

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vertaisoppiminen inklusiivisen luokan tukena

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
LAURA SAASTAMOINEN
Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LAURA SAASTAMOINEN: Vertaisoppiminen inklusiivisen luokan tukena

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 87 sivua, 3 liitesivua

Lokakuu 2016

Tutkimuksen lähtökohtana oli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) korostama vuorovaikutuksen, yhteistyön ja yhdessä oppimisen sekä inklusiivisuuden merkitys oppimisessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista vertaisoppimista yleisopetuksen luokissa esiintyy, mitä oppilaat ajattelevat vertaisoppimisesta, sekä miten vertaisoppiminen voi toimia luokan inklusiivisuuden tukena.

Tutkimuksen taustalla on sosiokulttuurinen teoria ja Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke. Taustalla olivat myös vertaisoppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä inklusio. Tutkimuksen aineisto koostui kolmessa eteläsuomalaisessa yleisopetuksen luokassa tehdyistä vertaisoppimiseen liittyvistä havainnoista, luokkien opettajien haastatteluista sekä oppilaiden vastauksista kyselylomakkeeseen. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, ja lisäksi käytettiin Morenon sosiometriikkaa.

Tutkimuksen tulosten mukaan vertaisoppimisen käyttö tukee luokan inklusiivisuutta. Vertaisoppimista esiintyy luokassa useassa muodossa ja useassa aiheessa. Sitä tapahtuu sekä spontaanisti että opettajan alkuun saattamana. Vertaisoppimista hyödyntävässä luokassa sosiaaliset- ja kaverisuhteet olivat parempia, ja oppilaat auttoivat toisiaan enemmän. Myös erityisen tuen oppilaat osallistuivat vertaisoppimiseen. Johtopäätöksenä voitiin todeta, että vertaisoppiminen parantaa sosiaalisia taitoja sekä ryhmään kuuluvuutta, mikä edistää luokan inklusiivisuutta ja oppilaiden sosiaalista integraatiota. Keskeinen tulos on myös vuorovaikutuksellinen tuki, joka on vertaisoppimiseen tässä tutkimuksessa liitettävä nimitys scaffoldingille.

Vertaisoppimisen avulla voidaan lisätä yleisopetuksen luokkien inklusiivisuutta. Ratkaisevaa on luokan ilmapiiri ja opettajan asenne. Vertaisoppiminen ja yhdessä oppiminen voivat edistää perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista.

Avainsanat: inklusio, vertaisoppiminen, yleisopetus, integraatio, yhteistoiminnallinen oppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VERTAISOPPIMINEN	7
2.1	SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS.....	7
2.2	SOSIOKULTTUURINEN TEORIA JA LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE.....	8
2.3	VERTAISOPPIMISTA	11
2.4	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	11
2.5	TUTKIMUSTA VERTAISOPPIMISESTA.....	14
3	INKLUUSIO	17
3.1	INKLUUSION MÄÄRITTELYÄ, KAIKILLE YHTEINEN KOULU	17
3.2	ERITYISOPETUS JA INKLUUSIO.....	20
3.3	SÄÄDÖKSIÄ INKLUUSION TAUSTALLA	23
3.4	INKLUUSIO SUOMESSA NYT.....	24
3.5	TUTKIMUSTA INKLUUSIOSTA.....	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	27
4.3	AINEISTON KERÄÄMINEN	28
4.3.1	<i>Havainnointi</i>	29
4.3.2	<i>Haastattelu</i>	31
4.3.3	<i>Kyselylomake</i>	34
4.3.4	<i>Sosiometriikka</i>	35
4.4	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	36
5	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	40
6	TULOKSET	43
6.1	MITÄ VERTAISILTA OPITAAN?	43
6.2	VERTAISOPPIMISEN TAVAT	49
6.3	KETKÄ LUOKASSA AUTTAVAT?.....	57
6.3.1	<i>Miksi oppilaat auttavat muita?</i>	57
6.3.2	<i>Mitä sosiogrammit kertovat?</i>	60
6.4	OPPILAJEN AJATUKSET YHDESSÄ TYÖSKENTELEMISESTÄ	69
6.5	OPETTAJAN NÄKÖKULMA.....	71
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	76
	LÄHTEET.....	79
	LIITTEET	88
	Liite 1. Lupakysely vanhemmille	88
	Liite 2. Kyselylomake	89

KUVIOT

Kuvio 1. Segregaatio, integraatio ja inkluusio	17
Kuvio 2. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde segregaatiossa, integraatiossa ja inkluusiossa	21
Kuvio 3. Kaverisuhteet-sosiogrammi, luokka A	60
Kuvio 4. Keneltä pyydät apua –sosiogrammi, luokka A	61
Kuvio 5. Kuka auttaa eniten .sosiogrammi, luokka A	62
Kuvio 6. Kaverisuhteet-sosiogrammi, luokka B	63
Kuvio 7. Keneltä pyydät apua –sosiogrammi, luokka B	64
Kuvio 8. Kuka auttaa eniten –sosiogrammi, luokka B	65
Kuvio 9. Kaverisuhteet-sosiogrammi, luokka C	66
Kuvio 10. Keneltä pyydät apua –sosiogrammi, luokka C	67
Kuvio 11. Kuka auttaa eniten –sosiogrammi, luokka C	68

TAULUKOT

Taulukko 1. Induktiivinen päättely	39
Taulukko 2. Yläluokat ja niiden alaluokat	43

1 JOHDANTO

Koulujärjestelmää on kehitetty inklusiiviseen suuntaan sekä Suomessa että kansainvälisesti jo 1970-luvulta asti. Muutos on kuitenkin ollut hidasta, ja monessa koulussa noudatetaan edelleen integraation periaatteita, vaikka myös Suomi on sitoutunut kansainvälisillä sopimuksilla edistämään inklusiota jo 1990-luvulta lähtien. (Moberg & Savolainen 2015, 88–90.) Myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) edellytetään, että kouluja kehitetään inklusion periaatteiden suuntaisesti. Kunnissa ja kouluissa on siis ryhdyttävä etsimään keinoja inklusion toteuttamiseen käytännössä.

Inklusiota on tutkittu paljon oppilaan oikeuksien, tarvittavien resurssien ja opettajan työn näkökulmista (Saloviita 1998; 2006). Myös erityisoppilaiden menestymistä inklusiivisissa luokissa on tutkittu paljon sekä Suomessa että kansainvälisesti (Hattie 2009; Freeman & Alkin 2000; Myklebust 2006; Markussen 2004.). Tutkimuksissa on todettu, että erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle paras paikka oppimisen kannalta on inklusiivinen luokka. Kuitenkin itse oppilaiden kokemusten tutkiminen on ollut melko vähäistä. Julkisessa keskustelussa on esitetty erilaisia perusteluita, miksi inklusio on hyvä tai huono asia mutta tieto oppilaiden näkökulmasta aiheeseen on puutteellista. Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään oppilaiden näkökulmaa erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen ja vertaisoppimiseen.

Inklusion toteutumista tukevia käytänteitä on paljon, esimerkiksi kolmiportaisen tuen malli, varhaisen puuttumisen malli, pariopettajuus ja erilaiset opetusmenetelmät. Myös vertaisoppimiseen perustuvia opetusmenetelmiä, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteisöllinen oppiminen, on tutkittu inklusiivisessa luokassa opettajan ja erityisoppilaan näkökulmista (esim Gillies & Ashman 2000).

Tässä tutkimuksessa inklusiota lähestytään vertaisoppimisen näkökulmasta. Vertaisoppiminen perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja oppilaiden väliseen rakentavaan vuorovaikutukseen. Vertaisoppiminen voi olla opettajalähtöistä, mutta myös oppilaista itsestään lähtevää. (Topping 2005, 631–632.) Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää vertaisoppimisen mahdollisuuksia tukea inklusiivista luokkaa, ja voiko vertaisoppiminen parantaa luokan jokaisen oppijan mahdollisuuksia oppia yhteisessä luokassa. Opettajalla on aina tärkeä rooli luokan oppimiskulttuurin ja –käytänteiden luomisessa, mutta tässä tutkimuksessa painopiste on

oppilaiden omassa toiminnassa. Voivatko oppilaat itse tukea toistensa oppimista, ja näin edistää erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia opiskella samassa luokassa?

2 VERTAISOPPIMINEN

Tässä luvussa määrittelen vertaisoppimiseen liittyviä käsitteitä. Käsittelen ensin tutkimuksen tautalla olevaa sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä ja sosiokulttuurista teoriaa. Määrittelen vertaisoppimisen, ja käsittelen tarkemmin sen yhtä sovellusta, yhteistoiminnallista oppimista. Viimeisessä alaluvussa kuvailen vertaisoppimiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvää tutkimusta.

2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on jakautunut useaan suuntaukseen, joille on yhteistä käsitys oppimisesta. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan ihmisen aktiivista kognitiivista toimintaa. Ihminen tulkitsee uutta tietoa ja havaintojaan aiempien tietojensa ja kokemustensa perusteella rakentaen niistä itselleen uutta tietoa. (Tynjälä 1999, 37–38.) Kugelmassin (2007) mukaan kognitiivinen konstruktivismi tukee ajatusta, jonka mukaan lapsen tulee ensin saavuttaa tietty kehityksellinen taso ennen haastavampien asioiden kokeilemistä. Sosiokonstruktivismi on yksi konstruktivismiin suuntaus, joka perustuu sosiokulttuuriseen teoriaan, jonka mukaan merkittävää oppimista tapahtuu jo ennen kuin tietty kehitystaso on saavutettu. Sosiokonstruktivismi keskittyy vuorovaikutukseen merkityksellisessä fyysisessä, sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke (1978, 1982) liittyy tiiviisti sosiokulttuuriseen teoriaan. (Kugelmass 2007, 274.)

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kauppila 2007, 48.) Vuorovaikutuksen lisäksi huomioidaan se sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen kehys, jossa oppimien tapahtuu (Tynjälä 1999, 44). Kugelmass (2007) mainitsee oppimisen kontekstin keskeisen merkityksen sosiokonstruktivistisissa luovan teoreettisen pohjan erilaisten oppijoiden inklusiolle yleisopetuksen luokkiin. Myös tieto on häneen mukaansa riippuvaista oppilaan tai opettajan kulttuurista, kielestä, kokemuksista ja uskomuksista. (Kugelmass 2007, 275–277.) Kauppila (2007) toteaa, että sosiaalinen vuorovaikutus edistää ja strukturoi oppimista, mutta tiedonmuodostus- ja oppimisprosessien katsotaan olevan yksilöllisiä. Sosiaalinen vuorovaikutus toimii ajattelun

aktivoijana ja mahdollistaa jaetun ymmärtämisen ryhmän kesken. Kognitiivista konfliktia pidetään keskeisenä oppimisen mekanismina. (Kauppila 2007, 51.) Kugelmassin mukaan sosiokonstruktivismissa oppiminen on merkitysten luomista. Keskeisiä ovat ne prosessit, joiden kautta oppiminen tapahtuu, ja opettajan rooli siirtyykin perinteisestä tiedon jakajasta aktiiviseksi lasten oppimisen mahdollistajaksi. (Kugelmass 2007, 277.)

2.2 Sosiokulttuurinen teoria ja lähikehityksen vyöhyke

Tärkeimpiä tutkimukseni taustalla olevia teorioita on Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke (1978, 1982). Lähikehityksen vyöhyke kuvaa lapsen optimaalisen oppimisen aluetta, joka sijaitsee aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välissä. Aktuaalinen taso kuvaa lapsen kehitystasoa sellaisissa kehityksen vaiheissa, jotka hän on jo saavuttanut kuvaten siis jo kypsiä kehitysvaiheita. Aktuaalisella tasolla olevista tehtävistä lapsi suoriutuu itsenäisesti ilman apua. Potentiaalinen kehitystaso taas kertoo, millaisista tehtävistä lapsi pystyy suoriutumaan aikuisen tai taitavamman vertaisen avustuksella. (Vygotsky 1982, 85–89; 1978, 86.)

Lapsen lähikehityksen vyöhyke koostuu keskeneräisistä kehitystehtävistä, ja tällä alueella liikuttaessa lapsi tarvitsee apua henkilöltä, joka on omassa kehityksessään pidemmällä. Apu voi olla esimerkiksi vihjeitä, johdattelevia kysymyksiä, mallin näyttämistä tai jäljittelyä. Jossakin vaiheessa potentiaalisesta kehitystasosta voi tulla lapsen aktuaalinen taso, kun lapsi saa tukea kehitykseensä ja oppii. Tuen tarpeen määrä riippuu siitä, kuinka kaukana tehtävä on lapsen senhetkisestä aktuaalitasosta. Tuen myötä lapsi oppii ja tarvittavan tuen määrä vähenee, kunnes hän pystyy suoriutumaan kyseisestä tehtävästä itsenäisesti. Samalla lapsen kehityksen aktuaalitaso on laajentunut sisältämään tämän tehtävän tai taidon, joka alussa oli potentiaalisella tasolla. (Vygotsky 1982, 85–89; 1978, 86.)

Sekä lapsen potentiaalinen taso että lähikehityksen vyöhyke muuttuvat jatkuvasti lapsen kehittyessä ja pysyvät aktuaalisen tason yläpuolella. Samalla aktuaalisella tasolla olevien lasten lähikehityksen vyöhyke voi olla hyvinkin eri laajuinen, ja he voivat avustettuna selviytyä hyvinkin eritasoisista tehtävistä. Jotta oppiminen olisi tehokasta, tulisi opetuksen keskittyä lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä oleviin asioihin. Jos opetettava asia on lapsen aktuaalitasolla, kehitystä ei tapahdu. Samoin jos asia on lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolella, lapsi ei pysty suoriutumaan tehtävästä edes avustettuna. (Vygotsky 1982, 85–89; 1978, 86.) Eskelä-Haapanen toteaaakin oppimisprosessin ylärajoilla toimimisen yhdessä taitavampien vertaisten kanssa edistävän oppimista parhaiten (Eskelä-Haapanen 2012, 43).

Scaffolding

Aikuisen tai vertaisen antamasta tuesta käytetään nimitystä scaffolding (Bruner 1985, 21–33). Jotta tuki ohjaisi lasta kohti potentiaalisen kehityksen vyöhykettä, taitavamman vertaisen tai aikuisen tulee suhteuttaa antamansa tuki heikomman lapsen kehitystasoon. Taitavamman tulisi ymmärtää, mitä toinen tarvitsee, ja sen mukaan säädellä antamansa avun määrää ja laatua. (Hogan & Tudge 1999, 56.) Ellis ja Rogoff (1986) vertasivat tutkimuksessaan aikuisen ja taitavamman vertaisen antamaa tukea, ja totesivat aikuisten olevan vertaisia parempia suhteuttamaan antamaansa apua (Ellis & Rogoff 1986, 323–324). Tämä saattaa johtua aikuisten paremmista ohjaustaidosta; vertainen saattaa tietää, mitä toinen tarvitsee, mutta ei välttämättä osaa auttaa sopivalla tasolla (Hogan & Tudge 1999, 56, 61). Se, että kuulee toisen edistyneemmän ajattelua, ei välttämättä johda oppimiseen. Tämän vuoksi ongelmanratkaisutilanteet ovat erityisen hyviä oppimistilanteita vertaisten kesken. Ongelman ratkaisemiseksi parin pitää keskustella mahdollisesti erilaisista ratkaisuistaan, jotta he voivat muodostaa yhteisen kuvan käsiteltävästä ongelmasta ja päästä yhteisymmärrykseen ratkaisusta. Oppimisen kannalta on tärkeää, että pari keskustelee ongelmasta ja kumpikin perustelee kantansa, sillä tällöin molempien ajattelu kehittyy. (Hogan & Tudge 1999, 56, 61.) Lähikehityksen vyöhykkeeseen ja scaffoldingiin liittyy läheisesti yhteistoiminnallisen oppimisen käsite (ks. luku 2.5 Yhteistoiminnallinen oppiminen).

Mäkinen ja Mäkinen (2011) tutkivat scaffoldingia haastattelemalla inklusiivisissa ympäristöissä opettaneita opettajia. Tutkimuksensa perusteella he ehdottavat seuraavia tapoja viedä scaffoldingia yhteistoiminnalliseen suuntaan. Oppilaita tulisi ohjata ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, jolloin opettajan rooli siirtyy enemmän oppimisen mahdollistajaksi. Oppimisympäristöä muokkaamalla voidaan edesauttaa oppilaiden sitoutumista. Yhteistoiminnallinen scaffolding antaa opettajalle mahdollisuuden huomioida oppimisprosesseissa yksilöiden lisäksi myös niiden yhteisölliset ulottuvuudet. Opettajajohtoinen keskustelu oppilaiden työskentelyn jälkeen voi olla yksi konkreettinen tapa yhteistoiminnalliseen scaffoldingiin. Oppilaiden luontainen motivaatio paranee, kun opettaja tukee oppimista tarkoituksenmukaisilla, reflektoivilla ja selkiyttävillä kysymyksillä. (Mäkinen & Mäkinen 2011.)

Mäkinen ja Mäkinen (2011) esittävät kuusi seikkaa, jotka ovat yhteistoiminnallisen scaffoldingin kannalta olennaisia: aktivointi, läsnäolo, herkkyys, avustaminen, luottamus ja autonomia. Aktivoinnissa opettaja tarkoituksellisesti pyrkii edistämään jaetun ymmärryksen syntymistä luokassa. Läsnäololla viitataan opettajan kykyyn toimia hetkessä, ollen tietoinen oppimisen sosiaalisesta dynamiikasta luokassa. Herkkyys tarkoittaa opettajan kykyä havaita

oppilaiden sosiaalisia vihjeitä yhtä lailla kuin kognitiivisia ja emotionaalisia tarpeitakin, ja pyrkiä luomaan hyvä oppimisympäristö. Avustamisella tarkoitetaan opettajan konkreettisia keinoja oppilaan tukemiseen. Luottamuksella viitataan luokkahuoneen ilmapiiriin, jonka tulisi olla hyväksyvä ja aktiivisen osallistuva. Autonomia korostaa oppilaiden vastuuta ja luontaista motivaatiota oppimiseen. Opettajan tulee antaa ohjeet selkeästi, jotta oppilaat tietävät mitä tavoitellaan. Yhteisöllinen onnistumisen kokemus vahvistaa oppilaiden sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyttä. (Mäkinen & Mäkinen 2011,68–69.) Yleisesti Mäkinen ja Mäkinen (2011) toteavat, että scaffolding tulisi nähdä dynaamisena ja yhteistoiminnallisena välineenä erilaisten oppijoiden tukemiseen. Joissain tapauksissa oppilaat saattavat vastustaa opettajan antamaa tukea, ja siksi yhteistoiminnallinen scaffolding vaatiikin sitoutumista, kärsivällisyyttä ja ennen kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69–70.)

Nyikos ja Hahshimoto (1997) käsittelevät lähikehityksen vyöhykettä yhteistoiminnallisuuden ja ryhmän näkökulmasta. He kysyivät tutkimuksessaan, miten lähikehityksen vyöhyke tulisi nähdä, kun yksilöt, joilla on jokaisella oma lähikehityksen vyöhyke, työskentelevät yhdessä ryhmässä yhteistoiminnallisesti. He esittävät, että ryhmälle voi muodostua yhteinen ryhmän lähikehityksen vyöhyke, joka on sellainen potentiaalisen kasvun alue, jossa jokaisen yksilön oma lähikehityksen vyöhyke kohtaa ja mahdollisesti laajenee yhteisöllisen vuorovaikutuksen seurauksena. Tällöin ryhmässä työskenteleminen edistää myös taitavimpien jäsenten oppimista ja ajattelua, ei vain tiedollisesti heikompien jäsenten oppimista. (Ks. Nyikos & Hashimoto 1997.)

Tutkimuksessa ryhmän lähikehityksen vyöhykkeen mahdollisuutta ja toteutumista tutkittiin maisterivaiheen opiskelijoiden kurssilla, jossa työskenneltiin yhteistoiminnallisissa ryhmissä. Tutkimukseen valittiin kolme ryhmää, joissa jokaisessa ryhmän lähikehityksen vyöhyke kehittyi eri asteelle. Nyikos ja Hashimoto totesivat ryhmän lähikehityksen vyöhykkeen olevan mahdollinen tietyin edellytyksin. Ryhmällä tulee olla yhteinen päämäärä, ja jäsenten tulee olla aktiivisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän vuorovaikutuksen tulee tähdätä tiedon yhteiseen rakentamiseen ja yhteiseen kognitiiviseen kehitykseen. Jos vuorovaikutus on puutteellista, ei yhteistä tietoa voida rakentaa eivätkä ryhmän jäsenet saa palautetta toisiltaan. Ryhmän jäsenten toisilleen antama scaffolding on tärkeää, ja edistää myös taitavampien jäsenten oppimista. Tutkimuksessa kokemattomammat opiskelijat usein kyseenalaistivat taitavampien jäsenten työtä, jolloin nämä joutuivat pohtimaan asiaa uudelleen ja uudesta näkökulmasta selittäessään asiaa toisille opiskelijoille. Tämä oli ryhmän lähikehityksen vyöhykkeen muodostumisen kannalta ratkaisevaa, sillä juuri tämä uudelleen selittäminen ja näkökulman pohtiminen synnyttivät lähikehityksen vyöhykkeen myös taitavampien opiskelijoiden osalta. (Nyikos & Hashimoto 1997.)

2.3 *Vertaisoppimista*

Vertaisoppiminen on tietojen ja taitojen karttumista aktiivisen auttamisen ja tukemisen kautta. Se tapahtuu statukseltaan tai muuten tasavertaisten ihmisten välillä. Siinä samankaltaisista sosiaalisista ryhmistä tulevat ihmiset, jotka eivät ole ammattiopettajia, auttavat toisiaan ja oppivat samalla itse tekemällä. Vertaisoppimisessa on tärkeää, että sen osapuolet ovat tarpeeksi lähellä toisiaan tiedollisesti ja taidollisesti, jotta myös auttava osapuoli oppii. Tärkeimpiä vertaisoppimisen sovelluksia ovat tutorit ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Tutoroinnissa vertaisilla on selvät roolit. Toinen opettaa ja toinen oppii, ja näihin rooleihin saadaan yleensä opastusta. Apuna voi myös olla erilaista materiaalia. Tutorointi keskittyy yleensä selvästi oppisisältöihin. (Topping 2005, 631-632.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on tutkimukseni kannalta tärkein vertaisoppimisen sovellus, koska sitä on Suomessa käytetty eniten. Yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) ei ole sama asia kuin yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa yksilön onnistumiseen vaikuttaa sekä hänen itsensä, että ryhmän muiden jäsenien onnistuminen (Johnson & Johnson 2009, 365-366). Yhteisöllisessä oppimisessä ryhmän jäsenet pyrkivät yhdessä vuorovaikutuksessa rakentamaan tietoa opiskeltavasta asiasta. Tärkeää on se, että koko ryhmä työskentelee yhdessä, eikä kullekin osallistujalle esimerkiksi jaeta osa-alueita aiheesta. (Arvaja 2005.) Molemmissa on keskeistä osallistujien välinen rakentava vuorovaikutus. Yhteisöllisessä oppimisessä painotetaan ryhmänä oppimista, kun taas yhteistoiminnallisessa oppimisessä tärkeää on oppilaiden välinen yhteistyö.

2.4 *Yhteistoiminnallinen oppiminen*

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja sen eri sovellukset perustuvat sosiaali- ja kasvatustieteiden teoriaan sosiaalisesta riippuvuussuhteesta (Johnson & Johnson 2009, 365). Sen mukaan yksilön onnistumiseen vaikuttavat sekä hänen itsensä että muiden toiminta, jolloin yksilö siis on sosiaalisesti riippuvainen muista. Sosiaalinen riippuvuus voi olla positiivista tai negatiivista, sillä yksilöiden toiminta voi edistää tai haitata yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Johnson ja Johnson (2009) määrittävät aiemman tutkimuksen perusteella yhteistoiminnallisen oppimisen viisi perusedellytystä. Niitä ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, kannustava vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen oikeanlainen käyttö ja ryhmäprosessointi. (Johnson & Johnson 2009, 365-366; Johnson & Johnson 2002, 109-110.)

Johnson ja Johnson toteavat Levinin ja Deutschin määritelleen positiivisen ja negatiivisen riippuvuussuhteen alun perin tuloksena yhteisistä tavoitteista. Useat tutkijat ovat heidän jälkeensä rakentaneet käsitteitä erilaisista näkökulmista, ja tavat strukturoida riippuvuussuhdetta voidaan tiivistää kolmeen kategoriaan: tulokset, keinot ja rajat. Näistä tekijöistä riippuu, syntykö ryhmässä positiivista vai negatiivista riippuvuutta. Tulosriippuvuus sisältää tavoitteet ja palkinnot, ja keinojen riippuvuus koostuu resursseista, rooleista ja tehtäväriippuvuudesta. Rajat yksilöiden ja ryhmien välillä voivat määritellä, kenestä kukin on riippuvainen. (Johnson & Johnson 2009, 367.)

Yksilöllinen vastuu ja luotettavuus liittyvät ryhmäläisten toisiaan kohtaan tuntemaan vastuuseen. Jos ryhmässä vallitsee positiivinen keskinäinen riippuvuus, ryhmäläiset tuntevat vastuuta omasta suorituksestaan ja haluavat omalla panoksellaan edistää ryhmän suoriutumista. Kehittävä vuorovaikutus vaatii ryhmäläisiltä toistensa kannustamista ja auttamista työskenneltäessä kohti yhteistä tavoitetta. Sosiaalisten taitojen sopiva käyttäminen luo pohjaa hyvälle ryhmätyölle, joka on yhteistoiminnallisuuden perusta. Ryhmä, jonka ryhmätyöskentelytaidot ovat puutteelliset, ei voi työskennellä tehokkaasti. Ryhmäprosessoinnissa ryhmän jäsenet refleктоivat ryhmän jäsenten toimintaa, joka joko edisti tai haittasi ryhmän toimintaa. Ryhmä myös päättää, mitä toimintaa kannattaa jatkaa, ja mitä muuttaa. Prosessin tarkoituksena on selventää ja parantaa ryhmän ja sen jäsenten tehokkuutta. (Ks. Johnson & Johnson 2009, 368–370.)

Johnson ja Johnson (2009) jakavat yhteistoiminnallisen oppimisen kolmeen tyyppiin: formaali, informaali ja perusryhmät. Formaalisissa yhteistoiminnallisissa oppimisissa ryhmä työskentelee yhdessä muutamasta tunnista jopa useaan viikkoon ja pyrkii saavuttamaan yhteiset oppimistavoitteet ja tekemään yhdessä erilaisia tehtäviä. Informaalisissa yhteistoiminnallisissa oppimisissa oppilaat työskentelevät väliaikaisissa ryhmissä, jotka toimivat yhdessä muutamasta minuutista muutama tuntiin. Ryhmiä voidaan käyttää esimerkiksi nopeisiin keskusteluihin opetuksen aikana. Yhteistoiminnalliset perusryhmät ovat pysyviä ryhmiä, joiden jäsenet voivat pysyä samoina jopa useamman vuoden. Ryhmän jäsenet tarjoavat toisilleen tukea, kannustusta ja edistävät toistensa sosiaalista ja kognitiivista kehitystä. Ryhmät kokoontuvat usein päivittäin, ja voivat esimerkiksi tarkistaa toistensa kotitehtävät tai jakaa keskenään henkilökohtaisia huolia. (Johnson & Johnson 2009, 374.)

Sahlberg ja Leppilampi (1994) esittelevät yhdessäoppimisen teoriaa ja pohtivat yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien soveltuvuutta suomalaiseen kouluympäristöön. He toteavat yhteistoiminnallisen oppimisen olevan yksi näkemys oppimisesta, jonka toteuttamiseen on paljon erilaisia tekniikoita, esimerkiksi palapelimenetelmä tai kotiryhmät. Heidän mielestään lähinnä Yhdysvalloista Suomeen tulleita yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä tulisi soveltaa suomalaiseen kouluun sopiviksi, sillä kussakin maassa on oma koulu- ja oppimiskulttuuri.

Periaatteet ja päämäärä pysyvät kuitenkin samoina. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 167–171.) Sahlberg ja Sharan (2001) toteavat yhteistoiminnallisen oppimisen levinneen Suomeen 1990-luvun alussa. Suomenkielistä kirjallisuutta on ollut saatavilla vähän, ja näkökulma on pysynyt kapeana. Suomessa onkin vielä 2000-luvun alussa mielletty yhteistoiminnallisen oppimisen koostuvan pääasiassa palapelitekniikasta. (Sahlberg & Sharan 2001, 11.)

Sahlberg ja Leppilampi (1994) kuvaavat yhteistoiminnallisen oppimisen reunaehtoja. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa (myös yhdessä oppiminen) opiskellaan pienissä ryhmissä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Jokaisella ryhmän jäsenellä on jokin rooli, ja kukin on vastuussa oman oppimisensa lisäksi myös muiden oppimisesta. Ryhmä ei saavuta tavoitettaan, elleivät kaikki sen jäsenet onnistu tehtävissään. Sosiaalinen vuorovaikutus on yksi peruselementeistä yhteistoiminnallisessa oppimisessä: keskustelu, toisten huomioiminen ja avoin aktiivinen yhteistyö. Sen avulla pyritään lisäämään jokaisen oppimista niin, että oppiminen on parempaa sekä laadullisesti että määrällisesti. Kukin oppilas siis oppii enemmän, mutta asiat myös opitaan syvemmin ja pyritään sisäistämään. Tiedollisen oppimisen lisäksi yhdessä oppiminen kehittää sosiaalisia taitoja sekä kielellisen vuorovaikutuksen taitoja. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 38, 61.) Kehittyviä asioita ovat myös esimerkiksi oppijan itsenäistyminen ja vastuunotto, realistinen minäkäsitys ja itsetunto, aloitekyky ja yritteliäisyys, suunnitelmallinen työskentely ja oman oppimisen säätely. Kehitys on mahdollista, koska yhteistoiminnallinen oppiminen rohkaisee pohdiskelemaan keskusteluun toisten oppilaiden kanssa. (Ks. Kohonen & Leppilampi 1994, 101.)

Sahlbergin ja Leppilammen (1994) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen perusedellytys on oppilaiden välinen vuorovaikutus. Perinteisessä opetuksessa opettaja dominoi luokan vuorovaikutusta ja on äänessä suurimman osan ajasta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 52.) Eskelä-Haapanen, Hannula ja Lepola (2015) tuovat vuorovaikutuksen merkitystä esille myös tulevien opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Vuorovaikutustaidot nähdään yhtenä hyvän elämän rakennuselementtinä, ja osana sosiaalista pääomaa. Vuorovaikutustaitoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan. (Eskelä-Haapanen ym. 2015, 10.) Sahlberg ja Leppilampi (1994) kuvaavat, miten yhteistoiminnallisessa oppimisessa annetaan oppilaille tilaa auttaa ja opettaa toisiaan, ja nähdään oppilaiden välinen puhe oppimista rakentavana voimana. Puhumisen aikana opittu asia täsmentyy ja pysyy paremmin muistissa. Tutkimuksissa on myös todettu puhumisen vaikuttavan positiivisesti oppimisen määrään ja laatuun. Oppilaiden keskinäinen puhe ei yleensä ole rupattelua päivän kuulumisista. Jos luokan ilmapiiri on oppimiseen ja tehtävistä suoriutumiseen kannustava, keskittyy myös oppilaiden vuorovaikutus käsillä olevaan tehtävään. Tehtävien on oltava mielekkäitä ja ratkaistavissa olevia. Selittämisen ja keskustelun kautta oppilas rakentaa opittavasta tiedosta sisäistä omaa tietoa sekä testaa oman ymmärtämisensä laatua ja käsitystensä oikeellisuutta.

