

Marjatta Mikola

# Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan

*Artikkelin tarkoituksena on avata koulun arjen pedagogista prosessia ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Artikkelissa kuvattu tutkimus sijoittuu inklusiotutkimuksen kenttään. Rajaan tässä väitöstutkimukseeni pohjautuvassa artikkelissa tutkimuksen kokonaisuudesta tarkastelun kohteeksi pedagogisen oppimisympäristön. Tarkastelen koulun pedagogiikan muotoutumista ja inklusiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia ja haasteita. Tutkimusote on etnografinen: olen kerännyt osallistuvaan havainnointiin, opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin haastatteluihin sekä dokumenttiaineistoon perustuvan aineiston lukuvuosina 2003–2005. Tutkimuskenttänä on Kirkonkylän koulu, joka on perusopetuksen alakoulu. Analyysissa sovellan useita eri analyysitapoja: teemoittelua, typologioita ja episodeja.*

*Tutkimus kertoo, että hajanaiset opetusjärjestelyt ja oppilaan tuen järjestämisen tapa vähentävät oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Opettajakeskeiset opetusmenetelmät ovat tutkimuskoulussa hallitsevassa asemassa, mutta niiden rinnalla voi nähdä yhteistoiminnallisten menetelmien kehittymistä. Opettajan käyttämät pedagogiset strategiat vaihtelevat tilannekohtaisesti, ja pedagogiikan muo-*

*toutumisessa tärkein tekijä on opettaja. Opettajien mielestä heterogeenisen ryhmän oppimista on haasteellista ohjata, ja pedagogiikka mielletään pikemminkin henkilökohtaiseksi kuin koulun yhteiseksi asiaksi. Johtopäätöksenä esitän, että pedagogiikan kehittäminen koulussa vastamaan monenlaisten oppijoiden tarpeita edellyttää koulun yhteistoiminnallisuutta ja integraatiomalliin perustuvien opetusjärjestelyjen uudelleentarkastelua. Heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen haaste on saada oppimisessa toteutumaan sekä osallistumisen mahdollisuus että oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomiointi. Oppilaiden moninaisuus luokissa edellyttää pedagogiikkaa, joka ottaa huomioon jo lähtökohtaisesti monenlaisten oppijoiden tarpeet. Ehdotan, että inklusioon pyrkivän koulun keskeiseksi kehittämisen kohteeksi otetaan koulun pedagogiikka erityisesti koulu yhteisön tasolla.*

Asiasanat: inklusio, pedagogiikka, inklusiopedagogiikka, oppimisympäristö, pedagoginen oppimisympäristö

Inklusiivinen koulutus on varsin yleisesti hyväksytty koulutuksen järjestämisen tapa sekä kansallisesti että globaalisti. Suomi

on sitoutunut kansainvälisin sopimuksin inklusion kehittämiseen. Koulun pedagogiikan tarkastelu inklusiivisessa viitekehyksessä on kuitenkin ollut vähäistä. Tutkimuksessa, inklusiopuheessa ja kehittämistyössä on keskitytty pikemminkin inklusion määrittelyihin, koulutuspoliittisiin kysymyksiin sekä opetusjärjestelyjen rakentamiseen kuin toimivien pedagogisten ratkaisujen etsimiseen heterogeenisten ryhmien oppimisen ohjaamiseen.

Inklusion määrittely ei ole yksiselitteistä. Inklusio määrittyy kulttuurisidonnaisesti, ja se ilmenee erilaisena eri ympäristöissä. Kehittyvissä maissa inklusion haaste on saada esimerkiksi tytöt koulutuksen piiriin, Suomessa koulun kehittämässä on painotettu uudistutetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan oikeutta tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Inklusio on kontekstisidonnainen, sidoksissa aikaan ja paikalliseen kulttuuriin. (Dyson, 1999, 39; Ryndak, Jackson & Billingsley, 1999/2000, 102–104; Peterson & Hittie, 2003; Naukkarinen, 2005, 13; Ainscow, Booth & Dyson, 2006.)

