistuu. (Ahvenainen ym. 2002, 172.) Kuviossa 1 on havainnollistettu yksilön leimautumisen ja poikkeavaksi määrittelyn alkuun saamaa tapahtumaketjua.



KUVIO 1. Poikkeavaksi nimeämisen vaikutukset henkilöhavainnointiin ja käyttäytymiseen. (Hautamäki ym. 2002, 180.)

Kuviosta 1 tulee esiin se, että poikkeavaksi nimeämisen eräs varjopuoli on juuri siinä, että nimitykseen liittyy yhteisössä vahvoja stereotyyppisiä lisämerkityksiä. Tässä kohtaa tulee esiin kysymys siitä, kuka voi määrittellä poikkeavan ja normaalin? Ei ole olemassa *normaalin*

ihmisen kriteereitä, ja ei ole myöskään olemassa kaikkia *poikkeavia* yhdistäviä tekijöitä. Vaikka olisi kaksi erityisopetuksen siirtopäätöstä saanutta oppilasta, on heistä kumpikin kuitenkin oma yksilönsä.

Toisinaan koululykkäyksen katsotaan vähentävän leimautumista, kun lapsi saa olla tasoisessaan ryhmässä päiväkodissa. Kuitenkin tilanne voi kääntyä päinvastaiseksi. Kun lapsi on päiväkotiryhmässään vanhempi kuin muut, saattaa hän joutua yhtä lailla ihmetyksen kohteeksi. Näin ollen ei voida mustavalkoisesti ajatella, että koululykkäys poistaisi mahdollisen leimautumisen muista poikkeavaksi. Voidaan todeta, että kouluunmeno lykkäysvuoden jälkeen ei aina suju ongelmitta. Osa lykkäyslapsista jatkaa lykkäysvuoden jälkeen kouluun, mutta osan kohdalla on vielä aiheellista pohtia sopivaa ratkaisua. (Viitala 1997, 87.)

7. Aikaisempia tutkimuksia

Joustoluokka on varsin uusia asia koulumaailmassa. Ajatus siitä syntyi koulun sisällä, eikä varsinaista mallia otettu mistään. Joustoluokkaa lähdettiin kehittämään rehtorin ja opettajien kokemuksen ja ajatusten pohjalta. Näin ollen tutkimusta juuri tämänlaisesta luokasta ei ole saatavilla. Joustoluokan lähtökohdista voidaan kuitenkin poimia monta merkittävää asiaa, joita on myös tutkittu.

Värrön (2005) pro gradu –tutkielman aiheena oli esiopetuksen pienluokan merkitys lasten kouluvalmiuksien kehittäjänä. Asiaa tutkittiin koulun eri asiantuntijatahojen sekä vanhempien kokemana. Esiopetuksen pienluokan tarkoituksena on pyrkimys oppimisvalmiuksien ja kouluvalmiuksien kehittämiseen tarjoamalla kuntouttavia toimenpiteitä jo hyvissä ajoin ennen koulun alkua. Tutkimus osoitti sekä oppilashuollon, hallinnon, opetushenkilökunnan että oppilaiden vanhempien kokevan tutkitun luokkamuodon merkittäväksi keinoksi toteuttaa erityisen tuen tarpeessa olevien esiopetusta. Painotuseroja tosin esiintyi eri ryhmien edustajien välillä. Kaikki tahot näkivät kuitenkin varhaisen tuen tarjoamisen jo ennen kouluikää merkittäväksi keinoksi oppimisvaikeuksien ehkäisyssä ja minimoinnissa.

Haring (2003) on tutkinut esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että esi- ja alkuopetus muodostavat jatkumon, jonka toteutumiseen vaikuttaa merkittävästi opettajien pedagoginen ajattelu. Opettajien haastatteluista nousi viisi teema-aluetta, jotka määrittelevät lapsen oppimista. Nämä ovat kehityksen yhteys oppimiseen, motivaatio, tiedon rakentuminen, metakognitio sekä itseohjautuvuus.

Törnblom (2004) on paneutunut pro gradu –tutkielmassaan esi- ja alkuopettajien ajatuksiin lasten kouluvalmiudesta, niitä kehittävästä esiopetuksesta sekä koulun valmiudesta ottaa vastaan erilaisia oppilaita. Tutkimuksen perusteella tärkeimmiksi valmiuksiksi nousivat keskittymiskyky, toisten huomioon ottaminen sekä kiinnostus ja innostus oppimiseen. Esi – ja alkuopettajien mukaan tyypillisimpiä puutteita lasten kouluvalmiuksissa ovat keskittymiskyvyn sekä sosiaalisten taitojen puute.

Päärilä (2004) on pro gradu –tutkielmassaan tutkinut erään pienluokan toimintaa osana yleisopetusta antavaa koulua. Pienluokkakokeilun katsottiin tuoneen paljon uusia haasteita koulun arkeen. Luokan toiminnasta löytyi paljon positiivista, mutta myös kriittisiä alueita. Yhteistyötä on saatu kehitettyä laajasti opettajien, eri ammattilaisten, vanhempien ja päättäjien tasolle. Sen sijaan esimerkiksi erilaisuuden arvostamisen todettiin kaipaavan parannusta. Vaikka inklusion toteutumisessa nähtiin vielä hiomista, koettiin pienluokan toiminta kuitenkin askeleena kohti inklusiivista koulua.

8. Tutkimuksen perusteet

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu on suoritettu keväällä 2006. Tutkimuksen aihe herätti mielenkiintoni, koska usein käydään keskustelua 1. luokkalaisten valmiuksista aloittaa koulunkäynti. Toisaalta tämän pohdinnan rinnalle on integraatio ja inklusioajattelun pohjalta noussut pohdinta koulun valmiudesta vastaanottaa kaikki oppilaat.

8.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Toteutan tämän tutkimuksen kvalitatiivisena tutkimuksena. Tarkoitukseni on perehtyä joustoluokkaan ja selvittää sen toimintaa, sillä se on aiheena varsin uusi ja vähän tutkittu. Koska keskityn nimenomaan yhden koulun joustoluokkaan, koen kvalitatiivisen tutkimuksen antavan parhaiten tietoa aiheesta.

Kvalitatiivinen tutkimus suositellaan valittavaksi silloin, kun halutaan selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä sekä löytää uusia näkökulmia asioihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 129). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan yleensä ihmistä sekä ihmisen elämismailmaa. Näin ollen ihminen on tyypillinen tiedon keruun väline. (Varto 1992, 23; Hirsjärvi ym. 2004, 155.) Eräs laadullisen tutkimuksen piirre on se, että siinä on ihminen sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena (Varto 1992, 26.) Kvalitatiivisen tutkimuksen katsotaan soveltuvan erityisen hyvin esimerkiksi silloin, kun tutkija on kiinnostunut tietyissä tapahtumissa olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista tai kun tarkoituksena on hankkia tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 12 – 13.)

Eskolan ja Suorannan (2005, 18) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyä pieneen määrään tapauksia pyrkimyksenään perehtyä ja analysoida niitä perusteellisesti. Tieteellisyyden perustana ei näin pidetä aineiston määrää vaan laatua sekä tutkimuksen kohteen yksityiskohtaista kuvausta. Hirsjärvi ym. (2004, 155) määrittelee kohdejoukon tarkoituksenmukaisen valinnan erääksi kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkki. Tässä

tutkimuksessa haastateltavat ovat henkilöitä, jotka ovat läheisesti tekemisissä joustoluokan kanssa.

Eräs kvalitatiivisen tutkimusotteen tyypillisimmistä piirteistä on se, että tutkimuksen odotetaan paljastavan odottamattomia seikkoja. Lähtökohtana ei näin ollen ole teorian testaaminen vaan aineiston monitahoinen tarkastelu ja tulkinta. (Hirsjärvi 2004, 155.) Varto (1992, 27 – 28) jatkaa, että tutkimukseen kuuluu aina tutkijan mielenkiinto aiheitaan kohtaan. Tämä mielenkiinto saattaa syntyä esimerkiksi työn yhteydessä ja on näin käytännöllistä mielenkiintoa. Tästä huolimatta tutkimus muotoutuu sekä käytännön että teoreettisen pyrkimyksen mukaisesti. (Varto 1992, 27 – 28.) Metsämuuronen (2005, 197) toteaa laadullisen tutkimusprosessin perustuvan suurelta osin tutkijan omaan intuitioon, järkeilykykyyn, tulkintaan sekä yhdistämis- ja luokittelutaitoihin.

8.2 Lähestymistapana tapaustutkimus

Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001, 158) mukaan tyypillistä tapaustutkimukselle on yksittäisestä tapauksesta tuotettava yksityiskohtainen tieto. Tapaustutkimuksen käsitteelle ei ole kuitenkaan vakiintunut täsmällistä määrittelyä, sillä tapaustutkimusta voi tehdä monin eri tavoin ja näin ollen tapaustutkimuksen käsite on moniselitteinen. Yhteistä kaikille tapaustutkimuksen määrittelyille on se, että aineiston katsotaan muodostavan kokonaisuuden eli tapauksen (emt. 158). Myös Syrjälä ym. (1995, 11) kuvaa tapaustutkimusta kokonaisvaltaiseksi ja järjestelmälliseksi kuvaukseksi.

Erickson (1986) on määritellyt laadullisen tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä. Hänen mukaan laadullinen tapaustutkimus sopii näkökulmaksi hyvin, kun halutaan saada tietoa tapahtumista yksityiskohtaisesti ennemmin kuin yleisluontoisesti. Erickson suosittelee tapaustutkimusta myös silloin, kun tietyssä tapauksessa olleiden henkilöiden merkitysrakenteet ovat kiinnostuksen kohteina. (Syrjälä ym. 1995, 12.) Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 166) toteavat, että kasvatustieteessä tapaustutkimus soveltuu esimerkiksi opetuksen kehittämiseen. Koska joustoluokka on juuri opetuksen kehittämistä sekä uusien

toimintatapojen ja ratkaisujen löytämistä perinteisen opetuksen rinnalle, on perusteltua käyttää tapaustutkimusta joustoluokan toimintaa selvittäessä.

Erään määritelmän mukaan tapaustutkimus tapahtuu aina todellisessa tilanteessa, jota tutkijan ei ole mahdollista järjestää keinotekoisesti. Tapaustutkimusta kuvaavia termejä ovat luonnollisuus, vuorovaikutus sekä yksilöllistäminen. Tutkijan ja tutkittavien keskinäinen vuorovaikutus nähdään oleelliseksi osaksi tapaustutkimusta. (Erickson 1986; ks. Syrjälä ym. 1995, 12.)

Eskolan ja Suorannan (2000, 19) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleisesti käytetä hypoteeseja. Tämä tarkoittaa sitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole ennalta lukkoonlyötyjä oletuksia tutkimuksena olevasta kohteesta tai tutkimuksen tuottamista tuloksista.

8.3 Fenomenografia

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen empiirinen eli kokemukseen pohjautuva tutkimusote (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Empiirisen fenomenografiasta tekee empiirisen aineiston kerääminen ja siitä johtopäätösten sekä kuvauksen teko (Syrjälä ym. 1995, 132). Uljensin (1989) mukaan fenomenografian termi muodostuu kreikkalaisista sanoista fenomenon, ”tulla päivänvaloon” sekä grafi, ”kuvailla jotain” (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Metsämuuronen (2000, 22) toteaa fenomenografian olevan ilmiöistä kirjoittamista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tyypillisin menetelmä aineiston hankinnassa on haastattelu (Syrjälä ym. 1996, 136). Fenomenografian tutkimuskohteina ovat ihmisten ajatukset, käsitykset sekä kokemukset ympäröivästä maailmasta. (Järvinen & Järvinen 2000, 86.) Vaikka tutkimuksen kohde on sama, voivat ihmisten käsitykset siitä vaihdella suurestikin sukupuolen, iän, koulutustaustan sekä kokemusten takia. Fenomenografian mukaan on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2005, 210.)

Uljens (1989) on kuvannut fenomenografisen tutkimuksen käytännölliset vaiheet seuraavasti.

1. Ympäröivästä maailmasta rajataan ilmiö tarkasteltavaksi.
2. Rajataan yksi tai useampi tarkastelunäkökulma.
3. Tehdään haastatteluita koskien ihmisten käsityksiä tutkitavasta ilmiöstä.
4. Kirjoitetaan auki nauhoitetut haastattelut.
5. Analysoidaan kirjoitettu teksti.
6. Tehdään analyysin tuloksista kuvauskategorioita. (Järvinen & Järvinen 2000, 87.)

8.4 Taustasitoumukset

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa aina lukuisia oletuksia esimerkiksi ihmisestä sekä ympäröivästä maailmasta. Usein nämä oletukset ovat joiltain osin tiedostamattomia. Näitä oletuksia kutsutaan taustasitoumuksiksi. (Hirsjärvi ym. 2004, 120.) Maykut ja Morehouse (1994) esittävät aloitteleville tutkijoille olevan tärkeää ymmärtää nämä filosofiset lähtökohdat. Tämän katsotaan auttavan tutkimuksen etenemisessä sekä erilaisten ratkaisujen löytämisessä. (Hirsjärvi ym. 2004, 120.)

Tutkimuksen teko voi osoittautua ongelmalliseksi, mikäli tutkijalla on erityisen voimakas ennakko-oletus tutkimuksensa tuloksista. Tämä voi saada aikaan sen, että aineisto ei saa tutkijaa muuttamaan mieltään vaan tutkija pitää tiukasti kiinni ennakkokäsityksistään. Tämän välttämiseksi tutkijan tulee pitää huolta siitä, että omat subjektiiviset ennakko-oletukset eivät muuta analysoitavaa aineistoa. (Metsämuuronen 2005, 232.)

Omiin taustasitoumuksiini ovat todennäköisesti vaikuttaneet lukuisat asiat. Tämän tutkielman kannalta koen niistä merkittävimmäksi luokanopettajan koulutuksen, jossa olen perehtynyt kasvatustieteeseen sekä käytännön että teorian tasolla. Käytännön kokemusta ovat tuoneet opetusharjoittelut sekä luokanopettajan sijaisena toimiminen. Nämä käytännön kokemukset yhdistettynä koulutuksesta saatuun teoriaan ovat muovanneet käsityksiäni opetuksesta, oppimisesta sekä kasvatuksesta.

9. Tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää joustoluokan käsitettä sekä sen merkitystä oppilaiden koulunkäynnille. Tutkimuksen avulla halusin saada selville vanhempien sekä koulun henkilökunnan näkemyksiä joustoluokasta ja sen toiminnasta.

Tutkimustehtäviksi muodostuivat seuraavat:

1. Mikä on joustoluokka?
2. Miten joustoluokka vaikuttaa oppilaan koulunkäynnin alkuun?
3. Miten joustoluokkaa voidaan tulevaisuudessa kehittää?