Puhuminen ja keskusteleminen ovat siis keinoja rakentaa objektiivisempaa ymmärtämystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 52.)

Oppilaan puhetta voidaan tarkastella kahdesta eri yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta. Niistä ensimmäinen on oppilaan oma puhe, joka voi olla joko hiljaista tai ääneen puhuttua. Sen avulla oppilas jäsentää ja rakentaa tietämystään. Toinen näkökulma tuo esiin puheen sosiaalisen puolen. Siinä puhe saa kolme merkitystä. Puhe lisää oppilaan aktiivisuutta, mikä näkyy oppilaan sisäisen aktiivisuuden lisääntymisenä ja ryhmän sosiaalisen toiminnan rikastumisena. Toisaalta puhe lisää konfliktien muodostumista ja näin luo tilanteita opittavien asioiden tarkasteluun eri näkökulmasta ja ratkaisujen löytämiseen. Kolmanneksi puhe toimii välineenä muuttaa käsitteellistä tietoa oppijan kannalta subjektiivisesta objektiivisemmaksi. (Ks. Sahlberg & Leppilampi 1994, 59.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia oppimistuloksiin on tutkittu monessa tutkimuksessa, joiden perusteella voidaan todeta, että keskinkertaiset ja heikot oppilaat hyötyvät tiedollisesti eniten. Lahjakkaat oppilaat taas hyötyvät yhteistoiminnallisesta oppimisesta eniten sosiaalisissa, vuorovaikutuksellisissa ja oman toiminnan arviointiin liittyvissä taidoissa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 83.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi osallistavan kasvatuksen opetusmenetelmistä. Sen kautta oppilaat oppivat työskentelemään ryhmissä ja ryhmän hyväksi sekä kunnioittamaan ja ymmärtämään luokkatovereita. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 15.)

2.5 Tutkimusta vertaisoppimisesta

Suurin osa vertaisoppimisen tutkimuksista keskittyy oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Yhteistoiminnallista oppimista tutkittu paljon etenkin kansainvälisesti, ja se onkin yleisesti hyväksytty tieteelliseen teoriaan ja tutkimukseen perustuva opetusmenetelmä. (Ks. esim Fawcett & Garton 2005; Hogan & Tudge 1999; Johnson & Johnson 1974.) Yksi sen vähemmän tutkittuja puolia on yhteistoiminnallisen oppimisen soveltuminen ja hyöty oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Tätä tutkivat Gillies ja Ashman (2000). Yhteistoiminnallista oppimista on käytetty myös Suomessa, ja sen käytöstä on tehty erilaisia opetuskokeiluja, mutta varsinaista tutkimusta vähemmän. Sahlberg ja Sharan toteavat suomenkielisen kirjallisuuden olleen vielä 2000-luvun alussa rajallista ja keskittyvän vain pieneen osaan yhteistoiminnallisesta oppimisesta (Sahlberg & Sharan 2001, 11). Suomessa on tutkittu vertaisoppimista myös opettajien välillä samanaikaisopettajuuden näkökulmasta (ks. esim. Eskelä-Haapanen 2013, Rytivaara 2012). Esittelen kaksi tutkimusta, jotka ovat oman tutkimukseni kannalta tärkeitä.

Rimpiläinen ja Bruun (2007) tarkastelevat opetuskokeilussaan perusopetusluokan ja erityisluokan yhdistämisen prosesseja ja sisältöjä. Yhdistettyä luokkaa opetettiin alakoulun ajan. Opetuksessa käytettiin oppilaiden oppimistyylien perusteella muodostettuja oppilas-väriyryhmiä ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä. Luokassa toimi kaksi opettajaa, luokanopettaja ja erityisopettaja, sekä koulunkäyntiavustaja. Opetuskokeilun taustalla oli kahden opettajan halu tukea erilaisia oppijoita paremmin ja mahdollistaa erilaisten oppimistyylien tukeminen perinteisen taitotasajaottelun sijaan. Koska luokka oli inklusiivinen, erot oppilaiden osaamisessa olivat suuria. (Rimpiläinen & Bruun 2007.)

Opetuskokeilussa yhteistoiminnallista oppimista hyödynnettiin etenkin reaaliaineiden opetuksessa. Oppilaat jaettiin mahdollisimman heterogeenisiin ryhmiin, joissa toimittiin yhden jakson ajan, kahdesta kuuteen viikkoa. Osa käsiteltävistä asioista opiskeltiin opettajajohtoisesti, jonka jälkeen työstämistä usein jatkettiin yhteistoiminnallisissa ryhmissä esimerkiksi keskustellen, käsitteitä selittäen tai tietokortteja tehden. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 64–65.) Rimpiläinen ja Bruun totesivat opetuskokeilun perusteella luokkatovereiden olevan taitavia toistensa oppimisen ohjaajia (ks. myös Rytivaara 2012). Vertaisen antama malli ja palaute olivat usein tehokkaampia kuin opettajalta saadut. Aikuisten piti kiinnittää luokassa huomiota siihen, että antoivat vertaiselle mahdollisuuden auttaa ennen kuin menivät itse avuksi. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 15–16, 82.) Ellisin ja Rogoffin tutkimuksessa (1986) aikuiset olivat kuitenkin taitavampia antamaan tukea kuin vertaiset. Voidaan päätellä, että Rimpiläisen ja Bruunin havainto vertaistuen onnistumisesta luultavasti johtuu oppilaiden saamasta harjoituksesta. Oppilaat olivat ensimmäiseltä luokalta asti harjoitelleet toistensa tukemista ja näin kehittyneet sekä vuorovaikutuksellisesti, palautteen antajina että tukijoina. Rimpiläinen ja Bruun (2007) totesivatkin yhteistoiminnallisen oppimisen käytön lisänneen luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta, vastuuntuntoa ja sosiaalisia taitoja. He myös kokivat, että aiemmin opettamiinsa yksittäisiin luokkiin verrattuna yhteisessä luokassa mallioppimista hyvään käyttäytymiseen ja työntekoon tapahtuu enemmän. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 19, 22.)

Gillies ja Ashman (2000) pyrkivät tutkimuksessaan selvittämään, miten lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisessa ryhmässä, sekä sitä, miten yhteistoiminnallisten taitojen opettamisella on vaikutusta lasten käytökseen ja oppimistuloksiin. Tutkimuksen taustalla oli oletus siitä, että yhteistoiminnallinen oppiminen edistää inklusiivisuutta. Tutkimukseen osallistui oppilaita 11 koulusta, ja osa oppilaista tarvitsi ainakin osa-aikaisesti erityistä tukea. Kaikille oppilaille tehtiin taitoja kartoittava testi, ja testin tulosten perusteella oppilaat jaettiin mahdollisimman heterogeenisiin neljän hengen ryhmiin. Tutkimukseen osallistuneet luokat jaettiin kahteen osaan, ja niistä puolella oppilaille opetettiin yhteisöllisen oppimisen taitoja, toiselle

ei. Yhteistoiminnallista oppimista luokissa oli kolme tunnin jaksoa viikossa kuuden viikon ajan. Näitä kuuden viikon jaksoja oli yhteensä kolme. (Gillies & Ashman 2000.)

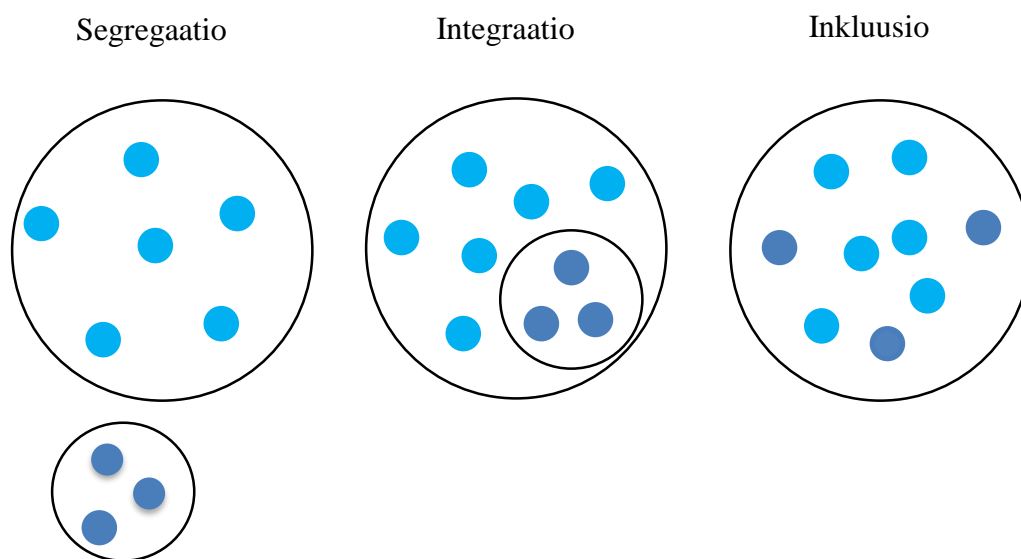
Molemmille ryhmille esiteltiin ryhmätyön aihe ja saatavilla tulevat resurssit. Strukturoiduissa ryhmissä lisäksi oppilaille opetettiin kahdella tunnilla taitoja ja käyttäytymistä, joiden uskotaan edesauttavan ryhmän yhteistyötä. Teoria yhteistoiminnallisesta oppimisesta perustui Johnsonin, Johnsonin ja Holubecin 1990 tekemään määrittelyyn. Strukturoimattomissa ryhmissä oppilaille ei opetettu ryhmätyötaitoja, mutta ryhmät saivat käyttää saman ajan keskusteluun siitä, miten ryhmä tulisi työskentelemään ryhmänä. Oppilaita havainnoitiin yhteistoiminnallisen työskentelyn aikana, ja tutkimuksen lopussa oppilaat tekivät oppimista ja opitun soveltamista testaavan testin. (Gillies & Ashman 2000.)

Erityisoppilaiden yhteistoiminnallisessa käyttäytymisessä ei huomattu merkittäviä eroja strukturoidun ja strukturoimattoman ryhmän välillä. Kuitenkin tehtävään liittymätöntä käyttäytymistä ja ryhmään kuulumattomuutta havaittiin merkittävästi enemmän strukturoimattomassa ryhmässä. Strukturoidussa ryhmässä oppilaat antoivat huomattavasti enemmän ohjeita ja apua vertaisilleen, sekä saivat enemmän palautetta ja tukea kuin oppilaat toisessa ryhmässä. Ohjeiden antaminen ja auttaminen vaikuttivat oppimistuloksiin. Heikompien oppilaiden esittämät kysymykset usein johtivat asian selvittämiseen ja ideoiden vaihtamiseen muiden ryhmäläisten kanssa, ja juuri tämä vuorovaikutus vaikutti oppilaiden oppimisprosessiin osallistumiseen. Loppukokeen perusteella strukturoitujen ryhmien oppilaat osasivat paremmin yhdistää erilaisia ongelmanratkaisutilanteita, ja soveltaa tietoa uusiin tilanteisiin. Ryhmätyötaitojen opetteleminen siis sekä vähensi työskentelyä häiritsevää käyttäytymistä että edisti oppimista. (Gillies & Ashman 2000; ks. myös Johnson & Johnson 2009.)

3 INKLUUSIO

Lakkalan (2008) mukaan inklusiota on vaikea määrittellä, koska se liittyy moneen yhteiskunnan tasoon. Se liittyy sosiaaliseen tasa-arvoon, josta on monia tulkintoja, ja inklusiivinen koulutus riippuu muun muassa kulttuurista, lainsäädännöstä ja jokaisen maan erityispiirteistä. Vaihtelua on jopa yhden maan ja kunnan sisällä. (Lakkala 2008, 41.) Moberg ja Savolainen (2009) taas toteavat integraatiota ja inklusiota koskevan keskustelun olevan välillä haastavaa, koska lähellä toisiaan olevia käsitteitä on paljon, ja ne on eri maissa määritetty hieman eri tavoilla (Moberg & Savolainen 2009, 80-85). Seuraavissa luvuissa määrittelen inklusion, integraation ja segregaaation käsitteitä (kuvio 1), sekä niiden taustalla olevia kansainvälisiä ja kansallisia säädöksiä ja sopimuksia. Kuten Moberg ja Savolainen (2009, 76) toteavat, Suomessa inklusiosta käytävä keskustelu koskee lähinnä erityis- ja yleisopetuksen suhdetta ja oppilaiden mahdollisuutta opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. Luku 3.3 keskittyy tähän suhteeseen. Lisäksi pyrin hahmottamaan inklusion toteutumista Suomessa tällä hetkellä, sekä sitä, millaista tutkimusta inklusioon liittyen on tehty.

3.1 Inklusion määrittelyä, kaikille yhteinen koulu



KUVIO 1. Segregaatio, integraatio ja inklusio.

Mobergin ja Savolaisen (2009) mukaan integraation syvin olemus on hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, inklusio –käsitteen käyttäminen ei ole välttämätöntä. Tällöin integraatio tulee ymmärtää laajemmin kuin vain fyysisenä yhdessä olemisena. Hän myös toteaa käsitteiden aiheuttavan usein sekaannusta etenkin kansainvälisessä vertailussa, ja että kuten Naukkarinen (2001) on todennut, käsitteiden historialliseen alkuperään tulisi kiinnittää huomiota. (Moberg & Savolainen 2009, 85.)

Moberg ja Savolainen (2009) erottavat erityis- ja yleisopetuksen integraatiosta kaksi näkemystä. Ensimmäinen niistä on Pois-segregaatiosta –näkemys, joka lähtee siitä, että on erilliset laitokset ja koulut, jotka integroidaan. Kirjaimellisesti integraatio viittaa tähän. Toinen näkemys on Ei-segregointi, jonka lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, jossa kaikki oppilaat voivat opiskella. Tämä näkemys viittaa inklusion käsitteeseen. (Moberg & Savolainen 2009, 80.)

Inklusio liittyy tiiviisti vammaisten ja muiden erilaisiksi koettujen ihmisten kohteluun yhteiskunnassa. Saloviita (2006) kuvaa inklusioajatteluun johtanutta prosessia yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten ja vallalla olleen ajatustavan valossa. Tähän liittyy vahvasti metafora, jolla vammaisia kuvataan. Ennen YK:n kuntoutusmallia vuonna 1952, vammaiset rinnastettiin lähinnä rikollisiin, ja heidät suljettiin erillisiin laitoksiin. Kuntoutusmallissa keskeinen metafora oli sairaus. Alkuperäisenä tarkoituksena olivat kuntoutuspalvelut ja pyrkimys palauttaa vammaiset takaisin normaaleihin yhteisöihin. Keskeinen tekijä olikin porrasteinen kuntoutusjärjestelmä, jossa alempi portas kuntoutti henkilöä seuraavalle portaalle. Täysin kuntouduttuaan henkilö pääsisi täysivaltaisesti osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Tässä tärkeää oli integraation periaate, jolloin henkilö pyrittiin aina sijoittamaan mahdollisimman korkealle portaalle kuntoutusjärjestelmässä. (Saloviita 2006, 335.)

1980-luvulta lähtien oppilaiden lääketieteelliset diagnoosit alkoivat yleistyä erityisopetukseen siirretyillä lapsilla. Erityisopetuksen medikalisaatio vahvisti mielikuvaa siitä, että erityisopetuksessa annetaan hoitoa johonkin sairauteen, joka lapsella on. Ongelma oli siis lapsessa, ei ympäristössä, ja ongelmaan piti saada hoitoa. (Saloviita 2006, 336.) Takala (2010) katsoo asiaa vammaisuuden käsitteen kautta. Kuntoutusparadigma rinnastuu vammaisuuden lääketieteelliseen näkökulmaan, jossa korostuu yksilön sairaus, vika tai vamma ja sen korjaaminen. (Takala 2010, 14.)

Jo 1970-luvulla alkoi kehittyä ajatustapa vammaisten oikeudesta saada tarvitsemansa palvelut siellä, missä he itse halusivat olla. Ajatus kehittyi vammaisliikkeen piirissä, ja 1990-luvulta se on tunnettu inklusiona. Tässä ajattelussa korostetaan jokaisen yksilön oikeutta kuulua yhteisöön, ilman että oikeutta tarvitsee erikseen ansaita esimerkiksi kuntoutuksen myötä. (Saloviita 2012, 4–5.) Salamancan julistus (1994) antoi inklusiolle virallisen määritelmän. Sen mukaan inklusiolla tarkoitetaan kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin tavallisilla luokilla. (LÄHDE). Opetus

järjestetään asianmukaisin tukitoimin, ja kaikki lapset hyväksytään vamman asteesta huolimatta (Saloviita 2006, 338). Kyse ei ole pelkästään opiskelusta lähikoulussa, vaan samassa yleisopetuksen luokassa muiden kanssa. Tarvittavat tukitoimet tuodaan sinne, missä vammaiset haluavat olla. Toiminnan yleisopetuksen luokissa tulee ottaa huomioon kaikkien lasten erilaisuus. Taustalla vaikuttaa tukiparadigma. (Saloviita 2012, 6.) Takala (2010) näkee inklusion taustalla sosiologisen näkökulman vammaisuuteen, jolloin yksilön sijaan korjattavaa löytyy yhteiskunnasta (Takala 2010, 14).

Saloviita (2006) vertaa toisiinsa integraation ja inklusion käsitteitä, ja kuvaa niiden eroa kahden paradigman välisenä erona. Integraatio liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa henkilö voi olla osa normaalia yhteiskuntaa vasta sitten, kun hän on kuntoutunut, ja täyttää yhteiskunnan vaatimat ehdot. Mallissa korostuu ammattilaisten valta päättää henkilön elämästä, ja siitä, mikä on hänelle parasta. Tukiparadigmassa tavalliseen yhteiskuntaan kuulumisen on kansalaisyhteiskunta ja itsestänselvyys. Henkilölle tulee järjestää tukitoimet, jotka tekevät hänen osallisuutensa mahdolliseksi. Kuntouttaminen on yksi mahdollinen tukitoimi, ei päämäärä. Myöskään erityisoppilaan osallisuutta tavallisessa luokassa ei nähdä välineenä, vaan itseisarvona ja tapana elää. (Saloviita 2006, 340.) Mobergin ja Savolaisen (2009) mukaan pohjoismaissa integraation muodot on yritetty erottaa toisistaan, ja siksi todellisen integraation, joka sisältää toiminnallisen, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation, ja inklusion ero on mukaan lähinnä akateeminen, ei käytännöllinen. (Moberg & Savolainen 2009, 85).

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) käyttävät inklusiivisen kasvatuksen synonyyminä termiä osallistava kasvatusta. Heidän määrittelynsä mukaan osallistavassa kasvatuksessa ja opetuksessa kaikkia lapsia opetetaan siten, ettei ketään eroteta muusta ikäluokasta esimerkiksi vamman takia. Jos oppimisessa ja opettamisessa ilmenee haasteita, niitä pyritään ratkaisemaan niissä ympäristöissä, joissa haasteet ilmenevät. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343.)

Ladonlahden ja Naukkarisen (2006) mukaan osallistava kasvatusta ja koulutus tarkoittavat oppilaan oikeutta opiskella omassa lähikoulussa. Lähikoulu on se koulu, johon lapsi asuinpaikkansa perusteella kuuluu, ja jota muut alueella asuvat lapset käyvät. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345.) Lähikouluperiaate sisältyy myös suomalaiseen opetuslainsäädäntöön, ja sen tarkoitus on ohjata oppilaiden sijoittamista peruskouluun (Perusopetuslaki 628/1998, 6. §). Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) nostavat esille myös sen, että tuen intensiivisyyden ei tarvitse määrittää tuen antamisen fyysistä paikkaa. Heidän mukaansa usein ajatellaan, että kaikkein intensiivisimmät tukitoimet, kuten yksilöopetus, terapia tai liikuntaesteettömät tilat, vaativat kaikkein erillisimmät tilat, kuten erityiskoulun. Osallistavassa kasvatuksessa tuen ja palvelujen intensiteettiä säädellään lapsen omassa lähikoulussa, ei erillisissä laitoksissa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345.)

Inklusiota voi Takalan (2010) mukaan olla kolmenlaista. Voidaan puhua kovasta, pehmeästä ja tyhmästä inklusiosta. Kova inklusio vaatii, että kaikki oppilaan tarpeisiin pitää pystyä vastaamaan yleisopetuksessa. Pehmeässä inklusiossa tukea tarjotaan yleisopetuksessa monella tavalla, mutta tarvittaessa sitä tarjotaan myös muualla. Tyhmässä inklusiossa erityistarpeet tiedostetaan, mutta niitä ei haluta tunnustaa erityisiksi, eikä noihin tarpeisiin vastata. (Takala 2010, 17.)

Ladonlahden ja Naukkarisen (2006) mukaan osallistavan koulun periaatteisiin kuuluu jokaisen lapsen oppimisen ja osallistumisen esteiden löytäminen, ja niihin mahdollisimman hyvän tuen löytäminen. Perinteisesti oppilaan oppimisen esteiden on ajateltu johtuvan oppilaan ominaisuuksista, ongelmista tai vammoista. Oppilaat on myös jaettu kahteen ryhmään: yleisopetuksen oppilaisiin ja erityisopetuksen oppilaisiin. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006.) Ladonlahti ja Naukkarinen nimeävät inklusiivisen koulun keskeisiksi elementeiksi lähikouluperiaatteen, joustavan ryhmäytymisen ja yhteistoiminnallisuuden (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343).

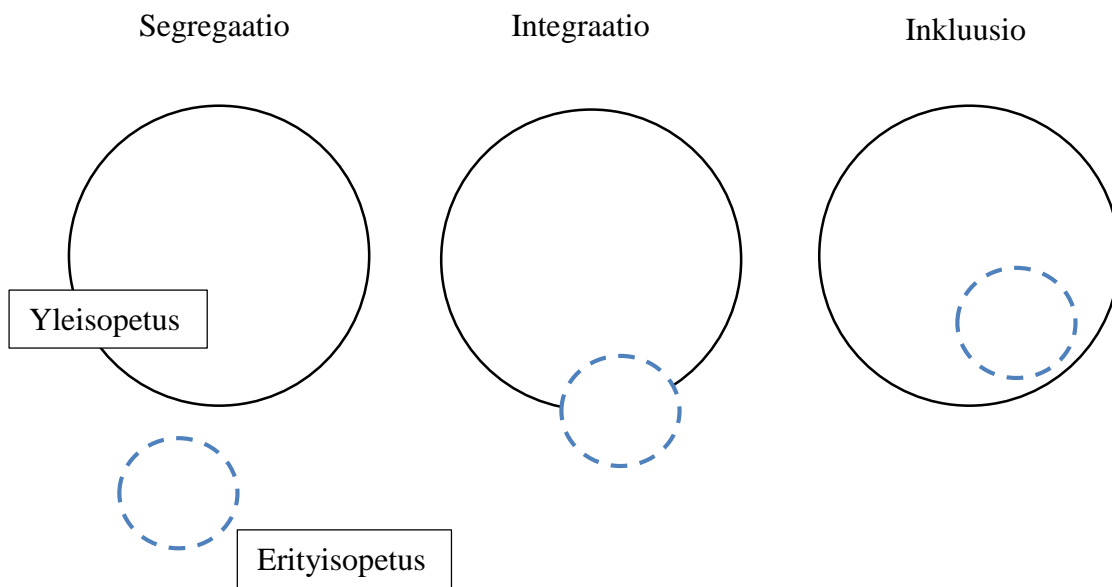
Booth ym (2002) toteavat, että kielenkäytöllä on osallistavassa kasvatuksessa suuri merkitys. Jos puhutaan oppilaalla olevan erityiskasvatuksellisia tarpeita, leimataan samalla lapsi erityisoppilaaksi. Tämä voi johtaa odotusten madaltumiseen oppilaan kohdalla, mikä taas voi johtaa oppimistulosten heikkenemiseen. Leima voi myös johtaa siihen, että oppilaan ajatellaan kuuluvan pääsääntöisesti erityisopettajan vastuulle. Erityiskasvatuksellisten tarpeiden sijaan osallistavassa kasvatuksessa puhutaankin oppimisen ja osallistumisen esteistä. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2002, 13.)

3.2 Erityisopetus ja inklusio

Saloviita (2006) käsittelee erityisopetusta oppilaan perusoikeuksien näkökulmasta. Jokaisen oppilaan tulee saada erityistä tukea tarvittaessa. Kuitenkin jos oppilas tämän vuoksi siirretään erityisopetukseen, ja sijoitetaan erityisluokalle, oppilas erotetaan normaalista toimintaympäristöstään. Tällöin voi olla kyse jopa syrjinnästä. Oppilaan siirtäminen erityisopetukseen on Saloviidan mukaan nähty perinteisesti oppilaan oman edun mukaisena, sillä tarve erityisopetukseen löytyy oppilaasta itsestään. Tämä on kuntoutusparadigman mukaista ajattelua. Koska siirrossa erityisopetukseen ajatellaan vain oppilaan parasta, kyse on positiivisesta erilliskohtelusta. (Saloviita 2006, 328–329.) Takala (2010a) lähestyy erityisopetusta käytännön ja oppilaan parhaan näkökulmasta. Hän toteaa, että inklusio on suomalaisissa kouluissa tavoiteltava tila, mutta joissain tilanteissa tavallinen yhden opettajan opettama luokka ei ole lapselle paras

vaihtoehto. Vaihtoehtoiksi hän nimeää esimerkiksi sairaalakoulun tai pienen erityisluokan, tai tavallisen luokan jossa oppilas saa lisätukea. Takalan mukaan lapsen on hyvä käydä koulua omien ikätovereidensa kanssa, koska koulun yksi tavoite on valmentaa lapsia yhteiskuntaan. Tämän vuoksi mallioppiminen, sekä mahdollisuus saada samanlaista opetusta kuin muut ja luoda suhteita lähellä asuviin lapsiin ovat tärkeitä. (Takala 2010a, 15.) Toisaalta Mobergin ja Savolaisen mukaan suomessa erityisopetuksen paikka on yhteydessä tuen intensiteettiin. Kun erityisopetusta siirretään yleisopetukseen, tuen intensiteetti pienenee (Moberg & Savolainen 2009, 81).

Erityisopetuksessa on monta astetta ja vaihtoehtoa täysin segregoidun ja inklusiivisen opetuksen välillä. Takalan (2010a) mukaan täysin segregoidussa ratkaisussa lapsi opiskelee kokonaan erityisluokalla tai -koulussa, eikä osallistu yleisopetukseen lainkaan. Integraation yleinen malli on se, että oppilas on erityisluokalla, mutta osallistuu joillakin tunneilla yleisopetuksen luokan tunneille. Tällöin hänet integroidaan luokkaan näille tunneille. Oppilas on kuitenkin erityisoppilas, ja hän opiskelee pääsääntöisesti erityisopetuksen ryhmässä. Jos oppilas integroidaan kokonaan yleisopetuksen ryhmään, hän voi saada tukitoimet yleisopetuksen ryhmässä, vaikka erityistarpeita olisi yhdessä tai useammassa aineessa. Integrointi voi olla vain fyysistä, mikä tarkoittaa samassa tilassa olemista. Aidosti integraatio toteutuu vasta sosiaalisen integraation myötä, jolloin oppilas otetaan osaksi ryhmää. (Takala 2010a, 15–16.)



KUVIO 2. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde segregaatiossa, integraatiossa ja inklusiossa.

Moberg ja Savolainen (2009) kuvaavat integraation erilaisia asteita ja muotoja Hautamäkeä, Lahtista, Mobergia ja Tuunaista (1993) mukaillen. Niiden avulla voidaan kuvata koulutuksen integraatiokehitystä. Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä, eli fyysinen integraatio, on ollut perustaso. Onnistunut integraatio vaatii tämän jälkeen toimivia opetusjärjestelyjä kaikille oppilaille, jonka jälkeen voidaan puhua toiminnallisesta integraatiosta. Psykologinen ja sosiaalinen integraatio taas vaativat kaikkien oppilaiden kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä. Nämä kaikki luovat mahdollisuuden koulun jälkeiselle tasa-arvoiselle yhteiskunnalle, ja yhteiskunnalliselle integraatiolle. (Moberg & Savolainen 2009, 81-82.) Integraation toteutuminen voidaan siis nähdä todella vasta, kun koulun jälkeinen yhteiskunnallinen integraatio toteutuu.

Integraation eri asteiden lisäksi Moberg ja Savolainen (2009) erottavat integraation keinona ja päämääränä. Jos fyysinen integraatio nähdään päämääränä, ei puhuta vielä aidosta integraatiosta, eikä etenäkään inkluusiosta. Fyysinen integraatio voidaan kuitenkin nähdä keinona, jolloin päämäärä voi olla toiminnallinen, sosiaalinen tai yhteiskunnallinen integraatio. Myös toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio voidaan nähdä keinoina kohti yhteiskunnallista integraatiota. Länsimaissa todellinen ja tavoiteltava integraatio on kouluaikana toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio, aikuisiässä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg & Savolainen 2009, 82-83.)

Lähivuosina erityisopetuksen järjestämisessä on tapahtunut muutos, kun 2010 otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli. Takala (2010d) kuvaa kolmiportaisen tuen tavoitteeksi perusopetuksen tekemisen oppilaslähtöisemmäksi, ja eri toimijoiden yhteistyön lisäämisen. Kolmiportainen tuki selkeyttää oppilaan samaa tukea. Jos oppilaalla havaitaan oppimisen vaikeuksia, hän saa ensin yleistä tukea, jota antaa pääasiassa luokan oma opettaja. Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään pedagogisen arvion kautta tehostettuun tukeen. Viimeistään tällöin mukana on myös erityisopettaja. Jos tehostettu tuki ei ole riittävää, siirrytään pedagogisen selvityksen myötä erityiseen tukeen. (Takala 2010d, 21.) Takala (2010d) näkee kolmiportaisen tuen muuttavan koulua inkluusiivisemmaksi, koska erityisopetukseen voidaan päätyä vain, jos oppilas on saanut yleistä ja tehostettua tukea riittävän kauan, ja ne on todettu riittämättömiksi. Myös oppilaan tukeminen varhaisen puuttumisen mallin mukaan on tärkeässä osassa. (Takala 2010d, 22; 32.)

Kolmiportaisen tuen kaikki tuen asteet on periaatteessa mahdollista tuoda oppilaan omaan luokkaan. Kuitenkin kuten Takala (2010b) kuvaa, erityisen tuen päätöksen saanut lapsi saa erityistä tukea joko tavallisessa luokassa, osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai erityisluokassa. Hänen mukaansa erityisluokassa opiskelee oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että oppilaan katsotaan tarvitsevan jatkuvaa erityisopetusta ja usein myös pientä ryhmää. Jotkut oppilaat tarvitsevat pientä ryhmää, koska he ahdistuvat suuressa ryhmässä, eivätkä välttämättä pysty hahmottamaan sen sosiaalista kenttää. Tämä myös vaikeuttaa kavereiden saamista. Nämä oppilaat

tarvitsevat usein myös yksilöllistä ohjausta oppimiseen. Hän näkee erityisluokan selvänä heikkoutena kuitenkin tavallisen oppilaan mallin puuttumisen. Jos oppilas opiskelee erityisluokassa tai –koulussa, tavoitteena on, että oppilas jossakin vaiheessa siirtyy yleisopetukseen, kun oppimisen haasteet on voitettu. Takala kuitenkin toteaa, että käytännössä erityisopetuksessa oleminen on pitkäaikaista, ja erityisopetuksesta yleisopetukseen siirtyvien määrä on vähäinen. (Takala 2010b, 45–56.)