Vaikka inklusiota voidaan lähestyä monista eri tulokulmista, tutkijat ovat esittäneet inklusion yhteisiä piirteitä. Näitä elementtejä ovat kaikkien lasten mahdollisuus päästä opiskelemaan siihen kouluun, johon he asuinalueensa mukaisesti kuuluvat, osallistuminen, syrjäyttävien ja eristävien käytänteiden tunnistaminen ja poistaminen, oppilaiden tarvitsemien palveluiden ja tuen järjestäminen lähikoulussa, koulun aikuisten ja oppilaiden yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen. (Ryndak, Jackson & Billingsley, 1999/2000; Booth & Ainscow, 2002.) Inklusiossa on oleellista inklusiivisten arvojen muuntaminen käytännön toiminnaksi ja tämän tapahtuman prosessiluonteen ymmärtäminen.

(Ryndak, Jackson & Billingsley, 1999/2000; Booth & Ainscow, 2002.)

Ainscow'n, Boothin ja Dysonin (2006, 14–27) esittämä kuusiosainen typologia lähestyy inklusion käsitettä seuraavilla tavoilla:

- Inklusio koskee vammaisia ja muita erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita.
- Inklusio koskee käyttäytymisen vuoksi koulun ulkopuolelle jätettyjä.
- Inklusio koskee kaikkia ryhmiä, jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle.
- Inklusio on keino kehittää ”koulua kaikille”.
- Inklusio merkitsee ”kaikille yhteistä koulua”.
- Inklusio on periaate, jonka kautta voi tarkastella koulua ja yhteiskuntaa.

Ainscow, Booth ja Dyson (2006) päätyvät itse lähestymistapaan, jossa inklusio ymmärretään laajaksi, koko kasvatusta ja yhteiskuntaa koskeväksi ajattelutavaksi.

Ymmärrän inklusion Ainscow'n, Boothin ja Dysonin (2006) tavoin prosessiksi, kaikkia oppilaita koskeväksi jatkumoksi. Näen inklusion koskevan myös koko koulutusjärjestelmää, kouluyhteisöä, vanhempia ja koulun lähiyhteisöä. Inklusiivinen koulu huolehtii kaikkien oppilaiden oppimisesta ja kiinnittää erityistä huomiota niihin oppilaisiin, joilla on riski jäädä ulkopuoliseksi, syrjäytyä tai alisuoriutua. Osallistavan koulun arvoina pidetään yhteistoiminnallisuutta, yhdenvertaisuutta, kaikkien osallisuutta ja oppimista. (Esim. Naukkarinen, 2005; Booth & Ainscow, 2002.)

## **Opettaja on inklusiopedagogiikan avaintekijä**

Ainscow (2007, 149) pitää inklusion kehittymisessä tärkeimpänä tekijänä opettajia. Inklusion kehittyminen koulujärjestelmässä merkitsee muutosta koulun elämään ja samalla opettajan työhön. Osallistavassa koulussa opettajat kohtavat koko oppilaiden moninaisuuden kirjon. Samanlaistava pedagogiikka ei tavoita oppilaiden yksilöllisyyttä. Opettajat joutuvat uudessa tilanteessa pohtimaan oppimisen ja opetuksen lähtökohtia uudelleen. 2000-luvun loppupuolen tutkimuksessa on saatu tulokseksi, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat muuttuneet jonkin verran aiempaa myönteisemmiksi. Tähän on vaikuttanut se, että opettajat ovat saaneet kokemusta inklusiivisen koulutuksen järjestämisen käytännöistä. Tutkimuksessa erityiskoulun ja yleisopetuksen koulun yhdistymisprosessista Naukkarinen (2005) havaitsi, että integraatiomyönteiset luokanopettajat toivoivat saavansa kannustusta ympäristöstään ja asianmukaisia resursseja. He arvioivat omat valmiutensa tiimiopettamiseen hyväksi. Opettajat hyväksyivät inklusiofilosofian, mutta käytännön tasolla asenteet muuttuivat varauksellisemmiksi.