Ensimmäisen tutkimustehtävän avulla selvitin, mikä joustoluokka konkreettisesti on ja miten se sai alkunsa. Toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli hankkia tietoa siitä, miten haastatellut kokivat joustoluokan vaikuttavan oppilaiden koulun-uran alkamiseen. Halusin myös kartoittaa haastateltujen käsityksiä siitä, miten vanhemmat, oppilaat sekä koulun muut opettajat suhtautuvat joustoluokkaan ja sen oppilaisiin. Tässä korostan sitä, että nämä käsitykset perustuvat haastateltujen *käsityksiin* ja *kokemuksiin* siitä, miten eri tahot asian kokevat. Kolmannen tutkimustehtävän kautta selvitin haastateltujen ajatuksia siitä, mihin suuntaan ja miten joustoluokkaa voitaisiin kehittää. Tutkijana toin esiin myös omia tutkimuksen aikana kehittyneitä kehittämisajatuksia joustoluokan toimintaa kohtaan.

10. Tutkimuksen kulku

Tutustuakseni joustoluokan toimintaan, opettajaan sekä oppilaisiin, kävin tutustumassa luokan toimintaan muutamaan kertaan ennen aineiston keräämistä. Näin sain itselleni mielikuvan siitä, mistä joustoluokassa on kysymys. Haastattelujen tekeminen tuntui mielekkäämmältä, kun olin tutustunut tutkimuskohteeseen.

10.1 Aineiston hankinta haastattelemalla

Hirsjärven ja Hurmeen (1993, 40) mukaan haastattelun tarkoituksena on kerätä aineisto, jonka avulla voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta kohteesta. Valitsin tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska uskoin sen antavan paljon sellaista tietoa, mikä avokysymyslomakkeilla jäisi saavuttamatta. Haastateltavina olivat joustoluokan opettaja, koulun rehtori sekä kaksi joustoluokan oppilaiden vanhempaa. Luokan opettaja ja rehtori ovat keskeisimmät henkilöt joustoluokkaan liittyen koulun puolelta, ja vanhemmat valittiin mukaan oppilaiden huoltajien näkökulman saamiseksi asiaan. Joustoluokan oppilaille lähetettiin keväällä 2006 kotiin kirje, jossa kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen joustoluokasta. Kaksi vanhemmista otti yhteyttä kertoen osallistuvansa mielellään haastatteluun.

Eskola ja Vastamäki (2001, 25) ovat pohtineet haastateltavan antia haastattelutilanteesta. Paitsi, että haastateltava saa hyvän mielen auttaessaan tutkijaa ja näin tiedettä, voidaan määrittellä ainakin kolme muuta tekijää, jotka motivoivat osallistumaan haastatteluun:

- 1) Mahdollisuus tuoda esiin omat mielipiteet.
- 2) Mahdollisuus kertoa omista kokemuksista.
- 3) Aiempi osallistuminen tieteelliseen tutkimukseen on koettu positiivisena.

Suunniteltaessa haastatteluja on pohdittava haastateltavien motivaatiota tutkimusta kohtaan (Hirsjärvi & Hurme 1993, 46). Tässä tutkielmassa haastateltavilla vanhemmilla oli mielipiteitä asioista ja he halusivat tuoda niitä esiin. Voidaan siis todeta, että heidän kohdallaan motivaatiosta ei ollut puutetta. Mahdollisesti jotkut vanhemmista kokivat aiheen araksi eivätkä näin ollen halunneet osallistua haastatteluun.

Suoritin tutkielman aineiston keruun teemahaastattelujen avulla. Eskola ja Vastamäki (2001, 24) kuvailevat teemahaastattelua keskustelunomaiseksi tilanteeksi, joka kuitenkin tapahtuu tutkijan aloitteesta sekä usein myös tutkijan ehdoilla. Kuitenkin olennaista on vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä. Teemahaastattelussa haastattelija on etukäteen määritellyt keskusteltavat aihepiirit, mutta strukturoidun haastattelun omainen tarkka kysymysten muoto ja järjestys puuttuu. Haastattelijan tulee seurata tarkkaavaisesti, että kaikki suunnitellut osa-alueet käsitellään, vaikka järjestys ja laajuus saattavatkin vaihdella haastattelujen välillä. (emt. 24; 26.) Teemahaastattelun rungon muodostivat tutkimustehtäviin liittyvät teemat. Tarkkoja kysymyksiä en muotoillut etukäteen vaan haastattelu oli enemmänkin keskustelutilanne, jota miettimäni teemat kuitenkin ohjailivat etenemään. Hirsjärven ja Hurmeen (2003, 41) mukaan teema-alueet pyritään näin operationaalistamaan haastattelutilanteessa kysymyksillä. Yleensä yksi teema saa aikaan useammankin kysymyksen ja keskustelunaiheen (Hirsjärvi & Hurme 2003, 42).

Haastattelupaikoista sovin yhdessä haastateltavien kanssa. Kaksi haastatteluista tapahtui Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella. Eräs haastateltava halusi tavata työpaikallaan hiljaisena ajankohtana ja myös neljäs haastattelu toteutettiin haastateltavan työpaikalla. Olin keskustellut vapaamuotoisesti jo aiemmin tutkimusta suunnitellessani haastateltavien kanssa, joten tämäkin vaikutti varmasti osaltaan siihen, että haastattelutilanteet tuntuivat enemmänkin keskustelutilanteilta. Teemahaastattelun valintaa puolsi määritelmä siitä, että teemahaastattelu sallii mahdollisimman luontevan ja vapaan keskustelun (Hirsjärvi & Hurme 1993, 8).

10.2 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin tavoitteena on sen saaminen tiiviiseen ja selkeään muotoon (Eskola & Suoranta 2005, 137). Aloitin aineiston analysoinnin nauhoitettujen haastattelujen huolellisella kuuntelulla sekä litteroinnilla. Litterointi on työlästä, mutta sen katsotaan lisäävän tutkijan vuoropuhelua aineistonsa kanssa (Vilka 2005, 115). Vaikka haastattelujen auki kirjoittaminen vei aikaa, koin tarkan litteroinnin erityisen hyödylliseksi sen vuoksi, että aineisto tuli tutuksi sitä kuunnellessa ja herätti jo ajatuksia ja kysymyksiä mielessäni. Eskolan ja Suorannan (2005, 137) mukaan aineistoon on perehdyttävä huolellisesti ja se on opittava tuntemaan perinpohjaisesti, jotta sitä voi lähteä analysoimaan.

Grönforsin (1982, 145) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että aineiston keruu ja analysointi tapahtuvat lomittain. Toteutin ja litteroin joustoluokan opettajan ja koulun rehtorin haastattelut vanhempien haastatteluja aikaisemmin. Kun olin jo aloittanut näiden haastattelujen auki kirjoittamisen ja analysoinnin, tuntui vanhempien haastattelujen teemojen suunnittelu tarkoituksenmukaiselta ja loogiselta.

Eskola ja Suoranta (2005, 152) toteavat teemahaastattelurungon olevan hyvä apuväline haastattelujen analysoinnissa. Litteroituani aineiston ja perehdyttyäni siihen huolellisesti aloin kerätä saman aiheen alle kuuluvia haastattelujen osia yhteen hyödyntäen teemahaastattelua aihealueita. Näin oli selkeästi havaittavissa, mitä eri haastateltavat olivat kustakin teemasta sanoneet. Näistä vastausaihepiireistä muodostui vähitellen suurempia kokonaisuuksia, jotka liitin sitten teemojen alle. Vastausten jäsentyessä oli rajausten tekeminen mahdollista.

Metsämuurosen (2005, 242) mukaan eräs laadullisen tutkimuksen ominaisuus on tutkimustehtävän tarkentuminen tutkimuksen kuluessa. Näin kävi myös omalla kohdallani. Alun perin asettamani tutkimustehtävät muotoutuivat ja hioutuivat tarkoituksenmukaisiksi aineiston analyysin myötä.

11. Tutkimustulokset

Tutkimustulosten eteneminen noudattaa tutkimustehtävien järjestystä. Tuloksissa tuodaan esiin joustoluokan, koulun rehtorin sekä oppilaiden vanhempien tulkintoja joustoluokasta ja sen kehittämistä. Joustoluokan kehittämistä koskevassa osiossa olen jakanut koulun henkilökunnan ja vanhempien edustajien ajatukset erilleen niiden huomattavan erilaisen sisällön vuoksi. Muualla opettajan, rehtorin ja vanhempien näkemykset kulkevat rinnakkain.

11.1 Mikä joustoluokka on?

11.1.1 Lähtökohtia joustoluokalle

Ajatus joustoluokasta syntyi neljä vuotta sitten keväällä, kun huomattiin 1. luokalle olevan tulossa seuraavana syksynä huomattava määrä sellaisia oppilaita, joiden kohdalla oltiin päiväkodissa tai esikoulussa huomattu, että taidot vaativat vielä hiomista, mutta joiden kohdalla koululyykkäystä ei nähty tarpeelliseksi. Joustoluokan syntyyn vaikutti myös koululla jo käytössä olleet joustavat alkuopetusratkaisut. (Suoranta 2005.) Hämeenlinnan kaupungin (25.7.2006) mukaan joustavissa alkuopetusratkaisuissa on kyse 1. ja 2. luokkien ryhmäkokojen pienentämisestä tietyissä oppiaineissa, eriyttämisestä sekä oppilaiden tutustumisesta toisiinsa yli luokkarajojen. Joustoissa rinnakkaisluokkien oppilaat jaotellaan ryhmiin, jotka opiskelevat samoja aihealueita mutta eri toimintatavoin ja taitotasoin. (Hämeenlinnan kaupunki 2006.)

Joustavien alkuopetusratkaisujen myötä syntyi ajatus luokasta, joka olisi kooltaan totuttua pienempi ja joka koostuisi osin enemmän tukea tarvitsevistä oppilaista ja osin lahjakkaista oppilaista, joille näin pystyttäisiin tarjoamaan yksilöllisiä haasteita.

”... sillan alun perin suunniteltiin niin et siinä olis vaan niin sanotusti oman koulun oppilaita ja osa olis semmosia keskitasoa parempia. Ehkä lahjakas on liian

voimakkaasti sanottu mutta hyvin oppivia. Ja sitte osa olis tämmösiä heiveröisempiä. Ja sitte sitä kautta niinku oli ajatus että koulu pystyis tarjoamaan myös näille paremmin tai nopeemmin oppiville tämmöstä yksilöllisempää haastetta eikä niin että ne tekee aina tehtäviä jossakin.”

Alkuperäinen ajatus siitä, että oppilaat tulisivat oman koulupiirin alueelta sekä siitä, että luokkaan tulisi myös keskitasoa paremmin koulussa menestyviä oppilaita, kariutui kuitenkin kaupungin päättäessä lopettaa alkuluokan. Tämän seurauksena alkuluokkaan kuuluvat oppilaat sijoitettiin joustoluokkaan, lahjakkaiden jäädessä pienen luokan ulkopuolelle. Seuraavassa asiaa kuvaa joustoluokan opettaja:

”... oikeasti sillon ekana vuonna...niin mehän oltiin suunniteltu ihan erilaiseksi se luokka ja sitte se vaan yht äkkiä olikin toisenlainen. Et sillon oli vähän sellanen paniikiolo heinäkuun lopussa että hups mulle tuleekin paljon tämmöstä tukea vaativia lapsia.”

Opettaja ja rehtori olivat siis varautuneet erilaiseen ryhmään oppilaita, mitä luokkaan tulikaan. Kun suunnitelmat oli tehty erilaista kokoonpanoa varten, ovat joustoluokan opettajan tunteukset ymmärrettäviä.

Joustoluokan ajatus syntyi koulun sisällä alun perin rehtorin ideasta eli ulkoapäin painetta luokan perustamiseksi ei esitetty. Koska luokalle ei vaadittu lisäresursseja, näytti opetustoimi vihreää valoa ja näin kokeilu lähti käyntiin. Joustoluokka ei ole toimintansa aikana saanut rahallista apua erityisesti tälle luokalle kohdistettuna. Alun perin sen oli tarkoitus toimia täysin koulun omalla budjetilla, mutta alkuluokan lakkauttamisen myötä osa rahoituksesta tulee nykyisin kaupungin budjetista. Vakituista palkattua avustajaa luokka ei ole pyynnöistä huolimatta saanut vaikka luokassa on opiskellut oppilaita myös pidennetyllä oppivelvollisuudella.

Murron (1999, 33) mukaan erityisluokkasiirtoja ei tarvittaisi nykyisessä mittasuhteessa, mikäli tavallisten luokkien oppilasmäärää pienennettäisiin ja koulun palveluja lisättäisiin. Näin oppilas tottuisi elämään tavallisessa yhteisössä muiden luokkatovereidensa kanssa. Kun

erityisluokkien määrä vähenisi, olisi erityisopettajien osaamista mahdollista hyödyntää laaja-alaisen erityisopetuksen muotona nykyistä enemmän. (Murto 1999, 33.)

Lukuvuonna 2005–2006 joustoluokassa opiskeli 12 oppilasta joista kolme oli tyttöjä ja yhdeksän poikia. Iältään he olivat seitsemän ja kahdeksan vuotiaita eli täyttivät lukuvuoden aikana kahdeksan tai yhdeksän vuotta. Oppilaista neljä oli ensimmäisen luokan kertaajia. Lukuvuonna 2006–2007 luokassa on 11 oppilasta. Heistä neljä on uusia eli luokassa jatkoi syksyllä seitsemän vanhaa oppilasta. Lukuvuonna 2006–2007 joustoluokka on näin ollen 1–2-luokka.

Haastatteluissa joustoluokka määriteltiin tuetun koulunaloittamisen luokaksi. Kun esimerkiksi esiopetuksessa huomataan lapsen tarvitsevan vielä hieman aikaa ja yksilöllisempää ohjausta, suositellaan vanhemmille yhtenä vaihtoehtona joustoluokkaa. Joustoluokkaa kuvailtiin myös välivaiheeksi esiopetuksen ja koulun välillä. Näin oppilasta ei tarvitse heti luokitella kuuluvaksi tiettyyn erityisryhmään, vaan hän voi tulla joustoluokalle ja olla näin mukana yleisopetuksessa. Kyseessä on ikään kuin pehmeämpi vaihtoehto aloittaa koulu-ura.

”Ei tarvitse niin heti luokitella et minkälainen se oppilas on. Vaan voi ottaa sen että se oppilas tulee sinne joustoluokkaan ja katotaan meneekö sillä vuosi siellä, meneekö kaks vuotta vai meneekö kolme vuotta. Et tavallaan voi antaa semmosen mahdollisuuden sille puhjeta kukkaan.”