Takala (2010b) näkee kuitenkin mahdollisuuksia myös erityisen tuen toteuttamiseen yleisopetuksen luokassa, osana hyvää perusopetusta. Keinoja voivat hänen mukaansa olla esimerkiksi samanaikaisopetus ja avustajien tuki. Oppilaan yksilöllinen ohjaus tavallisessa luokassa vaatii myös opettajien välisiä keskusteluja, opetuksen eriyttämistä ja osa-aikaisen erityisopetuksen antamista yleisopetuksen luokassa. (Takala 2010b, 48; 55) Tällöin toteutuu yksi määrittely inklusiolle: kaikki saavat hyvää perusopetusta, opettajat ja muu henkilökunta tekevät yhteistyötä, ja oppilas voi osallistua kaikkeen siihen, mihin muutkin oppilaat (Flem, Moen ja Gudmundsdottir 2004). Takala (2010c) toteaa osa-aikaisen eli laaja-alaisen erityisopetuksen toteutuvan kuitenkin nyky muodossaan lähinnä segregoidusti pienryhmässä, jolloin oppilas ei saa samaa opetusta kuin muut. Tämä johtuu siitä, ettei erityisopettajilla ole aikaa tehdä yhteistyötä luokan- tai aineenopettajien kanssa, eikä suunnitella yhteistä opetusta. (Takala 201c, 69.)

3.3 Säädöksiä inklusion taustalla

Inklusioajattelun syntyyn ja edistämiseen ovat vaikuttanut useat YK:n ja UNESCO:n julistukset ja yleissopimukset. Pohjana ovat Ihmisoikeuksien julistus (YK 1948) ja Yleissopimus lasten oikeuksista (YK 1989). Tämän jälkeen tulivat Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (YK 1993), sekä erityisopetuksen järjestämisen kannalta tärkeä Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä (UNESCO 1994). Viimeisin väistä on Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (YK 2006). Moberg ja Savolainen (2015) kuvaavat tämän uusimman sopimuksen merkitystä. Sopimuksella pyritään erityisesti luomaan vammaisten syrjintä kieltäviä lakeja ja säädöksiä pyrkien näin takaamaan vammaisten tasapuolisen kohtelun, mutta toisaalta mahdollistaen heidän positiivien erityiskohtelun. Yleissopimuksen mukaan kaikilla vammaisilla on oikeus maksuttomaan koulutukseen, tehokkaan oppimisen mahdollistavien tukitoimien kanssa. Sopimuksessa ei sanota suoraan, pitäisikö oppimisen tapahtua normaaliluokassa vai erityisryhmässä, mutta siinä todetaan, että tukitoimet tulee järjestää ympäristössä, joka mahdollistaa täyden inklusion periaatteiden mukaisen kehityksen. Sopimus on kansainvälinen ihmisoikeussopimus, ja allekirjoittajamaitaan

sitova. (Moberg & Savolainen 2015.) Myös Suomi on siis sitoutunut kehittämään koulutusta entistä vanhemmin inklusion suuntaan. Suomi hyväksyi sopimuksen 2007, ja ratifioi sopimuksen toukokuussa 2016 yhtenä viimeisistä EU-maista. Sopimus tuli siis voimaan myös Suomessa kesäkuussa 2016. (YLE 12.5.2016.)

3.4 *Inklusio Suomessa nyt*

Moberg ja Savolainen (2015) kuvaavat integraatio-käsitettä käytetyn Pohjoismaissa alusta asti erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisestä. Idealistinen tavoite on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka on hyvä kaikille koulutettaville. Perusopetusjärjestelmän myötä Pohjoismaissa ollaan jo lähempänä inklusiota kuin monissa muissa maissa. Myös erilliset erityiskoulut ovat vähentyneet, ja käytössä on osa-aikainen erityisopetus. Kuitenkin Moberg ja Savolainen tuovat esille Saloviidan (1998, 168–171) ja Philin (2001, 20–22) havainnot, joiden mukaan virallinen kanta inklusioon eroaa todellisuudesta. Virallisen kannan mukaan integraatio on toteutunut, koska erityisopetuksen ensisijainen paikka on tavallinen luokka. Samoin opettajat hyväksyvät inklusion ajatuksena, mutta näkevät sen toteuttamisen käytännössä mahdottomana. (Moberg & Savolainen 2015, 86.) Inklusiivisen opetuksen käytännön toteutuksessa on Ravetin (2011) mukaan usein ristiriita kahden näkemyksen välillä. Toisaalta halutaan opettaa kaikki oppilaita yhdessä syrjimättä ketään, mutta toisaalta halutaan mahdollistaa kaikille oppilaille hyvät oppimistulokset. (Ravet 2011.)

Uuden perusopetuslain (Perusopetuslaki 642/2010) voimaan tuleminen myötä alettiin käyttää kolmiportaisen tuen mallia, jossa tuki jaetaan sen intensiteetin mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Enää oppilasta ei siirretä erityisopetukseen, vaan hän saa erityisen tuen päätöksen. Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan integraatio- tai inklusioajattelu ei ole Suomessa juurikaan edennyt. Erityisopetus ja erillinen erityisopetus lisääntyivät vuoteen 2010 asti, jolloin erillistä opetusta saavien suhteellinen määrä alkoi pienentyä. Vuonna 2007 osittain tai kokonaan tavallisessa luokissa opiskelevien erityisoppilaiden määrä laski alle 50 prosenttiin. Kansainvälisissä vertailuissa on havaittu inklusiivisuuden lisääntyneen kahden viimeisen vuosikymmenen aikana, joskaan Euroopassa ja Yhdysvalloissa asetettuihin yhtenäisiin tavoitteisiin ei ole päästy. Inklusion eteneminen on myös ollut epätasaista eri vähemmistöjä koskien. (Moberg & Savolainen 2015, 94–95; 100.)

Moberg ja Savolainen (2015) näkevät integraation ja inklusion hitaaseen etenemiseen yhtenä syynä lainsäädännön, joka ei velvoita järjestämään koulutusta tiukasti fyysisen integraation

mukaisesti. Myös kouluorganisaation historiaan ja organisaatioon liittyvät tekijät hidastavat kehitystä. Samoin opettajien kielteiset asenteet hidastavat inklusion kehittymistä. Opettajien suhtautuminen inklusioon on edelleen negatiivista. (Moberg & Savolainen 2015, 96–97.) Hakala ja Leivo (2015) tuovat esille myös Opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014), joissa opetusta kehoitetaan kehittämään inklusion periaatteiden mukaisesti, mutta näitä periaatteita ei käsitellä tarkemmin. Jää siis toteuttajan sovellettavaksi, miten periaatteita noudatetaan. He myös väittävät yleis- ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmän näkyvän kouluissa edelleen voimakkaasti, koska oppilaat, opettajat ja vanhemmat ovat omaksuneet järjestelmän niin voimakkaasti. Tämä ohjaa niiden toimintaa ja hidastaa inklusion edistymistä. (Hakala & Leivo 2015, 12–13.) Jahnukainen (2003) tuo myös esille, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kriteerit ovat muuttuneet. Moni oppilas, joka olisi 1970-luvulla katsottu täysin normaaliksi, luokiteltaisiin 2000-luvulla poikkeavaksi. Jahnukaisen mukaan luokittelu erityisen tuen tarpeen oppilaisiksi riippuu myös koulun ja opettajien toleranssista ja suhtautumisesta erilaisuuteen. (Jahnukainen 2003, 503–505.) Näin on erityisesti niiden oppilaiden, kohdalla joilla on haasteita käyttäytymisessä, keskittymisessä ja motivaatiossa. Suomessa kesäkuussa 2016 voimaan tullut Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (YK 2006) saattaa aiheuttaa muutoksia.

3.5 Tutkimusta inklusiosta

Inklusioon ja integraatioon liittyvää tutkimusta on tehty paljon sekä erilaisista näkökulmista. Yksi näistä on erityisopetuksen tehokkuuden selvittäminen erityisoppilaiden oppimistuloksia vertailemalla. Useassa tutkimuksessa on todettu, että yleisopetuksessa opiskelleiden oppilaiden koulusaavutukset olivat parempia kuin erityisluokassa opiskelleiden (Hattie 2009; Freeman & Alkin 2000; Myklebust 2006; Markussen 2004). Myös joitain eriäviä käsityksiä on esitetty (esim Hornby, Atkinson & Howard 1997). Suurimmassa osassa tutkimuksia on siis todettu, että erityisluokalle sijoittaminen ei takaa parempaa oppimista. Moberg ja Saloviita (2015) esittävät yhteenvedon tutkimuksista, jotka koskevat Suomessa erityisluokalla opiskelleiden oppilaiden kokemuksia. Pääosin erityisluokalla on viihdytty, ja sieltä on saatu kavereita. Opetus on ollut enimmäkseen rauhallista ja yksilöllistä. Kielteisiä puolia ovat olleet kiusaaminen, leimaautuminen, syrjäytyminen ja jatko-opintomahdollisuuksien kaventuminen. (Moberg & savolainen 2015, 78.)

Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös kansainvälisesti. On havaittu, että tavallisella luokalla opiskelu pienentää syrjäytymisriskiä koulun päätyttyä. Tavallisella luokalla opiskelleet erityisoppilaat myös saivat erillislukalla opiskelleita oppilaita useammin ajokortin ja paremmin palkatun työn. (Myklebust & Båtevik 2009; Kvalsund & Bele 2010.) Mobergin ja Savolaisen (2009)

käyttämien integraation eri asteiden mukaisesti näiden tutkimusten tulokset kertovat, että toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio koulussa mahdollistaa sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota myöhemmin elämässä. (Savolainen & Moberg 2015, 82–83; Hautamäki ym. 1993.) Erityisluokalla opiskelulla on havaittu olevan negatiivisia vaikutuksia myös oppilaiden itsetuntoon (Keltinkangas-Järvinen 2007).

Toinen näkökulma inklusion tutkimukseen on se, miten luokkaan integroidut erityisoppilaat vaikuttavat luokan muiden oppilaiden oppimiseen. Tavallisessa luokassa opiskelevilla erityisoppilailla on havaittu olevan positiivinen vaikutus myös luokan muihin oppilaisiin. Heidän oppimistuloksensa eivät huonontuneet, ja etenkin asenteissa erityisoppilaita kohtaan havaittiin positiivista kehitystä. (Dyson, Farrel, Polat, Hutcheson & Gallanaugh 2004.) Mobergin ja Savolaisen mukaan aiheesta ei ole tehty Suomessa metodeiltaan pätevää ja kontrolloitua tieteellistä tutkimusta (Moberg & Savolainen 2015, 79).

Inklusioon tai integraatioon liittyvää kirjallisuutta on 2000-luvulla ilmestynyt huomattavasti aiempaa enemmän, aiheeseen liittyviä opinnäytetöitä on tehty useita kymmeniä. Samoin erilaisia opetuskokeiluja ja toimintatutkimuksia on tehty (Esim. Eskelä-Haapanen 2012; Rimpiläinen & Bruun 2001; Rytivaara 2012).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella vertaisoppimista kaikille yhteisen luokan yhtenä tekijänä. Tarkastelen sitä, miten vertaisoppiminen näkyy yleisopetuksen luokassa, miksi oppilaat auttavat muita oppilaita, sekä vertaisoppimisen mahdollisuuksia parantaa luokan jokaisen oppijan mahdollisuuksia oppia yhteisessä luokassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen ovat aiempaa tärkeämmässä asemassa. Siksi vertaisoppimisen tutkimus on ajankohtaista ja tärkeää. Myös koulujen kehittäminen inklusion periaatteiden mukaisesti on kirjattu perusopetuksen suunnitelman perusteisiin (OPH 2014). Tässä tutkimuksessa painopiste on oppilaiden omassa toiminnassa ja ajattelussa. Muodostin tämän taustajattelun ja lukeneisuuteni pohjalta seuraavan tutkimuskysymyksen:

- Miten vertaisoppiminen tukee luokan inklusiivisuutta?

Pääkysymykselle olen asettanut seuraavat alakysymykset: Miten vertaisoppiminen näkyy luokassa, ja millaisia vertaisoppimisen muotoja luokassa esiintyy? Mitä oppilaat ajattelevat vertaisoppimisesta? Miten oppilaat voivat itse edistää erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia opiskella samassa luokassa?

4.2 Laadullinen tutkimus

Denzin ja Lincoln toteavat laadullisen tutkimuksen olevan vaikeaa määritellä, sillä laadullista tutkimusta tehdään kaikilla tieteenaloilla ja siinä sovelletaan useita erilaisia metodeja. Laadullisessa tutkimuksessa mitään metodologia ei voida arvottaa ylitse muiden. (Denzin & Lincoln 1994, 3.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2003) kuvaavat laadullisen tutkimuksen tutkivan asioita, joita ei voi mitata määrällisesti (Hirsjärvi ym. 2003, 151–152). Heidän mukaansa laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää ja pyrkii tutkimaan kohdettaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa

tutkimuksessa aineisto hankitaan usein laadullisia menetelmiä käyttäen, esimerkiksi haastattelulla tai havainnoinnilla. (Hirsjärvi ym. 2003, 155.)

Eskola ja Suoranta (1998) taas jakavat laadullisen aineiston sen mukaan, onko aineisto syntynyt tutkijasta riippuen vai tutkijasta riippumatta. Tutkimusta varten tuotettu aineisto, kuten haastattelut, ovat tutkijasta riippuvaa aineistoa. Tutkijasta riippumatonta aineistoa taas on kaikki muuhun käyttöön tuotettu materiaali, kuten päiväkirjat, postikortit tai kirjeet. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Laadullisen aineiston määrä ei ole ratkaisevaa, vaan aineiston laatu. Tähän liittyen kohdejoukkoa ei valita satunnaisesti, vaan etsitään tutkimukseen sopiva joukko. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Näin pyritään varmistamaan, että kerätty aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä ole ennakkohypoteesia, ja tutkimussuunnitelma muokkautuu tutkimuksen tekemisen aikana. Laadullista tutkimusprosessia ei aina olekaan helppo pilkkoa erillisiin vaiheisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.)

Tutkimusmateriaalina käytettyjä tekstejä, kuten haastatteluja, voidaan Alasuutarin (2011) mukaan katsoa kahdesta näkökulmasta. Nämä näkökulmat auttavat määrittämään sitä, millainen suhde tutkimismateriaalina käytetyillä teksteillä on todellisuuteen, ja mitä ne voivat kertoa todellisuudesta. Alasuutari jakaa lähestymistavat faktanäkökulmaan ja näytenäkökulmaan. Faktanäkökulmasta katsottuna tekstit ovat enemmän tai vähemmän rehellisiä ja todenmukaisia väitteitä todellisuudesta. Näytenäkökulmasta tekstit näyttävät osana tutkittavaa todellisuutta. Tutkittava näyte voi edustaa todellisuutta hyvin tai huonosti, mutta koska se on osa todellisuutta, se ei voi tarjota väärää tietoa. Näin esimerkiksi haastatteluja tutkimalla voidaan tehdä päätelmiä muusta todellisuudesta. (Alasuutari 2011, 19; 56; 71.) Näin ollen esimerkiksi opettajilta kerätty haastatteluaineisto voi edustaa opettajia hyvin tai huonosti, emmekä voi tietää, ovatko haastateltavat puhuneet totta. Näytenäkökulmasta tällä ei ole merkitystä, koska aineisto on joka tapauksessa osa sitä todellisuutta, jota tutkitaan. Tässä tutkimuksessa aineistoa katsotaan näytenäkökulmasta.

4.3 Aineiston kerääminen

Keräsin tutkimukseni aineiston kolmessa eteläsuomalaisen koulun luokassa. Yksi luokista oli yhdysluokka. Luokkien oppilaat olivat kolmannella, neljännellä tai viidennellä luokalla. Valitsin tutkimukseen nämä vuosiluokat, koska halusin kerätä aineistoa myös kyselylomakkeella, ja alkuluokkien oppilaiden kanssa lomakkeen täyttäminen olisi ollut huomattavasti haastavampaa. Keräsin aineiston vasta tammi-helmikuussa, koska osan luokkien kokoonpanoissa oli tapahtunut muutoksia syksyn alussa. Halusin antaa kullekin luokalle ja opettajalle aikaa tutustua toisiinsa, ryhmäytyä ja kehittää omaa toimintakulttuuriaan. Oletin, että se miten hyvin oppilaat tuntevat

toisensa, vaikuttaisi luokkien toimintaan, ja näin kaikilla luokilla oli aikaa tutustua, ennen kuin menin luokkaan. Juuri nämä luokat valikoituivat mukaan tutkimukseen, koska olen ollut kullakin koululla sijaisena. Keräsin aineistoa kolmella tavalla: havainnoimalla, kyselylomakkeella ja haastattelulla. Kyselylomakkeella keräsin tietoa myös sosiogrammia varten.

4.3.1 Havainnointi

Valitsin yhdeksi aineiston keräämisen tavaksi havainnoinnin, sillä koin että ilman sitä en saa riittävän kattavaa kuvaa luokkien vertaisoppimisesta. Halusin saada myös monipuolisen kuvan ilmiöstä, ja omien havaintojeni kautta kolmannen näkökulman ilmiöön opettajan ja oppilaiden näkökulman lisäksi. Halusin myös nähdä, eroavatko omat havaintoni ratkaisevasti oppilaiden ja opettajien kertomasta. Omat syyntä havainnoinnin käyttämiseen aineiston keräämisessä ovat hyvin samankaltaisia kuin Grönforsin (2015) listaamat yleiset syyt valita havainnointi. Niitä ovat muun muassa se, että tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vähän, havainnointi kytkee saadun tiedon hyvin sen kontekstiin, ja että halutaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Hänen mukaansa havainnointi on myös hyvä keino saada syventävää tietoa haastattelun rinnalle. (Grönfors 2015, 149–150.)

Havainnoin kutakin luokkaa yhden koulupäivän ajan, yhteensä 16 tuntia. Havainnoin luokkia käyttäen avointa suoraa havainnointia. Pyrin olemaan luokassa ulkopuolisena seuraajana, enkä osallistunut luokan toimintaan. Oppilaat kuitenkin tiesivät minun tekevän havaintoja, ja näkivät minut luokassa. Grönfors (2015) kuvaa osallistumattoman havainnoinnin olevan yleistä, jos osallistumisen ei koeta tuovan mitään merkittävää lisää tilanteeseen. Koululuokan kaltaisessa puitteillaan ja vuorovaikutukseltaan rajatussa ympäristössä osallistumaton havainnointi onnistuu tilannetta juurikaan häiritsemättä. (Grönfors 2015, 151–153.) Valitsin osallistumattoman havainnoinnin, koska halusin tarkkailla luokkien toimintaa sen ulkopuolisena jäsenenä. Tavoitteenani oli havainnoida luokkia mahdollisimman tavallisessa toiminnassa. Luokan toimintaan osallistuminen olisi myös hankaloittanut muistiinpanojen tekemistä suuresti, ja tällöin olisi luultavasti täytynyt videoida tilanteet. Koin tämän kuitenkin huonoksi vaihtoehdoksi, sillä en olisi saanut tallennettua sekä kuvaa että ääntä luokkien toiminnan aikana. Lisäksi oppilaille olisi kestänyt jonkin aikaa tottua kameroiden läsnäoloon. Kolmas syy osallistumattomuuteen oli oman roolini säilyttäminen tutkijana. Koska olen ollut kussakin luokassa opettajan sijaisena, koin tärkeäksi että lapset ymmärsivät minun olevan sinä päivänä paikalla tutkijana ja vain seuraamassa. Kuten Aarnos korostaa, koulussa lapsia tutkiessa täytyy huolehtia lapsiystävällisyydestä, ja myös lapsilta pitää kysyä tutkimukseen osallistumisesta (Aarnos 2015, 164–165). Koska olen ollut kussakin luokassa

opettajan sijaisena, oli sekä minulle että lapsille selkeämpää, että en osallistunut luokan toimintaan. Päivän alussa kerroin roolistani tutkijana, sekä siitä, mitä tulisin päivän aikana tekemään.

Tein havaintoja pääosin strukturoimattomasti, sillä halusin saada mahdollisimman kattavan kuvan luokissa tapahtuvasta vertaisoppimisesta ja siihen liittyvistä tilanteista. Strukturoimatonta havainnointia käytetäänkin Anttilan (1996) mukaan usein silloin, kun halutaan saada mahdollisimman paljon erilaista tietoa jostakin asiasta. Tällöin havainnoitavien asioiden rajaamisen apuna käytetään teoriaa tutkittavasta ilmiöstä. (Anttila 1996, 218–220.) Havainnointia varten tutustuin etukäteen vertaisoppimiseen ja inklusioon. Vertaisoppiminen oli minulle jonkin verran tuttua jo kandidaatin tutkielmastani, ja sen aineiston keräämisen yhteydessä havainnoin vertaisoppimista alkuopetuksen yhdysluokissa. Kandidaatintutkielmani perusteella tein itselleni havainnointilomakkeen, johon kirjasin aiemmin löytämiäni vertaisoppimisen muotoja ja yleisimpiä tilanteita. Tämä lomake toimi havaintojen tekemisen tukena, sillä nopeissa tilanteissa saatoin pitää kirjaa tilanteista lomakkeen avulla ja tarkentaa merkintöjä hieman myöhemmin. Aarnos (2015) korostaa valmistautumisen ja tutkimusaiheeseen tutustumisen merkitystä havainnoinnin onnistumisessa. Hän myös suosittelee havaintolomakkeen käyttämistä havainnoinnin tukena. (Aarnos 2015, 166–167.) Tein havaintomuistiinpanot paperille, sillä koin sen luokan toimintaa kaikista vähiten häiritseväksi vaihtoehdoksi. Grönfors (2015) mainitsee muistiinpanojen tekemisen mahdollisesti häiritsevän asioiden havainnointitilannetta. Vaikka tutkittavat tietävätkin, että tutkija tekee muistiinpanoja, voi sen näkeminen silti häiritä tilanteen kulkua ja herättää jopa liikaa uteliaisuutta. (Grönfors 2015, 156–158.) Muutamat oppilaat olivat kiinnostuneita tekemistäni muistiinpanoista, mutta vain tilanteissa, joissa heillä juuri sillä hetkellä ollut tekemistä; esimerkiksi välitunnille lähtiessä tai tunnin alkua odottaessa. Paperiset muistiinpanot olivat siis tarpeeksi huomaamaton vaihtoehto.

Grönfors (2015) jakaa muistiinpanot kolmeen osaan, joista ensimmäinen on suoraan vuorovaikutukseen keskittyvät muistiinpanot. Niissä kuvataan tarkasti, mitä tilanteessa tapahtui. Toisaalta tarvitaan myös muistiinpanoja, joissa kuvataan vuorovaikutuksen taustatekijöitä ja kontekstia. Kolmas muistiinpanotyyppi on tutkijan omat alustavat oivallukset, kysymykset ja pohdinnat havaintoihin liittyen. Tässä tulee esille muistiinpanojen luonne eräänlaisena esianalyysinä, kun tutkija havaintoja tehdessään tekee valintoja siitä, mitkä asiat kirjoittaa muistiin aineistoa varten. (Grönfors 2015, 156–158.) Omat muistiinpanoni keskittyivät hyvin paljon vuorovaikutukseen, mutta tein muistiinpanoja myös kontekstista. Kuten Anttila mainitsee, kenttämuistiinpanot on hyvä tarkistaa ja täydentää mahdollisimman pian itse tilanteen jälkeen (Anttila 1996, 227). Myös Grönfors korostaa muistiinpanojen laadun ja kirjaamisen tavan tärkeyttä (Grönfors 2015, 156). Siksi kirjoitin kenttämuistiinpanoni puhtaaksi tietokoneella heti

havainnointipäivän iltana. Näin muistin vielä tapahtumat hyvin, ja tarvittaessa kirjasin kontekstista lisätietoja.

Havainnointi saattaa häiritä ja muuttaa esimerkiksi luokan toimintaa, ja on todettu sekä opettajan että oppilaiden käyttäytymisen muuttuvan, kun tutkija astuu luokkaan. Haittaa voidaan vähentää niin, että tukija vierailee luokassa useamman kerran ennen kuin alkaa tehdä havaintoja. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2003, 200.) (Ks. myös luotettavuuspohdinta luku 3.7). Aarnos (2015) korostaa, että etenkin luokassa havaintoja tehtäessä on erityisen tärkeää, että lapset saavat tottua tukijaan ennen havainnointia. Hän kehottaa viettämään havainnoitavassa luokassa aikaa apuopettajan tai hiljaisen tarkkailijan roolissa ennen havainnoinnin aloittamista. (Aarnos 2015, 164-165.) Koska olin luokkien oppilaille jo ennestään tuttu sijaisena, en käynyt erikseen tutustumassa luokkiin tutkijan ominaisuudessa. Aluksi joitakin oppilaita hieman kummastutti se, että istuin vain seuraamassa luokan toimintaa, mutta kaikki tottuivat läsnäolooni nopeasti. Tästä kertoo esimerkiksi se, että yhdessä luokassa ensimmäisellä tunnilla oppilaat työskentelivät tietokoneilla. Opettajan poistuessa hetkeksi käytävään osa oppilaista lopetti työskentelemisen ja meni pelisivustolle, vaikka minä istuin aivan vieressä. Oman kokemukseni perusteella tämä on kyseisiltä oppilailta täysin normaalia käytöstä.

4.3.2 Haastattelu

Halusin saada tutkimukseen mukaan myös opettajien näkökulman, ja siksi haastattelin kunkin tutkimuksessa mukana olleen luokan opettajaa. Näin sain aineistooni sekä oppilaiden että opettajien näkökulman. Opettajien haastattelut toivat myös taustatietoa ja jatkuvuutta kyselylomakkeiden vastausten ja sosiogrammin tueksi. Haastattelin kutakin opettajaa vasta havainnointipäivän jälkeen kahdesta syystä. Halusin havainnoida luokkaa mahdollisimman tavallisissa olosuhteissa, enkä halunnut että opettaja muuttaisi käytöstään tai opetustaan sen mukaan, mitä kysyn haastattelussa. Opettajat tiesivät tutkimukseni aiheen etukäteen, mikä on kuitenkin voinut vaikuttaa päivän kulkuun. On myös mahdollista, että opettajat vastaavasti muuttivat haastatteluvastauksiaan vastaamaan sitä, mitä havainnointipäivänä oli tapahtunut (Ks. myös luotettavuuspohdinta luku 5.1). Toinen syy oli mahdollisuus haastattelun aikana palata havainnointipäivän tapahtumiin, mikäli en ymmärtäisi jonkin vuorovaikutustilanteen tai toimintatavan taustoja. Näin ei kuitenkaan tarvinnut toimia. Ennen haastatteluja tein yhden esihaastattelun, mikä oli hyvää harjoitusta kysymysten esittämiseen ja niiden tarkentamiseen.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, koska en halunnut opettajien vastausten vaikuttavan toisiinsa, kuten ryhmähaastattelussa helposti käy (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 198).

Ryhmähaastattelussa mahdolliset eriävät mielipiteet eivät ehkä olisi tulleet esille. Yksilöhaastattelut olivat tarkoituksenmukaisia myös siksi, että halusin tietoa juuri kyseisen opettajan omasta luokasta, ja muiden opettajan läsnäolo olisi saattanut vaikuttaa erityisesti näihin vastauksiin. Yksilöhaastattelut oli myös helppo toteuttaa, koska olin joka tapauksessa kullakin koululla havainnoimassa. Kaksi haastatteluista tehtiinkin heti havainnoinnin jälkeen. Myös opettajille tämä toteutustapa oli helppo. Yksilöhaastattelu saattaa olla tilanteena vaivaannuttavampi kuin ryhmähaastattelu, mutta olin tavannut kaikki haastateltavat aiemminkin sijaisuuksia tehdessäni, mikä lisäsi haastattelutilanteiden luontevuutta. Haastattelupaikaksi valikoitui kullakin koululla rauhallinen ympäristö, joko opettajan oma luokka, tyhjä ryhmätyöskentelytila tai tyhjä opettajan huone. Eskola ja Vastamäki kehottavatkin etsimään haastattelulle rauhallisen paikan, mahdollisuuksien mukaan haastateltavalle tutussa paikassa (Eskola & Vastamäki 2015, 30–32). Haastattelemiani opettajat ovat kaikki toimineet luokanopettajana vähintään viisi vuotta, ja heillä on luokanopettajan pätevyys.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005) kuvaavat haastattelun muistuttavat joskus tavallista arkipäivän keskustelua. Haastattelu kuitenkin aina eroaa tavallisesta keskustelusta sen institutionaalisuuden ja tavoitteen vuoksi. Tutkimushaastattelulla on aina jokin erityinen tarkoitus, johon liittyy tiiviisti osallistujien erilaiset roolit. Haastatteliija on keskustelussa tietämätön osapuoli, koska tieto on haastateltavalla, vaikka tutkija ohjaileekin keskustelun kulkua tai vähintäänkin sen aiheita. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22; 25.) Haastatteluvuorovaikutuksen muotoon vaikuttaa muun muassa se, millaisen haastattelumuodon haastatteliija valitsee.

Käytin puolistrukturoitua haastattelua, joka on avoimen haastattelun ja strukturoidun haastattelun välimuoto. Puolistrukturoidulle haastattelulle on erilaisia määritelmiä, mutta niille yhteistä on se, että haastattelun jokin osa on päätetty ennalta, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47.) Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 11–12) puolistrukturoiduista haastattelumuodoista tunnetuin on teemahaastattelu, jolloin haastateltavien kanssa käydään läpi samat aihepiirit eli teemat, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. Haastatteluissani oli kaksi laajempaa teemaa, ja niihin liittyviä kysymyksiä. Eskola ja Vastamäki kuvaavat teemojen syntyvän luovalla ideoinnilla, aiempiin tutkimuksiin tutustumalla ja teoriasta johtamalla (Eskola & Vastamäki 2015, 35). Tämän haastattelun teemojen ja kysymysten pohjana toimi teoriaan ja tutkimukseen perehtyminen, sekä aiempi kokemukseni ja esihaastattelu. Käytin sekä laajempia että yksityiskohtaisempia kysymyksiä.