## **Näkökulmia inklusiiviseen pedagogiikkaan**

Inklusiopedagogiikan taustalta voi jäljittää useita klassisia teoreetikkoja, kuten Lev Vygotskyn, Kurt Lewinin ja John Deweyn. Inklusiopedagogiikka sisältää piirteitä useista käytännön menetelmistä, joita on kehitetty erityis- ja yleisopetuksen toimintaympäristöissä. Tällainen pedagoginen lähestymistapa on esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen. (Ks. esim. Johnson & Johnson 1999.)

Inklusiotutkimuksen koulu- ja luokahuonetason suuntauksessa on haet-

tu toimivia pedagogisia ratkaisuja heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamiseen ja kaikkien oppilaiden hyvään oppimiseen (Tomlinson & Allan, 2000; Peterson & Hittie, 2003; McNary, Glasgow & Hicks, 2005; Tomlinson & McTighe, 2006; Sapon-Shevin, 2007; Thousand, Villa & Nevin, 2007; Mitchell, 2008). Tämä pedagoginen inklusiokirjallisuus teemoittelee lähes yhtenäisesti osallistavan pedagogiikan peruselementit.

Kirjallisuudessa esitellään yksityiskohtaisesti toimivia heterogeenisen ryhmän opettamisen strategioita. Heterogeenisen ryhmän opettamisen tärkeitä avaintekijöitä ovat eriyttäminen

(Tomlinson, 1999; Peterson & Hittie, 2003), yhteisössä oppiminen (Putnam, 2009) ja erilaisten oppimista tukevien strategioiden käyttö (Mitchell, 2008). Itse olen painottanut (Mikola 2011) pedagogisesti, psykologisesti ja sosiaalisesti sekä fyysisesti esteettömän oppimisympäristön merkitystä inklusiivisessa pedagogiikassa.

Painotuserot osallistavan pedagogiikan kirjallisuudessa liittyvät siihen, avataanko näkökulmia oppilaiden erityisen tuen tarpeista käsin vai korostetaanko kaikille sopivaa yhteistä opetusta ja oppilaan yksilöllisyyttä. Toinen painotusero liittyy siihen, miten laajasti ehdotetut pedagogiset strategiat liitetään oppimiskäsityksiin. Yhteistä näille pedagogisille hahmotteluille on oppilaiden moninaisuuden, didaktis-pedagogisen näkökulman ja yhdessä toimimisen yhdistäminen. Inklusiokirjallisuudessa ja -retoriikassa usein käytetty käsite on osallistuminen (participation). Inklusiivisessa koulussa osallistumista ei tarkastella ainoastaan oppilaiden tai kouluyhteisön jäsenten osallistumisena, vaan painotetaan kumppanuutta perheiden ja koulun lähiyhteisön kanssa (esim. Peterson & Hittie, 2003). Oppilai-

den osallistumisen avaintekijänä voi osallistavassa kontekstissa pitää sitä, että kouluuokasta rakennetaan yhteisö.

## TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessani, johon tämä artikkeli pohjautuu, lähdin hakemaan vastauksia kysymyksiin, jotka olivat askarruttaneet mieltäni käytännön opetus- ja ohjaustyössä. Tutkimustehtäväni kumpusi moninaisuuden kohtaamisen kokemuksistani perusopetuksessa. Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla, analysoida ja tulkita opettajuutta, koulun pedagogiikan muotoutumista ja pedagogisten ratkaisujen merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumisessa. Tavoitteena on selvittää, mitkä koulun pedagogisen oppimisympäristön tekijät estävät ja mitkä edistävät yhdessä oppimista. Inklusioitutumuksen kentässä tutkimukseni osallistuu pragmaattiseen diskurssiin (ks. Dyson 1999). Tutkimuksen käytännöllisyys tulee esiin siinä, että sen yhdeksi tehtäväksi näen käytännön koulutyön kehittämisen. Inklusiofilosofia on tulkintakehys ja tulkinna viitekehys.