Joustoluokassa oppilaan on mahdollisuus käyttää kaksi tai kolme vuotta 1. ja 2. luokan suorittamiseen. Raja ensimmäisen ja toisen luokan välillä on häilyvä, olennaista on yksilöllisen opetuspolun räätälöinti jokaiselle oppilaalle. Koulun aloittamisen myötä lapsen yksilöllisyys tulee paremmin esiin ja näin ollen myös ongelma-alueet ovat aiempaa paremmin huomattavissa (Mäkinen 1991b,c). Silti oppilaalla tulee olla oikeus saada positiivisia ja kannustavia oppimiskokemuksia. Tämän takaaminen ei ole helppoa suurissa opetusryhmissä, joissa tasoerot voivat olla suuria. (Lamminmäki & Meriläinen 1997, 7.)

Haring (2003) on tutkinut esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Hänen tutkimuksessaan moni opettaja on todennut esi- ja alkuopetusikäisten lasten kehityksessä

olevan suuriakin eroja. He suosivat luokatonta esi- ja alkuopetusta, jossa lapsi saisi edetä oman kehityksensä mukaisesti kolmen vuoden ajan siirtyen joustavasti luokalta toiselle. (Haring 2003, 220 – 221.) Tässä tutkielmassa haastatellut pohtivat 1.luokkalaisten eroja kehityksessä. Todettiin, että varsinkin 1.luokalla erot luokkatovereiden välillä voivat olla todella suuria ottaen huomioon syntymääjankohdan. Eräs haastateltu totesi, että loppuvuodesta syntyneellä lapsella voi mennä kaksi tai kolmekin ensimmäistä lukuvuotta ennen kuin pysyy samassa tahdissa muiden oppilaiden kanssa. Seuraavassa asiaa pohtii koulun rehtori:

”...kyllä se lähtökohta on se lapsi ja lapsethan on ihan erilaisia jokainen ja ekaluokalle tullessa vallankin niin nehan on... vuoden haitari ja sitte jotkut... kahen vuodenki haitari ja sitte ne pitäis muka pistää samaan muottiin niin ei onnistu.”

Koulu aloitetaan useimmiten sinä vuonna, jolloin lapsi on täyttänyt tai täyttää seitsemän vuotta. Vanhemmilla on kuitenkin mahdollisuus anoa lykkäystä koulunkäynnin aloittamiselle. Tämä on mahdollista, mikäli lapsen eduksi katsotaan psykologisten ja mahdollisesti lääketieteellisten selvitysten perusteella perusopetuksen aloittaminen vuotta myöhemmin. (Perusopetuslaki 27 §.)

Joustoluokan katsottiin antavan aikaa miettiä sopivia vaihtoehtoja ja näin välttävän hätiköityjen ratkaisujen tekoa. Vanhemmille voi olla vaikea asia, mikäli lapsi aloittaa koulunkäynnin erityisopetuksen pienluokalla. Joustoluokkaan tullessa erityisopetuksen peikon katsottiin jäävän pois ja vanhempien saavan näin aikaa miettiä ja sulatella, mihin mennään joustoluokan jälkeen.

”... että jos joku mieltiskin että se olis varmaan semmonen pienluokkatapaus. Niin sehän tuntuis paljon kurjemmalta että se meneekin sitä tietä. Kun se menee tänne joustoluokalle niin se on kuitenkin tavallaan ihan tavallinen koululainen. Tavallinen oppija. Ja saattaa mennä että katotaankin kaks vuotta ja huomataan että hip hurraa tää on oppinu lukemaan, tää on oppinu nää taidot, hei nyt selvitään eteenpäin. Nytkin on jo nähty että näitä on tullut.”

Joustoluokan tarkoituksiksi koettiin se, että oppilaat saavat hyvän alun koulunkäyntiin. Sen katsottiin poikivan hyvän eteenpäin menonkin. Koulussa heikommin pärjävien kohdalla kuvailtiin käyvän helposti niin, että koulutaival muuttuu heti alussa kurjaksi ja oppimisen ilo katoaa. Joustoluokan avulla tätä pyritään ehkäisemään ja antamaan oppilaille näin eväät pysyä elämän syrjässä kiinni. Holopainen (2003, 41) toteaa, että yleensä oppilas on jo neljännellä luokalla tietoinen siitä, pärjääkö hän koulussa vai ei. Tämä jälkeen oppilaan minäkuvan muuttaminen on vaikeaa. Wangin, Haertelin ja Wahlbergin (1994) mukaan Ahonen, Lamminmäki ja Närhi (1997, 41) jatkavat lapsen minäkäsityksen itsestään oppijana muotoutuvan voimakkaimmin ikävuosina 5–8. Näin ollen sillä, millainen koulunaloitus oppilaalla on, on suuri merkitys.

Ikonen (2003c, 16) määrittelee oppimisen ehdottomaksi lähtökohdaksi oppilaan sisäisen motivaation. Ulkoa tulevan pakon ei katsota lisäävän sisäistä motivaatiota. Parhaiten sen sijaan oppimista uskotaan edistävän erilaiset onnistumisen elämykset. Samantapaiset ajatukset korostuivat vanhempien haastatteluissa.

”... onneks toi matikka on sen verran hyvä sillä et sitä se jaksaa itekin hehkuttaa. Mutta kyl se myös sen ite myöntää kun se ei osaa lukee... et kyllä se yrittää lukee hirveesti.”

Voidaan siis päätellä, että kun oppilas saa onnistumisen kokemuksia jossain oppiaineessa, antaa se itseluottamusta ja motivaatiota myös muihin asioihin, niihinkin jotka eivät oikein ota sujuakseen. Tärkeänä voidaan pitää myös sitä, että oppilaille jo alkuopetuksessa sisäistyisi ajatus yrittämisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta.

Linnilä (1997, 19) esittää mielenkiintoisen näkökulman lasten kouluvalmiuteen. Hänen mukaansa lasten kouluvalmiutta tärkeämpää on pohtia sitä, onko koulu valmis ottamaan vastaan kaikki lapset. On ehdotettu, että koululykkäyksen sijaan koulu ottaisi vastaan kaikki koulutulokkaat. Näin toimittaessa tulisi tietysti pohtia, mitä kaikkien erilaisten oppilaiden tarpeet koululta edellyttäisivät ja miten koulu voisi heidän tarpeisiinsa vastata. (Linnilä 1997, 19.) Joustoluokka voidaan nähdä erääksi tavaksi ottaa vastaan kaikki koulutulokkaat. Vaikka tulokkailla olisikin erilaiset taidot ja valmiudet koulunkäynnin aloittamiseen, olisi koulu valmistautunut tähän joustoluokalla. Siellä oppilas saisi rauhassa käyttää vaikkapa kaksi

vuotta ensimmäisen luokan käymiseen ja näin välttyttäisiin koululykkäykseltä ja toisaalta myös siltä, että oppilas kävisi suurta yleisopetuksen luokkaa ja saisi näin vähemmän yksilöllistä huomiota.

OPPILAIDEN VALINTA

Suomessa vanhempien ei tarvitse vastata täysin itsenäisesti lasten kasvattamisesta. Lasten kehittymistä seurataan esimerkiksi säännöllisen neuvolatyön avulla. Näin vanhempia tuetaan lasten kasvatustyössä. (Mäkinen 1997, 27.) Joustoluokan kohdallakaan vanhempien ei tarvitse keksiä itse, mikä olisi lapselle paras ratkaisu. Joustoluokan aloittaessa toimintansa päivähoito suositteli vanhemmille tätä ratkaisua. Siitä lähtien joustoluokan maine on levinnyt ja tulijoita on ollut paljon, joten kaikki halukkaat eivät ole sinne mahtuneet. Haastattelujen mukaan joustoluokkaan ei siis jouduta vaan sinne päästään jos mahdollista. Eräs vanhempi kuvaili asiaa seuraavasti:

”Meillä se kävi silleen että nää erityistyöntekijät, kuraattori ja erityislastentarhanopettaja --- on sellanen työryhmä jossa käsitellään näitä näitten kouluvalmiuksia niin sen ryhmän kautta meidän lapsi pääsi sinne joustoluokkaan. Kun me oltiin päiväkodissa puhuttu että siellä ryhmäkeskustelussa vois esittää että meidän lapsi pääsis sinne, jos siellä olis mahdollisesti tilaa. Että sehän oli hirveen täynnä viime syksynä että sinne oli kait vaikee päästä mut meidän lapsi sit jostain syystä kuitenkin valittiin sille luokalle.”

Vanhempien haastatteluissa korostui myös se, että vanhemmat olivat itse saaneet osallistua ja miettiä joustoluokkaan hakemisen mahdollisuutta. Vaikka asiaa heille esittivätkin koulupsykologi tai muut erityistyöntekijät, oli päätös kuitenkin yhdessä pohtimista ja eri vaihtoehtojen miettimistä.

AJATUKSIA LÄHIKOULUPERIAATTEESTA

Lähikouluperiaatteella tarkoitetaan oppilaan mahdollisuutta käydä sitä koulua, jonka oppilaaksi hän kuuluu asuinpaikkansa perusteella. Lähikoulun katsotaan tukevan lapsen vuorovaikutusta, koska lapsi viettää aikaa sekä koulussa että vapaa-ajallaan samassa

ympäristössä. Näin lähialueen lapsiin tutustuminen on luonnollista. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.) Booth ja Ainscow (2002) toteavat, että inklusiivisen koulun eräs periaate on taata oppilaile oikeus käydä omaa lähikoulua (Kokko & Pietiläinen 2005, 14).

Sekä koulun rehtori että joustoluokan opettaja ottivat niukasti kantaa lähikouluajatukseen. Alkuperäisen suunnitelman mukaan joustuluokka olisi koostunut oman koulupiirin oppilaista, eli ajatus lähikoulusta olisi toteutunut. Tämän suunnitelman kariuduttua oppilaat tulevat joustuluokkaan nyt ympäri kaupunkia. Tässä tutkimuksessa haastatellut vanhemmat perheineen asuvat koulun lähellä, joten lapsilla ei ole pitkää koulumatkaa. Toinen vanhemmista kertoi asuvansa koulualueiden rajamailla, mutta hänen kaikki lapsensa ovat käyneet samaa koulua.

Erään vanhemman kanta lähikouluajatukseen poikkesi huomattavasti siitä, mitä nykyisin yleisesti ajatellaan. Hän kertoi, että kun oli kuullut joustoluokasta, oli hän miettinyt että lapsi olisi voinut hyvin mennä johonkin toiseen kouluun, mikäli joustuluokka olisi sijainnut toisella koululla. Vanhemmat toivat esiin myös resurssikysymyksen eli sen, olisiko taloudellisesti edes järkevää järjestää joka kouluun tällaista toimintaa.

”... kyl mä niinku olin ajatellut sitä et ei se kuitenkaan se lähikoulu oo se tärkein koulu siinä vaiheessa kun mietitään sit sitä oppimislähtöisyyttä ja sitä koulunkäynnin tukemista. Et en sillain välttämättä oo ihan sen kannalla että se olis ihan niinku sillain --- siinä on vaakakupissa puolet ja puolet että onhan se tosiaan se sosiaalinen puoli tosi tärkeä mutta että onhan se sitte se vapaa-aika sitten erikseen.”

Edellä oleva lainaus kertoo siitä, että haastateltu vanhempi on tietoinen sosiaalisen kanssakäymisen merkityksestä lapselle. Hän kuitenkin kokee, että lapsen on mahdollista ystäväystyä muiden saman asuinalueen lasten kanssa vaikka kävisikin eri koulua.

Murron (1999, 33) mukaan yleisopetus oppilasmäärältään suuressa luokassa ei välttämättä ole paras vaihtoehto kaikille oppilaille, vaikka inklusio eräs tämän päivän suurista tavoitteista onkin. Jos kuitenkin lähtökohtana pidetään sitä, että jokaiselle oppilaalle tulisi taata mahdollisuus opiskella omassa lähikouluksaan, on joustuluokka eräs ratkaisu. Jo se, että

oppilaita on vähemmän kuin yleensä yleisopetuksen luokassa, antaa varmasti paremman lähtökohdan monelle oppilaalle. Tällöin joustoluokkia tulisi perustaa useampi eri puolille kaupunkia.

11.1.2 Joustavat alkuopetusratkaisut osana koulupäivää

Tutkimuksessa olennaiseksi osaksi joustoluokan toimintaa määriteltiin joustavat alkuopetusratkaisut. Niissä kaikki koulun 1. ja 2. luokkalaiset opiskelevat kerran viikossa kaksi tuntia erilaisiin ryhmiin jaoteltuina. Joustotunnit käytetään äidinkielen ja matematiikan opiskeluun. Haastateltujen mukaan jakoperusteena käytetään erilaisia tasoryhmittelyjä, jotta oppilaita saadaan pienempiin ja tarkoituksenmukaisempiin ryhmiin. Näissä ryhmissä siis sekoittuvat niin joustoluokkalaiset kuin muutkin oppilaat. Lisäresurssina joustavissa alkuopetusratkaisuissa on erityisopettaja, muutama luokanopettaja sekä välillä myös rehtori.

Tutkielmassa haastatellut vanhemmat kokivat tasojaottelun joustotunneilla toimivaksi ja hyväksi ratkaisuksi. Yhteistyötä eri luokkien oppilaiden välillä kuvailtiin *toimivaksi*. Lapset ovat kuvailleet vanhemmilleen joustotunteja *kivoiksi*. Haastateltujen mukaan hajautus tasojen mukaan on perusteltua eivätkä he nähneet tarkoituksenmukaiseksi muodostaa esimerkiksi lukupiirejä, joissa osa oppilaista vasta harjoittelisi lukemista toisten ollessa jo pitkällä. Joustoluokan opettaja totesivat lasten olevan tietämättömiä jaotteluperusteista. Ryhmien kerrottiin myös vaihtuvan aika ajoin. Seuraavassa asiaa kuvaa joustoluokan opettaja:

”He on niin tottunut siihen tavallaan et he menee vaan ja heitä on sikin sokin sekaisin ja mä luulen että se aika lailla palkitsee lapsia koska heillä on ainakin sillon niin sanotusti samantasoisia et ei oo huimasti parempia eikä paljon heikompia. Et on tavallaan semmonen aika homogeeninen ryhmä --- Ja sitten ne tehtävät opettaja laatii silleen sopivalle tasolle niin sekin tietysti motivoi. Et päinvastoin oppilailta on tullut hirveen hyvää palautetta.”