Tiittula ja Ruusuvuori korostavat vuorovaikutuksen merkitystä haastattelussa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10). Hirsjärvi ja Hurme (2011) kuvaavat haastattelijalla olevan haastattelutilanteessa kaksoisrooli; toisaalta haastatteliija on keskustelussa osallistujana, toisaalta tutkijana. Tutkijana haastattelijalta odotetaan yleensä oman roolin minimoimista ja

puolueettomuutta, sekä omien mielipiteiden peittämistä. Toisaalta haastattelija on keskustelussa mukana osallistujana. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 97.) Myös Ruusuvuori ja Tiittula (2005) käsittelevät tätä ristiriitaa, ja toteavat haastattelun olevan kuitenkin vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ei voi yksin päättää, jättäytykö vain neutraaliksi kuuntelijaksi. Heidän mukaansa vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavan välillä yritetään välillä pitää mahdollisimman pienenä, koska sen koetaan vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen. Kuitenkin jos haastateltava vastaa hyvin lyhyesti, tutkijan on joskus välttämätöntä auttaa vastausten muodostamisessa useilla lisäkysymyksillä ja ehdotuksilla. Koska kyseessä on vuorovaikutustilanne, haastattelija vaikuttaa aina jotenkin haastateltavan vastauksiin. Tämän vuoksi olisi tärkeämpää keskittää huomio siihen, että haastateltavat ymmärtävät kysymykset tarkoitetulla tavalla. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 30-31; 44-47; 51.) Tiedostin tämän haasteen haastatteluita tehdessäni. Pysin neutraaliuteen, mutta pidin tärkeänä varmistaa, että haastateltavat ymmärsivät kysymykset tarkoittamallani tavalla. Haastattelujen vuorovaikutukseen vaikutti myös se, että tunsin haastateltavat etukäteen. Toisaalta se teki haastattelutilanteen ilmapiiristä vapautuneemman, mutta toisaalta se jonkin verran vaikutti rooliini haastattelijana. Koska olen sijaisuuksia tehdessäni ollut osa kouluja ja niiden organisaatioita, olisi roolini tutkijana korostunut liikaa, jos olisin pitäytynyt vain minimipalautteissa. Tämä olisi melko varmasti vaikuttanut opettajien antamiin vastauksiin.

Tienari, Vaara ja Meriläinen (2005) pohtivat yhteisyyden merkitystä haastattelutilanteessa. He toteavat, että jokaisen tutkijan tulisi pohtia suhdettaan haastateltaviin, ja tiedostaa oma roolinsa haastatteluiden rakentumisessa myös yhteisyyden näkökulmasta. He käyttävät esimerkkinä tekemäänsä tutkimusta, jossa haastatteliijoilla oli paljon tietoa haastateltavien työstä, mistä johtuen vastaukset olivat yksityiskohtaisempia kuin jos haastatteliijoilla ei olisi ennakkotietoa ollut. Tämä yhteinen tieto rakensi yhteisyyttä haastattelijan ja haastateltavan välille. (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 103–104.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa kontekstina toimivat tutkimuksen kohteena olleet luokat, ja kyseessä olevat koulut. Koska olin ollut kouluilla sijaisena, minulla oli opettajien tavoin kokemus kouluista ja luokista opettajan näkökulmasta. Opettajien vastauksista näkyy se, että he olettavat minun tunnevan koulujen käytäntöjä ja luokkien työskentelytapoja. Suuri yhteinen tekijä on myös opettajankoulutus ja opettajuus. Koska myös minulla on kokemusta opettamisesta ja valmistun pian luokanopettajaksi, opettajat vastasivat kysymyksiin olettaen, että tiedän opettamisesta ja koulun arjesta opettajan näkökulmasta. Jos minulla ei olisi kokemusta opettamisesta tai alan opintoja, vastaukset olisivat luultavasti olleet erilaisia. Yhteisyyden rakentumisessa etuna toimivat myös luokassa tekemäni havainnot, sillä joissain vastauksissaan haastatellut opettajat viittasivat havainnointipäivänä tapahtuneisiin asioihin, ja käyttivät niitä esimerkkeinä. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) kuvaavat haastattelun osapuolten näkökulmien eroa

toisen ymmärtämisen näkökulmasta. He toteavat haastattelijan ja haastateltavan sosiaalisten maailmojen ja näkökulmien olevan usein erilaisia. Tällöin keskustelun osapuolet pyrkivät automaattisesti tarkastelemaan asioita toisen perspektiivistä. Tämä on tärkeää myös analyysin tekemisessä. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 36.)

4.3.3 Kyselylomake

Valli (2015) käsittelee artikkelissaan paperista kyselylomaketta. Hänen mukaansa kyselylomakkeen käytössä keskeistä on lomakkeen huolellinen laatiminen. Lomake määrittää sen, millaisia vastauksia, ja siis aineistoa saadaan. Mahdollisuuksien mukaan kannattaakin siis käyttää valmiita, jo testattua lomaketta tai kysymyksiä. (Valli 2015, 85–87.) Tässä tutkimuksessa valmiita kysymyksiä ei ollut mahdollista käyttää, vaan kysymykset laadittiin erikseen. Lomakkeella oli kysymyksiä, joiden vastausten perusteella muodostin luokista sosiogrammit (ks. Luku 4.2.4). Lisäksi kysymyksillä pyrittiin saamaan perusteluita sosiogrammia varten tehtyihin valintoihin, ja pyrittiin selvittämään oppilaiden omia ajatuksia vertaisoppimisesta omassa luokassa.

Vallin (2015) mukaan kysymysten muotoilu pitää tehdä huolellisesti, jotta vastaajat ymmärtäisivät kysymyksen samalla tavalla kuin tutkija on ajatellut. Myös sanamuotojen on oltava selkeitä ja tarkkoja, eivätkä kysymykset saa olla johdattelevia. Kysymykset on hyvä muotoilla kielellisesti oikein, mutta kuitenkin pyrkiä löytämään yhteinen kieli kohderyhmän kanssa. (Valli 2015, 85–87.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen vastasivat oppilaat, joten pyrin tekemään kysymyksistä lyhyitä ja selkeitä. Aineisto kerättiin koko luokalta yhtä aikaa, ja olin itse paikalla. Näin sain itse antaa oppilaille vastausohjeet ja kertoa kyselylomakkeesta, jolloin kaikki vastaajat saivat samanlaiset ohjeet. Oppilaat saivat myös kysyä tarvittaessa apua, ja muutama oppilas näin tekikin. Ohjeita antaessani vältin yksityiskohtaisten esimerkkien antamista, jotta en vaikuttaisi oppilaiden vastauksiin. Myös Valli (2015) mainitsee koululuokalta aineiston keräämisessä sen, että tutkija itse on yleensä paikalla, ja että aineisto saadaan suurelta joukolta yhtä aikaa. Näin tutkija voi kontrolloida tutkittavien käyttäytymistä ja tarvittaessa tarkentaa kysymyksiä. Valli myös kehottaa lomakkeen testaamiseen mahdollisimman samanlaisessa tilanteessa, kuin itse aineiston kerääminenkin. (Valli 2015, 89–90.)

Tässä tutkimuksessa lomake testattiin etukäteen tutkimuksen ulkopuolisella luokalla. Testiluokka oli tutkimuksen ulkopuolinen, koska kysymyksillä kerättiin aineistoa myös sosiogrammia varten, minkä vuoksi halusin, että kaikki tutkimukseen osallistuvat oppilaat vastaavat lomakkeeseen vain kerran. Jos lomakkeeseen olisi tullut muutoksia testaamisen jälkeen, ja testiluokka olisi ollut yksi tutkimukseen osallistuneista luokista, olisi tämän luokan pitänyt vastata

lomakkeeseen kahdesti lyhyen ajan sisällä. Ajattelin tämän vaikuttavan oppilaiden vastauksiin, joten valitsin ulkopuolisen testiluokan.

4.3.4 Sosiometriikka

Ropon (2015) mukaan sosiometriikalla tarkoitetaan ryhmissä tapahtuvien sosiaalisten valintojen tutkimisen menetelmiä. Siinä tutkitaan ja analysoidaan sosiaalisia verkostoja. Se soveltuu etenkin ryhmän sisäisen rakenteen ja sosiaalisten suhteiden kuvaamiseen ja siksi sitä käytetäänkin esimerkiksi koululuokan suhteiden tutkimiseen ja kuvaamiseen. Sosiometria-käsitettä voidaan käyttää laajemmassa tai suppeammassa merkityksessä. Suppeammalla käsitteellä tarkoitetaan Morenon (1934) kehittämää menetelmää. Siihen liittyy myös pienryhmän sosiaalisen verkoston kuvaaminen Morenon kehittämällä kuviolla eli sosiogrammilla. (Ropo 2015, 70–71.) Tässä tutkimuksessa käytetään Morenon menetelmää ja sosiogrammia.

Tutkimuksessa käytettiin nominaaliasteikollista mittausta, koska oppilailta kysyttiin nimiä. Ropon (2015) mukaan nominaaliasteikko ei kerro sen muuttujien arvosta tai etäisyydestä toisiinsa mitään, ja siksi sosiogrammista ei voida tehdä niihin liittyviä päätelmiä. Siksi tehdään usein laadulliseksi kutsuttu analyysi, jossa tavallisesti nimetään ryhmän jäsenten rooleja ja kuvaillaan yksilöiden välistä suhdeverkostoa. Sosiometrasta aineistoa kerätessä pyritään saamaan vastaus kaikilta ryhmän jäseniltä. (Ropo 2015, 71-72.) Aineistoa kerätessäni pyrin saamaan vastauksen kaikilta luokan oppilaita. Koska jokaisessa luokassa oli vähintään yksi oppilas, joka ei halunnut osallistua tutkimukseen, tai joka oli tutkimuspäivänä poissa koulusta, aivan kaikilta ei saatu vastausta.

Ropo (2015) kehottaa etsimään jo aiemmin käytettyjä mittareita kysymyslomaketta laadittaessa. Aiemmin käytetyt mittarit on jo testattu, joten ne ovat luotettavampia. Jos tutkija tekee omat mittarit, on varauduttava sen testaamiseen. (Ropo 2015, 74.) Ennen kyselylomakkeen laatimista tutustuin kirjallisuuteen ja joihinkin tutkimuksiin, joissa oli käytetty sosiogrammia. Suoraan minun tutkimukseeni sopivia kysymyksiä en löytänyt, mutta käytin niitä pohjana kysymyksiä muodostaessani. Kysymykseni koskivat luokan vuorovaikutusta, jonka Ropo (2015) kuvaa olevan yksi peruste sosiaalisten valintojen tekemiseen. Tällainen valinta kuvaa aina sen hetkistä tilannetta. Tutkija ei voi tietää, mitä valintojen taustalla on, tai miten suhteet ovat kehittyneet. Päätelmiä ryhmän jäsenten suhteista toisiin ryhmän jäseniin voidaan kuitenkin tehdä. (Ropo 2015, 74.) Sosiogrammien tarkoituksena tässä tutkimuksessa oli selvittää, millaiset kaverisuhteet luokissa on, ja keiden välillä tapahtuu vertaisoppimista. Lisäksi pyrin muilla kysymyksillä selvittämään oppilaiden valintojen syitä ja taustaa, kuten sitä, miksi tietyltä oppilaalta

pyydetään apua, tai hän auttaa muita. Lisäkysymysten avulla sain myös jonkinlaisen käsityksen siitä, miten huolellisesti oppilaat vastasivat kysymyksiin.

Morenon sosiometrinen menetelmä on tarkoitettu suhteellisen pienelle joukolle, jolle ei esitetä lukuisia kysymyksiä. Valintoja analysoidaan esimerkiksi matriisien ja graafisten kuvaajien avulla. Morenon sosiometriassa yleisimpiä tulosten kuvaamismuotoja ovat matriisit ja sosiogrammit. Sosiogrammissa kuvataan jäsenten välisiä suhteita erilaisilla nuolilla sen mukaan, millainen valinta on kyseessä. Yleisesti käytetään positiivista ja negatiivista valintaa. Kuvioiden tulkinta ja nimeäminen riippuvat tutkijan kysymyksenasettelusta ja aineistosta. (Ropo 2015, 77-80.) Kuvaan valintojen tuloksia sosiogrammeilla. Kysyin oppilailta vain positiivista valintaa koskevia kysymyksiä, koska aihe saattaa olla arka. En kokenut hyvänä pyytää oppilaita pohtimaan, kenen kanssa he eivät ainakaan haluisi viettää aikaa. Tämän vuoksi sosiogrammeissa kuvataan ainoastaan positiivista valintaa. Myös ilman negatiivisia valintoja sosiogrammeista on nähtävissä keskushenkilöitä, ei niin suosittuja, keskinäisiä valintoja ja kaveriryhmiä.

Sosiometrisessä analyysissä on erityisenä ongelmana vastaajien anonymiteetti. Jotta analyysi olisi mahdollista, on vastaajien merkittävä lomakkeeseen myös oma nimensä. Tämän vuoksi aineiston säilyttämiseen ja vastausten luottamuksellisuuteen pitää kiinnittää huomiota. Myös tulosten muotoilussa on pidettävä huolta siitä, ettei vastaajien henkilöllisyys paljastu. (Ropo 2015, 76–77.) Vastaajan nimen paljastumisen lisäksi kysymykset, joissa pyydetään valitsemaan toinen oppilas, ovat sisällöltään arkaluoteisia, ja vaativat myös siksi tutkijoilta varovaisuutta (Niemistö 2007, 133). Omassa tutkimuksessani koin tärkeäksi korostaa oppilaille, ettei edes heidän opettajansa näe vastauksia, eikä kysely vaikuta millään tavalla oppilaiden arviointiin missään aineessa.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Käytän tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissa analysoidaan tekstejä, keskittyen tekstissä oleviin merkityksiin. Huomio kiinnittyy siihen, mitä lauseella tai tekstillä halutaan sanoa, ei niinkään sanatarkkaan muotoon eikä tapaan, jolla asia on sanottu. Aineistoa on siis luettava useaan kertaan ja yritettävä päästä sisälle siihen. Sisällönanalyysin pyrkimys on luoda kuva tutkittavasta ilmiöstä tiivistettynä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.) Jokainen teksti on luettavissa monesta näkökulmasta, ja tutkijan on valittava konteksti, jossa tekstejä lukee. Näin aineisto saadaan rajattua tutkimuksen kannalta oleellisesti. (Krippendorf 2004, 23–34.) Tässä tutkimuksessa näkökulmana olivat vertaisoppiminen ja inkluusio.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lähtökohtana teorian ja tulosten muodostumiselle on aineisto. Analyysissä on kolme keskeistä vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään tutkittavaa aihetta käsitteleviä ilmauksia, esimerkiksi lauseita tai tekstinosia. Näitä pelkistetään sanoiksi ja lauseiksi niin, että ilmausten merkitys säilyy. Ilmaukset voidaan esimerkiksi taulukoida, jotta vaihe kaksi on helpompi toteuttaa. Ryhmittelyssä pelkistettyjä ilmauksia ryhmitellään samasta asiasta puhuvien ilmausten kanssa yhteen. Näille ryhmille muodostetaan niitä kuvaavat käsitteet, jotka voivat olla vielä konkreettisia. Siirryttäessä kolmanteen vaiheeseen käsitteet tarkentuvat ja muuttuvat suuremmiksi, yläkäsitteiksi ja ovat enemmän abstrakteja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tutkija lukee ja tulkitsee aineiston tekstejä omasta näkökulmastaan, kuten mitä tahansa muutakin tekstiä. Sisällönanalyysiä tehdessä tulisi kuitenkin pyrkiä lukemaan tekstejä huomioiden myös muita näkökulmia, esimerkiksi kirjoittajan tai muun lukijan. Näin voidaan paremmin tavoittaa tekstien alkuperäisiä ja moninaisia merkityksiä. Muiden lukutapojen huomioiminen myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Krippendorf 2004, 341–342.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan lähellä aineistolähtöistä sisällönanalyysia on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Erottavana tekijänä on kuitenkin teorian rooli analyysissä. Myös teoriaohjaava analyysi lähtee liikkeelle aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä. Abstrahointivaiheessa käsitteet kuitenkin tulevat tutkimuksen taustalla olevasta teoriasta, eivätkä suoraan aineistosta, kuten aineistolähtöisessä analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet siis luodaan itse aineistosta, ja yhteys aiempaan tutkimukseen käy ilmi vasta johtopäätöksissä.

Aloitin aineiston käsittelyn kenttämuistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisella. Tein tämän kunkin luokan kohdalla jo havainnointipäivänä, jotta tilanteet olisivat vielä hyvin muistissa. Puhtaaksi kirjoitettua havaintoaineistoa kertyi yhdeksän liuskaa. Litteroin opettajien haastattelut helmikuun aikana. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 40 minuuttia, litteroituna kolmetoista sivua. Haastattelujen litteroimisen jälkeen aloitin oppilaiden kyselylomakkeiden käsittelyn. Kirjoitin avoimien kysymysten vastaukset puhtaaksi, ja niitä kertyi kolmetoista liuskaa. Litteroinnin jälkeen kävin aineistoa läpi etsien vertaisoppimiseen ja inklusioon liittyviä ilmauksia, ja lähes kaikki niistä liittyivät. Siirsin nämä ilmaukset taulukkoon seuraavia vaiheita helpottaakseni. Pelkistin yksittäiset ilmaukset tai havainnoimani tilanteet lyhyemmiksi lauseiksi, esimerkiksi ”Yksi oppilas aloittaa vastauksen kertomisen, ja kun tämä ei muistakaan, toinen oppilas täydentää loppuun” ja näin selvensin itselleni, mistä kussakin ilmauksessa tai tilanteessa oli pohjimmiltaan kysymys. Kirjoitin tiivistetyt ilmaukset itselleni luontevalla kielellä, jotta luokittelu olisi helpompaa. Esimerkiksi

ilmauksen ”Yhdysluokissa on ainaki se, että siinä ku on eri ikäsiä, niin siinä just se isompi pystyy auttaan pienempää” tiivistin muotoon ”Yhdysluokassa on eri-ikäisiä oppijoita, jolloin isommat pystyvät auttamaan pienempiä.”. Käytännössä tämä näkyi haastattelujen kohdalla tiivistettyjen ilmausten kielessä, joka ei ollut enää puhekieltä. Havainnoimani tilanteet olivat usein vuoropuheluita, mutta pelkistetty ilmaus ei usein enää sisältänyt vuoropuhelua, vaan kuvasi sitä, mitä tilanteessa tapahtui. Oppilaiden vastaukset olivat melko lyhyitä, eikä niitä juurikaan tarvinnut pelkistää.

Tiivistettyjen ilmauksien perusteella kuvasin seuraavaksi kutakin ilmausta tai tilannetta muutamilla sanoilla, kuten esimerkiksi yhteistyö, neuvottelu ja avun kysyminen. Vaikka pelkistin ja lyhensin ilmauksia, huomioin koko ajan myös alkuperäisen ilmauksen tai tilanteen. Pohdin kunkin ilmaisun kohdalla, millaisesta vertaisoppimiseen tai inklusioon liittyvästä toiminnasta tai tilanteesta on kyse, ja mikä olisi sopiva sana kuvaamaan sitä. Näistä sanoista muodostui alaluokkia, esimerkiksi tehtävästä neuvottelemineen, vastauksen jakaminen ja keskustelu. Haastattelujen ilmaukset ja oppilaiden vastaukset asettuivat kukin yhteen alaluokkaan, mutta havainnoidut tilanteet saattoivat sisältää useamman alaluokan mukaista toimintaa. Yhdistelin tilanteista saatuja alaluokkia, niin että samankaltaiset alaluokat muodostivat yhdessä yläluokan. Esimerkiksi alaluokat auttaminen, neuvominen, vihjeen antaminen ja kohdan näyttäminen sijoittuivat yläluokkaan auttaminen. Koska aineisto oli laaja, yläluokat jakoutuivat viiteen pääluokkaan. Esimerkiksi yläluokat tehtävät, työskentelytaidot, sosiaaliset taidot, arjen apu ja harrastus muodostivat pääluokan Mitä vertaisoppimisen avulla opitaan. Aineistosta muodostuneet pääluokat olivat: mitä vertaisilta opitaan, vertaisoppimisen tavat, ketkä luokassa auttavat, oppilaiden ajatukset ja opettajan näkökulma. Yläluokat ja pääluokat on kuvattu kuviossa 3 (ks. Luku 6 Tulokset).

Saatuani muun aineiston analysoitua, aloin muodostaa sosiogrammeja. Siirsin sosiogrammeja varten kysymäni nimet taulukoihin, ja muodostin niistä matriisit. Kustakin luokasta tuli kolme matriisia: kaverisuhteet, keneltä pyydät apua ja kuka auttaa eniten. Matriisien perusteella piirsin kustakin luokasta kolme eri sosiogrammia. Kaverisuhteet-sosiogrammista etsin kaveriryhmittymiä ja molemminpuoleisia valintoja. Kiinnitin huomiota myös siihen, jääkö joku valintojen ulkopuolelle. Keneltä pyydät apua -sosiogrammista halusin nähdä, onko kaikilla oppilailla joku luokkakaveri, jolta he voivat pyytää apua. Vertasin myös tätä sosiogrammia kaverisuhteet -sosiogrammiin nähdäkseni, pyytävätkö oppilaat apua kavereiltaan. Kuka auttaa eniten -sosiogrammista etsin keskushenkilöitä, sekä vertasin kaverisuhteet -sosiogrammiin nähdäkseni, oliko joku oppilaista vastannut jokaisessa kohdassa samoin.

Krippendorf (2004) liittyy sisällönanalyysiin abduktiivisen, deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn. Abduktiivinen päättely liittyy ongelmalähtöiseen sisällönanalyysiin, deduktiivinen

teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin ja induktiivinen aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Deduktiivisessa päättelyssä edetään yleisestä yksittäiseen, ja induktiivisessa yksittäisestä yleiseen. (Krippendorf 2004, 36.) Käytän tutkimuksessani induktiivista päättelyä. Siinä yksittäisistä tapauksista tehdään yleistyksiä, jotka eivät välttämättä ole loogisen päättelyn mukaisia mutta silti jollakin todennäköisyydellä totta (Krippendorf 2004, 36). Teen päätelmiä aineistoni perusteella ja pyrin tekemään yleistyksiä, jotka voisivat toteutua myös muissa suomalaisissa yleisopetuksen luokissa.

TAULUKKO 1. Induktiivinen päättely.

Havainto	Päätelmä
Oppilaat neuvottelevat kuvaamisen käytännön järjestelyistä. Yksi ei keskity, ja muut pyytävät häntä laittamaan kirjan pois. Näin tapahtuu.	Jos tehtävä on mielekäs, oppilaat osaavat työskennellä ryhmässä ja huolehtia ryhmän toiminnasta.
Oppilas kysyy toiselta neuvoa. Tämä lukee kirjasta ääneen kohdan sanallisesta tehtävästä, ja ensimmäinen oppilas pääsee eteenpäin.	Oppilaat kysyvät toisiltaan apua. He osaavat auttaa muita oppilaita tehtävissä.
Opettaja on pyytänyt pelaamaan murtolukupeliä kunnolla, koska ilman laskemista pelistä ei ole hyötyä matikan kannalta. Hetken kuluttua yksi oppilas kuitenkin pelaa peliä laskematta. Toinen oppilas muistuttaa, että ope käski laskea. Perustelu ei vakuuta. Toinen oppilas kertoo, että pelissä menettää pisteitä, jos ei laske laskuja, ja tämä saa ensimmäisen oppilaan pelaamaan kunnolla.	Joissain tilanteissa toisen oppilaan perustelu on parempi ja merkityksellisempi kuin opettajan perustelu.

5 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole laadullisessa tutkimuksessa yhtä yksiselitteistä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullista tutkimusta tehtäessä analyysivaihetta ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija usein työskentelee joustavammin sen eri osa-alueiden, kuten analyysin, johtopäätösten ja tutkimustekstin, välillä ja joutuu jatkuvasti tekemään ja pohtimaan ratkaisujaan. (Eskola & Suoranta 2014, 209.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara toteavatkin tutkimuksen luotettavuuden tärkeänä tekijänä olevan tutkimuksen kulun luotettava ja tarkka kuvaus (Hirsjärvi ym. 1997, 227). Olen pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan tutkimuksen tekemiseen liittyvät valinnat luvussa 5 Laadullinen tutkimus. Näin myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen aikana tekemiäni valintoja.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on aina suuri merkitys tutkimuksen kulkuun ja lähtökohtiin, on myös tärkeää tuoda esille tutkijan oma suhde tutkimukseen, ja että tutkimus on tehty mahdollisimman puolueettomasti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136). Oma suhteeni tutkimusaiheeseen tulee ilmi johdannossa. Olen kiinnostunut sekä vertaisoppimisesta että inklusiosta, ja siksi halusin selvittää, voivatko ne jotenkin liittyä toisiinsa koululuokassa. Siksi asenteeni on kiinnostunut, ja ennako-oletukseni, jonka pohjautuu osittain yhteistoiminnallisesta oppimisesta tehtyyn tutkimukseen, on, että jotakin yhteistä löytyy. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja etenkin analyysia ja päätelmiä tehdessäni pyrin ottamaan huomioon positiivisen asenteeni siten, että kyseenalaistin havaintojani ja päätelmiäni. Pyrin tuomaan esille myös havaitsemiani mahdollisia negatiivisia asioita tuloksissa ja kirjallisuuskatsauksessa.

Aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kuvata luotettavasti ja tarkasti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 232). Olen kuvannut aineiston keräämiseen liittyvät olosuhteet tarkasti. Kaikki aineisto kerättiin koululuokassa, eikä sen keräämisen aikana tapahtunut havainnointiin tai haastatteluihin vaikuttaneita häiriötekijöitä. Hirsjärvi ja Hurme (2010) toteavat haastattelun luotettavuutta parantavan aineiston nopea litterointi. Jos haastattelut toteutetaan pitkällä aikavälillä, on hyvä pitää haastattelupäiväkirjaa, ja merkitä muistiin esimerkiksi haastateltaville vaikeuksia tuottaneet haastattelukysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184–185.) En pitänyt haastattelupäiväkirjaa, sillä haasteltavia oli vain kolme ja kaikki haastattelut toteutettiin viikon

aikana. Mikään kysymyksistä ei tuottanut vastaajille vaikeuksia, ja haastateltavat esittivät tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Koin havaintomuistiinpanojen läpikäymisen kiireellisemmäksi, ja tein sen ennen haastatteluiden litterointia, jonka tein seuraavan kuukauden kuluessa. Säilytin haastateltavien oman kielen litteroidessani haastatteluja.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2003) toteavat havainnoinnin vaikuttavan aina luokan ja opettajan toimintaan. Haittaa voidaan pienentää siten, että tutkija vierailee luokassa ennen havainnointia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 200.) Tutkimukseni etuna on se, että luokat ja opettajat olivat minulle jo ennestään tuttuja. Oppilaat tiesivät, kuka olen, vain roolini luokan toimintaan osallistumattomana havainnoijana oli uusi (ks. myös havainnoinnin kuvaus luku 3.2). Tämän vuoksi kerroin oppilaille roolistani etukäteen ja päivän aluksi. Kysymyksiä oppilaissa herätti se, miksi teen tutkimusta, ja miten tutkimusta tehdään, ei niinkään se, miksi olen luokassa. Toisaalta tuntemukseni luokista on saattanut vaikuttaa tekemiini havaintoihin ja tekemiini tulkintoihin. Minulla ei ollut ennakkokäsityksiä oppilaista vertaisoppimisen suhteen, mutta osaa oppilaista olin opettanut enemmän ja siksi tiesin heistä jotain oppijoina. Haastattelutilanteissa se, että tunsin opettajat, saattoi vaikuttaa heidän antamiinsa vastauksiin. Opettajat tiesivät minun tuntevan heidän luokkiensa toimintaa, eivätkä siksi selittäneet kaikkia asioita kovin tarkasti, sillä ymmärsin mitä opettajat tarkoittivat (ks. myös haastattelu luku 3.2). Litteroitua haastattelua tutkiessani huomasin, että olisin voinut haastattelun aikana pyytää opettajia tarkentamaan joitain asioita. Esimerkiksi kaikissa luokissa oli erityisen tuen oppilaita, ja olisin voinut pyytää opettajia kertomaan vielä tarkemmin, miten heidän erityisen tuen tarpeensa näkyy luokassa. Opettajien vastauksista tulee ilmi joitain esimerkkejä, joita en haastattelutilanteessa huomannut pyytää tarkentamaan. On todennäköistä, että aineistoni perusteella joku muu tekee erilaisia tulkintoja kuin minä. Yhteisestä taustasta huolimatta koen tehneeni tulkinnat objektiivisesti.

Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan keskeisessä roolissa tutkimusta arvioitaessa on analyysin kuvaus. Tutkijan on pystyttävä kuvaamaan, miten hän on päätenyt luokittelemaan aineistoaan juuri kyseisellä tavalla. Tutkijan tulee myös ottaa koko aineisto huomioon analyysissa ja pyrkiä asettumaan haastateltavan asemaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.) Olen selostanut analyysin etenemisen vaiheittain ja huomioinut koko aineiston analyysiä tehdessäni. Olen pyrkinyt näkemään aineistoa haastateltavien näkökulmasta, vaikka haastattelijalla onkin aina vaikutusta ja analyysi on aina tutkijan tulkinta. Tuloksia tulkittessani olen perustellut esittämäni tulkinnat ja liittännyt mukaan tekstikatkelmia, minkä Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara katsovat lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 1997, 228). Tuloksien perusteleminen kirjallisuuteen viittaamalla lisää tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 190).

Tutkimusta tehdessäni kiinnitin erityisesti huomiota tutkittavien anonymiteettiin. Kuten Ropo toteaa, tutkittavien anonymiteetti on erityisen tärkeää, kun käytetään sosiometriaa (2015, 76-77). Kiinnitin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa huomiota siihen, että tutkittavien anonymiteetti säilyy, ja säilytin kerättyä aineistoa huolellisesti. Koska sosiometrisessä tutkimuksessa vastaajien on merkittävä lomakkeeseen myös oma nimensä, vaatii rehellisesti vastaaminen tutkittavilta luottamusta tutkijaan ja siihen, että heidän anonymiteettinsä säilyy. Tämän vuoksi edes luokan opettaja ei nähnyt vastauksia. Kaikki tässä tutkimusraportissa esiintyvät nimet ovat pseudonyymeja. Huomioin anonymiteetin säilyttämisen myös tuloksia esittäessäni siten, etten esitä sitaatteja, joista vastaajan tai vastaukseen liittyvän henkilön voisi tunnistaa. Luokissa opiskelevien erityisen tuen oppilaiden kohdalla koin tämän haasteelliseksi, mutta erityisen tärkeäksi.

Triangulaation käyttäminen tutkimuksessa auttaa tutkimuksen kokonaisvaltaisen kuvan hahmottamisessa ja lisää luotettavuutta (Viinamäki 2007, 176). Tuomi ja Sarajärvi erottavat triangulaatiosta Denzinin (1978) mukaan neljä eri tyyppiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Tässä tutkimuksessa käytän niistä menetelmätriangulaatiota. Siinä tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141), tässä tutkimuksessa havainnointia, haastattelua ja kyselylomaketta. Menetelmätriangulaatio parhaimmillaan edistää tutkimuksen luotettavuutta, mutta jos eri tavoilla kerätyt aineistot jäävät toisistaan erillisiksi, siitä voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä (Viinamäki 2007, 182-185). Näin ei tässä tutkimuksessa ole.

6 TULOKSET

Luokissa oli monenlaista vertaisoppimista ja erilaisia inklusioon liittyviä tekijöitä. Jaoin aineiston viiteen yläluokkaan: Mitä vertaisilta opitaan, Vertaisoppimisen tavat, Ketkä luokassa auttavat, Oppilaiden ajatukset ja Opettajan näkökulma. Nämä yläluokat sekä niihin sisältyvät alaluokat on kuvattu taulukossa 2. Tuloksia esitellessäni käytän lainauksissa lyhennettä HPVK, joka tarkoittaa havaintopäiväkirjaa. Kaikki tutkimuksessa mainitut nimet ovat pseudonyymeja.