## KOULUETNOGRAFIA PEDAGOGISEN PROESSIN RAKENTUMISESTA

Tutkimusotteena on kouluetnografia, jonka perusajatuksena on tutkia koulua kulttuurisesta näkökulmasta. Pattonin (2002) mukaan etnografia on kuvailua, analyysia ja tulkintaa, representaatiota ihmisten arjesta ja heidän antamistaan merkityksistä. Etnografia on ihmisten ja ihmisryhmien kulttuurin tutkimusta. Arvioin etnografisen lähestymistavan soveltuvan hyvin kulttuuriseen tutkimiseen, koska tavoitteena on ymmärtää ja tuoda näkyväksi koulun

kulttuurisia ilmiöitä. Nämä koulun kulttuuriset ilmiöt syntyvät koulu yhteisön jäsenten jokapäiväisessä toiminnassa, joka synnyttää esimerkiksi normeja, tapoja ja käytäntöjä. Delamont ja Atkinson (1995) ovat määritelleet kouluetnografian tutkimukseksi, jota tehdään kouluinstitutioiden ja kouluinstitutioiden. Koulu tutkimuskenttänä on monikerroksinen, ja koulussa elää rinnakkain monia eri osakulttuureja. Tutkijan osallisuutta ovat pohtineet Guba ja Lincoln (2005). Heidän mukaansa sosiolittieteiden tutkimuksen lähestymistapa on tullut uuteen vaiheeseen, jota kutsutaan nimellä participatory paradigm. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ei tulkitse omaa toimintaansa ulkopuolisen havainnoijan toiminnaksi, vaan rakentaa tulkintaa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa.

Olen toteuttanut kouluetnografian vuosina 2003–2005 Kirkonkylän koulussa (vuosiluokat 1–6), joka sijaitsee maaseutukunnassa pienehkön taajaman keskustan liepeillä. Koulu on vajaan kahdensadan oppilaan tavallinen suomalainen perusopetuksen koulu. Perusopetuksen ryhmistä kaksi on erityisluokkia ja kaksi yhdysluokkia. Tutkimukseen osallistui eri tavoin koko koulun opetus- ja kasvatushenkilöstö, opettajat, koulunkäyntiavustajat ja rehtori. Opettajien lukumäärään vaikutti henkilöstön vaihtuminen kahden vuoden kenttätyövaiheen kuluessa. Opettajat olivat luokanopettajia, erityisopettaja, erityisluokanopettajia ja aineenopettaja. Koulunkäyntiavustajat työskentelivät joko erityisluokissa tai yleisopetuksen ryhmissä ja toimivat joko henkilökohtaisina avustajina tai yleisavustajina luokissa. Koulu valikoitui tutkimuskentäksi sen vuoksi, että siellä oli mahdollista havainnoida koulua, joka noudattaa lähikouluperiaatetta. Kirkonkylän koulu tarjoaa mielenkiintoisen näkymän tilanteeseen, jossa haetaan erilaisia tapoja järjestää opetus siten, että kaikki

oppilaat voisivat saada heille sopivaa opetusta.

Tutkimustani luonnehti monimeta-disuus. Tutkimusaineiston olen tuottanut havainnoimalla (osallistuva havainnointi luokissa ja luokkahuoneiden ulkopuolella), haastatteleamalla (opettajat, rehtori ja koulunkäyntiavustajat) ja keräämällä dokumenttiaineistoa (muistiot, HOJKS:t, kyselyt, selvitykset, tiedotteet). Täydentävänä aineistona toimii videonauhoite, valokuvat ja henkilökohtainen tutkimuspäiväkirja. Havainnoin toimintaa luokissa sekä virallisen että epävirallisen kulttuurin näkökulmasta yhteensä 38 havainnointipäivän ajan. Havainnointipäivä kesti keskimäärin 6 tuntia. Yhteensä kenttämuistiinpanoja osallistuvasta havainnoinnista kertyi 150 sivua litteroitua tekstiä.