Kuitenkin eräs inklusiiviseen kouluun sisältyvä ajatus on se, että tasoryhmittely ei olisi ainut tapa jakaa oppilaita. Mahdollista olisi toimia myös siten, että samassa ryhmässä opiskelisi

taidoiltaan hyvin eri vaiheessa olevia oppilaita. Näin pidemmällä olevat voisivat toimia hitaammin etenevien tukijoina ja kenties myös esimerkin antajina. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 106). Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen idea pääsisi toteutumaan paremmin, mikäli samassa ryhmässä olisi eritasoisia oppilaita. Näin oppilailla olisi ympärillään tovereita, jotka olisivat taitotasoltaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä ja oppilaan olisi mahdollista ottaa uuden asian oppimisessa mallia heistä.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 99) määrittelevät erääksi inklusiivisen koulun piirteeksi inklusion näkemisen päivittäisenä prosessina eli ei ainoastaan integraationa esimerkiksi taideaineisiin. Huttunen ja Ikonen (1999, 64) jatkavat, että inklusiivisessa koulu yhteisössä kaikki koulun oppilaat otetaan heti kouluun tullessa mukaan kaikkiin koulun toimintoihin. Näiden ajatusten pohjalta joustoluokan toimintaa voisi luonnehtia osittain inklusiiviseksi. Joustoluokan oppilaat opiskelevat muiden ikätovereidensa kanssa useita kertoja viikossa äidinkieltä ja matematiikkaa ja ovat näin osa koulu yhteisöä jokapäiväisessä opiskelussa. He toimivat siis osana joustavia alkuopetusratkaisuja siinä missä muutkin koulun oppilaat. Toisaalta toiminta ei kuitenkaan vastaa inklusiota sen täydessä merkityksessä, koska erilaiset oppijat opiskelevat suuren osan tunteista omana ryhmänään.

Joustotuntien järjestäminen koulun kaikille 1. ja 2. luokkalaisille saa tukea Murrin (1999, 31) ajatuksesta, jonka mukaan opetus organisoidaan ja järjestetään sopivaksi kaikille oppilaille, eikä yritetä muokata oppilaita sopimaan tietynlaiseen opetukseen. (Murto 1999, 31.) Joustotunneille osallistuminen vaikuttaa osaltaan siihen, että oppilaat oppivat tuntemaan ikätovereitaan yli luokkarajojen ja näin leimaamiselta ja syrjinnältä kenties välttyään.

Lukuvuonna 2005–2006 joustoluokka teki joustotuntien lisäksi yhteistyötä yhden rinnakkaisluokkansa kanssa. Näitä tunteja oli yksi tai kaksi viikossa ja ne toimivat samankaltaisella periaatteella kuin varsinaiset joustotkin eli luokkien oppilaat jaoteltiin erilaisiin ryhmiin opiskelemaan. Sekä opettaja, rehtori että vanhemmat toivat voimakkaasti esiin sen, että joustoluokka ei ole aina yksin omassa luokassaan vaan tekee paljon yhteistyötä muiden luokkien kanssa. Oppituntien lisäksi joustoluokan ja rinnakkaisluokan yhteistyön muodoiksi mainittiin lähiympäristön retket, liikuntatunnit sekä laulutunnot. Tutkimuksessa mainittiin myös joustoluokan yhteistyö kummiluokan kanssa.

11.1.3 Opettajien välinen yhteistyö

Haastattelujen mukaan erityisopettaja on joustoluokan kanssa paljon tekemisissä. Hän sekä pitää tunteja luokalle että ottaa oppilaita pieneen ryhmään työskentelemään. Hänen katsottiin ikään kuin tarkkailevan oppilaita ja seuraavan asioiden sujumista sekä sitä ”missä mennään”. Vanhempien mukaan yhteistyötä erityisopettajan kanssa tehdään ainakin silloin, kun kartoitetaan lapsen oppimisen kehitystä. Näitä kartoituksia kerrottiin olleen ainakin kaksi vuodessa. Vanhemmat painottivat kuitenkin myös sitä, että koululla on vain yksi erityisopettaja, ja hänellä kuluu huomattavasti aikaa kaikkiin 1.luokkalaisiin. Resurssit joustoluokkaa kohtaan jäävät näin niukaksi. Tästä huolimatta vanhemmat pitivät positiivisena sitä, että juuri koulunkäynnin aloittaneisiin oppilaisiin panostetaan.

Joustoluokan opettaja tekee yhteistyötä myös rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Tutkimuksen mukaan yhteistyö rajoittuu kuitenkin lähinnä siihen, että opettajat opettavat joustotuntien puitteissa ryhmiä, jotka koostuvat kaikkien luokkien oppilaista. Vaikka käsiteltävät aiheet sovitaan yhdessä, hoitaa kukin opettaja suunnittelun itsenäisesti. Tästä herääkin ajatus, voisiko yhteistyötä opettajien kesken vielä lisätä siten, että kaksi opettajaa opettaisi yhteistä ryhmää. Muun muassa Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 111 – 112) esittämä malli opettajatiimeistä voisi soveltua joustoluokan opettamiseen. Tulee kuitenkin muistaa, että opettajatiimeinä tai –pareina työskentely vaatii opettajilta hyvää yhteistyötä sekä avointa mieltä uutta opetustapaa kohtaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111 – 112.) Sahlberg (1997, 171) painottaa, että opettajien yhteistyön ei tule olla pakollista, koska tällöin tulokset eivät välttämättä ole toivotut. Toisaalta voi käydä myös niin, että koulun ulkopuolelta määrätty pakollinen kollegiaalisuus alkaakin osoittautua hyödylliseksi. (Sahlberg 1997, 171.) Kenties aluksi ollaan oltu vastaan yhteistoimintaa, koska se on uutta ja vierasta, mutta sen tullessa tutuksi huomataankin sen hyödyllisyys.

Hargreavesin (1992, ks. Niemi & Tirri 1997, 29) opettajakulttuurin jaottelun perusteella tutkitun koulun opettajakunnan voidaan sanoa muodostavan rajatun kulttuurin. Rajatun kulttuurin vaikutelman luo se, että 1. ja 2. luokkien opettajat tekevät yhteistyötä keskenään, mutta ainakin tämän tutkimuksen puitteissa yhteistyö ylempien luokkiin tai niiden opettajiin on niukkaa. Toisaalta koulun opettajakulttuuri voidaan määritellä myös osittain yhteisökeskeiseksi, koska opetustyössä ylitetään joustavien alkuopetusratkaisujen myötä

luokkarajat. Joustavat alkuopetusratkaisut sekä joustoluokka ovat myös esimerkkejä siitä, että koulussa ollaan valmiita kokeilemaan uusia ideoita. Yhteisökeskeinen kulttuuri pitää kuitenkin sisällään opettajien yksimielisyyden tärkeimpien kasvatuspäämäärien suhteen (Niemi & Tirri 1997, 30). Koulussa, jossa joustoluokka sijaitsee, ei tutkimuksen mukaan toteudu tällainen yksimielisyys. Osa opettajista ei ole ollut joustoluokan kannalla. Myös joustavia alkuopetusratkaisuja on kritisoitu – kunnes niiden tuottama tulos myöhempinä vuosina on huomattu.

11.2 Joustoluokan vaikutuksia oppilaan koulunkäynnin alkuun

JOUSTOLUOKAN ARKEA

Joustoluokassa opiskellaan saman opetussuunnitelman mukaan kuin muissakin yleisopetuksen luokissa. Sitä kuitenkin sovelletaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Joustoluokan opettaja totesi aikaa kuluvan paljon muuhunkin kuin akateemisten taitojen opiskeluun. Usein on tarpeen käydä keskustelua oikeasta ja väärästä sekä siitä, miksi joku asia tehdään tietyllä tavalla. Erik. H. Eriksonin (1950, 1963, 1982) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan kouluikäisen kohtaa kehitystehtävä on ahkeruuden ja pätevydentunteen muodostuminen. Leikki-ikäisenä eli noin 3–6 vuotiaana sen sijaan sisäistetään ympäristön sääntöjä, normeja ja käyttäytymistapoja. (Dunderfelt 1997, 247–248.) Koska leikki-ikä katsotaan ulottuvan lähelle sitä vaihetta, kun lapsi aloittaa koulun, on luonnollista ja ymmärrettävää, että koulussa on vielä tarpeen opetella yleisiä käyttäytymisen sääntöjä ja ohjeita.

Erään vanhemman näkemys oli se, että joustoluokassa edetään hieman hitaammin kuin muilla luokilla ja joitain tehtäviä saatetaan jättää tekemättä. Opetusta sekä opetuksen tavoitteita kuvailtiin yksilöllisiksi. Opiskelussa katsottiin painotettavan sitä, että jokaisella on mahdollisuus edetä omien tavoitteiden mukaisesti ja harjoitella oman kehityksen kannalta oleelliseksi katsottuja asioita. Tätä kuvastaa myös se, että joustoluokassa jokaiselle opilaalle annetaan omat tehtävät sekä kotiläksyt.

”Et tosiaan mitä mä nyt oon seurannu mitä ne nyt matikkaakin tunnilla on tehny, et jos joku on päässy vaan yhen tehtävän niin okei, se voi saada sit sen seuraavan tehtävän kotia. Mut jotku ahkerat ku siellä on niitäkin, niin kyllä ne voi olla monta sivua sit edempänäkin.”

Kaikki haastatellut painottivat joustoluokan opetuksen yksilöllisyyttä. Eräs haastateltu vanhempi kuvaa asiaa seuraavasti.

”Positiivista on just se et kun se on niin yksilöllistä se opetus. Ja pieni luokka kumminkin. Et jokainen otetaan hyvin omana yksilönä huomioon. Jokainen on kumminkin niin erilainen, oma persoonansa.”

Joustoluokan opetustyyliä kuvailtiin toiminnalliseksi. Opiskelussa käytetään hyväksi välineitä helpottamaan asioiden omaksumista ja hahmottamista. Erään haastatellun näkökulma oli, että joustoluokka on enemmän toiminta- kuin teoriapainotteinen. Hän totesi, että vaikka luokassa luetaan, lasketaan ja kirjoitetaan, on luokka niin energinen että toiminnallisuutta ja virikkeellisuutta tarvitaan tavallista enemmän.

Eräs tutkimuksessa haastateltu vanhempi kertoi lapsensa kuvailleen koulunkäyntiä joustoluokassa vilkkaaksi toiminnaksi. Vanhemmat myös näkivät koulunkäynnin joustoluokassa olevan hieman tavallista vapaampaa. Tämä katsottiin johtuvan oppilaiden erilaisuudesta sekä erilaisista oppimistyyleistä.

Pienestä luokkakoosta katsottiin olevan hyötyä monessa asiassa. Kun oppilaita on vähemmän, on ympärillä myös ärsykeitä vähemmän ja näin keskittyminen onnistuu paremmin. Haastateltujen mukaan pieni luokkakoko auttaa, mikäli oppilas on levoton tai koulunkäynti on muuten tuntunut vaikealta. Pienen ryhmän ajateltiin myös tukevan lasten oppimista. Tosin eräs vanhempi totesi, että vaikka hänen lapsensa on kehittynyt hyvin vuoden aikana – on oppinut muun muassa lukemaan ja kirjoittamaan – on mahdotonta tietää, miten tämä olisi pärjännyt tavallisella yleisopetuksen luokalla. Ikosen (2003c, 20) mukaan suuressa opetusryhmässä opiskelu on vaikeaa lapselle, jolla on vaikka vain lieviäkin oppimisvaikeuksia tarkkaavaisuudessa tai jollain oppimisalueella. Opiskelun vaikeutta katsotaan lisäävän yksilöllisen ohjauksen ja opetuksen puute.

HENKILÖKOHTAINEN OPPIMISSUUNNITELMA OPPIMISEN TUKENA

Niillä joustoluokan oppilaista, joilla on erityisopetuksen siirtopäätös, on HOJKS, jonka mukaan koulunkäyntiä suunnitellaan ja seurataan. Ikonen (2003a, 100) määrittelee henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman oppimisen ja oppimaan ohjaamisen sekä erilaisten tukitoimien kokonaissuunnitelmaksi. Se sisältää opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, päätökset, opetuksessa käytettävät välineet ja materiaalit sekä tiedon oppimisen seurannasta ja arvioinnista.

Joustoluokan opettajan ja koulun rehtorin mukaan jokaisella joustoluokan oppilaalla on lisäksi henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Sen avulla opetusta voidaan suunnitella yksilöllisesti kullekin oppilaalle sopivaksi. Myös vanhemmat olivat sitä mieltä, että henkilökohtainen oppimissuunnitelma on hyvä ja tarpeellinen ajatus. Vaikka lasten oppimista ja kehittymistä oltiin seurattu vuoden mittaan, eivät vanhemmat kuitenkaan olleet juurikaan tietoisia lastensa tämänhetkisistä oppimissuunnitelmista. Eräs vanhemmista kuvasi asiaa näin:

... että ois niinku selkeemmin selvillä lapsen heikkoudet ja vahvuudet siinä mielessä että tietäis helpommin missä häntä tukea. Sillain et en niinku mitenkään... et tarvii sieltä kaivamalla kaivaa mut siis niinku että kotona pystyttäis paremmin tukemaan kun ois selkee suunnitelma ja sitten näitä keskusteluja opettajan kanssa vähän useemmin.

Erään vanhemman mukaan oppimissuunnitelman olisi hyvä sisältää muutakin kuin suunnitelman siitä, kuinka eri aineissa tullaan etenemään. Esimerkiksi sosiaalisten ja motoristen taitojen seuraaminen katsottiin hyvin tärkeäksi osaksi oppimissuunnitelmaa. Koulukypsyyttä tutkittaessa oli kiinnitetty huomiota moniin seikkoihin, mutta vanhemmat kokivat, että oppilaan kokonaisvaltaisen tarkastelun olisi tarpeen jatkaa myös koulussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppimissuunnitelman laatimisessa tärkeää on yhteistyö oppilaan, huoltajan, opettajien ja mahdollisten muiden asiantuntijoiden välillä. Tätä yhteistyötä tutkielmassa haastatellut vanhemmat kokivat olleen niukasti. Kun ajatellaan oppilaan parasta, hyötyisi hän enemmän oppimissuunnitelmasta,

jonka laatimisessa myös huoltaja olisi aktiivinen ja näin oppimissuunnitelman toteutumista tuettaisiin sekä kotona että koulussa.

OPETTAJASTA

Perinteisesti opettamisen on ajateltu olevan tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. Nykyisin on kuitenkin alettu korostamaan opettajan roolia oppimisen ohjaajana sekä tukijana. (Rasku-Puttonen 2001, 105.) Ikosen (2003b, 28) mukaan opettajan voidaan sanoa olevan oppisisältöjen sekä oppimisprosessien asiantuntija. Hän valitsee tietoaineksesta ja käytettävissä olevista materiaaleista oppilailleen sopivat eli sellaiset, jotka oppilaan on mahdollista jäsenellä tietorakenteiksi omien edellytystensä mukaisesti.

Joustoluokan opettajana on luokanopettaja, joka lukuvuoden 2005–2006 aikana päteväytyi erityisluokanopettajaksi. Koska kyseessä ei kuitenkaan ole erityisluokka, ei opettajan vaatimuksena ole erityisopettajan tutkinto. Haastatellut vanhemmat kokivat joustoluokan opettajan jatko-opinnot positiivisena asiana, mutta toisaalta he eivät nähneet niitä välttämättömäksi. Enemmän painoarvoa sai opettajan innostus sekä valmius laittaa itsensä likoon.