TAULUKKO 2. Yläluokat ja niiden alaluokat.

Yläluokka	Mitä vertaisilta opitaan	Vertaisoppimisen tavat	Ketkä luokassa auttavat	Oppilaiden ajatukset	Opettajan näkökulma
Alaluokat	Tehtävät	Auttaminen	Kaveri tai vieruskaveri	Positiiviset	
	Työskentelytaidot	Vastauksen jakaminen	Halu ja taito auttaa	Negatiiviset	
	Sosiaaliset taidot	Yhteistyö	Koulumenestys		
	Arjen apu	Esimerkin näyttäminen	Luonteenpiirteet		
	Harrastus	Ohjeet		Yhdessä tekeminen	
Palautteen antaminen					

6.1 Mitä vertaisilta opitaan?

Mitä vertaisilta opitaan? -pääluokkaan muodostui viisi alaluokkaa: tehtävät, työskentelytaidot, sosiaaliset taidot, arjen apua ja harrastus.

Suuri osa sekä omista havainnoistani että oppilaiden vastauksista liittyi tehtävissä auttamiseen, ja alaluokkaan tehtävät. Muutama oppilas vastasi saaneensa apua tai auttaneensa itse kotitehtävissä toista oppilasta. Hyvin suuri osa tekemistäni havainnoista liittyi tilanteisiin, joissa oppilaat tekivät opettajan antamia tehtäviä.

Äidinkielen tunti, oppilaat tekevät tehtäviä. Molemmat oppilaat tekevät itsenäistä työtä. Opp1: "Mitä tähän nyt tuli?" Opp2: "No kato täältä!" [Näyttää kirjan kohtaa, joka on juuri luettu, ja josta pitäisi löytyä vastaus]. Oppilas 2 on tehtävissä edellä. HPVK 2.2.16, luokka B.

Tässä esimerkissä oppilaat tekivät tehtäviä itsenäisesti, mutta kun tehtävissä tuli vastaan ongelma, kysyttiin apua vieressä istuvalta oppilaalta. Omien havaintojeni lisäksi tällainen toimintatapa tuli esille hyvin usein oppilaiden vastauksissa, mikä kertonee luokan toimintatavoista. Tällainen käytäntö oli opettajan mukaan ainakin yhdessä luokassa.

"Luokkatyöskentely perustuu siihen että kukin tekee itsenäisesti, mutta kun itsenäinen työ ei enää riitä, kysytään kaverilta." Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Oppilaat myös nimesivät tiettyjä oppiaineita tai tehtäviä, joissa olivat saaneet apua tai auttaneet toista oppilasta. Eniten oppilaiden vastauksissa toistui matematiikka, mutta myös fysiikka ja kemia, äidinkieli ja historia. Etenkin matematiikan tunneilla luokissa opiskeltiin oppikirjan tehtäviä tehden, joten tilanteita tehtävissä auttamiseen tarjoutui paljon. Lähes kaikki oppilaat olivat saaneet apua tai olivat auttaneet jotakin toista oppilasta tehtävien tekemisessä. Kaikki opettajat kannustivat oppilaita auttamaan toisiaan eri oppiaineissa ja niiden tehtävissä, mutta luokkien työskentelytavoissa oli myös eroja.

"Saa niinku saa tehdä yksin tai parin kanssa tai että saa niinku halutessaan tehdä parin kanssa." Haastattelu 4.2.16, Opettaja C

"Joo ja sitten siis parityöt ja muut, että et se auttamien nimenomaan mä käytän sitä tietosesti että auttavat, auttavat toisiaan kaikissa oppiaineissa." Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

Yhdessä luokista oppilaat saivat opettajan mukaan melko usein valita, haluavatko työskennellä yksin vai yhdessä jonkun muun oppilaan kanssa. Tämä tukee kunkin oppilaan oman oppimistyylin ja parhaan työskentelytavan noudattamista. Toinen opettaja kertoi kannustavansa tietoisesti oppilaita auttamaan toisiaan kaikissa oppiaineissa. Saloviidan (2014) mukaan opettajan kannustuksen ja kehuun kautta toivottu toimintatapa leviää myös muuhun luokkaan. Hän kuvaa tätä sijaisoppimiseksi, joka on todettu tehokkaaksi oppimisen muodoksi. (Saloviita 2014, 90.)

Toinen tehtäviin liittyvä toimintatapa tuli esille ryhmätyöskentelyssä. Oppilaat vastasivat oppineensa ryhmätyötaitoja, ja omien havaintojeni perusteella ryhmätyöskentelyssä toisten oppilaiden auttaminen oli oppilaille hyvin luonnollista. Ryhmätöitä tehtiin useamman tyyppisiä. Ryhmätyö saattoi olla esimerkiksi sitä, että ryhmä valmisti ja esitteli yhdessä Euroopan valtion muulle luokalle. Tällöin kukin oppilaista teki työtä osittain itsenäisesti, mutta koska vastuu työstä oli koko ryhmällä, yhteistyön tekeminen oli välttämätöntä ja luontevaa. Yhdessä luokassa tehtiin videoprojektia, jossa koko ryhmä toimi yhteistyössä neuvotellen työn etenemisestä jatkuvasti.

Opp1: ”Eli nää kävelee tästäki sillee ja sit ne tulee:”

Opp2: ”joo noni, hei kuvataan!”

Opp1: ”Okei, än, yy, tee!”

Opp1: ”Jee, se oli hyvä!”

Ryhmä tekee videota mielellään ja on innoissaan. He neuvottelevat yhdessä siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi ja miten se tehdään. Kaikki osallistuvat ryhmän työskentelyyn, ja yhteistyö toimii hyvin. HPVK 4.2.16, luokka C

Myös esimerkiksi oppikirjan tehtäviä saatettiin tehdä ryhmässä. Tällöin useimmiten kaikki ryhmän jäsenet kirjoittivat vastauksen, johon oltiin yhdessä päädytty. Näin kukaan ei toiminut pelkästään kirjuriina.

Opp1: ”Kenet luvataan Väinämöisen vaimoksi?” Opp2: ”Eiks se oo se Pohjolan, Pohjolan...” Opp3: ”Se on se Aino!” HPVK 2.2.16, luokka B

Oppilaat pohtivat yhdessä tehtävää, jonka ensimmäinen oppilas lukee ääneen muille. Toinen oppilas muistaa jotakin vastaukseen liittyvää, mutta ei koko asiaa. Tällöin kolmas oppilas täydentää vastauksen. Tässä tilanteessa tehtävän tekeminen ryhmässä toimii hyvin, koska kaikki osallistuvat vastauksen muodostamiseen. Yhdessä keskustellen myös ne oppilaat, jotka eivät olleet aivan varmoja asiasta, saavat tehtävään vastauksen, ja pääsevät osalliseksi pohdintaan. Ryhmätyöskentely oli sekä omien havaintojeni, että oppilaiden ja opettajien vastausten mukaan asia, jota vertaisoppimisen avulla opitaan. Saloviita (2014) näkee ryhmä- ja parityön myös keinona eriyttää opetusta sekä motivoida ja tukea muita hitaampia oppilaita. Lisäksi ryhmässä työskentelemällä opittiin erilaisia asiasisältöjä. Kun oppilaat työskentelevät yhdessä, heikompi oppilas saa tehtävässä tarvittavan tuen ryhmässä tai parilta. (Saloviita 2014, 139.) Näin erilaiset oppijat voivat helpommin opiskella yhdessä.

Oppilaiden vastausten perusteella vertaisilta opitaan myös erilaisia työskentely- ja opiskelutaitoja. Toisen alaluokan, työskentelytaitojen, vastauksissa tulivat esille uudet ja erilaiset tavat tehdä tehtäviä ja asioita.

Esim eri tapoja tehdä asioita. Kyselylomake, luokka C

Hyviä kikkoja millä tehtävän saa helpommin tehtyä. Kyselylomake, luokka B

”Joissakin oppiaineissa mun mielestäni on hyvä tehdä vertaisoppimista matematiikassa esimerkiksi niin joskus voi olla että oppilas pystyy jopa selittämään sen asian helpommin toiselle oppilaalle ku opettaja. Vaikka riippuen tietysti hieman aiheesta.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

Nämä liittyvät koulutehtäviin, joissa toinen oppilas voi tarjota uuden näkökulman. Hän voi kertoa, miten itse teki tehtävän, tai miten itse ajattelee kyseisestä asiasta. Yksi opettajista myös totesi oppilaan olevan joskus parempi opettamaan kuin opettaja. Toinen oppilas saattaa pystyä selittämään asian hieman eri tavalla kuin opettaja, tavalla, joka on lähempänä oppilaan omaa ajattelua. Myös Rimpiläinen ja Bruun (2007) toteavat oppilaiden olevan taitavia toistensa oppimisen tukemisessa ja mallin antamisessa. Heidän mukaansa oppilaat ovat todella taitavia neuvomaan toisiaan, kunhan opettaja antaa siihen mahdollisuuden. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16, 65.) Jylhä (2007) kuvaakin vertaisoppimista hyödyntävässä opetuksessa luokkatovereiden ohjauksen ja avun olevan aina lähellä, vastuun opetuksesta säilyessä silti opettajalla. Jylhä näkee vertaisoppimisen yhtenä keinona, jolla voidaan mahdollistaa henkilökohtaista tukea oppilaiden oppimisprosessien yksilölliseen tukemiseen. (Jylhä 2007, 203.)

Vertaisilta opittiin myös enemmän abstrakteja asioita, ja isompia kokonaisuuksia. Nämä asiat on luultavasti opittu vertaisen mallin ja kannustuksen perusteella, sekä yhdessä toisten kanssa työskentelemällä ja toimimalla. Jylhä (2007) mainitsee mallioppimisen yhtenä tärkeänä oppimisen muotona etenkin erityisen tuen oppilaille. Lähikoulussa vertaisryhmässä on hyviä malleja sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti, etenkin yhteisön tai luokan käyttäytymistavat ja käytännöt tulevat tutuiksi yhteisessä oppimisympäristössä. (Jylhä 2007, 201.)

Sen että kokeisiin kannattaa panostaa. Kyselylomake, luokka B

Olen opettanut hänelle sen että kannattaa yrittää. Kyselylomake, luokka B

Kaikenlaista esim miten työskennellä muiden kanssa. Kyselylomake, luokka C

Olen oppinut häneltä yrittämisen ja yhdessä teon. Kyselylomake, luokka C

Olen tullut rohkeammaksi hänen kanssa. Kyselylomake, luokka B

Sekä ryhmätyöskentelyyn että opiskelu- ja työskentelytaitoihin liittyvät läheisesti myös sosiaaliset taidot, kolmas alaluokka. Oppilaiden vastauksissa tuli esille ryhmätyöskentelyssä tarvittavia taitoja. Oppilaat siis kokivat oppineensa sosiaalisia taitoja työskentelemällä ryhmässä. Yhteistoiminnallisten pienryhmien ja tuutoroinnin onkin havaittu myös muissa tutkimuksissa tukevan sosiaalista vuorovaikutusta, kaverisuhteiden luomista ja luokkaan integroitumista (Kamps, Royer, Dugana, Gonzales-Lopez, Garcia, Carnazzo, Morrison & Kane 2002, 174, 178-185; Scanlon & Mellard 2002, 254). Luokkaan integroituminen sosiaalisesti on askel kohti yhteiskunnallista integraatiota ja inklusiota.

Että ketään ei saa syrjiä ja kaikkien pitää saada vaikuttaa esim ryhmätyössä.
Kyselylomake, luokka C

Toinen asia, joka tuli esille oppilaiden vastauksissa sosiaaliin taitoihin liittyen, oli toisten lasten kanssa toimiminen välitunneilla ja vapaa-ajalla, sekä kiusaaminen. Saloviita (2014) toteaa tavallisten käytösongelmien, kuten kiusaamisen, tulevan luokassa mahdottomiksi, kun oppilaat oppivat yhteistyötä ja toistensa kunnioittamista. Tehokas tapa tähän voi olla ryhmässä työskenteleminen. (Saloviita 2014, 84.)

Olemaan kiltimpi. Kyselylomake, luokka B

Sitä että huolehdin omista asioistani ja että ei kannata kiusata ketään.
Kyselylomake, luokka B

Että kiusaaminen ei tee itsestään mahtavaa, eikä kiusaamisella voita mitään.
Kyselylomake, luokka C

Että se mitä haluat muiden tekevän sinulle, tee se heille. Kyselylomake, luokka C

Ystävyys ei ole riitelyä vaan auttamista. Kyselylomake, luokka A

Sen että jäällä ei saa leikkiä. Kyselylomake, luokka B

Lapset olivat oppineet toisiltaan ystävydestä, ja siitä millainen on hyvä ystävä. Yksi oppilaista oli oppinut olemaan kiltimpi, ja toinen huolehtimaan enemmän omista asioistaan. Kiusaaminen tuli esille muutamissa vastauksissa. Lisäksi kahdessa vastauksessa mainittiin jäällä leikkiminen. Havaintoja tehdessäni kuulin, että yksi luokan oppilaista oli satuttanut itsensä leikkiessään jäällä kielloista huolimatta, ja luultavasti tämä näkyi vastauksissa. Saloviidan (2014) mukaan lapset oppivat toisiltaan asioita, joita he eivät edes oi oppia aikuisilta. Lapset saavat toisiltaan tukea oman identiteetin ja arvomaailman rakentamiseen. Ryhmässä, etenkin yhteistoiminnallisessa ryhmässä,

toimiessaan lapset oppivat toisiltaan myös koulutyössä tarvittavia sosiaalisia taitoja ja asenteita. (Saloviita 2014, 83.)

Arjen apu -alaluokka oli sellaista toimintaa, joka ei liittynyt suoraan mihinkään oppiaineeseen, eikä ollut opettajalähtöistä. Suuri osa näistä tilanteista olisi voinut syntyä myös koulun ulkopuolella.

Avainten etsimisessä ja oven avaamisessa. Kyselylomake, luokka B

Kengän nauhojen sitomisessa. Kyselylomake, luokka B

Esim jos olen hukannut jotain. Kyselylomake, luokka A

Hän on laittanut minulle ponnarin liikkatunnille. Kyselylomake, luokka C

Olen auttanut jos jotakuta kiusataan, tai jos jokin on kadonnut tai jos joku loukkaantuu. Kyselylomake, luokka B

Avaamalla ovia ja muistuttelen asioita. Kyselylomake, luokka A

Tehtävissä ja joskus ruokalassa. Kyselylomake

Olen auttanut häntä kun annan hänelle pipon hanskat ja muuta. Kyselylomake, luokka B

Oppilaat auttoivat toisiaan arkisissa tilanteissa, ja huomasin tällaisia tilanteita myös havainnointini aikana. Yksi opettajista mainitsi myös tällaiset tilanteet.

”Than tämmöset yleiset järjestykselliset asiat, että jos päivän sisällössä on jotain muutoksia toiset oppilaat on siitä hyvinkin tietosia ja tietää hyvinkin tarkkaan ja toiset ovat eivät ole kartalla lainkaan, tulee suuria yllätyksiä niin sitten tää tiedotus tapahtuu tällä tavalla oppilaiden joukossa, et hei että eiku meillä on tänään tätä.”
Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Oppilaat siis auttoivat toisiaan ja huolehtivat siitä, että kaikki tiesivät, mitä tapahtuu. Toinen opettaja näki hyvän luokkahengen juuri yhdessä tekemisen seurauksena, ja käytti yhdessä tekemistä ja työskentelyä keinona luokkahengen parantamiseen. Myös Saloviita (2006) toteaa ryhmässä työskentelemisen vahvistavan sen jäsenten mieltymystä toisiinsa. Hänen mukaansa mieltymys kuitenkin lisääntyy vain miellyttävässä vuorovaikutuksessa. Näin opettaja vois parantaa oppilaiden suhteita järjestämällä ryhmille hauskaa tekemistä. (Saloviita 2006, 65.)

”Kyllä, kyllä se mun mielestä parantaa ilmapiiriä, että se että nimenomaan jos ja käytänki sitä tietosasti että jos ilmapiiri on huono, niin sitä pitää tehdä sitä yhteistyötä lisää. Ja jos ilmapiiri on huono, niin mä teen itse ryhmät, joskus annan valita itse. Sillon kun ilmapiiri on hyvä ja kaikki otetaan huomioon, niin se on mun mielestä turvallista, et saa valita itse ryhmän, mut sillon ku homma ei toimi, ni me

vaan tehdään enemmän ja enemmän yhdessä ja mä teen erilaisia ryhmiä, että kaikkien kanssa on tultava toimeen.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

Kagan ja Kagan (2001) kuvaavat luokka- ja ryhmähengen olevan yhteistoiminnallisessa oppimisessä sekä oppimisen edellytyksenä, että kohteena. Tehokas yhteistoiminnallisuus edellyttää tarpeeksi hyvää ryhmähenkeä, jotta ryhmä toimisi tehokkaasti ja hyvin. Toisaalta yhteistoiminnallisuus parantaa ryhmä- ja luokkahenkeä, ja sitä voidaan käyttää niiden parantamiseen. (Kagana & Kagan 2001, 28, 42-43.) Myös Saloviidan (2006) mukaan ryhmätyön käyttö lisää luokan yhteisöllisyyttä oppilaiden kiinnostusta toisiaan kohtaan. Oppilaat ovat toistensa yhteistyökumppaneita, eivät kilpailijoita, mikä parantaa ilmapiiriä. Kun oppilaiden keskinäinen kunnioitus lisääntyy, kiusaaminen ja syrjimineen vähenevät. Ryhmätöiden käyttö on erityisen hyödyllistä silloin, kun luokassa on erilaisia oppilaita. (Saloviita 2006, 171.)

Viides alaluokka on harrastus, sillä oppilaat olivat oppineet muilta myös asioita, joissa vertaiset olivat hyviä, tai joista nämä olivat kiinnostuneita. Tässä luokassa tuli esille yhteisiä kiinnostuksenkohteita ja harrastuksia, leikkejä ja pelejä. Myös taito- ja taideaineisiin liittyviä asioita mainittiin.

Hevostaitoja. Mopoista. Piirtämään. Jääkiekossa. Luistelussa opetin häntä. Virkkaamaan. Hyppäämään pääedellä. Jalkapallon saloja! Hyppynarulla hyppimisen. Kivoja asioita, pulkkamäen laskua. Pelaamaan monopolia. Uusia leikkejä. Kyselylomakkeet, luokat A, B ja C

6.2 Vertaisoppimisen tavat

Vertaisoppimisen tapoja, alaluokkia, löysin aineistosta kuusi: auttaminen, vastauksen jakaminen, yhteistyö, esimerkin näyttäminen, ohjeet ja palautteen antaminen. Nämä kaikki ovat vertaisoppimisen ja auttamisen strategioita, jotka oppilaat ovat yhdessä työskennellessään oppineet.

Luokissa oli paljon erilaista auttamista sekä oppilaiden vastausten, että omien havaintojeni perusteella. Sekä oppilaiden että opettajien vastauksissa juuri auttaminen näkyi eniten. Usein oppilas kysyi toiselta oppilaalta vastausta johonkin tekemäänsä tehtävään, ja luokissa esiintyi kahdenlaisia tapoja vastata. Ensimmäinen tapa oli suoran vastauksen antaminen, kuten esimerkissä alla. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen vaatii aktiivista kognitiivista toimintaa (Tynjälä 1999, 37–38). Suoran vastauksen saaminen ei edellytä oppilaalta aktiivista ajattelua, eikä siten edesauta oppimista. Vastauksen kertomisen voidaankin sanoa olevan negatiivista vertaisoppimista.

*Opp1: "Mikä se d oli?" opp2: "Kuka ryösti Kyllikin" opp1 "No en minä tiedä"
opp2: "No se Lemminkäinen" HPVK 2.2.16, luokka B*

Opp1: "Löydäks sä täältä näitä kaikkia?"

Opp2: "Mä löydän."

Opp1: "Mä en, auta mua. Mun pitää ettiä 18."

Opp2: "Ai 18? Se on tuolla."

Oppilas 2 auttoi oppilasta 1 löytämään numeron, kun oppilas 1 oli jo laskenut laskun ja tiesi mitä etsittiin. HPVK 4.2.16, luokka C

Jälkimmäinen esimerkki kertoo, ettei suora vastauskaan aina ole huono asia. Siinä oppilas oli jo saanut vastauksen laskettua, mutta ei löytänyt sitä tulosruudukosta. Tässä yhteydessä suora vastaus vain auttoi oppilasta pääsemään eteenpäin.

Toinen tapa vastata suoraan kysymykseen oli vihjeiden antaminen. Myös osa oppilaista kertoi saaneensa apua vihjeiden ja vinkkien muodossa. Alla olevissa esimerkeissä auttava oppilas ensin lukee toiselle oppilaalle tehtävästä tietyn kohdan uudelleen, ja ohjaa näin tämän huomion oikeaan asiaan. Toisessa tilanteessa oppilas näyttää apua pyytäneelle oppilaalle tämän kirjasta, miten hän saa tehtävässä sanan selville, eikä kerro suoraan vastausta.

Opp 1 kysyy sanallisen laskun kohdasta: "Mistä mä tiedän et mistä se on kii?" Opp 2 lukee kirjasta ääneen kohdan: "Tossa lukee..." Opp 1: "Nii!" [Ymmärsi, mitä piti tehdä] HPVK 3.2.16, luokka A

Äidinkielen tunti. Opp1: "Pitiks tähän tulla joku sana?" [katsoo omaa kirjaa, ja sitten vieruskaverin kirjaa, vertaa sanoja.] Opp2: "Joo, kato tohon järjestyksessä." [Näyttää oppilaan 1 kirjasta kohtaa] HPVK 4.2.16, luokka C

Vihjeiden antaminen auttaa oppilasta itse selvittämään vastauksen tehtävään, ja muistuttaa tapaa, jolla opettaja auttoi oppilaita tehtävissä (vrt. lähikehityksen vyöhyke ja scaffolding luku 2.2; Bruner 1985; Vygotsky 1982). Vihjeiden antaminen on esimerkki lähikehityksen vyöhykkeellä toimivista oppilaista ja heidän toisilleen tarjoamasta scaffoldingista. Vertaisoppimisessa oppilaiden toisilleen antamaa scaffoldingia kuvaa paremmin termi vuorovaikutuksellinen tuki, sillä kaikki vertaisten toisilleen antama tuki perustui vuorovaikutukseen ja oli vuorovaikutusta. Käytän tätä termiä käsitellessäni oppilaiden toisilleen antamaa tukea. Eskelä-Haapanen (2012) käsittelee lähikehityksen vyöhykkeen ja scaffoldingin merkitystä oppilaan tukemisessa opettajan näkökulmasta. Opettajan mahdollisuudet tukea lapsen oppimista ovat luonnollisesti laajemmat;

opettaja voi erilaisten sanallisen tuen muotojen lisäksi esimerkiksi antaa oppilaalle helpompia tai haastavampia tehtäviä. (Ks. Eskelä-Haapanen 2012.) Oppilaiden toisilleen tarjoama vuorovaikutuksellinen tuki siis täydentää ja tukee opettajan antamaa tukea.

Aina avun pyytäminen ei johtanut toivottuun lopputulokseen, kuten alla oleva esimerkki kertoo.

[Oppilas 1 ei osaa tehtävää. Oppilas 2 yrittää vähän vihjata] *"Se on ihan helppo."*
Opp1: "Nii, mut mitä tässä pitää tehdä?" Oppilas 2 yrittää muutamalla sanalla neuvoa, mutta luovuttaa ja toteaa: "Et sä tajuu." Opp1: "No nii, jotkut on matikassa parempia kun toiset." HPVK 3.2.16, luokka A

Tässä esimerkissä oppilas 1 pyytää apua vieruskaveriltaan, joka yrittää vähän neuvoa. Kun neuvominen ei heti tuota tulosta, hän luovuttaa. Ilmeisesti hänellä oli kiire jatkaa omien tehtävien parissa. Tässä tilanteessa vertaisoppimisen ja yhdessä toimimisen taidot eivät ole täysin hallussa, sillä tilanne päättyy sanailuun oppilaiden kesken. Neuvonut oppilas olisi voinut toimia ystävällisemmin. Tällaisia tilanteita havaitsin vähän. Saloviita (2006) mainitsee tämänkaltaisen tilanteen olevan yleistä ryhmätyöskentelyn alussa. Hyvät oppilaat suhtautuvat usein ensin kärsimättömästi heikompiin luokkakavereihin. (Saloviita 2006, 41.)

Moni havainnoistani liittyi tietokoneella tehtyihin tehtäviin ja projekteihin. Oppilaat auttoivat toisiaan esimerkiksi löytämään oikean sivuston, tallennuspaikan tai näppäinyhdistelmän.

Opp1: "Hei mitä tähän piti kirjottaa? Tohtori tulo?"

Opp2: "Ei siihen pitäny kirjottaa mitään kun meet sieltä koulun sivulta." HPVK 4.2.16, luokka C

Opp1: "Miten se @-merkki tulee, miten mä saan sen?"

Opp2: "kontrol ja alt ja kaks."

Opp 3 alkaa samaan aikaan näyttää näppäinyhdistelmää oppilaalle 1. Oppilas 3 kysyi hetki sitten itse apua samaan asiaan, ja osasi nyt neuvoa muita. HPVK 2.2.16, luokka B

"Ja sitten ne se tavallaan se malli se siirtyy siihen samaan ikäluokan mukaan, et jos ne näkee, että neljäsluokkalainen auttaa kolmosta, niin sitten kolmosetkin hokasee sen et jos hän osaa tän, ne automaattisesti tulee kysyyn multa et saaks hän auttaa toista." Haastattelu 4.2.16, Opettaja C

Jälkimmäisessä tilanteessa oppilas, joka on juuri hetki sitten saanut itse apua, osaa auttaa toista oppilasta. Auttamisen malli siirtyi eteenpäin. Tästä kertoi myös yksi opettajista, viitaten aiemmin opettamaansa yhdysluokkaan. Hän kertoi, kuinka yleensä vanhemman vuosiluokan oppilaat auttavat nuorempia, jotka vanhempien esimerkin myötä alkavat itsekin auttaa muita. Yhdessä toimimalla oppilaat oppivat ottamaan vastuuta myös luokan muista oppilaista. Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita (2010) toteavatkin yhdessä toimimisen opetteluksi olevan yksi osallistavan kasvatuksen piirteistä. Näin oppilaat oppivat ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta, omasta opiskelusta ja myös muiden opiskelusta. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010.)

Toinen alaluokka oli vastauksen jakaminen. Tässä luokassa oppilaat tekivät tehtäviä itsenäisesti, mutta jossakin vaiheessa jakoivat vastauksen luokkakaverin kanssa. Jakaminen voi olla vertaistuen hakemista ja oman vastauksen vahvistamista. Yksi opettajista kertoi tällaisista tilanteista, ja havaitsin niitä myös itse.

Tarkistetaan englannin tehtäviä. Oppilaat kommentoivat toisilleen: "Oho, mulla oli is eikä are!" "Niin mullakin" HPVK 3.2.16, luokka A

"Joo, tossa Maija toimii sillä tavalla et se on enemmänkin semmosta öö oman tiedon vahvistamista. Et hän hakee niinkun sitä, että niin et juu mää laitoin muuten samanlailla ja niin päin pois. Että Maijalta kyllä tavallaan tulee kyllä se oppiminen ihan itsestään, mut sit hän haluaa sen vahvistuksen." Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Toisaalta vastauksen jakaminen voi olla tapa pyytää apua. Oppilas saattaa ensin kysyä, minne asti toinen on saanut tehtävät tehtyä, ja ikään kuin varmistaa näin, että toinen osaa auttaa. Samalla kysymys toimii keskustelunavauksena.

Oppilas 1 kysyy, missä kohdassa oppilas 2 menee. Hän kertoo olevansa kohdassa a, jonka oppilas 2 on jo tehnyt.

Opp :2 "Miten sä pyöristit sen?" Opp 1: "30,0" opp 2: "Ei se oo oikein, se on 30,6"

Opp1: "On se oikein, se katotaan sillee et..." opp 2: "No mut se on silti väärin, ope sano et tää on oikein." opp 1: "Ai. Eli 30 piste...?" opp 2: "30,6." HPVK 3.2.16, luokka A

Tässä esimerkissä kysyminen johti myös avun kysymiseen. Oppilaat ovat saaneet tehtävästä eri vastauksen, ja alkavat keskustella oikeasta vastauksesta. Keskustelu johtaa myös ensimmäisen oppilaan osalta vastauksen perusteluun. Juuri perusteleminen saa aikaan kognitiivisia prosesseja, ja johtaa oppimiseen. Tässä tilanne kuitenkin päättyy siihen, että toinen oppilas kertoo opettajan jo

hyväksyneen hänen vastauksensa. Luotto opettajaan ja opettajan oikeassa olemiseen on niin suuri, että ensimmäinen oppilas ei esitä vastalauseita, vaan tyytyy korjaamaan oman vastauksensa.

Opp1: "Mä en löydä kun seittemän verbiä."

Opp2: "Mä en löydä kun kaheksan!"

Opp1: "Pitäis olla kymmenen. Oota, onks sulla tää?"

Oppilaat alkavat verrata löytämiään verbejä, jos he olisivat löytäneet eri verbit ja saisivat näin oikeat 10 selville.

Opp1: "Mulla on 11!"

Opp2: "Öö, toi ei oo verbi."

Opp1: "Oho!" HPVK 4.2.16, luokka C

Oppimisen kannalta parhaassa tapauksessa vastausten vertaaminen johtaa yhteiseen neuvotteluun, kuten esimerkissä yllä. Oppilaat eivät löydä aivan kaikkia verbejä tehtävässä, eikä verbin määritelmä ole aivan selvä. Vertaamalla vastauksiaan oppilaat pääsevät neuvottelemaan niistä kohdista, joista ovat eri mieltä, ja saavat näin kumpikin tehtävän tehtyä loppuun. Auttaminen ja vastauksen jakaminen voivatkin siis johtaa yhteistyön tekemiseen. Tällöin molemmat osapuolet oppivat, ei vain taidoiltaan heikompi oppilas. Inklusiivisessa luokassa toisten oppilaiden käyttäminen opetuksen apuna on vahvuus. Näin toteavat muun muassa Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita (2010).

Yhteistyö-alaluokassa oppilaat työskentelivät yhdessä. Yhteistyöhön johtaneita tilanteita oli kahdenlaisia, joista ensimmäisessä oppilaat tekivät itsenäisesti tehtäviä.

Opp1: "Eipä voi olla, koska..." Opp2: "On, siinä on toi." Opp1 ja Opp2 tekevät samaa tehtävää. He tutkivat yhdessä tehtävän sanoja ja neuvottelevat siitä, mikä niistä kuuluu mihinkin. Kumpikin oppilas perustelee omaa näkökulmaansa. Tehtävä on haastava, ja oppilaat joutuvat todella pohtimaan vastausta. Kumpikin on yrittänyt tehtävää ensin yksin onnistumatta. Yhdessä oppilaat pääsevät yhteisymmärrykseen sanojen paikoista. HPVK 2.2.16, luokka B

Koska tehtävä on oppilaille haastava, he alkavat pohtia sitä yhdessä. Yhteistyö on hyödyllistä, koska oppilaat ovat osaamisessa melko lähellä toisiaan, ja molemmat joutuvat pohtimaan tehtävää. Kumpikin perustelee omaa näkökulmaansa, ja perusteluiden myötä oppilaat saavat tehtävän tehtyä. Toisessa tilanteessa oppilaat tekivät erilaisia ryhmätehtäviä.