Haastattelin kaikkia koulun opettajia ja koulunkäyntiavustajia sekä rehtoria. Keskimäärin tunnin mittaisia haastatteluja kertyi 32. Nauhoitin kaikki haastattelut. Koska henkilökunnan vaihtuvuus kahden lukuvuoden taitteessa oli suuri, yksittäisiä haastatteluja on enemmän kuin koulussa samanaikaisesti työskenteleviä opettajia ja koulunkäyntiavustajia. Dokumenttiaineistoa keräsin koko kenttätätövaiheen ajan.

## **Analyysi**

Sovellan tutkimuksessani useita eri analyysitapoja, kuten teemoittelua, typologioita ja episodeja sekä tutkimuksen alusta alkaen kokonaisvaltaista oman toiminnan reflektointia. Pysin koko tutkimusprosessin ajan reflektiiviseen tutkimusotteeseen.

Patton (2002, 433) pitää laadullista tutkimusta ainutkertaisena, ja siten myös aineiston analyysiä voi lähestyä yksilöllisesti. Analysointi alkaa alustavasti jo heti tutkimusprosessin alussa. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteeseen liittyy aina tulintoja ja selityksiä. Haastattelussa haastateltava myös tulkitsee esitettyjä kysymyk-

siä ja haastattelijan reaktioita.

Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin huolellisesti aineistooni. Luin kenttämuistiinpanoja ja kuuntelin haastatteluja jo tutkimusprosessin alkuaikoina. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa useimpien kentällä viettämieni päivien jälkeen. Näissä muistiinpanoissa kuvasin tutkimuspäivän tapahtumien rinnalla omia tunteitani ja tunnelmiani. Tutkimusprosessi eteni monipolvisesti. Prosessi sisälsi samanaikaisesti uuden aineiston hankintaa, alustavaa analyysia, aineiston litterointia, dokumentteihin tutustumista sekä kenttämuistiinpanojen ja litteroitujen haastattelujen luentaa. Haastattelut ja havainnointi muodostivat vuoropuhelumomaisen prosessin.

Haastattelujen litteroinnin edetessä käytin aikaa haastattelutekstien lukemiseen. Gordon, Holland ja Lahelma (2000) korostavakin luennan merkitystä analyysissa ja erottavat käsiteparin temaattinen luenta ja analyttinen luenta. Temaattinen luenta (ks. Palmu 2007) sisältää koodauksen lisäksi teemoittelun ja tyypittelyn.

Luin haastattelutekstejä ja jatkoin litterointia ja kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittamista. Videonauhoitetta ja valokuvia käytin täydentävänä materiaalina, tarkistin videolta luokkien fyysistä tilaa ja varmistin joidenkin oppilaiden ja opettajan toimintaa ryhmätilanteessa. Pysin näin lisäämään analyysini luotettavuutta.

Toisen vaiheen tärkeä tehtävä oli perehtyä syvästi aineistoon ja luoda siitä yleiskuva. Aineiston analyysissä käytin Bogdanin ja Biklenin (2003, 153–183) esittämää analyysitapaa. Koodasin aineiston kategorioihin ja yhdistelin kategorioita toisiinsa. Litteroituun tekstiin merkitsin eri väreillä eri aiheet. Analyysiyksiköksi valitsin lauseen tai kokonaisen asian. Merkitsin kirjainkoodein yksiköitä esimerkiksi AYT (aika ja yhteistoiminta), OPSA (opetus suunnitelma ja aika), LUOK (luokanopet-

taja ja kiirepuhe), EOK (erityisopettaja ja kiirepuhe), OA (organisatorinen aika) jne. Yhdistelin kategorioita teemoiksi. Tässä vaiheessa piirsin käsitekarttoja, jotka hahmottivat monimutkaiseksi kehkeytyvää teemojen viidakkoa. Teemojen löytymisen jälkeen tarkastelin teemoja yhdessä, yhdistelin ja hylkäsin niitä. Yhdistelyprosessissa hylkäsin joitakin kategorioita ja liitin joitakin kategorioita laajemman teeman alle. Kaikissa teemoissa on keskeisenä tekijänä opettaja ja hänen toimintansa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa pyrin aiempaa syvemmin pääsemään sisälle tutkimaani Kirkonkylän koulun kulttuuriin. Analyysi- ja tulkintaprosessissa syntyneet jaottelut, tutkimuksen tulokset, avavat lukijalle kuvaa Kirkonkylän koulun pedagogisesta prosessista. Itse olen voinut kenttätyövaiheessa kokea ja elää tätä prosessia.