”... No jos urheilullisesti aatellaan niin se vaatii pelisilmää --- vähän pelata niitten lasten kanssa et se innostuis se porukka siitä hommasta. Ja sit tietysti onhan se auktoriteetti että sä saat sen kurin ja järjestyksen siellä luokassa pysymään --- se tarvii semmosen innostuneen ja energisen opettajan joka jaksaa vääntää näitten kanssa.”

Opettajan osaamista ja ammattitaitoa voidaan mitata joko kvalifikaatiolla tai kompetenssilla. Kvalifikaatiolla tarkoitetaan pätevyyttä tai osaamisvaatimuksia, joita työn tekeminen tekijältään edellyttää. Myös kompetenssi tarkoittaa pätevyyttä, mutta kyseessä on työntekijän kyvyt ja ominaisuudet selviytyä työstään. Kompetenssin katsotaan ilmenevän käytännön työssä. (Leino 1996; ks. Luukkainen 2005, 42 – 43.) Luukkaisen (2005, 43) mukaan henkilö voi olla pätevä työhön ilman virallista tutkintoa. Toisaalta taas toisessa ääripäässä henkilö voi olla kvalifioitunut työhön eli hänellä on virallinen tutkinto, mutta ei osakaan tehdä työtä

käytännössä. Joustoluokan oppilaiden vanhempien kanta oli se, että pelkkä kvalifikaatio ei vielä tee opettajasta sopivaa opettamaan joustoluokkaa. Enemmän painoarvoa he antoivat kompetenssille eli erilaisille taidoille ja arvoille.

Joustoluokan opettajan sekä koulun rehtorin mielestä työkokemus on hyväksi joustoluokkaa opettavalla. Joustoluokan opettaja totesi ajatelleensa itse monesta asiasta eri tavoin vasta valmistuneena luokanopettajana kuin tällä hetkellä. Leinon (1996) mukaan kompetenssin muodostumisessa työkokemuksella on suuri merkitys (Luukkainen 2005, 42–43). Tällä perusteella voidaan siis sanoa kaikkien haastatteluun osallistuneiden painottavan joustoluokan opettajan kompetenssia toimia erilaisten oppijoiden kanssa.

Joustoluokan opettajalta katsottiin vaadittavan tietynlaista asiaan paneutumista ja asialle omistautumista. Seuraavassa asiaa kuvaa koulun rehtori:

”...täytyy saada kyllä hyviä ihmisiä opettamaan. Sinne täytyy löytää tuommonen henkilö joka tekee tota työtä sydämellään.”

Koulun rehtori piti siis joustoluokan opettajan henkilökohtaisia piirteitä pätevyyttä tärkeämpänä asiana. Tämä toisi haasteellisuutta opettajien valintaan, mikäli joustoluokkia perustettaisiin enemmän. Haastattelutilanne on kuitenkin lyhyt, eikä siinä opettajan persoonasta tule kuin pintapuolinen kuva.

11.2.1 Suvaitsevaisuutta vai leimautumista?

Tutkimuksessa haastatellut opettaja ja rehtori kertoivat saaneensa vanhemmilta positiivista palautetta joustoluokasta. Vanhemmat ovat esimerkiksi todenneet joustoluokan olevan lapsen pelastus eikä paha asia. Opettaja ja rehtori olivat sitä mieltä, että joustoluokan aloittaessa toimintansa vanhemmat saattoivat ajatella lapsensa leimautuvan tai että lapsi koettaisiin huonommaksi kuin muut. Tämän asenteen katsottiin vanhempien osalta väistyneen, sillä joustoluokan oppilaat ovat kaikessa mukana kuten muut ikätoverinsa eivätkä näin erotu joukosta.

Haastateltujen mukaan kaikki muiden luokkien oppilaat eivät kuitenkaan suhtaudu täysin neutraalisti joustoluokkalaisiin. On esiintynyt tapauksia, joissa joustoluokkalaisista on puhuttu ilkeään sävyyn.

”... tänä vuonna on kyllä tullut tämmöstä puhetta et nää olis jotenkin niin sanotusti niinku lapset sanoo vamuja --- ja että te ootte tyhmiä kun te ootte täällä mut se on oikeesti ehkä kuitenkin semmosta... en mä osaa sanoa... ei heitä kuitenkaan syrjitä et jos me mennään johonkin niin nää kelpaa aina joukkoon.”

Joustoluokasta katsotaan tulleen tiivis yhteisö, joka esimerkiksi välituntisin leikkii usein yhdessä. Joustoluokan oppilaat ovat kuitenkin tottuneet rinnakkaisluokkalaisiin, sillä joustavien alkuopetusratkaisujen myötä he viettävät usean tunnin viikossa heidän kanssaan. Vaikka opettajan ja rehtorin mielikuva on se, että joustoluokan oppilaita ei syrjitä, tulisi koulun henkilökunnan silti puuttua kaikenlaiseen sanalliseenkin väkivaltaan, mikäli sellaista on havaittavissa. Vaikka kiusaaminen tulee erottaa leikistä, ei nimittely ja muu ilkeään sävyyn puhuminen ainakaan vähene, mikäli siihen suhtaudutaan välinpitämättömästi.

Sekä koulun rehtori että joustoluokan opettaja kokivat, että koulun opettajilla on suuri vastuu siinä, miten heidän oppilaansa suhtautuvat esimerkiksi joustoluokan oppilaisiin. Oppilaat ottavat mallia opettajansa käytöksestä ja kohtelusta. Moilanen (2001, 82) painottaa sitä, että opettaja on malli ja esikuva oppilailleen. Opettaja viestittää käytöksellään ja puheellaan, miten oppilaiden tulee toimia. Vaikka koulun joku opettaja puhuessaan joustoluokasta oppilailleen ei suoranaisesti kertoisikaan esimerkiksi negatiivista suhtautumistaan, osaavat oppilaat poimia opettajan puheesta erilaisia viestejä. Opettajien suhtautumista voisi muuttaa esimerkiksi se, että he tietäisivät enemmän joustoluokasta ja sen toiminnasta. Useinhan on niin, että jokin vieras asia tuntuu pelottavalta ja sitä kohti ikään kuin suojaudutaan torjumalla se.

Luukkainen (2005, 86) määrittelee piilo-opetussuunnitelman koulun epävirallisiksi käytännöiksi, oppisisällöiksi sekä tavoiksi. Mikäli oppilaitoksessa opetussuunnitelman merkitys on pieni, on piilo-opetussuunnitelman merkitys suuri. Tässä tapauksessa joko yksittäisen opettajan tai opettajajoukon virallisesti hyväksymättömät periaatteet ja käytännöt ohjaavat oppilaitoksen toimintaa. Vaikka koulun viralliset periaatteet kertoisivat asiat eri tavoin, antavat opettajien todellisuudessa käyttämät käytännöt selkeämmin ja tehokkaammin

kuvaa siitä, mikä on oikein ja väärin sekä mikä on hyväksyttyä ja mikä kiellettyä. Näistä epävirallisista – mutta selkeästi esiintyvistä – merkityksistä oppilaat ottavat osan oman arvomaailmansa sekä toimintatapojensa rakentamiseen.

Tutkimuksen mukaan koulun sisällä on ollut ristiriitoja joustoluokan suhteen. On ollut tapauksia, joissa kaikki opettajat eivät olisi halunneet joustoluokan oppilaita luokkaansa. Koulun sisällä on siis leimattu joustoluokkalaisia vaikka muualla ei ole näin ajateltu. Haastateltujen mukaan osa opettajista oli sitä mieltä, että joustoluokan tulisi olla 1d-luokka, kerran kyseessä on yleisopetuksen luokka. Tämä nimitys ei kuitenkaan vastaa luokkaa, sillä siellä on sekä 1. että 2. luokan oppilaita. Kuitenkin osa koulun opettajista on innostuneita joustoluokasta ja puhuu sen puolesta.

Sahlberg (1997, 202) toteaa rehtorilla olevan keskeinen rooli opettajan tukijana ja oppimisedellytysten luojana. Opettajien tulee saada kannustusta sekä toisiltaan että rehtorilta, jotta into uudistuksia – kuten uusia opetusmenetelmiä – kohtaan säilyy. Uusien ideoiden käyttöönotto on vähäisempää sekä hitaampaa mikäli opettajat ovat yksin asiansa takana. Tämän perusteella voidaan todeta, että tutkitun koulun joustoluokka- ja inklusioajatus toimisi paremmin ja olisi pidemmällä, mikäli koulun koko henkilökunta näkisi samat asiat tärkeinä ja olisi valmis kehittämään niitä yhdessä.

Haastatteluissa tuli esiin myös se, että tällä hetkellä ylempien luokkien opettajat ovat alkaneet huomata, että alkuopetuksessa on tehty hyvää työtä. Kun perustaidot on saatu huolellisesti kuntoon alkuopetuksessa, on yläluokilla helpompi jatkaa tästä. Voidaan arvella, että epäilevästi joustoluokkaan suhtautuneiden ajatukset ovat mahdollisesti muuttuneet joustoluokan merkityksen näkyessä heidän työtään helpottavana tekijänä.

Vanhempien mukaan joustoluokkalaiset ja muut 1.luokkalaiset ovat sopeutuneet hyvin toimimaan keskenään. He kuitenkin toivat esiin myös muita puolia asiasta. Esiin tuli muun muassa se, että muiden oppilaiden keskuudessa joustoluokka mielletään pelkäksi 1.luokaksi. Eräs vanhempi kertoi keskustelleensa joidenkin oppilaiden kanssa siitä, että joustoluokalla voi olla sekä 1. että 2. luokkalaisia, mutta katsoi tämän jääneen hämärään rinnakkaisluokkalaisilta. Tämän ajattelumallin katsottiin siirtyneen osittain myös joustoluokkalaisiin.

”Mut kyllä me kotonakin ollaan siitä puhuttu niin semmonen ajatus meidän lapsella on että mä oon sitte vaan ykkösellä. Et ei oo niinku ymmärrystä siitä että kuitenkin siirtyy kakkoselle vaikka jää siihen samaan luokkaan. Et niinku aika lailla se mielletään ykkösluokaksi se joustoluokka.”

Vanhemmat olivat sitä mieltä, että joustoluokkaan ei jouduta vaan sinne päästään mikäli tilaa on. Voidaan siis ajatella, että leimautuminen ei ole vanhemmille suuri huolenaihe. Toisaalta esiin tuli myös ajatus siitä, että mikäli oppilas käy joustoluokkaa useamman vuoden, voi se aiheuttaa oppilaalle leimautumista. Vanhemmat totesivat tulevan vuoden näyttävän heille mikä tilanne todellisuudessa on, kun heidän lapsensa jatkavat toista vuotta joustoluokassa.

Vanhempien haastattelujen perusteella kaikki koulun oppilaiden vanhemmat eivät ole sisäistäneet joustoluokan tarkoitusta. Kouluvuoden aikana oli koteihin lähetetty kirje, jossa rehtori kertoi ja selvensi sitä, että joustoluokka on samanlainen luokka kuin muutkin koulun luokat, mutta siellä annetaan lapsen keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ennen kuin siirrytään eteenpäin. Tämä kuvastaa sitä, että joustoluokka mielletään helposti erityisluokaksi, vaikkei se sitä ole. Kyse voi olla myös siitä, että koulun oppilaiden vanhemmilla ei ole ollut tarpeeksi tietoa joustoluokasta ja näin se on pienen kokonsa puolesta ajateltu erityisluokaksi. Vanhemmat kertoivat joutuvansa aika ajoin selittämään ja selventämään sitä, mikä joustoluokka on.

”Viimeks eilen mummu kysy että mikä se joustoluokka nyt sitte olikaan. Ei se varmaan ymmärtänyt mun selostuksesta yhtään mitään.”

Ahvenaisen ym. (2002, 194) mukaan erilainen oppilas leimautuu usein viimeistään erityisopetuksen siirtopäätöksen myötä esimerkiksi vetäytyjäksi tai häiriköksi. Tämä leima saa aikaan sen, että oppilaalta ikään kuin odotetaan tietynlaista käyttäytymistä ja usein hän palkitsee ympäristönsä toiveet käyttäytymällä ympäristön odottamalla tavalla. Tutkimuksen mukaan eräs joustoluokan tavoite on juuri tällaisesta leimautumisesta eroon pääseminen. Kun oppilaalle annetaan aikaa ja mahdollisuus yksilölliseen kehittymiseen, voi seurauksena olla se, ettei erityisopetukseen siirtoa enää tarvita.

11.3 Kehitysajatuksia

11.3.1 Joustoluokan tarpeellisuus

Kaikki haastatellut kokivat joustoluokan hyödylliseksi koulunkäynnin mahdollisuudeksi nimenomaan lisätukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla:

”Niin ja toisaalta jos ajattelee niin lahjakkaat nyt kuitenkin pärjää koulussa et he saa varmaan elämän syrjästä kiinni --- sitte taas nämä vähemmän taitavat niin heille käy helposti niin et sit se koulutaival tulee niin kurjaksi että tavallaan ilo oppimisesta katoaa jo heti.”

Haastatteluissa joustoluokan tarpeellisuus tuli esiin myös luokalta siirtymisissä. Voi olla esimerkiksi niin, että oppilas on kehittynyt lukuvuoden aikana niin paljon, ettei häntä voi jättää luokalleen, mutta toisaalta ei tarpeeksi siirtyäkseen tavalliselle seuraavalle luokka-asteelle. Näin hän jää hän ikään kuin väliinputoajaksi. Tällaisessa tapauksessa joustoluokan käyminen 1. ja 2. luokan ajan katsottiin hyväksi vaihtoehdoksi.

Mielenkiintoinen esiin tullut asia oli myös joustoluokan tarpeellisuus kaupungille. Joustoluokan katsottiin olevan hyvä asia kaupungin maineelle. Se mainittiin myös asiaksi, josta mielellään kerrotaan muualla. Joustoluokan kerrottiin saaneen huomattavasti positiivista palautetta, joten sen lakkauttaminenkaan ei tule kysymykseen, ellei kaupunki halua negatiivista mainosta koulutarjonnalleen.

Koulukypsyyttä arvioitaessa pyritään moniammatillisesti tunnistamaan ajoissa lapset, joilla arvellaan tulevan olemaan vaikeuksia oppimisessa, sopeutumisessa tai käyttäytymisessä. Varhaisessa diagnosoinnissa pyritään myös tunnistamaan lapset, joiden uskotaan tarvitsevan tukea tai erityispalveluita. (Mäkinen 1997, 33.) Osa joustoluokan oppilaista on sellaisia, joilla vaihtoehtona joustoluokalle olisi ollut esimerkiksi esikoulun kertaaminen, sillä tarvittavaa kypsyyttä koulun aloittamiseen ei oltu katsottu saavutettaneen.