Oppilaat keskusteleivat pöytäryhmissä, mitä tietävät ilman koostumuksesta. Opp1: "Happee. Imassa on happee." Opp2: "Ja hiilidioksidiä." Opp3: "Mä en muista."

Oppilailla on sellainen käsitys, että ilmassa on myös jotakin muuta, mutta kukaan ei muista, mitä. Kuitenkin yhteisymmärrys siitä, että jotain on.

Opp1: "Ne vähitellen hälvenee siitä ne ihme, ne..." Opp2: "Vesimolekyylit" Opp1: "Nii." HPVK 2.2.16, luokka B

Näissä esimerkeissä oppilaat tekivät keskustellen opettajan antamia tehtäviä. Kukaan oppilaista ei osannut tehtävää yksin, eikä muistanut kaikkea. Oppilaat täydensivät toistensa vastauksia, ja saivat näin yhteistyössä selville paljon enemmän kuin mitä olisivat saaneet yksin. He saavat toisiltaan myös vertaistukea siihen, että jotain jäi vielä puuttumaan. Yhteistyöhön sisältyi usein myös jonkinlaista neuvottelua siitä, miten työ tai tehtävä tehtäisiin.

Opp1: "Alkaaks se tästä?" opp2: "joo"

"Luetaan eka tää aukeama" -oppilaiden sananvaihtoa historian kappaleen lukemisen alussa. HPVK 2.2.16, luokka B

Kuvaava ryhmä keskustelee.

Opp1: "Hei sun pitää pistää nyt se kirja pois, me ei pystytä tekeen muuten!"

Opp2: "Minä ja hän ollaan kuvassa, ja sit tulee tää ja sit sä oisit kuvassa. Käyks sellanen?"

Opp1: "Voiks sä Maija kuvata?"

Opp3: "Jos mä osaan..."

Opp4: "Osaat sä!" HPVK 4.2.16, luokka C

Jälkimmäisessä esimerkissä ryhmä kuvasi videota lukemansa kirjan perusteella. Alussa oppilas pyytää toista laittamaan tarpeettoman kirjan pois ja keskittymään ryhmän työskentelyyn. Näin hän huolehtii ryhmän työrauhasta. Toisen oppilaan kehoitus myös tehoaa hyvin. Tämän jälkeen ryhmä keskustelee kuvausjärjestelyistä, ja neuvottelee kunkin roolista. Maija ei ole varma osaako toimia kuvaajana, jolloin hän saa kannustusta ryhmältään. Tämä on Saloviidan (2006) mukaan yksi yhteistoiminnallisuuden vahvuuksista. Oppilaat ottavat myös vastuuta järjestyksenpidosta ryhmässä, eikä opettajan tarvitse puuttua kaikkeen. (Saloviita 2006, 63.) Opettajalle jää aikaa tärkeämpiin asioihin, tai enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelemiseen.

Esimerkin näyttäminen –luokassa oppilaat toimivat toisilleen esimerkkinä jossakin asiassa. Esimerkkiä näytettiin sekä myönteisesti että kielteisesti, ja sekä pienemmissä että isommissa asioissa.

Opp1: ”Mä meen pelaamaan.”

Opp2: ”Ei sinne saanu mennä!”

Opp1: ”Älä valita!”

Opp2: ”Okei, mäkin meen sinne!” HPVK 2.2.16, luokka B

Oppilaat etsivät äidinkielen tunnilla tietoa netistä. Yksi oppilaista meni kuitenkin pelisivustolle, ja toinen oppilas yritti muistuttaa häntä ohjeista. Koska tällä ei ollut vaikutusta, toinenkin oppilas meni pelisivustolle ensimmäisen oppilaan esimerkistä. Tässä esimerkin noudattaminen johti ohjeiden rikkomiseen, eikä siis ollut toivottavaa. Toisaalta oppilaat näyttivät toisilleen ja muiden luokkien oppilaille myös hyvää esimerkkiä.

Luokan oppilaat käyttäytyivät hyvin rauhallisesti eskareiden seurassa, ja tuntuivat ottavan vakavasti roolinsa isompina oppilaina. HPVK 4.2.16, luokka C

”Varmaanki vähän sit se että minkälaista mallia saa myös koulussa, niin on aika eri riippuen siitä että onko niin sanotussa tavallisessa luokassa mukana”
Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Yhden luokan oppilaat lukivat koulun esikoululaisille yhden oppitunnin ajan. Tuolla tunnilla luokan oppilaat käyttäytyivät erittäin esimerkillisesti, ja huomioivat esikoululaiset hienosti. Myös lastentarhanopettaja oli sitä mieltä, että oppilaat toimivat esikoululaisten kanssa hienosti. Moni luokan oppilaista käyttäytyi esikoululaisten kanssa hyvin eri tavalla kuin omassa luokassa. Myös opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden toisiltaan saamalla mallilla on suuri merkitys. Muiden oppilaiden malli vaikutti opettajien mielestä etenkin käyttäytymiseen. Opettajat mainitsivatkin tämän yhtenä inklusiivisen luokan vahvuutena, kun oppilaat, joilla on käyttäytymisessä haasteita, saavat muilta mallia hyvään toimintatapaan. Saloviita toteaa etenkin käytöshäiriöisille lapsille olevan tärkeää elää muiden lasten joukossa, jotta he voivat saada malleja käyttäytymiseen (Saloviita 2014, 147). Tämä näkyy myös sosiaalisissa taidoissa ja kaverisuhteissa toimimisessa. Myös oppilaat mainitsivat oppineensa luokkakavereiltaan esimerkiksi olemaan kiltimpi tai rohkeampi, ettei saa kiusata, että kaikki saavat tulla mukaan ja erilaisten ihmisten kanssa on mukavaa toimia. (Ks. Myös luku 6.1.1)

Ohjeet –alaluokassa oppilaat huolehtivat ohjeiden noudattamisesta. Useassa tilanteessa ohjeista huolehtiminen oli yksinkertaisesti opettajan ohjeen toistamista, jos toinen oppilas ei ollut kuullut ohjetta, tai oli muuten jättänyt noudattamatta sitä.

”Kaisa, käännä se kirja toisin päin!” –Emilia Kaisalle, kun kirjat piti olla kiinni tai toisin päin. HPVK 2.2.16, luokka B

Oppilaat tulevat luokkaan, taululla lukee edellisen tunnin läksy.

Opp 1 ”Mitä tuli läksyks?”

Opp 2 ”Sivu 46 ja sit kotitehtävät, ei tullu 47.”

Opp 1 ”Okei.” HPVK 3.2.16, luokka A

Nämä lyhyet tilanteet auttoivat vähentämään opettajan ohjeiden toistamisen tarvetta. Lisäksi osa oppilaista kysyi mieluummin vieruskaverilta kuin opettajalta. Joissain tilanteissa ohjeista huolehtiminen johti siihen, että oppilas keksi oman perustelun sille, miksi ohjetta pitäisi noudattaa.

Opp1: ”Älä pelaa noin, piti laskee!”

Opp2: ”No mä pelaan tätä näin.”

Opp1: ”Mut siitä lähtee pisteitä kun tekee noin.”

Opp2: ”Ai jaa, niin meneekin.” HPVK 4.2.16, luokka C

Tässä oppilaat pelasivat oppimispeliä, jonka tarkoituksena oli kerrata kertolaskua. Peliä oli mahdollista pelata myös laskematta, vain arvaamalla. Opettaja oli käynyt huomauttamassa oppilaille jo aiemmin, että tarkoitus on myös laskea tehtävät, ei vain arvata. Perusteluna oli, että arvaamalla pelaamisesta ei opi, eikä se ole siis hyödyllistä matematiikan kannalta. Opettajan siirtyessä kauemmas oppilas 2 pelaa jälleen laskemisesta välittämättä, jolloin oppilas 1 huomauttaa asiasta. Hän myös perustelee laskemisen sillä, että väärin pelaamalla menettää pisteitä. Oppilailla on keskenään pienimuotoinen kilpailu pisteistä, ja tämä oppilaan 1 perustelu saa oppilaan 2 laskemaan tehtäviä. Toisen oppilaan perustelu oli siis parempi ja toimivampi kuin opettajan. Saloviita (2014) tätä osana luonnollista kehitystä. Kun oppilaat kasvavat, oman viiteryhmän normit tulevat vähitellen yhä tärkeämmiksi. Lopulta ne ohittavat aikuisen tarjoamat normit. (Saloviita 2014, 83.)

Palautteen antaminen –alaluokassa oppilaat antoivat toisilleen palautetta. Palaute koski havaintojeni mukaan usein työskentelyä ja työrauhaa. Oppilaat saattoivat pyytää toisiltaan työrauhaa. Toisen oppilaan pyyntö myös tehoi melko usein.

”Voitko olla hiljaa?” HPVK 2.2.16, luokka B

Palautetta pyydettiin ja annettiin myös erilaisista töistä, esimerkiksi kuvaamataidon tunneilla tai muissa kekseliäisyyttä ja mielikuvitusta vaativissa töissä. Tässä esimerkissä oppilaat tekivät ystävänpäiväkortteja, ja oppilas 1 kysyy oppilaalta 2 palautetta kortistaan. Vastaus on kannustava. Toisten oppilaiden vastaus tällaiseen kysymykseen oli omien havaintojeni mukaan aina positiivinen ja kannustava, eikä kertaakaan lyttävä tai ilkeä. Myös parannusehdotuksia annettiin, mutta nekin tehtiin hyvässä hengessä ja ystävällisesti.

Opp1: ”Onks tää tylsän näkönen?” Opp2: ”Ei!” (Opp1 näyttää tekemäänsä korttia) HPVK 2.2.16, luokka B

6.3 *Ketkä luokassa auttavat?*

6.3.1 Miksi oppilaat auttavat muita?

Kysyin oppilaita, ketkä luokassa auttavat, ja myös perusteluita sille, miksi he auttavat. Jaoin perustelut viiteen alaluokkaan, joita ovat kaveri tai vieruskaveri, halu ja taito auttaa, koulumenestys, luonteenpiirteet, sekä yhdessä tekeminen. Vertasin myös oppilaiden vastauksista tekemiäni sosiogrammeja toisiinsa sekä opettajien vastauksiin.

Useassa vastauksessa tuli esille se, että auttaja on joko kaveri tai vieruskaveri. Joissain tapauksissa tämä oli sama asia, riippuen siitä, olivatko oppilaat itse saaneet valita istumapaikkansa.

Koska hän on tällä hetkellä vierustoverini. Kyselylomake, luokka B

Koska he ovat vieressä yleensä ja kivoja. Kyselylomake, luokka A

Ne on mun parhaat kaverit. Kyselylomake, luokka C

Myös omien havaintojeni mukaan vierekkäin istuvat oppilaat tekivät usein tunneilla yhteistyötä tai autoivat toisiaan. Ryhmätöissä autettiin oman ryhmän oppilaita. Jos tunnilla tehtiin keskustelua vaativia tehtäviä, ryhmät muodostettiin yleensä lähekkäin istuvista oppilaista. Havaintoini kuitenkin myös tilanteita, joissa oppilas kävi kysymässä apua luokan toisella puolella istuvalta oppilaalta. Läheskään kaikki eivät myöskään istuneet kavereiden vieressä, sillä opettajan antaessa luvan mennä kaverin viereen tekemään tehtävää, moni vaihtoi paikkaa. Jos oppilaat tulevat hyvin toimeen

kaikkien kanssa, ja yhteistoimintaa ja toisten auttamista on harjoiteltu, ei ole väliä, ketä luokassa auttaa.

Halu ja taito auttaa -alaluokka tuli esille useammin kuin kaveri. Monessa vastauksessa perusteluna oli se, että kyseinen oppilas osaa auttaa tai on hyvä auttamaan, tai auttaa mielellään. Tähän vaikutti myös auttamisen tapa, sillä oppilas, joka oli hyvä auttamaan, oli usein myös kiltti, ystävällinen tai rauhallinen muiden oppilaiden mielestä.

Hän on kiltti ja osaa auttaa hyvin. Kyselylomake, luokka C

Hän on hyvä auttamaan. Kyselylomake, luokka A

He ovat hyviä koulussa ja rauhallisia. Kyselylomake, luokka B

Myös opettajat kuvailivat paljon auttavia oppilaita rauhallisiksi ja taitaviksi. Toisaalta he kertoivat joidenkin oppilaiden auttavan mielellään, vaikka heidän tapansa auttaa ei ehkä ole paras mahdollinen. Opettajat myös kokivat hieman ristiriitaisena sen, että oppilaat auttavat toisiaan. Jos auttajan tapa auttaa ei ole kovin hyvä, autettavan oppilaan motivaatio saattoi opettajien mukaan loppua tähän auttamisyrytykseen.

”Ja millä tavalla tämmönen oppilas joka haluaa auttaa, että millä tavalla hän osoittaa sen auttamisen halunsa. Että meneekö hän etusormi ojossa että sä teit väärin se kuuluu tehdä näin, vai että hei että mä tein sen kyllä tällä tavalla.”
Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Toinen oppilaiden vastauksissa usein esille tullut perustelu oli se, että auttava oppilas on hyvä koulussa, alaluokka koulumenestys. Vastauksista päätellen apua kannattaa kysyä oppilaita, jotka ovat hyviä koulussa, eli osaavat tehdä tehtävät. Jos oppilas osaa tehdä tehtävät, osaa hän myös neuvoa muille, miten se tehdään. Omien havaintojeni mukaan nämä oppilaat olivat niitä, joilta moni luokan oppilas kysyi apua. Myös sosiogrammien perusteella eniten auttavat oppilaat olivat koulumenestykseltään luokan keskiarvon yläpuolella.

Koska he auttaa ja he ovat hyviä kaikessa minun mielestä. Kyselylomake, luokka A

Koska heiltä kaikki yleensä kysyy ja he ovat luokan parhaat oppilaat. Kyselylomake, luokka A

Hän on nopea tekemään tehtävät, niin se auttaa sitte muita. Kyselylomake, luokka C

Myös nopeasti tehtävät tekevät oppilaat auttoivat muita. Tässä luultavasti näkyi ainakin yhdessä luokassa ollut käytäntö, jonka mukaan tehtävät valmiiksi saanut oppilas sai alkaa auttaa muita ”apuopettajana”. Myös Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita mainitsevat oppilaiden käyttämisen ”apuopettajina” olen yksi keino hyödyntää vertaisten osaamista luokassa (Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita 2010). Opettajat nimesivät myös nopeita ja taitavia oppilaita, mutta opettajien vastauksissa korostui kuitenkin auttamisen taito.

Oppilaiden mukaan myös luonteenpiirteet vaikuttivat auttamiseen. Alaluokassa luonteenpiirteet muita auttavia oppilaita kuvattiin muun muassa fiksuiksi, ystävällisiksi, kivoiksi, luotettaviksi, mukaviksi ja puheliaksi.

Hän on fiksu. Kyselylomake, luokka C

Koska he ovat semmoisia joihin minä voin luottaa ja heiltä voi kysyä.
Kyselylomake, luokka B

Koska he ovat puheliampia meidän luokasta. Kyselylomake, luokka A

Toisaalta omien havaintojeni ja opettajien haastattelujen perusteella luokissa oli oppilaita, jotka eivät juurikaan pyytäneet apua muilta oppilailta, eikä myöskään heiltä pyydetty apua. Nämä oppilaat olivat luokassa hiljaisempia, ja tekivät enemmän töitä itsenäisesti. Opettajien mukaan tällaisia oppilaita oli kahdenlaisia.

”Tässä on sit semmosia vetäytyviä oppilaita niinku mä sanoin, että toiset tykkää siitä et saa tehdä ihan yksin. Niin on oppilaita jotka ei minkäänlaisessa tilanteessa kysy siltä kaverilta mitään apua, että he tavallan vetäytyy.” Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

”Ja se johtuu taas siitä sosiaalisesta puolesta, että jos ei oo ite kovin sosiaalisesti suuntautunu, niin se on myös se joka ei sillon tarvittaessa saa apua [...] on sillä tavalla ei oo sosiaalisia taitoja, että on pää aina päällepäsmärinä ja on niinku ei siis semmonen riittää tavallaan semmonen riidanhalunen ja semmonen.” Haastattelu 4.2.16, Opettaja C

Osa oppilaista oli vetäytyviä, ja halusi tehdä tehtäviä itsenäisesti. He pyysivät apua mieluummin opettajalta kuin luokkakavereilta. Nämä oppilaat pitivät itsenäisestä työskentelystä ryhmätyötä enemmän. Toinen esimerkki kuvaa oppilasta, jolla on haasteita vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Hänellä on usein riitaa jonkun toisen oppilaan kanssa, eikä yhteistyön tekeminen aina onnistu. Koska hänellä on usein riitaa muiden oppilaiden kanssa välitunneilla tai ryhmätöissä, muut oppilaat eivät myöskään niin mielellään auta häntä. Tämä esimerkki kertoo siitä, miten

auttaminen ja vertaisoppiminen tapahtuvat aina vuorovaikutuksessa, ja lopputulokseen vaikuttavat molemmat osapuolet.

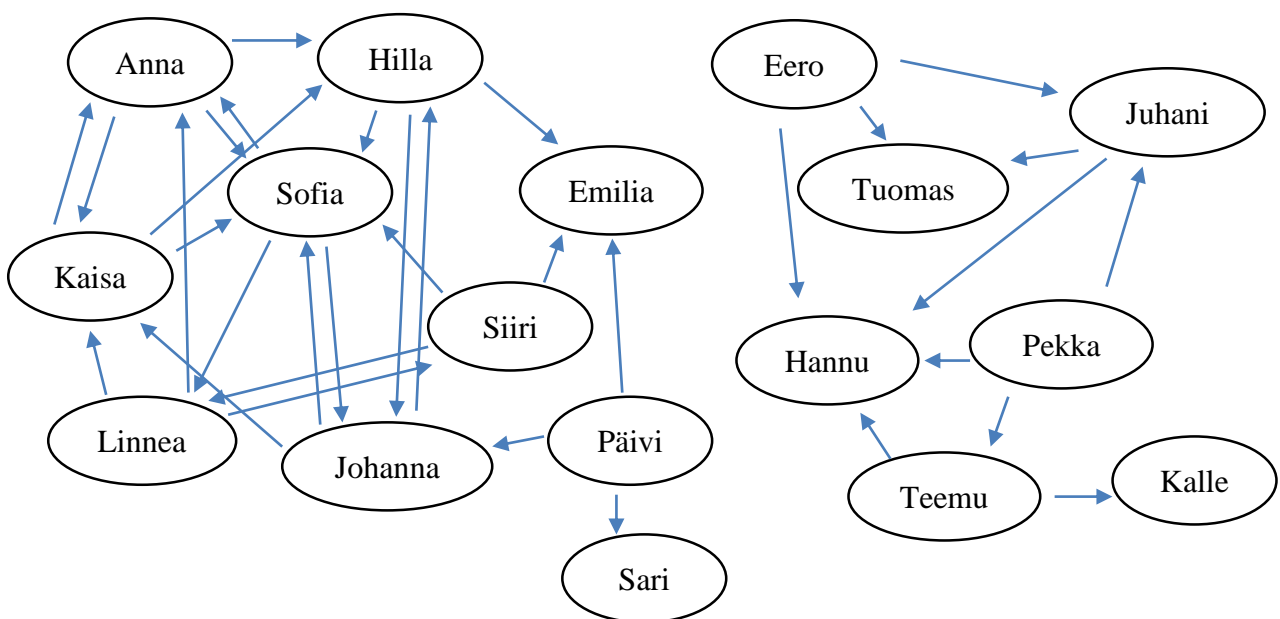
Viimeinen luokka, yhdessä tekeminen, liittyy osittain kavereihin ja vieruskavereihin. Joissain vastauksissa auttamisen perusteluksi kerrottiin yhteistyö. Oppilaat siis pohtivat tehtäviä yhdessä, eikä toinen ollut selvästi osaavampi.

Hän koska jos emme yhdessä osaa jotain tehtävää niin yhdessä mietimme sitä.
Kyselylomake, luokka B

Tällainen yhdessä pohtiminen edistää oppimista kaikista parhaalla tavalla, ja silloin molemmat osapuolet hyötyvät. Yhteistyön tekeminen luultavasti johtuu siitä, että sitä on harjoiteltu luokassa. Oppilaiden vastausten perusteella syitä siihen, kuka auttaa tai keneltä apua kysytään, on muitakin kuin kaveruus tai vierekkäin istuminen.

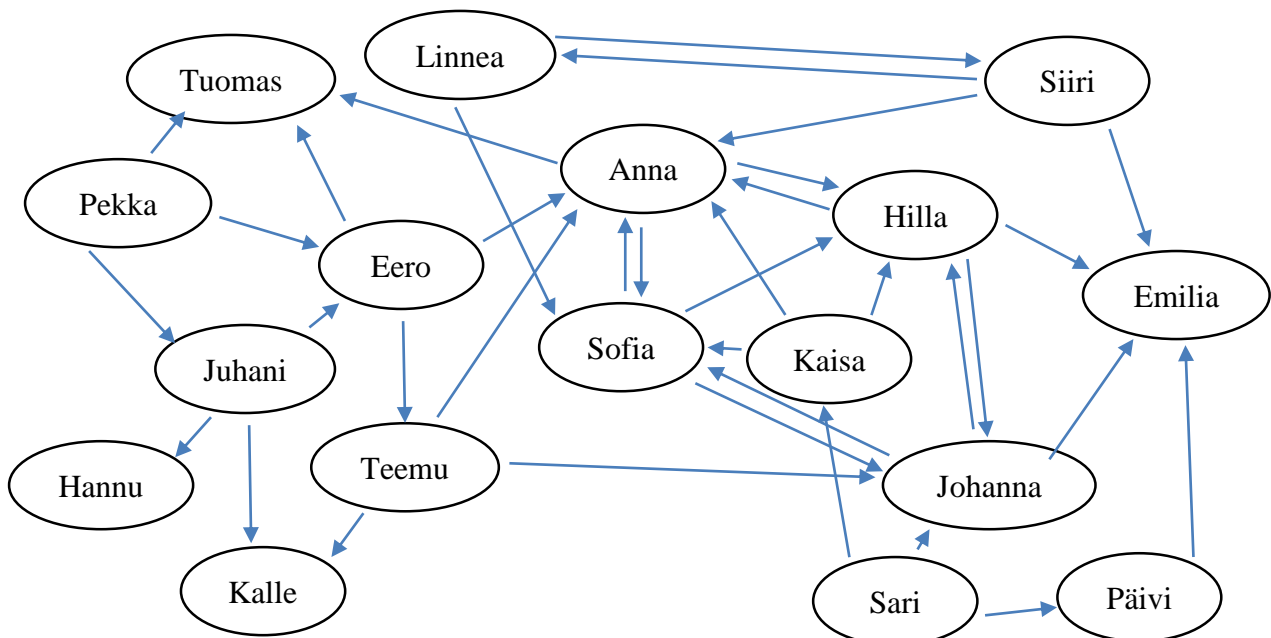
6.3.2 Mitä sosiogrammit kertovat?

Tein kustakin luokasta oppilaiden vastausten perusteella kolme sosiogrammia. Yksi niistä kuvaa kaverisuhteita, toinen sitä, keneltä kyseinen oppilas pyytää apua, ja kolmas sitä, kuka luokasta auttaa muita eniten. Jokaiseen kysymykseen sai vastata enintään kolme nimeä omasta luokasta. Sosiogrammien perusteella luokkien välillä oli eroja, joten käsittelen jokaisen luokan erikseen. Nimesin luokat kirjaimilla A, B ja C. Halusin selvittää sosiogrammien avulla etenkin sitä, miten kaverisuhteet vaikuttavat siihen, miten oppilaat auttavat toisiaan. Siksi kaverisuhteista kertova sosiogrammi on tulkinnan vertailukohtana. Kaikki oppilaiden nimet ovat pseudonyymejä.



KUVIO 3. Kaverisuhteet-sosiogrammi, luokka A.

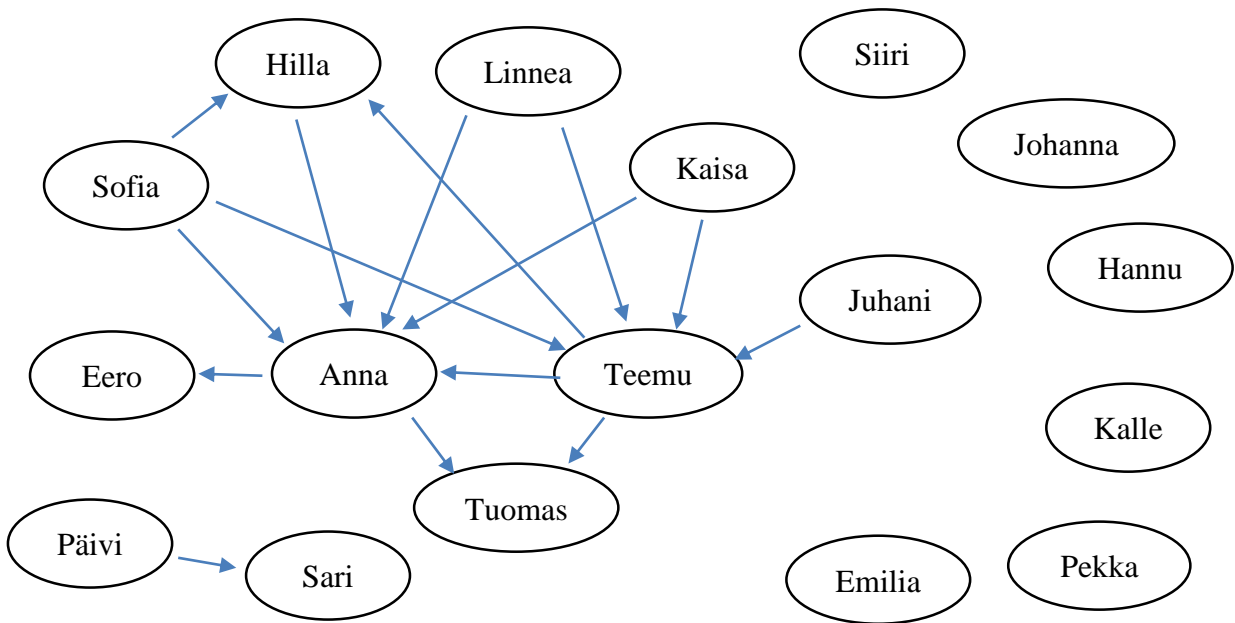
Luokassa A kaverisuhteet-sosiogrammiin muodostui kaksi erillistä ryhmää. Toiseen ryhmään kuuluivat luokan tytöt, toiseen pojat. Poikien ryhmässä oli yksi keskushenkilö, Hannu, johon kohdistui eniten valintoja. Tämä oppilas oli poissa, kun toteutettiin kysely, joten hänen valintojaan ei ole mukana sosiogrammissa. Hän luultavasti olisi valinnut ainakin jonkun pojista, jolloin ryhmään olisi tullut myös keskinäisiä valintoja. Nyt poikien ryhmässä ei ole yhtään keskinäistä valintaa, mutta ei myöskään ketään, joka olisi kuvion ulkopuolella. Tyttöjen ryhmässä keskushenkilöksi muodostui Sofia, johon kohdistui yhteensä viisi valintaa. Useaan tyttöön kohdistui kolme valintaa, ja seitsemällä kymmenestä oppilaasta oli vähintään yksi molemminpuolinen valinta. Yhteen tytöistä ei kohdistunut valintoja, ja toiseen oppilaaseen kohdistui vain yksi valinta. Kaksi tytöistä oli siis kaveriryhmän reunalla.



KUVIO 4. Keneltä pyydät apua –sosiogrammi, luokka A.

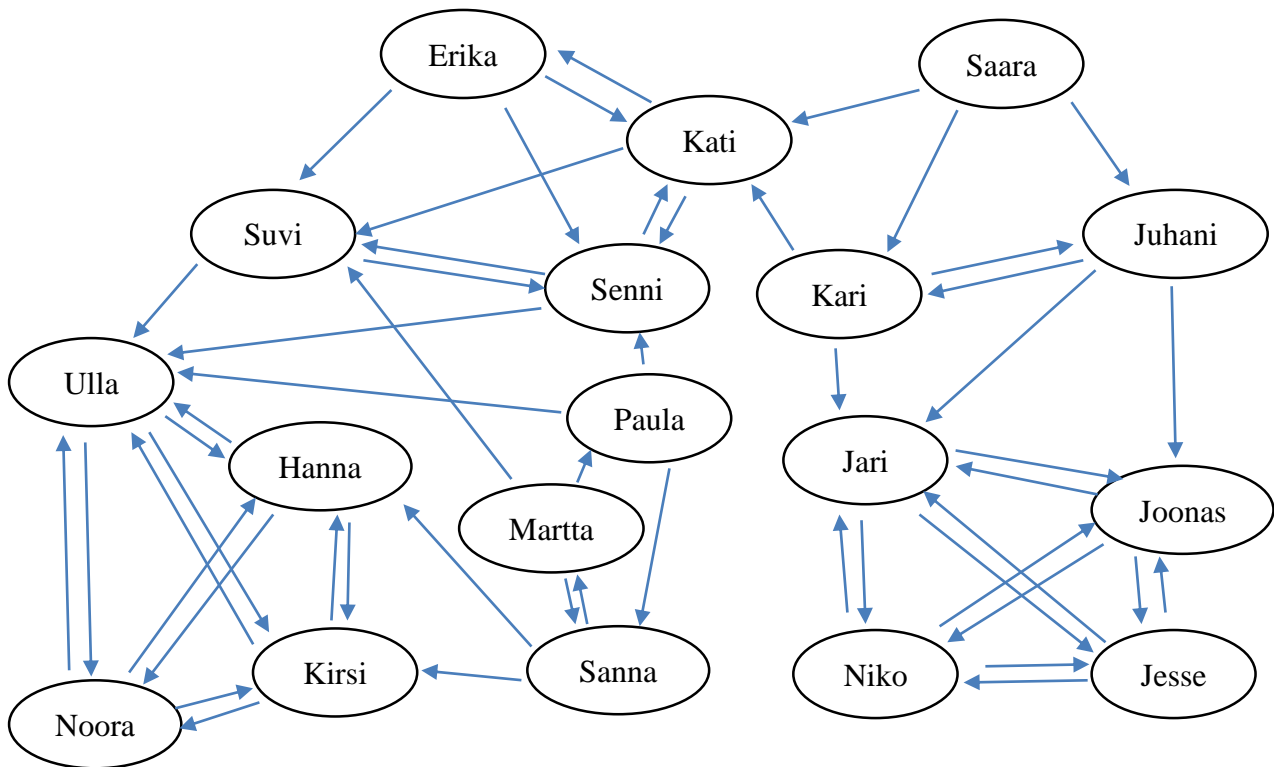
Keneltä pyydät apua -sosiogrammissa syntyi vain yksi kuvio, jonka keskushenkilöksi tuli Anna. Tytöt valitsivat enimmäkseen tyttöjä ja pojat poikia, mutta Annaan kohdistui valintoja myös pojilta. Samoin Anna valitsi yhden pojista. Myös Johannaan kohdistui valinta pojilta. Poikien valinnat hajaantuivat melko paljon eri henkilöiden kesken, ja Hannu sai vain yhden valinnan. Tuomas sai pojista eniten valintoja, kolme. Tyttöjen osalta molemminpuoliset valinnat ovat lähes samoja kuin

kaverisuhteissa, mutta kokonaisuudessaan valintoja on enemmän. Oppilaat siis pyytävät apua myös sellaisilta oppilailta, joita eivät valinneet parhaiden kavereidensa joukkoon.