### Episodit

Palmu (2007, 128) puhuu episodivetoisesta analyysistä. Olen kenttämuistiinpanoja analysoidessani käyttänyt episodivetoista analyysitapaa teemoittelun ja luokittelun rinnalla. Episodeilla tarkoitetaan ajallisesti ja paikallisesti rajattua yhtenäistä tapahtumakulkua, jossa on tietty osallistujakokoonpano (Strandell 1994, 44). Olen Palmun (2007) tavoin havainnut aineistossani piirteitä molemmista episodeista, dynaamisista ja kehystetyistä. Dynaamisen tapahtumakulun episodit ovat aineistossani kuitenkin enemmän edustettuna kuin tarkkarajaiset episodit.

Katkelmat havainnointiaineistossani kuvaavat erilaisia vuorovaikutustilanteita, opettajan työtä, erityisyyden rakentumista, oppilaiden moninaisuuden kohtaamista ja pedagogisia ratkaisuja. Näitä katkelmia kutsun episodeiksi. Episodi alkaa jostakin ja loppuu johonkin. Episodit valitsee tutkija.

Tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta voi tarkastella monin tavoin. Etnografiassa tutkija on vastuussa tutkimukseen osallistuville. Pattonin (2002, 555–557) mielestä triangulaatio aineiston analyysissä kannattaa, ei vain siksi, että voidaan tarkastella samaa ilmiötä eri tavoin, vaan myös luotettavuuden vahvistamisen vuoksi. Patton erottaa analyysissä neljä eri triangulaation tapaa: 1) metoditriangulaatio: tutkimuksessani toteutuu metoditriangulaatio, sillä tiedonkeruumenetelmiä ovat osallistuva havainnointi, haastattelut ja dokumenttiaineistot, 2) lähdetriangulaatio: käytän tutkimuksessani saman metodin sisällä eri lähteitä, esimerkiksi haastattelin opettajia ja koulunkäyntiavustajia samoista teemoista, 3) teoria-/näkökulmatriangulaatio: tutkimukseni tulkinnessa käytin eri teorioita ja 4) tutkijatriangulaatio: varsinainen tutkijatriangulaatio ei toteutunut tutkimuksessani.

Tutkimukseni on myös tapaustutkimus. Etnografiani kertoo Kirkonkylän koulusta, yhdestä perusopetuksen koulusta. Etnografia on aina tietyllä tavalla tapaustutkimus, siinä toteutuu tutkijan osallistuminen ja yleensä yhden kulttuurin tutkiminen luonnollisissa olosuhteissa.

Bill (2008, 42) erottaa tapaustutkimuksen ja etnografian. Hänen mielestään erossa keskeistä on kohde. Etnografia keskittyy tietyn kulttuurin luonteen ymmärtämiseen. Tapaustutkimuksessa sitä vastoin yksilö tai yksilöt voivat olla laajasti eri alueella, kuten esimerkiksi jonkin kansallisen organisaation ammattilaiset. Tapaustutkimuksesta ei kuitenkaan voida esittää yhtä yksittäistä määritelmää, vaan sitä on tehty hyvin monella tavalla. Syrjälä ja Numminen (1988) kuvaavat tapaustutkimuksen tyypillisiksi piirteiksi kokonaisvaltaisuutta, yksilöllistämistä, luonnollisuutta, monitieteisyyttä, vuorovaikutuksellisuutta, arvosidonnaisuutta ja mukautuvaisuutta.