”... et tosiaan kun meidän lapsi on niin lapsi vielä. Ja tosiaan kun hän ei halunnut jäädä esikouluun toista kertaa et se lähti hänestä itestään et hän oli ehdoton ei! Ja sit kun tuli tää vaihtoehto et voi lähtee joustoluokalle niin sit aateltiin et mennään tänne.”

Joustoluokka nähtiin erityisen tarpeelliseksi tilanteissa, joissa vaihtoehtona olisi aloittaa koulunkäynti erityisopetuksen pienluokassa. Rehtori ja opettaja olivat sitä mieltä, että usein ensimmäisen ja tai toisen vuoden jälkeen koulunkäynti on saatu sen verran hyvin käyntiin pienemmässä yleisopetuksen luokassa, että koulunkäynti tavallisessa yleisopetuksessa on mahdollista.

Kysyttäessä mitä asioita nähdään joustoluokan tärkeimmiksi tekijöiksi, kerrottiin muun muassa se, että joustoluokka tarjoaa pienen raon normaaliin koulunkäyntiin. Oppilas käy yleisopetuksessa, mutta kuitenkin pienessä ryhmässä. Haastatellut vanhemmat totesivatkin, että kuka tahansa vanhempi olisi onnellinen saadessaan lapsensa opiskelemaan kahdentoista oppilaan luokkaan. Myös hyvän alun saamista koulunkäyntiin painotettiin. Haastatteluissa tuli esiin usko siihen, että koulunkäynti onnistuu kaiken kaikkiaan paremmin, mikäli alkuopetus on lapsen kannalta järjestetty tarkoituksenmukaisesti. Erääksi tähän vaikuttavaksi tekijäksi voidaan nimetä oppilaan usko itseensä. Kun hän saa pätevydentunnetta ja onnistumisen kokemuksia, kasvaa hänen itsetuntonsa ja tätä kautta motivaatio koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan kehittyy sisäiseksi motivaatioksi. (Ahvenainen ym. 2002, 33.)

Vanhemmat antoivat painoarvoa sille, että joustoluokassa kukin saa edetä omassa tahdissaan saaden tukea oman tarpeensa mukaan.

”... vaikei se oo sen kummempi ykkönen ku mikään muukaan mut siellä mennään vähän eri tahdilla ku kaikki ei oo niin nopeita ja niin välkkyjä ku jotkut kouluun tullessaan. Et jotkut vaatii semmosta et joku vähän seisoi vieressäkin ja kattois vähän et mitä tekee --- monella ihan oli syksyllä hakusessa et ku läksytkin piti merkata...”

Vanhemmat pitivät positiivisena sitä, että oppilaat otetaan joustoluokkaan vastaan sellaisina kuin he ovat. Joustoluokan opettajan katsottiin hyväksyvän yksilölliset erot ja ottavan ne hyvin huomioon koulunkäynnissä. Arvoa annettiin myös sille, että arkiaskareissa toimimista

opetellaan yhdessä koulussa. Vanhempien näkemys oli, että erilaisissa arkisissa toiminnoissa avustetaan ja niihin opastetaan, mikäli oppilas ei vielä niitä hallitse.

11.3.2 Opettajan ja rehtorin näkemyksiä joustoluokan kehittämisestä

Joustoluokan opettajan ja koulun rehtorin kanta oli se, että joustoluokkia tulisi perustaa joka luokka-asteelle: 1–2, 3–4 sekä 5–6. Koulun rehtorin mukaan toimintaa ollaankin kehittämässä vähitellen tähän suuntaan. Näin joustavan ja yksilöllisen opetuksen olisi mahdollista jatkaa läpi alakoulun. Kun kaupungissa sijaitsee tällä hetkellä vain yksi joustoluokka, tarkoittaa se sitä, että oppilaat kulkevat kouluun ympäri kaupunkia. Koulun rehtori kuvasi asiaa seuraavasti:

”Mä luotan tähän joustoluokkaan ihan hirveesti --- mä perustaisin niitä enemmän ja ehkä lopettaisin niitä pienluokkiin karsinoimista ja perustaisin useampia tämmösiä, joka alueelle tämmösen joustoluokan. Että täällä itäisellä puolella on meillä mutta kaikille muille alueillekin yhden tämmösen joka tavallaan olis tämmönen alkuluokan ja pienluokan ja tavallisen luokan välimuoto.”

Haastattelujen perusteella koulun rehtori sekä joustoluokan opettaja olisivat valmiita muuttamaan joustoluokan rakenteen vastaamaan alkuperäistä suunnitelmaa eli joustoluokka koostuisi sekä tukea tarvitsevista että niin kutsutuista lahjakkaista oppilaista, joiden heidänkin katsottiin tarvitsevan yksilöllisyyttä. Tämä oli alkuperäinen suunnitelma, jota nimenomaan haluttaisiin kokeilla. Tästä keskusteltaessa tosin mainittiin resurssikysymys sekä kaupungin koulumyönteisyys.

Joustoluokan kehittämisestä puhuttaessa haluttiin kuitenkin tuoda esiin käytännönläheisyys ja lasten huomioiminen. Kun joustoluokan toimintaa kehitetään eteenpäin, toivoivat haastatellut muistettavan liian teoreettisuuden poisjättämisen.

”Kuitenkin mä toivon ihan hirveesti että tää ei menis niin semmoseks teoreettiseks tää koko homma. Kyllä se lähtökohta on se lapsi ja lapsethan on ihan erilaisia jokainen...”

Joustoluokan opettajan näkökulma oli se, että kun koulunkäynnille saadaan hyvä ja vakaa alku, johtaa se hyvään eteenpäin menoonkin. Hän katsoi syrjäytymisen riskin olevan sitä pienempi, mitä aikaisemmin ongelmiin puututaan – tai ennen kuin niitä edes kunnolla havaitaan. Tätä näkemystä tukee Linnilän (1997, 22) ajatus siitä, että syrjäytyminen saattaa alkaa jo koulun aloitusvaiheessa oppilaan tuntiessa osaamattomuutta uusien asioiden äärellä.

11.3.3 Vanhempien näkemyksiä joustoluokan kehittämisestä

Oppilaiden vanhemmat toivat myös esiin joustoluokan kehittämisajatuksia. Eniten toivottiin kehitettävän joustoluokasta informointia. Koulutulokkaiden vanhempina heille oli kerrottu yleisesti hieman joustoluokasta, mutta eivät katsoneet tiedonsaannin olleen riittävää. Vanhempien mukaan he eivät tieneet, minkälaisista oppilaista joustoluokka tulisi koostumaan.

”... mä oisin ehkä halunnut tietoo siitä että minkä tyyppinen tää luokka on ja mimmosta se aineisto on siellä luokalla --- Että olis ollut helpompi ymmärtää sitte sitä et miten se koulunkäynti käytännössä onnistuu --- En mä tarkoita että kenenkään yksilöllisyyden suojaa tarviis rikkoo mutta ois voitu vähän yleisesti kertoa --- mä oisin ehkä voinut ymmärtää monta asiaa vähän eri lailla jos ois kerrottu vähän tarkemmin siitä että mikä sen luokan mentaliteetti on.”

Vanhemmat toivoivat siis sitä, että joustoluokasta kerrotaisiin avoimemmin ja vuorovaikutus olisi näin välittömämpää opettajan ja vanhempien välillä. Tällä ei tarkoitettu sitä, että vanhempien tulisi kuulla yksityisasioita muiden lapsista, mutta yleinen luokan oppilaista ja opetustyylistä kertominen heti kouluvuoden alussa koettiin positiiviseksi. Näin vanhemmat vältyisivät suurilta yllätyksiltä.

”...et niinku osattais asennoitua vähän eri lailla et siellä on todellakin tää sakki hyvin erilaista. Se oli meille aikamoinen yllätys kun oli tosiaan lapsen syntymäpäivät ja tiettenkin hän oli pyytänyt luokkansa lapsia meille ja tosiaan olimme siellä vähän huuli pyöreenä että anteeks... ja sit tosiaan kun kuuli siinä pitkin syksyä et kuka riisuu vaatteet ja kuka tekee mitäkin.”

Joustoluokka koostuu keskenään hyvin erilaisista oppilaista, ja vanhempien mukaan tästä olisi ollut tärkeää tietää etukäteen. Mikäli omalla lapsella on vaikeuksia esimerkiksi oppimisen kanssa, eivät vanhemmat välttämättä osaa odottaa luokassa olevan ylivilkkaita tai keskittymisvaikeuksisia lapsia. Tästä oltaisiin haluttu olla tietoisia, koska oma lapsi viettää suuren osan päivästä koulussa ja saa näin vaikutteita luokkatovereiltaan. Toisen vanhemman mukaan tietynlainen vilkkaus ja levottomuus on tarttunut hänen lapseensa. Hän kuvaili asiaa niin, että eritasoiset ja erilaiset lapset ikään kuin imuroivat vaikutteita toisistaan. Haastatellun mukaan heidän tapauksessaan levottomuuden lisääntyminen on enemmän negatiivinen kuin positiivinen asia. Vanhemmat pohtivat asiaa niin, että koulun henkilökunta on tottunut erilaisiin oppilaisiin eivätkä välttämättä ole tullut ajatelleeksi, että vanhemmille koulumaailma ja erityisen tuen tarpeessa olevat lapset ovat vieraampia asioita.

Kehittämisen tarvetta koettiin olevan myös joustoluokan tavoitteiden ja tarkoituksen kertomisessa vanhemmille. Vanhemmat kokivat, että olisi hyödyllistä ja tarpeellista käydä läpi näitä asioita selkeästi ja heti kouluvuoden alussa. Näin vanhemmilla olisi tiedossa luokan tavat ja opiskelutyyli konkreettisella tasolla.

11.3.4 Tutkijan näkemyksiä joustoluokan kehittämisestä

Tätä tutkimusta tehdessäni mielessäni on herännyt useita ajatuksia siitä, kuinka joustoluokkaa voitaisiin kehittää palvelemaan yhä paremmin oppilaiden etuja. Mielestäni joustotuntien tasoryhmittelyä voisi vaihdella ja kokeilla myös eri vaiheessa olevien työskentelyä yhdessä. Tämä toteuttaisi osaltaan myös joustoluokan alkuperäistä ideaa. Ryhmien kokoaminen eri tasoisista oppilaista vaatisi opettajilta uudenlaista joustotuntien suunnittelua.

Koska joustoluokkaan on alun perin tarkoitettu tulevan myös niin sanotusti lahjakkaita oppilaita, tulisi luokkaa kehittää tähän suuntaan. Tällä olisi monta hyvää puolta. Myös

lahjakkaille annettaisiin mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen. Toinen huomioitava seikka on se, että oppilasaineksen muuttumisen mukaan myös joustoluokan maine muuttuisi ja leimautuminen mahdollisesti vähenisi. Mikäli luokka muutettaisiin tähän suuntaan, tulisi muutos suunnitella huolellisesti ja tarkasti pohtien muun muassa sitä, kuinka hyvin eri tasoisten oppilaiden opiskelu yhdessä toteutetaan käytännössä. Kuinka tarjotaan haasteita lahjakkaille lapsille ilman, että tukea tarvitsevat kokevat alemmuudentunnetta?

Koulun henkilökunnan suhtautumista joustoluokkaa ja yleisesti erilaisia oppilaita kohtaan tulisi mielestäni kartoittaa ja avata. Tähän hyvä tapa voisi olla yhteinen avoin keskustelu asiantuntijan johdolla. Siinä käytäisiin läpi esimerkiksi muutosten ja ennakkoluulojen aiheuttamaa pelkoa kohdata erilaisia oppilaita. Myös inkluusiivisen koulun periaatteista olisi hyvä keskustella yhteisesti. Näin henkilökunta saisi lisää informaatiota aiheesta. Keskustelun tulisi pysyä avoimena siten, että kukin uskaltaa esittää omat mielipiteensä ja perustelunsa. Ketään ei tulisi tuomita omien ajatustensa takia. Hargreavesin (1992) mukaan yhteisökeskeiselle opettajakulttuurille ominaista on avoin vuorovaikutus. Huomioitavaa on myös se, että yhteisökeskeinen kulttuuri ei tarkoita kaikilta samaa mielipidettä. Yhteisökeskeisessä kulttuurissa on tilaa erimielisyyksillekin ja se jopa edellyttää kriittisyyttä sekä vallitsevia käytäntöjä että uudistuksia kohtaan. (Niemi & Tirri 1997, 30.)

Joustoluokasta informointia tulisi mielestäni kehittää huomattavasti. Eräs tapa olisi se, että kun vanhemmat ilmoittavat lapsensa kouluun, pidettäisiin joustoluokkaan tulijoille ja heidän vanhemmilleen erityinen joustoluokkaan tutustumisen päivä. Vanhemmat ja lapset tapaisivat näin toisiaan ja vanhemmille muodostuisi jo alustava kuva siitä, mitä tulevat vuodet tuovat tullessaan. Tutkimuksessa haastateltujen vanhempien ajatuksista nousi selvästi esiin tietynlainen tietämättömyys joustoluokkaa kohden. Vanhempia varten olisi hyvä olla olemassa tietopaketti siitä, mikä joustoluokka on ja mikä sen tarkoitukseksi nähdään.

12. Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen näkökulmana on ollut inklusiomyönteisyys. Kuitenkin mukana on kulkenut realiteetti siitä, että inklusio on ajatuksena ja tavoitteena hieno, mutta siitä ollaan monesti vielä kaukana. Tutkimuksen tuloksia analysoidessa oli mielenkiintoista huomata koulun henkilökunnan ja vanhempien mielipiteiden ja näkemysten tukevan usein toisiaan samoin kuin vanhempien. Kuitenkin muutamassa kohtaa esiintyneet selkeämmät erot näkökulmissa tekivät tutkimuksesta mielenkiintoisen.

Joustoluokka määriteltiin tuetun koulunaloittamisen luokaksi, jossa oppilaat kohdataan yksilöinä ja jossa yksilöllisyydelle annetaan tilaa. Haastatellut olivat sitä mieltä, että alkuopetukseen käytetty aika tuottaa usein tulosta. Alkuopetukseen käytettävä pidennetty aika koettiin hyväksi mahdollisuudeksi. Ajateltiin, että kunnan alku koulunkäynnille auttaa turvaamaan tulevaa koulu-uraa. Haastatellut painottivat hyvän alun saamista koulunkäyntiin. Tämän uskottiin vaikuttavan positiivisesti myöhempinäkin vuosina. Alkuopetuksen tärkeys tuli esiin tutkimustuloksissa. Ajateltiin, että joustoluokan avulla heikomman oppilaan on helpompi saada kunnan ote koulunkäynnistä ja elämästä. Oppilaiden yksilöllisen huomioon katsottiin ehkäisevän syrjäytymisen uhkaa.