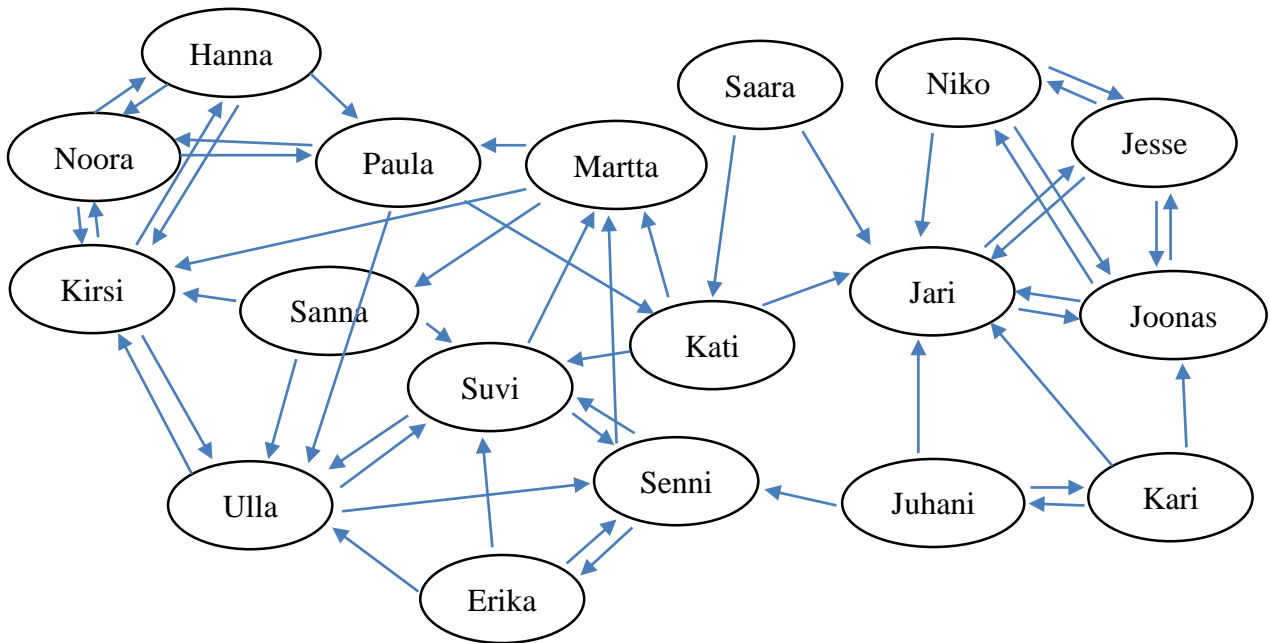
KUVIO 5. Kuka auttaa eniten –sosiogrammi, luokka A.

Kuka auttaa eniten –sosiogrammi oli kaikista yhdeksästä kuviosta selkein. Eniten valintoja saivat Anna, viisi, ja Teemu, neljä. Molemmat saivat valintoja tytöiltä. Pojista moni ei valinnut ketään. Useaan oppilaaseen ei kohdistunut yhtään valintaa, eikä kuviossa ole yhtään molemminpuolista valintaa. Valinnat keskittyvät siis hyvin selvästi Annaan ja Teemuun. Kuitenkin Teemu sai vain yhden valinnan Keneltä pyydät apua –kysymyksessä. Sekä Anna että Teemu valitsivat Tuomaksen, joka sai pojista eniten valintoja Keneltä pyydät apua- kysymyksessä. Tuomakselta siis pyydetään apua, mutta Anna ja Teemu auttavat silti eniten. Luokan opettaja ajatteli Annan ja Tuomaksen auttavan luokassa eniten.



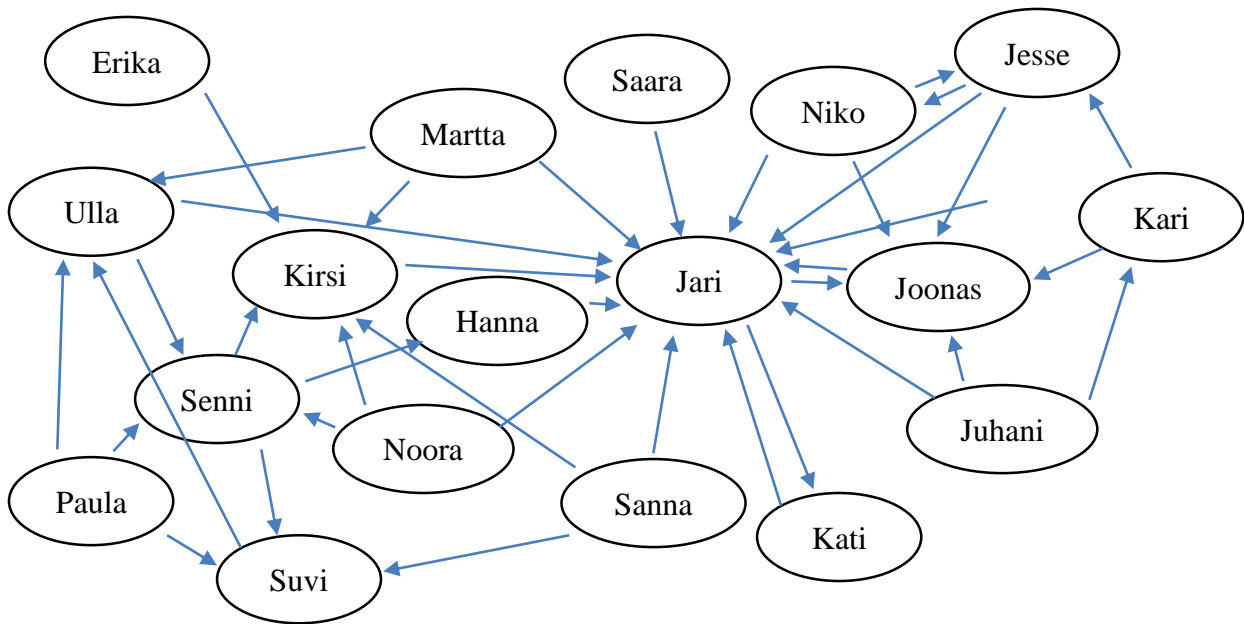
KUVIO 6. Kaverisuhteet-sosiogrammi, luokka B.

Luokassa B kaverisuhteet –sosiogrammiin muodostui yksi kuvio. Sen toisessa päässä ovat tytöt, toisessa pojat. Poikien päässä on neljän pojan ryhmä, jossa kaikkien välillä on molemminpuoliset valinnat. Pojista Jari muodostuu keskushenkilöksi, koska häneen kohdistuu lisäksi kaksi valintaa muilta pojilta, kaikki pojat ovat siis valinneet Jarin. Tyttöjen valinnoissa muodostuu myös neljän tytön ryhmä, jossa kaikkien välillä on molemminpuoliset valinnat. Yksi tämän ryhmän jäsenistä, Ulla, muodostuu keskushenkilöksi, sillä häneen kohdistuu kaikista eniten valintoja, kuusi. Tytöistä muodostuu myös toinen ryhmä, jossa on paljon molemminpuolisia valintoja. Tästä ryhmästä on kuitenkin valintoja myös muihin oppilaisiin. Näin ryhmät eivät ole erillisiä. Tyttöjen ja poikien välillä toimii linkkinä Kati, joka kuuluu jälkimmäiseen tyttöjen ryhmään, mutta johon kohdistuu valintoja myös pojilta. Luokan keskushenkilöiden lisäksi vain kuusi oppilasta sai neljä valintaa. Kati on yksi näistä, ja siis valintojen perusteella suosituimpien kahdeksan oppilaan joukossa. Hän on myös erityistä tukea saava oppilas. Koko luokassa vain tyttö b3 jää ilman valintaa. Kuviossa mielenkiintoista on, että luokan erityistä tukea saavat oppilaat toimivat yhdessä linkkinä tyttöjen ja poikien välillä.



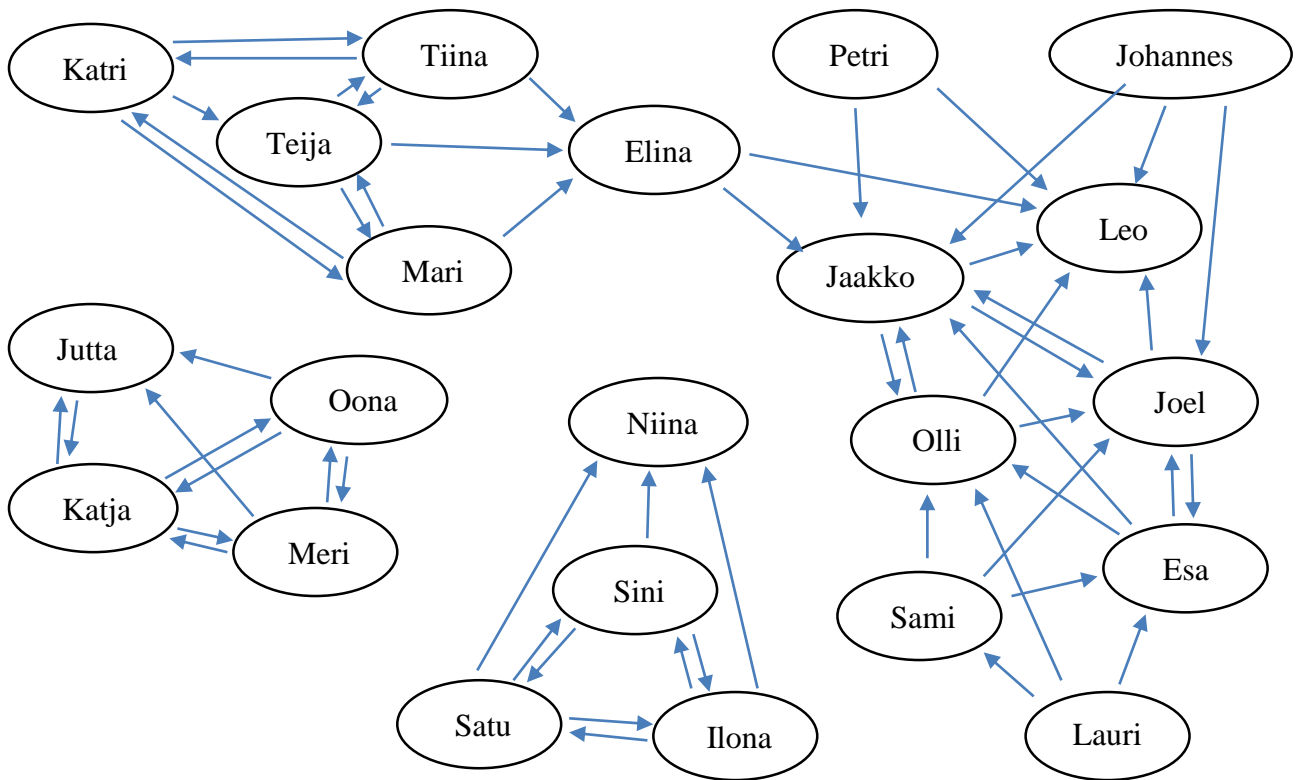
KUVIO 7. Keneltä pyydät apua –sosiogrammi, luokka B.

Keneltä pyydät apua –sosiogrammissa Jari saa eniten valintoja, seitsemän. Poikien osalta kuvio säilyy lähes samana, mutta Jariin kohdistuu kaksi valintaa myös tytöiltä. Kati on edelleen keskellä kuviota. Tyttöjen osalta toisessa nelikossa vaihtuu yksi oppilas. Ulla on edelleen keskushenkilö, mutta ei enää osa nelikkoa. Häneen kohdistuu viisi valintaa. Myös Kirsiin ja Suviin kohdistuu nyt viisi valintaa. Tyttöillä jokaisen valinnat ovat yhden tai kahden oppilaan verran erilaisia kuin kaverisuhteissa. Jokainen siis pyytää apua yhdeltä tai kahdelta oppilaalta, jotka eivät mahtuneet kolmen parhaan kaverin joukkoon.



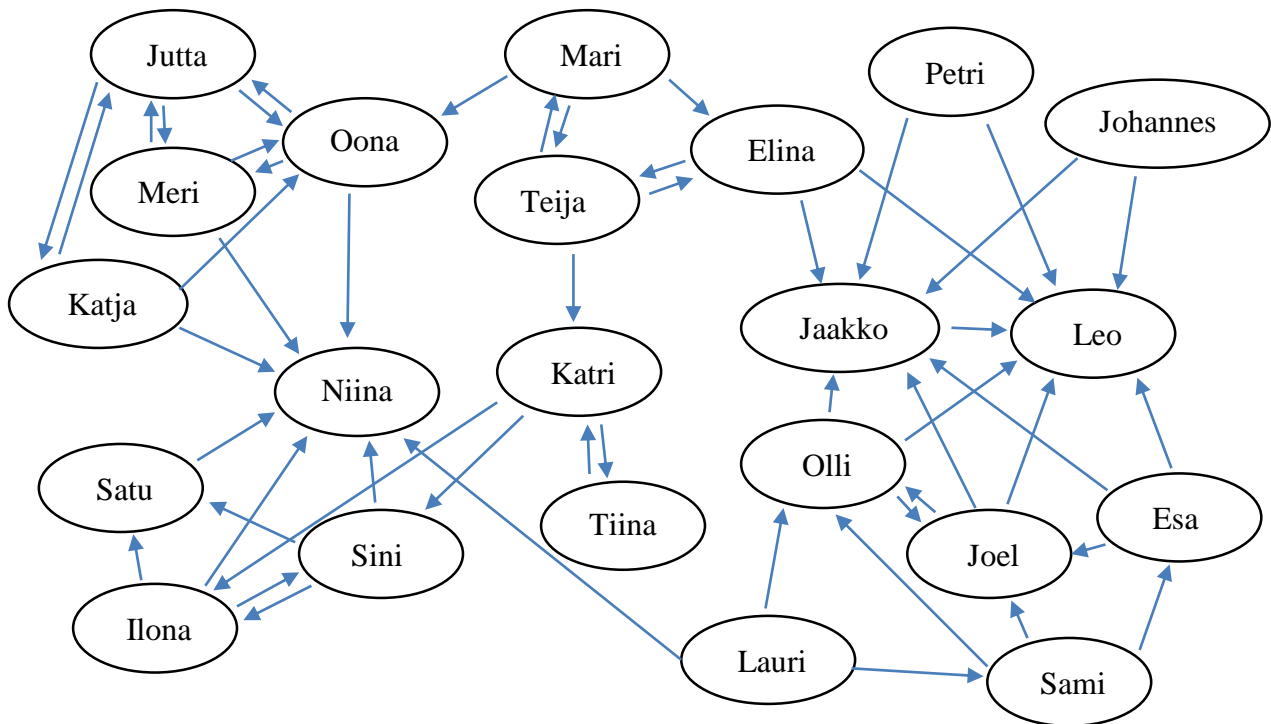
KUVIO 8. Kuka auttaa eniten –sosiogrammi, luokka B.

Kuka auttaa eniten –sosiogrammissa kaverineliöitä ei enää näy. Selvästi eniten valintoja saa Jari, yhteensä 13 valintaa, joita on paljon myös tytöiltä. Hän on valinnut Joonaksen ja Katin. Seuraavaksi eniten valintoja saavat Joonas ja Kirsi, jotka saavat kumpikin viisi valintaa. Muuten valinnat hajautuvat. Kuvio ei ole aivan niin selvä kuin luokassa A, mutta keskushenkilö on kaikista kuvioista selkein. Luokan opettaja ajatteli kuvioista nousevan esille ainakin Saaran ja Jarin. Hän mainitsi myös kolme tyttöä, jotka eivät nouse sosiogrammista. Opettajan mainitsemista oppilaista vain Jari sai paljon valintoja. Toisaalta opettaja myös sanoi, ettei luokassa ole oikein ketään, joka ei auttaisi muita, ja siihen viittaa myös keneltä pyydät apua –sosiogrammi, jossa kaikilta oppilailta joku pyytää apua. Muista luokista löytyi kaksi tai kolme oppilasta, joilta ei pyydetä apua. Avun pyytämiseen ei käy syyksi myöskään pelkkä koulumenestys, sillä oppilaat mainitsivat monta muutakin syytä ja tapaa auttamiseen ja avun pyytämiseen. Niinpä ilman valintoja jääneitä oppilaita ei voi selittää sillä, että nämä menestyisivät huonosti koulussa.



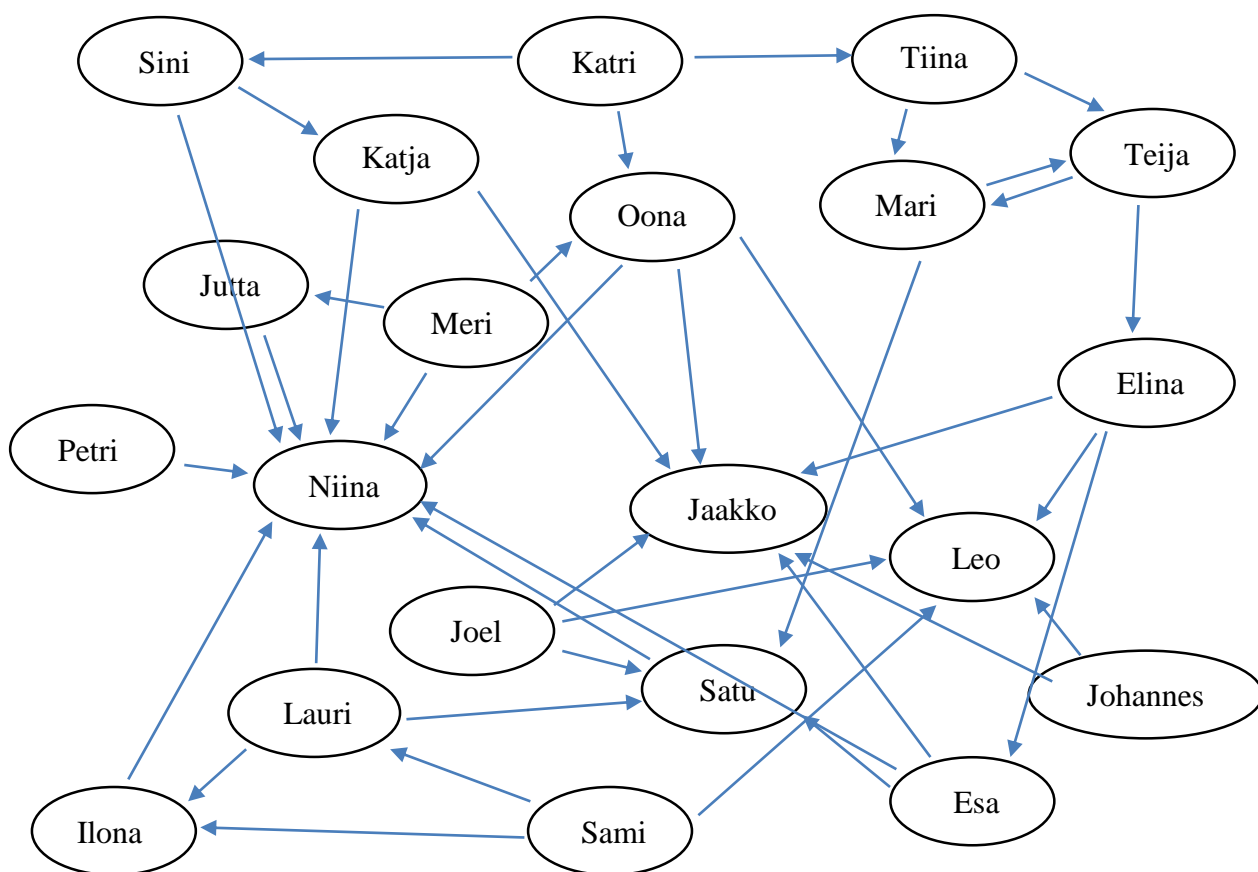
KUVIO 9. Kaverisuhteet-sosiogrammi, luokka C.

Luokassa C kaverisuhteet –sosiogrammiin muodostui kolme erillistä ryhmää. Kaksi ryhmistä on neljän tytön ryhmä, joissa lähes kaikki valinnat ovat molemminpuolisia. Kolmannessa ryhmässä ovat muut luokan oppilaat. Sen toisessa päässä on neljän tytön ryhmä, jossa on paljon molemminpuolisia valintoja. Lisäksi kolme tytöistä on valinnut Elinan. Hän on kuitenkin valinnut kaksi pojista, Leon ja Jaakon. Elina toimii siis linkkinä tyttöjen ja poikien välillä. Pojista Leo ja Jaakko saavat eniten valintoja, kuusi. Paljon valintoja saavat myös Joel, viisi, ja Olli, neljä. Pojilla on vain yksi molemminpuolinen valinta, ja ilman valintaa jäävät kolme poikaa.



KUVIO 10. Keneltä pyydät apua –sosiogrammi, luokka C.

Keneltä pyydät apua- sosiogrammissa on vain yksi kuvio. Suuri osa molemminpuolisista valinnoista säilyy, mutta eivät kaikki. Jokaisen tytön kohdalla valinnat eroavat kavereista noin yhden oppilaan verran. Valinnat ovat hajaantuneempia kuin kaverisuhteissa. Pojista kahdella valinnat pysyvät täysin samoina. Pojista moni on valinnut kavereitaan, mutta selvästi kaverisuhteet –sosiogrammia vähemmän valintoja saavat Joel ja Olli. Keskushenkilöksi muodostuu Niina, joka saa seitsemän valintaa. Valintoja on useasta kaveriryhmästä, sekä pojilta. Myös Leo ja Jaakko saavat paljon valintoja, seitsemän ja kuusi. Ilman valintoja jäävät samat kolme poikaa kuin kavereissakin.



KUVIO 11. Kuka auttaa eniten –sosiogrammi, luokka C.

Kuka auttaa eniten –sosiogrammissa selväksi keskushenkilöksi muodostuu Niina. Hän saa yhteensä 10 valintaa, joista osa on pojilta. Pojista eniten valintoja saavat Leo, kuusi, ja Jaakko, viisi. Myös he saivat valintoja tytöiltä. Seuraavaksi eniten valintoja sai Satu, neljä. Muut valinnat hajautuvat ja ketjuttuvat. Valinnat ovat kaikkien oppilaiden osalta melko erilaisia kuin Keneltä pyydät apua –sosiogrammissa. Tämä kysymys sai aikaan eniten hajavalintoja tässä luokassa. Vaikka keskushenkilö oli selvä, hajavalintoja oli enemmän kuin luokkien A ja B tässä sosiogrammissa. Luokan opettaja ajatteli Leon, Jaakon ja Esan auttavan luokassa eniten. Heistä Leo ja Jaakko nousivatkin esille, vaikka Niina oli vielä selvempi keskushenkilö.

Kun luokkien sosiogrammeja verrataan keskenään, löytyy yhteneväisyyksiä. Kaikissa luokissa apua pyydettiin myös muilta kuin kavereilta. Myös oppilaiden perustelut olivat hyvin samansuuntaisia tämän havainnon kanssa. Apua pyydetään kavereilta, ja kavereita autetaan, mutta auttamiseen ja avun pyytämiseen on muitakin syitä. Syitä löytyy oppilaiden vastauksista. Kaikissa luokissa Keneltä pyydät apua –sosiogrammi erosi kaverisuhteet –sosiogrammista. Kaverisuhteet sosiogrammiin muodostui yhtenäinen kuvio ainoastaan luokassa B. Tässä luokassa myös keneltä pyydät apua –sosiogrammissa valinnat hajaantuivat enemmän kuin luokissa A ja C. Oppilaat siis

pyytävät apua muilta kuin kavereilta enemmän kuin kahdessa muussa luokassa. Tämä voisi johtua siitä, että oppilaat kysyisivät apua vieruskavereiltaan, ja istuisivat muiden kuin kavereidensa vieressä. Omien havaintojeni mukaan oppilaat kuitenkin pyysivät apua myös muilta kuin vieruskavereiltaan. Toinen syy voi olla luokassa paljon käytetty yhteistyö oppilaiden välillä, sekä pienemmät ja suuremmat ryhmätyöt. Juuri luokan B opettaja kertoi käyttävänsä vertaisoppimista luokan ilmapiirin parantamiseen.

6.4 Oppilaiden ajatukset yhdessä työskentelemisestä

Kysyin oppilailta, miltä toisten auttaminen ja yhdessä työskenteleminen tuntuu, ja miksi. Jaoin vastaukset positiivisiin ja negatiivisiin ilmauksiin. Positiivisia ilmauksia oli huomattavasti enemmän kuin negatiivisia.

Kivalta, koska hän osasi auttaa. Kyselylomake, luokka C

Mukavaa, koska auttaminen innostaa. Kyselylomake, luokka B

Kivaa, koska kavereita on kiva auttaa. Kyselylomake, luokka A

Siitä tulee hyvä mieli niin kuin autetullekin. Kyselylomake, luokka B

Innostavaa ja mukavaa koska silloin tietää että itsestään on hyötyä jollekin.
Kyselylomake, luokka A

Mukavaa koska minä tykkään auttaa muita. Kyselylomake, luokka C

Moni ilmauksista liittyi siihen, että auttaminen on mukavaa. Auttaminen oli myös innostavaa, ja siitä tuli hyvä mieli. Osaksi auttamisen positiivisuus liittyi siihen, jos sai auttaa kavereita.

Mukavaa, koska kaikki tarvii joskus apua. Kyselylomake, luokka B

Välillä helppoa ja välillä vaikeaa koska osat tehtävät ei ole helppoja.
Kyselylomake, luokka A

*Se oli mukavaa ja vaikeaa, koska olen vielä aika ujo ja pelkään, että neuvon väärin.
Ja olen aina tykännyt auttaa muita.* Kyselylomake, luokka B

Auttamisen positiivisuutta perusteltiin myös vastavuoroisuudella; kaikki tarvitsevat joskus apua. Toisaalta auttaminen oli vähän ristiriitaista. Auttaminen ja yhteistyö voi helppoa tai vaikeaa, riippuen siitä, ovatko tehtävät vaikeita. Auttamiseen liittyy oppilaiden kokemuksen mukaan myös vastuuta, eikä muita haluta neuvoa väärin. Kuitenkin monelle perusteluksi riitti se, että auttaminen on kivaa tai mukavaa.

Kivalta jos muut oppilaat on kavereita. Kivalta jos siinä ei oo tyttöjä. Kyselylomake, luokka A

Kivalta koska tiimissä oppii. Kyselylomake, luokka B

Kivalta, koska on tottunut olemaan muiden kanssa, enkä vain yksin. Kyselylomake, luokka B

Mukavalta sillä jos ei osaa tehtävää niin voi yhdessä miettiä toisten kanssa. Kyselylomake, luokka A

Se on kivaa, hauskaa, mukavaa ja kivempaa kuin yksin tekeminen. Kyselylomake, luokka C

Kivalta koska silloin se ei ole niin tylsää, kun voi keskustella tehtävistä kaverin kanssa. Kyselylomake, luokka B

Se on kivaa mutta mieluummin teen tehtäviä yksin. Kyselylomake, luokka A

Ryhmätyö koettiin enimmäkseen mukavana asiana. Erityisen mukavaa ryhmässä työskentelystä teki se, jos ryhmän jäsenet olivat kavereita. Perusteluina käytettiin myös sitä, että ryhmässä oppii paremmin, ja että oli totuttu työskentelemään yhdessä. Aiemmissa tutkimuksissa onkin havaittu, että ryhmätöiden lisääminen parantaa oppilaiden motivaatiota koulutyöhön (Johnson & Johnson 2000). Ryhmässä työskentely oli mukavaa myös siksi, että sen aikana saattoi keskustella tehtävistä muiden kanssa. Saloviita (2014) mainitseekin ryhmätöiden sopivan hyvin myös luokkaan, jossa on lapsia, joilla on ongelmia tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden kanssa. Ryhmätyö antaa mahdollisuuden liikkumiseen ja puhumiseen, ja usein myös muihin valintoihin. (Saloviita 2014, 146.)

Ihan hauskalta mutta joidenkin henkilöiden kanssa en tule toimeen. Kyselylomake, luokka A

Vaikeaa, tylsää. Kyselylomake, luokka C

Vaikeeta koska se ei oppinut. Kyselylomake, luokka A

Tylsää koska matikka on tylsää. Kyselylomake, luokka B

Vaikka ryhmätyö olikin mukavaa, osa teki tehtäviä mieluummin yksin. Osa ilmauksista oli negatiivisia. Ryhmätyö ei ollut mukavaa, jos ryhmässä oli oppilaita, joiden kanssa ei oikein tule toimeen. Auttaminen ja ryhmätyö koettiin myös vaikeaksi ja tylsäksi. Yksi syy auttamisen vaikeuteen oli se, jos auttaminen ei onnistunutkaan. Yrittämisestä huolimatta toinen oppilas ei ymmärrä tai osaa tehtävää. Auttamisesta voi tehdä tylsää myös tylsä aihe, kuten matematiikka.

6.5 Opettajan näkökulma

Kunkin luokan opettajalle vertaisoppiminen ja yhdessä tekeminen olivat tuttuja. Kuitenkaan esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista luokissa ei oltu käytetty. Vertaisoppiminen nähtiin toimintana, jossa oppilaat oppivat yhdessä, tai yksi oppilas oppii jotakin toiselta oppilaalta. Opettajien vastaukset käsittelivät vertaisoppimista oppitunneilla, ja vertaisoppiminen ajateltiin suppeammin, kuin mitä omien havaintojeni perusteella luokissa oli. Yksi opettajista näki vertaisoppimisen tärkeänä myös taitavammalle osapuolelle.

”Ja ja tota mun mielestä vertaisoppimisessa on ehkä jopa tärkeempi sille joka opettaa kun se joka oppii koska opettamalla sen asian muistaa todennäköisesti paremmin. Mä jopa käytän usein niin et mä laitan oppilaat välillä opettamaan jonkun asian.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

Hän perusteli ajatustaan sillä, että toiselle opettamalla asia jää paremmin oppilaan mieleen. Hän myös hyödynsi tätä niin, että joku oppilaista välillä opetti jonkin asian muille. Myös Naukkarisen, Ladonlahden ja Saloviidan (2010) mukaan oppilaat ovat taitavia toistensa oppimisen tukijoita, ja sitä voidaan hyödyntää luokan inklusiivisuuden lisäämisessä. Taitavammat ja pidemmälle edistyneet oppilaat voivat ohjata ja tukea muita, sekä toimia opettajan pyynnöstä apuopettajina. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010c.) Kun taitavampi oppilas työskentelee yhdessä heikomman oppilaan kanssa, taitavampi oppilas joutuu usein selittämään ja opettamaan asiaa toiselle oppilaalle. Tällöin voi syntyä yhteinen lähikehityksen vyöhyke, kuten Nyikos'n ja Hashimoton (1997) tutkimuksessa todettiin. Yhteinen lähikehityksen vyöhyke syntyy, kun taitavampi oppilas oppii itsekin selittäessään ja pohtiessaan asiaa uudesta näkökulmasta keskustellessaan toisen oppilaan kanssa. (Nyikos & Hashimoto 1997). Näin vertaisoppiminen on tärkeää myös taitavammalle osapuolelle. Luokkien opettajat kertoivat oppilaiden pitävän yhdessä tekemisestä ja ryhmätöistä. Yhteistyön katsottiin myös lisäävän motivaatiota.