Katson, että tutkimusprosessissani on löydettävissä kaikki nämä piirteet. Tapaustutkimuksen etuna voidaan pitää sen kokonaisvaltaista luonnetta. Tutkimuksessani kokonaisvaltaisuus tuo analyysiin laajan aineiston käsittelyn ja jäsentämisen haasteen.

## KIRKONKYLÄN KOULUN PEDAGOGIIKKA

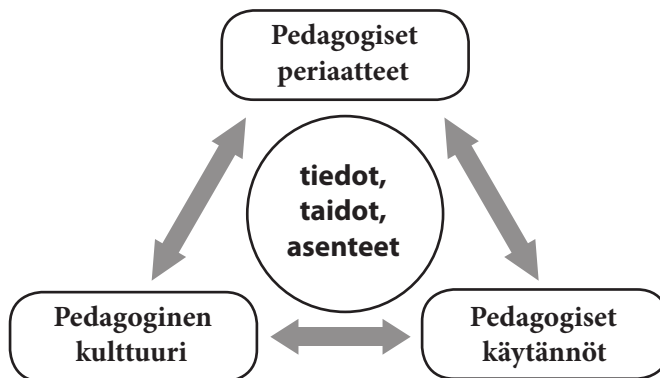
Laajana käsitteenä pedagogiikalla tarkoitetaan yleistä toimintafilosofiaa, johon kuuluvat opettajien ja muiden koulun kasvattajien näkemykset ja ajattelu (Korkeakoski 2008, 12). Boothin ja Ainscow'n (2002) esittämät inklusion ulottuvuudet laajentavat pedagogiikan käsitettä. Nämä ulottuvuudet ovat inklusiiviset periaatteet, käytännöt ja kulttuuri. Sovellan näitä inklusion ulottuvuuksia pedagogiikan tarkasteluun. Inklusiiviset pedagogiset periaatteet liittyvät esimerkiksi oppijälähtöisyyden, arvioinnin ja ryhmittelyn kysymyksiin Kirkonkylän koulussa. Pedagogiset käytännöt sisältävät koulussa käytetyt

työtavat, menetelmät, oppimateriaalin ja opetuksen järjestämisen. Pedagoginen kulttuuri heijastaa esimerkiksi oppilaiden ja opettajien keskinäistä vuorovaikutusta, oppilaiden ja koulun aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta sekä luokkien kulttuuria.

Kansanen ja muut (2000) näkevät opettajan pedagogisen ajattelun kohdentuvan opetus-oppimisprosessin kokonaisuuteen. Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa, sillä opettaja joutuu työssään tekemään jatkuvasti päätöksiä. Pedagogiselle järjestelmälle asettaa reunaehdot opetussuunnitelma ja koulun toimintakulttuurin säätelemä toiminta.

### Koulun pedagogiset valinnat

Havainnointiaineiston mukaan ainutkertaisuus pedagogisessa toiminnassa liittyy oppiaineeseen, opettajan tapaan toimia, ryhmään, tilannetekijöihin, tunteisiin, oppilaaseen ja monitasoiseen vuorovaikutusprosessiin. Luonteenomainen piirre koulupedagogiikassa on opettajan tasapainoilu eri tekijöiden välillä ja valintojen tilannekohtaisuus. Opettaja joutuu nopeasti reagoimaan muuttuviin tilanteisiin. Tästä



Kuvio 1. Inklusiopedagogiikan ulottuvuudet (Boothia & Ainscow'a, 2002, mukaillen; ks. myös Mikola 2011)

kertoo haastattelussa luokanopettaja Kalle.

*Kun mä tulin sieltä palaverista takaisin, niin mulla oli pallo hukassa siitä, mitä ne tähän asti oli tehneet. Vaikka sä suunnittelet jotain, niin aina tulee näitä yhtäkkisiä tilanteita. Koulumaailmassa tapahtuu koko ajan. Niin ne suunnitelmat menee uusiksi monesti kuitenkin koko ajan. Se on niin kuin jatkuvaa, tai musta tuntuu siltä, se on jatkuvan epätiedellisyys sietämistä.*

(Kalle, luokanopettaja)

Monikontekstisissä vuorovaikutustilanteissa opettajan toimintaan vaikuttavat koko ajan hänen tiedostetut ja tiedostamattomat uskomattomat uskomuksensa ja pedagogiset periaatteensa.