Koulun rehtori ja joustoluokan opettaja kokivat joustoluokan antavan aikaa paitsi lapselle, myös vanhemmille. Näin katsottiin välttävän hätiköidyiltä ratkaisuilta koskien lasten koulunkäyntiä ja erityisopetukseen siirtoja. Koululykkäys tai koulu-uran aloittaminen pienluokassa nähtiin usein vanhemmille raskaana asiana, ja tämän päätöksen teolle haluttiin antaa aikaa ja näin päädyttiin joustoluokkaan.

Joustoluokan ei ollut alun perin tarkoitus toimia nykyisellä tavalla. Suunnitelma oli, että joustoluokan oppilaat olisivat oman koulupiirin oppilaita, joista puolet olisivat erityisen tuen tarpeessa olevia ja puolet niin sanotusti lahjakkaista oppilaita. Mahdollisuus yksilöllisyyteen olisi siis haluttu tarjota kummallekin ryhmälle. Tämä suunnitelma kuitenkin kariutui jo ennen joustoluokan alkuunpääsyä kaupungin päätökseen lakkauttaa alkuluokka ja ohjata sinne tulijat joustoluokalle. Luokan opettaja ja koulun rehtori toivatkin esiin kysymyksen siitä, kuinka halukas kaupunki on kehittämään koulujen toimintaa.

Joustavat alkuopetusratkaisut, joihin osallistuvat kaikki koulun 1. ja 2. luokkalaiset, ovat joustoluokan taustalla ja pohjana. Sekä vanhemmat että koulun henkilökunnan edustajat olivat tyytyväisiä joustotunteihin. Tasoryhmissä työskentely koettiin toimivaksi ja lapsia motivoivaksi. Sekä luokan opettaja että vanhemmat ovat saaneet lapsilta hyvää palautetta joustotunneista. Niissä joustoluokkalaiset pääsevät työskentelemään rinnakkaisluokkalaisten kanssa ja näin annetaan mahdollisuus myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymiselle yli luokkarajojen. Joustotuntien lisäksi joustoluokan kerrottiin tekevän muutakin yhteistyötä koulun muiden oppilaiden kanssa. Tärkeimmäksi näistä mainittiin yhteistyö rinnakkaisluokan kanssa, jolloin opiskellaan samantapaisesti kuin joustotunneillakin.

Haastatellut eivät kokeneet joustoluokkaa paikaksi, jonne oppilas *joutuu*. Sen sijaan joustoluokalle on tulijoita enemmän kuin sinne pystytään sijoittamaan eli kaikille halukkaille paikkoja ei ole. Luokan koko halutaan pitää pienehkönä, koska tällöin perusidea opettajan ajasta jokaiselle oppilaalle on mahdollista. Joustoluokan eduista puhuttaessa pieni luokkakoko nousi esiin kaikkien haastattelujen kohdalla. Sen koettiin paitsi tukevan oppimista, myös antavan levottomalle lapselle vähemmän ärsykeitä.

Lähikouluperiaate nousi esiin lähinnä vanhempien haastatteluissa. Erään vanhemman näkökulma oli varsin mielenkiintoinen eroten huomattavasti nykyisestä ajatuksesta käydä lähikoulua. Eräs vanhemmista piti mahdollisuutta käydä koulua joustoluokassa tärkeämpänä kuin luokan fyysistä sijaintia. Haastateltu totesi tiedostavansa sosiaalisen kanssakäymisen merkityksen, mutta piti silti joustoluokkaa lapselleen sopivana ratkaisuna, joten olisi ollut valmis siihenkin, että lapsi olisi käynyt koulua toiselle puolella kaupunkia mikäli joustoluokka olisi sijainnut siellä.

Joustoluokka opiskelee yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. Niiden oppilaiden, joilla on erityisopetuksen siirtopäätös, opetusta suunnitellaan HOJKS:n mukaisesti. Muiden kohdalla yleistä opetussuunnitelmaa kuitenkin sovelletaan kullekin oppilaalle sopivaksi. Oppilaille asetetaan omia tavoitteita ja päämääriä. Luokan opettajan mukaan aikaa kuluu huomattavasti myös muuhun kuin akateemisten taitojen opiskeluun. Oppimistapaa kuvailtiin toiminnalliseksi ja jokaisen yksilön huomioivaksi. Vanhemmat olivat myös sitä mieltä, että opiskelu joustoluokassa on jollain tavalla muita luokkia vapaampaa. Tällä vapaudella tarkoitettiin juuri sitä, että oppilaille on erilaisia opiskelutyylyjä ja heidän annetaan – ja heitä

rohkaistaan – niitä käyttämään. Lasten persoonallisuutta ei koettu yritettävän sovittaa tietty muottiin. Kuitenkin kysyttäessä tarkennusta tai esimerkkejä tähän toiminnalliseen opiskelutyyliin, olivat vastaukset niukkoja.

Mielenkiintoista oli luokan opettajan ja koulun rehtorin sekä vanhempien hieman ristiriitaiset käsitykset oppimissuunnitelman käytöstä osana joustoluokkaa. Opettajan ja rehtorin mukaan jokaisella joustoluokan oppilaalla on oppimissuunnitelma, jonka avulla opetusta suunnitellaan yksilölliseksi ja asetetaan henkilökohtaisia tavoitteita. Vanhemmat eivät kuitenkaan olleet tietoisia lastensa senhetkisistä oppimissuunnitelmista. He kokivat oppimissuunnitelman hyväksi ideaksi, mutta toivat esiin parannusehdotuksia. Suunnitelman toivottiin sisältävän paitsi eri oppiaineissa etenemisen, myös esimerkiksi sosiaalisten sekä motoristen taitojen kehittämisen ja kehittymisen. Vanhempien mukaan oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu olisi toivottavaa. He toivoivat myös parempaa informaatiota lastensa oppimissuunnitelmista, jotta kotona pystyttäisiin paremmin tukemaan lapsen koulunkäyntiä.

Opettajan innostus ja asialle omistautuminen nähtiin joustoluokan opettajalle tärkeinä piirteinä. Rehtori ja opettaja painottivat työkokemuksen mukanaan tuomaa taitoa ja tietoa. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että ei tulisi ajatella pelkästään opettajan kvalifikaatiota. Tällä he viittasivat siihen, että vaikka joustoluokan opettajana toimii erityisluokanopettaja, ei se automaattisesti tee opettajasta sopivaa henkilöä toimimaan joustoluokan kanssa. Erityisluokan opettajan opinnot nähtiin positiivisena lisänä, mutta erityistä painoarvoa vanhemmat antoivat kuitenkin innostukselle, energisyydelle sekä auktoriteetille.

Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö nousi voimakkaasti esiin haastatteluissa. Kaikki haastatellut mainitsivat yhteistyön tärkeyden. Vanhempien haastatteluissa tuli kuitenkin esiin myös se tosiasia, että kun suuressa koulussa on vain yksi erityisopettaja, jäävät resurssit joustoluokkaa kohtaan suhteellisen niukoiksi. Muista yhteistyökumppaneista tärkeimmäksi mainittiin rinnakkaisluokkien opettajat. On kuitenkin huomioitava se, että yhteistyö on lähinnä oppilaiden työskentelyä yli luokkarajojen joustotuntien puitteissa, sillä kukin opettaja hoitaa suunnittelutyön itsenäisesti.

Joustoluokan oppilaiden ja koulun muiden oppilaiden vuorovaikutus tuotti monenlaista tietoa. Opettajan ja rehtorin mukaan joustoluokan oppilaat ovat kaikessa mukana aivan kuten

luokkatoverinsakin. Kuitenkin haastatteluista nousi esiin se, että kaikki koulun oppilaat eivät ole suhtautuneet täysin neutraalisti joustoluokkalaisiin, sillä esimerkiksi nimittelyä on esiintynyt. Joustoluokan opettajan mukaan joustoluokkalaiset viettävät usein välituntisin aikaa keskenään. Joustoluokan opettaja ja rehtori pitivät luokan tiivistä yhdessäoloa välituntisinkin positiivisena viitteenä siitä, että luokasta on kehittynyt tiivis ja toisistaan välittävä yhteisö. Mielenkiintoista olisi kuitenkin ottaa selvää, johtuuko yhdessäolo siitä, että muut eivät huoli heitä joukkoonsa vai haluavatko oppilaat aidosti leikkiä keskenään.

Sekä koulun rehtori että luokan opettaja painottivat koulun henkilökunnan suhtautumista joustoluokan oppilaisiin. Viime vuosina on esiintynyt tapauksia, joissa osa opettajista on suhtautunut hieman negatiivisesti joustoluokkalaisiin. He totesivat kuitenkin suuren osan opettajista suhtautuvan joustoluokkaan positiivisesti. Mielenkiintoisena seikkana nousi esiin joustavien alkuopetusratkaisujen vaikutus myöhempisiin kouluvuosiin. Ylempien luokkien opettajat ovat viime aikoina kertoneet, kuinka joustavien ratkaisujen käyttö näkyy nyt ylemmillä luokilla perustaitojen kunnollisena osaamisena. Tämän katsotaan muuttaneen epäilijöiden näkökantaa myönteisemmäksi.

Vanhemmat olivat yhtä mieltä siitä, että joustoluokkalaiset ovat sopeutuneet hyvin toimimaan rinnakkaisluokkalaistensa kanssa. Kuitenkin varsinkin toinen vanhemmista toi esiin myös asian kääntöpuolen. Hänen mukaansa joustoluokka mielletään koulussa usein pelkäksi 1. luokaksi ja oppilaat näin 1. luokkalaisiksi. Tämän ajattelutavan katsotaan siirtyneen osittain joustoluokankin oppilaisiin siten, että he kokevat itsensä ”vain” 1.luokkalaisiksi vaikka ovatkin siirtymässä 2. luokalle. Toinen vanhemmista puolestaan esitti huolensa siitä, että kaikki muiden luokkien oppilaiden vanhemmat eivät ole sisäistäneet joustoluokan ideaa ja mieltävät luokan näin erityisluokaksi. Vanhemmat totesivat joutuvansa selventämään joustoluokan toimintaperiaatetta usein esimerkiksi sukulaisilleen ja tuttavilleen. Nämä kokemukset kertovat siitä, että joustoluokan ideaa ei ole selvennetty tarpeeksi tai kattavasti oppilaille tai heidän vanhemmilleen.

Haastatellut olivat yhtä mieltä joustoluokan tarpeellisuudesta. Erityisesti se nähtiin hyödyllisiksi tilanteissa, joissa vaihtoehtona olisi ollut toinen vuosi esikoulussa tai koulun aloitus erityisopetuksen puolella. Tosin vanhemmat toivat esiin myös sen tosiasian, että eihän

voida tietää, kuinka lapset olisivat pärjänneet niin sanotulla tavallisella luokalla joustoluokan sijaan.

Koulun henkilökunnan ja vanhempien kehittämisideat poikkesivat toisistaan. Tämä on luonnollista, sillä opettaja ja rehtori ajattelevat tilannetta ammatilliselta kannalta, kun taas vanhempien kehitysajatukset nousevat perheen näkökulmasta. Rehtori ja joustoluokan opettaja toivat esiin ajatuksen joustoluokkien perustamisesta kullekin luokka-asteelle sekä eri puolille kaupunkia. He kertoivat myös olevansa valmiita kehittämään toimintaa alkuperäiseen suuntaan, eli ottaa joustoluokkaan mukaan myös lahjakkaita oppilaita. Näitä ajatuksia kertoillessaan rehtori totesi vastaan tulevan resurssikysymyksen sekä kaupungin koulumyönteisyyden – mihin ollaan valmiita sijoittamaan eli mikä nähdään tärkeänä?

Vanhempien kehitysajatukset osoittautuivat mielenkiintoisiksi. Eniten toivottiin joustoluokasta informoitavan vanhempia avoimemmin. Tällä ei tarkoitettu lasten henkilökohtaisista asioista kertomista, vaan luokan yleisestä tilanteesta toivottiin lisätietoja. Tämän katsottiin helpottavan vanhempien ymmärrystä joustoluokan oppilasainesta kohtaan. Toinen kehittämisajatus liittyi myös vuorovaikutukseen. Joustoluokan tavoitteista, toimintatavoista ja tarkoituksesta olisivat vanhemmat kaivanneet lisätietoa heti kouluvuoden alussa. Vanhempien mukaan he ovat nyt saaneet nämä tiedot vähitellen lähinnä omien havaintojen kautta. Vanhemmat siis toivoivat avoimempaa vuorovaikutusta koulun ja vanhempien välille.

Tutkimuksen perusteella voidaan perustellusti sanoa joustoluokan olevan askel kohti inklusiivista koulua. Kuitenkin löytyy vielä tekijöitä, jotka jarruttavat inklusiivisen koulun toteutumista. Henkilökunnan ja sitä kautta muiden oppilaiden asennoituminen on eräs asia, joka estää joustoluokkalaisten tasaveroisena kohtelun. Booth ja Ainscow (2002) toteavat, että inklusiivisessa koulussa suhtaudutaan oppilaiden erilaisuuteen ja moninaisuuteen rikkautena ja resurssina (Kokko & Pietiläinen 2005, 14). Tällaista ajattelutapaa en tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa löytyvän joustoluokan taustalta. Oppilaita kohdellaan yksilöinä, mutta silti heidän pitäminen erityistä tukea tarvitsevina korostui rikkauten sijaan. Kuitenkin tulee muistaa, että yhtä oikeaa tapaa inklusion toteutumiseksi ei ole, joten joustoluokan kautta voidaan sanoa koulun olevan jo hieman lähellä kaikille yhteistä koulua.

13. Tutkimuksen luotettavuus

Eskola ja Suoranta (2005, 210) määrittelevät laadullisen tutkimuksen tärkeimmäksi luotettavuuden kriteeriksi tutkijan itsensä. Luotettavuuden arvioinnin tulee näin ollen koskea koko tutkimusprosessia. Tämän olen pyrkinyt huomioimaan kuvaamalla tutkimuksen aineiston keruu –ja analysointiprosesseja. Syrjälän ym. (1995, 153) mukaan tutkijan on kyettävä osoittamaan aineiston aitous. Tämä on mahdollista esimerkiksi kuvaamalla aineiston hankintaa sekä sisällyttämällä otteita litteroiduista haastatteluista tutkimusraporttiin. Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston hankinnan prosessia haastatteluista niiden litterointiin asti. Haastatteluista olen poiminut asiaa kuvaavia osia tutkimuksen tuloksiin paitsi elävöittämisen, myös luotettavuuden vuoksi.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei tule olla ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuottamista tuloksista. Tutkijan kokemukset tai aikaisemmat havainnot eivät saisi muodostaa tutkimusta rajoittavia asetelmia. (Eskola & Suoranta 19.) Olen yrittänyt tämän tutkimuksen aikana tiedostaa omia ennako-oletuksiani koskien joustoluokkaa ja inklusiota kohtaan yleisestikin. Integraatio ja inklusio ovat olleet aiheena hyvin paljon pinnalla luokanopettajakoulutuksessa, joten omia mielipiteitä siitä minulle on muodostunut. Olen kuitenkin pyrkinyt suhtautumaan tämän tutkimuksen tuottamaan tietoon avoimesti ja objektiivisesti. Haastateltujen näkemykset olen pyrkinyt raportoimaan objektiiviselta kannalta. Oma näkemystäni olen sisällyttänyt lähinnä joustoluokan kehitysajatuksiin. Olen kuitenkin tuonut selkeästi esiin sen, että kyseessä on tutkijalle muodostuneita kehitysideoita.

Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen. Fenomenografia pyrkii henkilöiden ilmaisuista tulkittuun tietoon koskien ihmisten käsityksiä. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tilastollisen yleistettävyyden tavoittelu. (Syrjälä ym. 1995, 152.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin mikä joustoluokka on ja millaisena sen kokevat eri tahot. Tarkoituksena ei ollut siis luoda yleistettävää kuvausta joustoluokan tyylisen luokan toiminnasta, vaan selvittää tapaustutkimuksen luontoisesti yhtä tapausta.

Tynjälä (1991, 390) puhuu siirrettävyydestä eräänä luotettavuuden kriteerinä. Sillä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltamista uuteen kontekstiin. Tutkija ei voi ottaa täyttä

vastuuta tutkimuksen siirrettävyydestä, koska siihen vaikuttaa oleellisesti tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuus. Mikäli toinen tutkija lähtisi siis tutkimaan joustoluokkaa vastaavaa opetusryhmää, ei voida taata tulosten samankaltaisuutta, koska kahden täysin samanlaisen ryhmän tai luokan rakentaminen on haastavaa. Myös oppilasaineuksen eroavaisuus saattaisi vaikuttaa oleellisesti tutkimuksen tuloksiin.

Koska tavoitteena oli saada selville joustoluokkaa koskevia käsityksiä ja sen pohjalta kuvata joustoluokan toimintaa, koin määrältään pienen haastattelujoukon tarkoituksenmukaiseksi. Halusin perehtyä näihin haastatteluihin syvällisesti pintapuolisen raapaisun sijaan. Luotettavuutta olisi voinut parantaa useamman vanhemman haastattelu. Koin kuitenkin, että erilaiset näkökulmat tulivat hyvin edustetuksi, kun haastatteluun osallistui niin koulun henkilökuntaa kuin oppilaiden vanhempiakin.

14. Pohdinta

Tutkimukseni päätarkoituksena oli selvittää mikä joustoluokka on ja miten sen katsotaan vaikuttavan oppilaiden koulu-uran aloitukseen. Koska joustoluokka on toiminut vasta muutaman vuoden ajan, halusin myös ottaa selville eri tahojen ajatuksia siitä, miten joustoluokkaa voitaisiin tulevaisuudessa kehittää.

Koen selvittäneeni tutkimuksen päätehtävät varsin kattavasti. Joustoluokka määriteltiin pieneksi yleisopetuksen luokaksi, jossa oppilaat saavat aloittaa koulunkäynnin tuetusti yksilöllisiin tavoitteisiin pyrkien. Sekä koulun henkilökunnan että vanhempien haastattelut osoittivat joustoluokan toiminnan antavan oppilaille aikaa yksilölliseen kehittymiseen. Haastatellut kokivat turhalta kiireeltä ja hätiköidyiltä päätöksiltä vältyttään. Haastatteluista nousi vahvasti esiin alkuopetuksen tärkeys ja usko siihen, että hyvän perustan luominen heti peruskoulun ensimmäisinä vuosina osoittautuu hyödylliseksi jatkoa ajatellen. Joustoluokan kehitysjatukset olivat mielenkiintoisia. Rehtorin ja joustoluokan opettajien mielestä vastaavia luokkia tulisi perustaa eri puolille kaupunkia. Vanhemmat puolestaan toivat esiin tyytymättömyytensä joustoluokasta informointiin. Kumpikaan taho ei maininnut joustoluokan opetuksessa tai toimintatavoissa olevan kehittämistä eli siihen oltiin tyytyväisiä.

Haastattelu osoittautui aineistonkeruu menetelmänä sopivaksi tähän tutkimukseen. Hirsjärven ja Hurmeen (1993, 46) mukaan haastatteluja suunniteltaessa tulee ottaa huomion haastateltavien motivaatio tutkimusta kohtaan. Koulun rehtori ja joustoluokan opettaja ovat molemmat joustoluokan kannattajia ja heidän motivaationsa tutkimukseen osallistumista kohtaan oli korkea. Mukana olevat vanhemmat kertoivat mielellään mielipiteitä ja ottivat erityisen aktiivisesti kantaa joustoluokan kehittämiseen. Heidän motivaationsa tutkimusta kohtaan eroaa opettajan ja rehtorin motivaatiosta siten, että vanhempia joustoluokka koskettaa henkilökohtaisemmin; rehtorin ja opettajan motivaatio liittyy sen sijaan työhön. Koen teemahaastattelun olleen sopiva haastattelumuoto. Se loi haastattelutilanteeseen tiettyä vapautta, mutta haastattelijana minulla oli kuitenkin teema-alueet tukenani keskustelun eteenpäin viemisessä.

Haastateltavia vanhempia olisi tutkimukseen voinut osallistua useampiakin. Olen pohtinut vanhempien halukkuuden vähäisyyttä ja uskon, että taustalla vaikuttaa aiheen arkaluontoisuus. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat todella motivoituneita aihetta kohtaan ja heillä oli hyviä ajatuksia ja kokemuksia jaettavaksi. Näin ollen koen, että haastattelujen laadun vuoksi määrää ei tarvinnut kasvattaa.

Hautamäen ym. (2002, 60) mukaan erityispedagogisessa tutkimuksessa tutkija on usein tekemisissä kasvatuksellisesti ja sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevien ihmisten kanssa. Näin ollen vaatimus tutkimuksen eettisyydestä korostuu. Tässä tutkimuksessa olen huomionnut eettisyyden siten, että tutkimusraportissani en mainitse tutkimuksen kohteena olevaa koulua tai kaupunkia nimeltä. Tutkimukseen osallistuneille painotin tutkimuksen luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen teko herätti minussa paljon ajatuksia koulun kehitystä silmällä pitäen. Mielestäni tulevaisuudessa tulisi kehittää yhä enemmän erilaisia ratkaisuja perusopetuksen niin sanottujen tavallisten luokkien rinnalle. Koen, että kun olen nyt tutustunut joustoluokkaan tarkemmin, voisin muutaman kenttätyövuoden jälkeen olla itse kehittämässä yleisopetusta lähemmäs inklusiota. Tutkimus avasi myös silmäni liittyen alkuopetuksen tärkeyteen ja siihen panostamiseen.

Varsinaista uutta tietoa en koe tämän tutkimuksen tuottaneen. Sen sijaan koen tämän tutkimuksen koonneen yhteen joustoluokan kanssa toimivien henkilöiden näkemyksiä ja ajatuksia. Tutkimuksen tuottamia tietoja on mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa. Joustoluokkaa kehitettäessä vanhempien esiin tuomat näkemykset olisi mielestäni hyvä ottaa huomioon. Myös koulun henkilökunnan asennoitumista koskevat tulokset on syytä huomioida jatkossa. Näiden tulosten valossa on myös mahdollista pohtia, miten koulun koko henkilökunta saataisiin asennoitumaan myönteisemmin ja avoimemmin erilaisia oppilaita kohtaan.

Tämä tutkimus on herättänyt mielessäni muutamia jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista kartoittaa samantapaisten luokkien olemassaoloa Suomessa. Niitä tutkimalla ja yhdistämällä olisi kenties mahdollista rakentaa luokka, joka toimisi vielä paremmin inklusion toteutumiseksi ja oppilaiden parhaaksi. Myös tässä tutkimuksessa tutkittua

joustoluokkaa olisi mahdollista tutkia laajemmin. Mukaan voisi ottaa oppilaiden ja luokkatyöskentelyn havainnointia, oppilaiden haastatteluja sekä koulun henkilökunnan näkemysten kartoittamista. Tällöin tutkimuksen päätehtävänä olisi joustoluokan toiminnan kehittäminen.

Lähteet

Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.

Bishop, K., Juhala, K., Stainback, W. & Stainback, S. 2000. Facilitating Friendships. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) Inclusion. A guide for Educators. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion, developing learning and participation in schools. Teoksessa Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Helsinki: Yliopistopaino.

Dunderfelt, T. 1997. Elämäkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Falvey, M. & Givner, Christine. 2005. What Is an Inclusive School? Teoksessa Villa, R. & Thousand, J. (toim.) Creating an Inclusive School. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: WSOY.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Holopainen, P. 2003. Koulun toimintakulttuuria etsimässä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Huttunen, R. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa Murto, M. (toim.) Yhteinen koulu kaikille- onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hämeenlinnan kaupunki. 2006. Joustavat alkuopetusratkaisut.

<<http://koulut.hameenlinna.fi/ruununmylly/index.php?id=5089>> viitattu 25.7.2006

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa Murto, M. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O. 2003a. HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. 2003b. Oppilaslähtöinen opetus turvallisessa yhteisössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. 2003c. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J., & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 2000. Rationale for inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) Inclusion. A guide for Educators. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopistopaino.

Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. 1997. Esipuhe. Lamminmäki, t. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Linnilä, M. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Viro: Jaabes OU.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino.

Moberg, S. 2001. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WS Bookwell Oy.

Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.

Mäkinen, T. 1991b,c. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijoina. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Osat 2.–3. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja, 4-6.

Määttä, P. 1981. Vammaiset – suuri vähemmistö. Jyväskylä: Gummerus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhtiestyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2007. Miten edistää inklusiota?
<<http://www.edu.fi/page.asp?path=498;527;6980;8914;8920;8923>> viitattu 8.8.2006

Nevalainen, V. 2001. HOJKS ja korjaava opetus. Teoksessa Aalto, A. & Selin, A. (toim.) Oma OPS – henkilökohtainen opetussuunnitelma. Finnish Reading Association.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
<http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf> viitattu 8.11.2006

Perusopetuslaki. 1998. 21.8.1998/628.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> viitattu 5.1.2007

Pulkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Puutio, S. & Melantie, R. 1997. Kokkolan yhteistoiminnallinen 0-luokka. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä. Juva: WSOY.

Rasku-Puttonen, H. 2001. Oppilaan kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Salovaara, H. 1997. Behavioristinen psykologia.

<<http://wwwedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/wbehpsy.htm>> viitattu 23.8.2006

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Savikuja, T. 2005. Oppimisvaikeudet ja syrjäytyminen. Teoksessa Savikuja, T. (toim.) Aikalisä –projekti ja erilaisen oppimisen polut 2002 – 2004. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Stainback, S. & Smith, J. 2005. Inclusive Education: Historical Perspective. Teoksessa Villa, R. & Thousand, J. (toim.) Creating an Inclusive School. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Suoranta, K. 2005. Joustoluokan opettaja. Keskustelu 1.12.2005.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22 (5-6), 387–398.

Törnblom, M. 2004. Esi- j alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiudesta. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvaminen. Juva: WSOY.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Viitala, R. 1997. Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisa. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vilko-Riihelä, A. 1999. Psykhe psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Värtö, I. 2005. Esiopetuksen pienluokka kouluvalmiuksien edistäjänä. Pro gradu –tutkielma.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (Toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Liitteet

Liite 1.

Joustoluokan opettajan ja koulun rehtorin teemahaastattelut helmikuu 2006

- Mistä joustoluokka on saanut alkunsa?
 - Onko muualla Suomessa vastaavaa toimintaa?
 - Mistä saatiin idea joustoluokan perustamisesta?

- Kokemuksia joustoluokasta ja sen toiminnasta.
 - Luokkakoko ja oppilaiden iät.
 - Millaiseksi kokee opetuksen verrattuna tavalliseen yleisopetukseen?
 - Miksi tällaista tehdään?

- Miten joustoluokan koetaan vaikuttavan oppilaan koulunkäyntiin?

- Oppilaiden valinta joustoluokalle.

- Mihin joustoluokan jälkeen?

- Joustoluokka suhteessa inklusiiviseen ajatteluun.

- Joustoluokkalaisten sopeutuminen kouluun.

Liite 2.

Kirje joustoluokan oppilaiden koteihin 21.5.2006

Hei!

21.5.2006

Opiskelen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaksi. Teen pro gradu-tutkielmaani x:n koulun joustoluokasta. Tarkoitukseni on selvittää, mikä joustoluokka on sekä miten se käytännössä toimii. Toivon saavani tutkimukseen mukaan myös vanhempien näkökulman asiaan – millaiseksi vanhemmat joustoluokan kokevat?

Nyt haluaisin siis löytää halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Toteutan tutkimuksen haastattelemalla muutamaa vapaaehtoista vanhempaa. Haastateltavana on yksi henkilö kerrallaan. Tutkimusaineiston käsittelen luottamuksellisesti.

Haastattelut voimme toteuttaa Opettajankoulutuslaitoksen tiloissa tai halutessanne voin tulla tekemään haastattelun myös kotinne. Tässä muutama aikaehdotus:

Ma 29.5, ti 30.5, to 1.6.

Mikäli kyseiset päivät eivät sinulle sovi mutta haluaisit osallistua, voit ehdottaa myös muuta aikaa. Haastatteluun kuluu aikaa puolesta tunnista tuntiin. Kevät on jo pitkällä ja tekemistä varmasti riittää kaikilla mutta toivon silti halukkaita löytyvän. Näin joustoluokka saa lisähuomiota ja sen toimintaa voidaan edelleen kehittää!

Palautathan alaosan tästä lomakkeesta Kirstille **keskiviikkoon 24.5 mennessä!** Mikäli haluat lisätietoja, ota yhteyttä.

Ystävällisin terveisin

Reetta Palola

reetta.palola@uta.fi

Puh. 040-8226990

Haluan osallistua haastatteluun _____

Minulle sopiva haastattelu-aika _____

Yhteystietoni: _____

Liite 3.

Joustoluokan vanhempien teemahaastattelut toukokuu 2006

- Miten ja mistä vanhemmat kuulivat joustoluokasta?
 - Suositteisiko joku taho?
 - Mikä olisi ollut vaihtoehto joustoluokalle?
 - Miten hakeutuminen jl:n tapahtui?
- Miten joustoluokkaa markkinoitiin?
- Millaisia ennakko-odotuksia tai ajatuksia oli joustoluokkaa kohtaan?
- Millaiseksi luonnehtivat opiskelua joustoluokassa?
- Miten on koettu joustoluokassa opiskelu?
- Mitä mieltä ovat lähikouluperiaatteesta?
- Joustoluokkalaisten sopeutuminen muiden luokkien oppilaiden sekaan.
- Mitä joustoluokan jälkeen?
- Miten joustoluokkaa voitaisiin kehittää?