”Kyllähän se on heille hirveen mieluista että että tota jos vertaa siihen että mitä opetus voi olla että opettaja puhuu ja ne kuuntelee 45 minuuttia niin se on aika tylsää että se on motivoivampaa. Tehdään yhdessä.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

”Aa, toiset siitä hyötyy, tykkää kovasti, ja sitten toiset kaipaa sitä hiljasuutta ja sitä että sais ihan niinku tavallaan yksin hakee sitä tietoo ja rauhassa. Et tottakai tällöinen vertaisoppiminen se on aina huomattavasti äänekkäämpää kuin yksin oppiminen, että luokka, luokkatilanteessa siitä sit voi niinku josku se häly nousta niin korkeeks että et siihen pitää sitte puuttua.” Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Toisaalta opettajat mainitsivat, että kaikki oppilaat eivät pidä yhdessä tekemisestä yhtä paljoa. Osa oppilaista haluaa tehdä itse rauhassa, ja työskentelee mieluummin hiljaisessa luokassa. Yhdessä tekeminen ja keskusteleminen aiheuttavat ääntä, kuten opettaja mainitsi, ja välillä saattaa olla liiankin meluisaa. Kaksi opettajista koki, että silloin työskentelyyn pitää puuttua, ja ehkä jopa siirtyä itsenäiseen työskentelyyn. Usein tähän liittyi myös tehtävän ulkopuolinen juttelu ja keskittymisen herpaantuminen. Kagan ja Kagan (2001) kuvaavat yksilötyöskentelyn ja yhteistoiminnallisen työskentelyn vaativat opettajalta erilaisia järjestyksenpitotaitoja. Kun yhdessä tekemisessä oppilaat eivät ole hiljaa paikoillaan, opettaja tarvitsee erilaisia keinoja esimerkiksi melun hallintaan. Oppilaat myös oppivat yhdessä työskentelyn taitoja harjoittelemalla. Usein luokan järjestyksenpito-ongelmat vähenevät yhteistoiminnallisuuden myötä. (Kagan & Kagan 2001, 46-47.) Opettajan mainitsema tilanne, jossa melun takia siirrytään takaisin yksilötyöskentelyyn, voitaisiin ehkä välttää sillä, että yhdessä työskentelemistä harjoiteltaisiin, ja siihen sovittaisiin luokassa pelisäännöt.

Opettajat toivat esille oppilaiden käyttämisen apuopettajana yhtenä vertaisoppimisen tapana. Kaikilla opettajilla oli kokemusta yhdysluokan opettamisesta, ja käytäntö oli ollut käytössä etenkin yhdysluokissa.

”Ja sitten jos aa yhdysluokan vaikka nelosluokkalainen oli hyvinkin nohee ja nopee tekeen omat tehtävät niin sit määhä saatoin hänet tavallaan laittaa niinku tällaseks ohjaajaks kolmasluokkalaiselle esimerkiks matikan tunnilla koska sit tää nelonen jo tiesi että mitä mitä siellä haetaan ja että mitä pitäis oppia.” Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Inklusiivinen luokka voi olla hyvin heterogeeninen, kuten Rimpiläisen ja Bruunin kokeilussa, ja erot taidoissa voivat olla yhtä suuria kuin yhdysluokassa (Rimpiläinen & Bruun 2007). Myös inklusiivisessa luokassa oppilaiden käyttäminen ”apuopettajina” on toimiva tapa toteuttaa vertaisoppimista (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010).

Opettajien ajatukset inklusiosta olivat melko samansuuntaisia kuin muissakin tutkimuksissa. Inklusion periaatetta pidettiin hyvänä ajatuksena, mutta käytännön toteutuksessa epäiltiin resurssien riittävyyttä ja sitä, sopivatko ihan kaikki oppilaat sittenkään yleisopetuksen luokkiin.

”Elikkä se että niinku kaikenlaiset oppilaat toimii samassa luokassa, niin inklusio on mun mielestä ihan kannatettava idea, täytyy vaan hyvin tapauskohtaisesti miettiä että et miten se luokka sitten tulee toimimaan niinku ryhmänä, yhteisönä että se sopii sinne ja onko olemassa sitte tarvittavat tukitoimenpiteet siitte. Koska se ei sais myöskään estää sitä tavallista oppimista tai että se monet asiat on kyl sellasia et ne esteet luo itse mielessä et sit ku sitä lähtee miettimään et voiko tän asian kuitenkin hoitaa jollain toisella tavalla niin sen todennäkösesti pystyy.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

”Mut sit se että et jos puhuttais käytöshäiriöisestä lapsesta niin mä en usko että tämmösen perusopetuksen luokan resurssit riittäis siihen että kaikilla olis turvallista olla ja kaikki sais sen riittävän opetuksen et se resurssi määrittää sitä ihan valtavasti ja ja tota sit tietysti tapauskohtaisesti. Et mikä sen lapsen sit mikä on se asia joka siitä lapsesta tekee sen erilaisen.” Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Opettajat kiinnittivät huomiota luokan toimintaan ryhmänä, sekä siihen, että kaikilla luokan oppilailla on oikeus oppia ja tuntee olonsa turvalliseksi. Omien luokkiensa toimintaan ja käytettävissä oleviin resursseihin opettajat tuntuivat olevan melko tyytyväisiä. Jokaisessa luokassa oli vähintään yksi erityistä tukea saava oppilas. Nämä oppilaat opiskelivat luokissa täysiaikaisesti, eivätkä olleet esimerkiksi suurta osa ajasta erillisessä erityisopetuksessa. Kukin luokka siis oli tavallaan inklusiivinen, vaikkei luokkia oltu erikseen tehty inklusiivisiksi. Luokat oli muodostettu lähikouluperiaatteen mukaan, eikä taustalla ollut ajatusta erityisten ja tavallisten oppilaiden samaan luokkaan laittamisesta. Yksi opettajista totesi tämän johtuvan resursseista, eikä periaatteiden noudattamisesta. Luokan inklusiivisuus määrittyy lopulta kuitenkin sen toimintatavoista ja ajatusmaailmasta.

Keinoina inklusion toteutumiseen opettajat mainitsivat eriyttämisen. Eriyttämistä helpottamaan olisi kaivattu lisää valmista materiaalia, koska oman materiaalin tekeminen vie paljon opettajan aikaa. Myös ylöspäin eriyttäminen, ja lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen tulivat esille, kun puhuttiin luokasta, jossa kaikki saavat tarvitsemansa tuen oppimiseen. Myös Takala mainitsee eriyttämisen yhtenä keinona, joka mahdollistaa erilaisten oppilaiden opiskelua samassa luokassa (Takala 2010b, 48). Yhtenä keinona eriyttämiseen ja inklusiivisuuden lisäämiseen opettajat mainitsivat samanaikaisopetuksen, josta yhdellä opettajalla oli kokemusta.

”Mutta tota avustaja nyt ainakin ehdottomasti ja ja jos siihen on resurssia niin kyl samanaikaisopetus on mun mielestä oikein kannatettava idea. Et kyl se toimii. Olen ollut samanaikaisopettajana mutta se johtu käytännön pakosta koska oli remonttia, kaksi luokkaa oli samassa mutta kyllä se toimii.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

Opettaja koki samanaikaisopetuksen mahdollistavan luokan erilaisten oppijoiden tukemisen. Hän koki, että samanaikaisopetuksessa olisi mahdollista huomioida paremmin myös taitavia oppilaita, jotka yhden opettajan luokassa jäävät helpommin ilman haasteita. Samankaltaiseen lopputulokseen pääsi myös Rytivaara (2012) tutkimuksessaan samanaikaisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa. Hänen mukaansa samanaikaisopettajuus voi mahdollistaa ja helpottaa inklusiivisen luokan opettamista muun muassa parempien eriyttämismahdollisuuksien avulla. (Rytivaara 2012.)

Opettajat nimesivät asioita, joita inklusiivisuus tuo luokkaan. Iso osa näistä asioista liittyi siihen, mitä luokan niin sanotusti tavalliset oppilaat hyötyvät luokan inklusiivisuudesta. Muiden oppilaiden ajateltiin oppivan suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä siitä, että ihmiset ovat erilaisia. Myös

Saloviita (2006) mainitsee oppilaiden välisen hyväksynnän yhtenä toimivan inklusiivisen luokan tuloksena. Tätä edistää se, että oppilaat toimivat yhdessä, ja ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan, kuten ryhmätyöskentelyssä. (Saloviita 2006, 154.)

”Siis sehän tuo ymmärrystä, että hyvänä esimerkkinä oli se entinen työpaikkani, jossa meillä oli tämä down syndrooma -poika. Että hän kasvatti niinku muita oppilaita, ne näki minkälainen, et ihmiset on erilaisia, et ihmiset toimii erilailla. Ja ne ymmärsi et hän on kuitenkin niinkun ihan tavallinen poika tietyissä mielessä. Ja oli mukana tekemisissä ja näin, että ymmärrystähän se lisää tässä porukassa ja luokassa.” Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

”No tietysti siinä että opitaan sietään erilaisuutta ja opitaan auttamaan, opitaan ymmärtään, ymmärtään sitä sen autettavan tarvetta ja kehittää omaa kärsivällisyyttä ehkä sit myös niitten niinku muitten kannalta.” Haastattelu 4.2.16, Opettaja C

”Kyllä, nimenomaan siinä kun sä autat esimerkiks muita niin siinä sun tulee just se että sun kärsivällisyys kehittyy ja sä ymmärrät paremmin et kaikki ei o samanlaisia että kaikki et tolla on oikeus olla erilainen tolla on oikeus saada apua jos se tarvii apua, et se ajattelu tapa varmaan muuttuu kun sitten verrattuna siihen et jos on ihan kaikki niinkun samalla viivalla tavallaan niin eikä tuu sitä ehkä sitä kilpailuaka sit niin paljoo.” Haastattelu 4.2.16, Opettaja C

Lisäksi kaikkien luokan oppilaiden ajateltiin oppivan kärsivällisemmiksi. Yksi opettajista mainitsi myös oppilaiden ymmärryksen kehittyvän, kun nämä auttavat toisiaan. Yhdessä toimiessaan oppilaat oppivat arvostamaan toisiaan ja erilaisuutta, ja ymmärtämään, että kaikilla on erilainen tarve saada apua. Opettaja mainitsi myös oppilaiden välisen kilpailun vähenevän inklusiivisessa luokassa, kun kaikki saavat olla lähtökohdiltaan erilaisia, eikä kaikkien tarvitse osata aivan samoja asioita. Opettaja näki kilpailun vähenemisen hyvänä asiana. Kilpailemisen väheneminen liittyy myös yhteistoiminnallisuuteen. Johnsonin ja Johnsonin (2009) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen vähentää kilpailua luokassa, koska oppilaiden välinen positiivinen riippuvuusuhde on yhteistoiminnallisuuden yksi peruslähtökohdista. Positiiviseen riippuvuuteen liittyy se, että ryhmän jonkun jäsenen onnistuessa koko ryhmä onnistuu. Vastaavasti negatiivisessa riippuvuudessa yhden oppilaista onnistuessa joku muu epäonnistuu. Yksilöiden välisen kilpailun on havaittu johtavan huonompiin oppimistuloksiin kuin yhteistoiminnallisuuden. (Johnson & Johnson 2009. Ks. Myös luku 2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen)

Myös tavallisessa luokassa opiskelevien erityisoppilaiden ajateltiin hyötyvän integraatiosta, tai inklusiosta. Opettajien vastauksissa tuli esille lähinnä sosiaaliseen integraatioon liittyviä asioita. Oppilaan erottamista omasta vapaa-ajan ympäristöstä ja kavereista erityiskouluun sijoittamisen takia ei pidetty hyvänä asiana. Lisäksi tavallisessa luokassa opiskelevien oppilaiden ajateltiin pääsevän

paremmin osaksi yhteiskuntaa ja työelämää, kuin erityiskoulussa opiskelleiden. Myös opiskeluun ja sosiaalisiin taitoihin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koettiin saavan parempaa mallia yleisopetuksen luokassa.

”Niin no kyl mä nyt kuvittelisin että ne kokis ehkä tulevansa paremmin osaks yhteiskuntaa että jos me lähdetään siitä että ne on eri koulussa ja muuten todennäköisesti hieman erilaisissa työpaikoissa et ne pääsee ehkä jollain tavalla paremmin. Tällee vaikee kysymys koska se varmaan riippuu hyvin paljon siitä ett minkä takia sitte poikkeaa ns tavallisesta oppilaasta.” Haastattelu 10.2.16, Opettaja B

”Ja sit se että täälläkin suunnassa kun se koulu naapurikunnassa on se erityiskoulu, ainoa erityiskoulu täälläpäin, niin tavallaan et jos laps käy sitä koulua niin sillonhan hänet erotetaan hänen luontasesta vapaa-ajan ympäristöstänsä ja niistä kavereista ketä hänellä sitten niinku täällä on että että se ei niinku välttämättä ole hyvä ratkasu.” Haastattelu 3.2.16, Opettaja A

Jylhä (2007) toteaa samoin, että erillisissä erityisluokissa tai erityiskouluissa oppilaat elävät muusta ikäluokasta erillistä sosiaalista elämää. Tämä johtaa siihen, että muuhun yhteisöön sopeutuminen on harjoiteltava erikseen. (Jylhä 2007, 201.) Lähikouluperiaate, yhdessä oman asuinalueen muiden lasten kanssa oppiminen, mahdollistaa asuinalueen sosiaalisen kiinteyden (Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita 2010). Asuinalueen sosiaalinen kiinteyden tukee kaikkien lasten osallisuutta ja sosiaalista integraatiota. Saloviita (2014) myös toteaa, ettei esimerkiksi henkilön, jolla on älyllinen kehitysvamma, ympäristöä saisi mukauttaa liikaa. Tällöin ympäristön vähäisemmät vaatimukset ja jopa liiallinen tuki estävät esimerkiksi itsehallintataitojen kehittymistä. (Saloviita 2014, 143.) Tämä taas hankaloittaa sosiaalista integraatiota.

Yksi opettaja mainitsi uuden opetussuunnitelman. Hän ajatteli, että sen myötä projekti- ja ryhmätyöt sekä vertaisoppiminen tulisivat lisääntymään opetuksessa, ja että tällaiset toimintatavat sopisivat hyvin myös inklusiiviseen luokkaan. Hän ajatteli, että kaikki oppilaat eivät ryhmä- ja projektityöskentelyssä opi samoja asioita tai samassa laajuudessa, kuin mitä oppikirjasta opiskelemalla. Kuitenkin hän ajatteli oppimisen olevan syvempää ryhmässä työskennellen, koska tietoa sisäistetään ja se jäsentyy paremmin kuin oppikirjasta ulkoa opetellen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaista vertaisoppimista yleisopetuksen luokissa esiintyy, miten oppilaat suhtautuvat vertaisoppimiseen ja miten vertaisoppiminen tukee luokan inklusiivisuutta. Aineiston analyysin perusteella vertaisilta opitaan: tehtävät, työskentelytaidot, sosiaaliset taidot, arjen apu ja harrastus. Vertaisoppimisen tapoja olivat: auttaminen, vastauksen jakaminen, yhteistyö, esimerkin näyttäminen, ohjeet ja palautteen antaminen. Aineiston perusteella luokissa auttavat: kaveri tai vieruskaveri, halu ja taito auttaa, yhdessä tekeminen, koulumenestys ja luonteenpiirteet. Vertaisoppimiseen myös liittyi oppilailla sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia. Vertaisoppimisen tavat ja tilanteet voisi löytää mistä tahansa yleisopetuksen luokasta. Nostan tutkimukseni keskeiseksi tulokseksi myös termin *vuorovaikutuksellinen tuki*, joka kuvaa vertaisten toisilleen antamaa scaffoldingia vertaisoppimisessa.

Tutkimukseni tulosten mukaan oppilaat ovat taitavia vertaisoppimisessa ja osaavat antaa toisilleen *vuorovaikutuksellista tukea*. Oppilaat auttavat toisiaan pääosin mielellään, ja työskentelevät mieluusti ryhmässä. Yhdessä työskenteleminen koetaan motivoivaksi, mielekkääksi ja helpommaksi kuin yksin työskentely. Kuitenkin osa oppilaista kokee työskentelevänsä mieluummin itsenäisesti. Myös luokan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuivat aktiivisesti vertaisoppimiseen. Oppilaiden välinen vertaisoppiminen on monimuotoista, ja sitä näkyy monessa asiassa. Oppilaat osaavat erilaisia strategioita toisten auttamiseen, mikä on luultavasti harjoittelun tulosta. Mitä enemmän opettaja ohjaa ja kannustaa oppilaita vertaisoppimisen taidoissa, sen taitavampia oppilaita tulee (Sahlberg & Leppilampi 1994, 10–13).

Tutkimustulosten mukaan vertaisoppimisen harjoittelu ja siihen kannustaminen vaikutti luokan sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Luokassa, jossa vertaisoppimista käytettiin paljon, sekä keinona luokkahengen parantamiseen, ei ollut selviä erillisiä kaveriryhmittymiä. Luokan oppilaat myös pyysivät apua muilta kuin kavereiltaan enemmän kuin muissa luokissa. Erityisen huomionarvoista inklusiivisuuden näkökulmasta oli se, että luokan erityisen tuen oppilaat olivat tiiviisti mukana niin kaverisuhteista kuin auttamisesta kertovissa sosiogrammeissa. Luokkaan muodostui löyhiä kaveriryhmiä, joista oli valintoja myös muihin ryhmiin. Erityisen tuen oppilailla oli kavereita useassa kaveriporukassa, ja myös keskinäisiä valintoja. Kaverisuhteet ja vertaisten seura ovat merkittäviä tekijöitä oppimisessa (ks. Salmivalli 2005). Myös luokan inklusiivisuudelle

on tärkeää, että kaikki oppilaat kokevat kuuluvansa mukaan. Näin päästään lähemmäs sosiaalista integraatiota, josta Moberg (2015, 82) puhuu. Göransson ja Nilholm (2014) havaitsivat inklusiosta puhuttaessa neljä hierarkkista puhetapaa. Niistä kahdessa ylimmässä inklusio käsitetään kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä, sekä yhteisöllisyyden luojana. (Göransson & Nilholm 2014.) Inklusion tavoitteet eivät voi toteutua, jos erilaiset oppijat jäävät ulkopuolelle. Hyvät sosiaaliset taidot ja kaverisuhteet siis edistävät luokan inklusiivisuutta. Niihin voidaan vaikuttaa vertaisoppimisen avulla.

Opettajan toiminnalla on suuri vaikutus luokan vertaisoppimiseen. Hänen asenteensa vertaisoppimista ja inklusiota kohtaan on luokassa ratkaisevaa. Jos opettaja ei kannusta oppilaita auttamaan muita, oppilaat todennäköisesti odottavat, että opettaja ehtii auttaa kaikkia. Tällöin jokainen keskittyy vain omiin tehtäviinsä eikä auta muita tai kysy apua. Inklusiivisessa luokassa tämä voi olla ongelma etenkin, jos luokan tukiresurssit eivät ole riittävällä tasolla. Tällöin opettajan aika ei riitä kaikille, ja hän joutuu keskittymään joko erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin, tai muihin oppilaisiin, jolloin toinen jää vähemmälle huomiolle. Juuri resurssien puute on yksi suurimpia opettajien huolenaiheita inklusioon liittyen (Moberg & Savolainen 2015, 97).

Toisaalta luokan ilmapiiri voi olla hyvinkin kannustava. Jos opettaja kannustaa oppilaita olemaan vuorovaikutuksessa ja auttamaan toisiaan, toimintatapa siirtyy vähitellen osaksi oppilaiden omaehtoista toimintaa. Eskelä-Haapanen, Hannula ja Lepola (2015) esittävätkin keinoja, joilla opettaja voi parantaa luokan vuorovaikutuksellista ilmapiiriä (Eskelä-Haapanen, Hannula & Lepola 2015, 11). Vuorovaikutukseen kannustavassa ilmapiirissä oppilaat saattavat aina tilaisuuden tullen kysyä apua ensin toisiltaan, ja sitten vasta opettajalta. Apua kysyessä yksi oppilaista saattaa käydä opettajan luona ja neuvoa sitten muita. Oppiminen on tällöin enemmän koko luokan yhteinen asia. Inklusiivinen yleisopetuksen luokka on aina taidoiltaan heterogeeninen, jolloin tilaisuuksia vertaisoppimiseen löytyy. Yhdessä tekeminen ja auttaminen näkyvät myös välitunneilla, kun leikeissä ja peleissä on mukana useamman luokan oppilaita ja pienemmät oppivat isommilta. Luokassa opittujen taitojen siirtymisessä välitunnille on nähtävissä positiivinen siirtovaikutus (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat resurssien riittämisen tärkeänä inklusiivisessa luokassa. Yhtenä tekijänä tässä nähtiin samanaikaisopettajuus. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostetaan opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Rimpiläisen ja Bruunin (2007) opetuskokeilussa (ks. luku 2.6 vertaisoppimisen tutkimusta) samanaikaisopettajuuteen päästiin yhdistämällä yleisopetuksen luokka erityisluokka. Näin saatiin inklusiivinen luokka, jolla oli kaksi opettajaa. Luokassa oli paljon erilaisia oppilaita, joiden taidot ja oppimistyyli olivat hyvin erilaisia. Samanaikaisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää

erityis- ja yleisopetuksen vahvuudet luokassa, jossa opiskelee kaksi opettajaa (Ks. Eskelä- Haapanen 2013). Oppilaiden erilaisten taitojen ja tarpeiden huomioiminen on helpompaa, kun oppilaita voidaan ryhmitellä joustavasti aiheesta ja tilanteesta riippuen niin, että jokaisella on mielekäs mahdollisuus oppia. Kun luokassa on lisäksi kaksi opettajaa, mahdollisuudet erilaisten työskentelymenetelmien käyttämiseen ovat hyvät. Samanaikaisopettajuus tarjoaa myös opettajille mahdollisuuden oppia vertaiseltaan, toiselta opettajalta.

Tämän tutkimuksen perusteella vertaisoppimisen käytöllä luokassa voi olla merkitystä luokan inklusiivisuudelle. Vertaisoppimisen käyttäminen lisää mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen, kun luokassa on opettajan lisäksi muitakin auttajia. Lisäksi vertaisten kanssa ryhmässä työskenteleminen mahdollistaa sen, että eri tasoiset oppilaat voivat työskennellä saman asian kanssa yhtä aikaa. Vertaisoppiminen, ja etenkin vertaisten kanssa ryhmässä työskenteleminen, parantaa oppilaiden sosiaalisia taitoja, ryhmätyöskentelytaitoja, ryhmän kiinteyttä ja ryhmän jäsenten välisiä suhteita. Tämä helpottaa sitä, että kaikki ryhmän jäsenet pääsevät aidosti osaksi ryhmää, ja näin lisää luokan inklusiivisuutta.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten vertaisoppiminen tukee inklusiivista luokkaa. Tutkimuksessa huomioitiin myös oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia vertaisoppimisesta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia vielä tarkemmin oppilaiden kokemuksia. Olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten yleisopetukseen integroidut oppilaat suhtautuvat yleisopetuksessa opiskeluun, tai miten he kokevat päässeensä osaksi luokkaa. Missä vaiheessa voidaan integroidun luokan sijaan alkaa puhua inklusiivisesta luokasta, vai voidaanko?

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat eriyttämisen haasteeksi, ja erityisesti lahjakkaiden oppilaiden jäävän ilman riittävää haastetta. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten inklusiivinen luokka vastaa perinteistä yleisopetuksen luokkaa paremmin juuri lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. Teoksessa J. Wertsch (toim.) Culture, communication and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Clarke, J. 2001. Palapeli. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 83–100.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–17.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004) Inclusion and Pupil Achievement. University of Newcastle.
- Ellis, S. & Rogoff, B. 1986. Problem solving in children's management of instruction. Teoksessa E. Mueller & C. Cooper (toim.) Process and outcome in peer relationships. Orlando, FL: Academic Press, 301–325.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampere University Press.

- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskelä-Haapanen, S., Hannula, M. & Lepola, M. 2015. Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Fawcett, L. M. & Garton, A. 2005. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157–169.
- Flem, A., Moen, T., Gudmundsdottir, S. 2004. Towards inclusive schools: a study on inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education* 19 (1), 85–98.
- Freeman, S. & Alkin, M. 2000. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. 21 (1), 3-26.
- Gillies, R. & Ashman, A. 2000. The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *The Journal of Special Education* 34 (1), 19–27.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280.

- Hattie, J. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Helsinki: Tammi.
- Hogan, D. & Tudge, J. 1999. Implications of Vygotsky's Theory for Peer Learning. Teoksessa A. O'Donnell & A. King (toim.) Cognitive Perspectives on Peer Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 39–65.
- Hornby, G., Atkinson, M. & Howard, J. 1997. Controversial issues in special education. London: David Fulton.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5), 501–507.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1974. Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. Review of Educational Research 44, 213–240.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2000. Cooperative learning methods: a meta-analysis. https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis Luettu 14.9.2016
- Johnson, D. & Johnson, R. 2001. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 101–118.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative learning. Educational Researcher 38 (5), 365–379.

- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–218.
- Kagan, S. & Kagan, M. 2001. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 24–47.
- Kamps, D., Royer, J., Dugana, E., Kravits, T., Gonzales-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L., & Kane, L. 2002. Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *EC Exceptional Children* 68 (4), 173–187.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran Raportteja 75*. Helsinki.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Helsinki: WSOY.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis – An Introduction To Its Methodology*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kugelmass, J. 2007. Constructivist views of learning: implications for inclusive education. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. Thousand Oaks, CA: Sage, 272–279.
- Kvalsund, R. & Bele, I. 2010. Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 54 (1), 15–35.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus – toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta 154.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Markussen, E. 2004. Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 19 (1), 33–48.
- Moreno, J.L. 1978. *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Third edition. New York: Beacon House.
- Myklebust, J. 2006. Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. 33 (2), 76–81.
- Myklebust, J. & Båtevik, F. 2009. Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*. 24 (2), 203–212.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55 (3), 57–74.
- Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita. 2010. Miten edistää inklusiota opetusryhmässä? http://edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota/opetusryhmassa Luettu 16.9.2016
- Niemistö, R. 2007. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia.
- Nyikos, M. & Hashimoto, R. 1997. Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education: In Search of ZPD. *The Modern Language Journal* 81 (4), 506–517.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 16.9.2016

Perusopetuslaki. 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 16.9.2016

Pihl, J. 2001. Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogik* 1, 14–33.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY

Ravet, J. 2011. Inclusive/ exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for integrative position. *International Journal on Inclusive Education* 15 (6), 667–681.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Teoksessa A. Kekäläinen (toim.) Helsinki: Opetushallitus.

Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–83.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. 2. painos. Vantaa: Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Sahlber, P. & Sharan, S. 2001. *Johdanto*. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 10–22.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Jyväskylä: Atena, 162–181.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> Luettu 16.9.2016
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scanlon, D. & Mellard, D. 2002. Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. EC Exceptional Children 68 (4), 239–258.
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.
- Takala, M. 2010b. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 45–57.
- Takala, M. 2010c. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.
- Takala, M. 2010d. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 21–33.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelut. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Topping, K. 2005. Trends in Peer Learning. Educational Psychology 25 (6), 631–645.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Luettu 7.7.2016.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.
- Viinamäki, L. 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 173–197.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole (toim.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YK. 1989. Yleissopimus lasten oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Luettu 7.7.2016
- YK. 1993. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx> Luettu 7.7.2016.
- YK. 2006. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf Luettu 7.7.2016.
- YLE 12.5.2016. Suomi ratifioi YK:n vammaissopimuksen. Kotimaa. http://yle.fi/uutiset/suomi_ratifioi_ykn_vammaissopimuksen/8875927 Luettu 7.7.2016.

Hei!

Olen Laura Saastamoinen ja opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustiedettä. Teen Pro gradu - tutkimustani vertaisoppimisesta. Aion kerätä aineistoa kolmessa luokassa x, y ja z kouluissa.

Suunnitelmani on kerätä aineistoa havainnoimalla kunkin luokan toimintaa yhden päivän ajan viikoilla 5 ja 6. Lisäksi oppilaat vastaavat kyselylomakkeeseen. Oppilaita ei voi yhdistää tutkimusraporttini perusteella aineiston hankintaan. Tutkijana huolehdin myös siitä, että aineistoa säilytetään asianmukaisesti.

Tutkimustani ohjaa Reijo Kupiainen, reijo.kupiainen@uta.fi

Tutkimukseni tekemiseen on lupa sivistystoimenjohtajalta.

Ystävällisin yhteistyöterveisin
Laura Saastamoinen
vainio.laura.e@student.uta.fi
XXX XXX XXXX

Palauta 1.2. mennessä opettajalle

Oppilas _____

saa

ei saa

osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimi:

Tässä kyselyssä auttamisella tarkoitetaan kaikenlaista auttamista koulussa ja oppitunneilla: esimerkiksi tehtävissä auttamista, jokin asian opettamista tai neuvomista.

Vastaathan kaikkiin kysymyksiin huolellisesti ja niin hyvin kuin osaat. Vääriä vastauksia ei ole. Opettaja tai muut oppilaat eivät näe vastauksiasi.

Keneltä oppilaalta pyydät tai voisit pyytää apua, jos et esimerkiksi osaa tehtävää? Nimeä enintään kolme oppilasta omalta luokaltasi.

Miksi juuri häneltä tai heiltä?

Ketä oppilasta sinä yleensä autat oppitunneilla? Nimeä enintään kolme oppilasta omalta luokaltasi.

Miksi juuri häntä tai heitä?

Kuka luokan oppilaista auttaa eniten muita? Nimeä enintään kolme oppilasta omalta luokaltasi.

Miksi juuri hän tai he?

Millaisilla tavoilla ja missä asioissa olet auttanut toista oppilasta?

Millaisissa asioissa sinä olet saanut apua muilta oppilailta?

Mitä asioita olet oppinut muilta oppilailta tai yhdessä jonkun kanssa?

Mitä sinä olet opettanut jollekin toiselle oppilaalle?

Miltä toisen oppilaan apu tai toisen oppilaan auttaminen tuntui? Oliko se esimerkiksi helppoa tai vaikeaa, mukavaa, innostavaa, tylsää... Miksi?

Miltä tuntuu työskennellä yhdessä muiden oppilaiden kanssa esimerkiksi tehtäviä tehdessä?

Nimeä omalta luokaltasi 3 oppilasta, joiden kanssa vietät mieluiten aikaa.