Kirkonkylän koulun pedagogiikka on moninainen kirjo erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, ja sitä leimaa käytäntö-orientoituneisuus. Oppiaineiden sisällöt ja luonne, oppikirjat, opettajan toiminta sekä opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän vuorovaikutus määrittävät koulun pedagogiikkaa. Opetusmenetelmien ja työtapojen valintoja ohjaavat oppiaineen luonne ja traditiot. Esimerkiksi liikunnan tai kuvaamataidon tunneilla vallitseva työtapo on oppilaan oma toiminta ja tekeminen. Reaaliaineiden ja matematiikan tunneilla korostuvat opettajan puhe, oppikirjakeskeisyys ja yksilötyöskentely.

Luokkahuonehavaintojen mukaan opettajien pedagogiset ratkaisut vaihtelevat eikä koulussa tai opettajakohtaisesti voi havaita yhtenäistä pedagogista linjaa. Opettajan haastattelussa esittämä oppimiskäsitys ei sellaisenaan käänny kategorisesti pedagogiseksi käytännöksi opetustilanteisiin. Yhteistoiminnallisuutta puheessa korostava opettaja voi käytännössä toimia pääasiassa opettajakeskeisesti, ja yksilöllistä työskentelyä painottavan opettajan oppitunneilla voi nähdä yhteistoiminnallisuuden piirteitä. Kuitenkin toiminta etenee

luokissa useimmiten opettajakeskeisesti, vaikka opettajille periaatteessa on tärkeää monipuolisten menetelmien käyttö. Tätä valottaa haastattelussa Katja.

*MM: Miten sä ajattelet itseäsi opettajana? Kerrotko näistä lähiviikoista, miten olette luokassa toimineet?*

*K: Tiedostan olevani, tai meen helposti opettajajohtoiseen, mutta mulla on unelma siitä, että oppilaat tekis itte töitä, ettei mun tarvis muuta kun vähän seurata sitä, mä oon ollu joskus montessoriluokassa. Tykkäsin siitä ja mä näin paljon kivoja ideoita, jonkunlaisia ryhmätöitä nyt tehdään joka päivä jotain, eilen aamuna ja viimeksi tänä aamuna. Ei liittynyt mihinkään oppiaineeseen.*

(Katja, luokanopettaja)

Kirkonkylän koulussa viriää vallitsevan opettajakeskeisen pedagogiikan rinnalla yhteistoiminnallinen kulttuuri. Se syntyy yksittäisten opettajien innostuksesta ja heidän aloitteellisuudestaan muuttaa työtään. Koulussa voi havaita monia eri yhteistoiminnallisuutta edistäviä pedagogisia ratkaisuja, kuten samanaikaisopetusta, kummitoimintaa, ryhmätöiden käyttöä ja luokkarajat ylittävää toimintaa. Oppilaiden vertaistuki (peer tutoring) on yleisempää yhdysluokissa kuin muissa ryhmissä.

*Episodi 1. Vertaistukea yhdysluokassa.*

*Istun luokan takaosassa havainnoimassa oppituntia. Oppilaat laskevat kirjan laskuja yksilötyönä. Yksi oppilas laskee taululla hänelle hankalaa tehtävää. Hän juuttuu tehtävässä, opettaja menee hänen viereensä ja auttaa tehtävän ratkaisussa. Luokassa useat oppilaat pyytävät opettajan apua, mutta opettaja kertoo, että auttaa ensin Marjaa. Koska oppilaat eivät saa opettajalta tukea, he hakevat sitä toisiltaan. Luokan takaosaan syntyy kolme eri ryhmää, jotka pyrkivät ratkaisemaan tehtäviä yhteistoiminnallisesti.*



*Heidän välilleen syntyy tehtävän ratkaisuun pyrkivää keskustelua. Osa oppilaista tekee tehtäviä itsenäisesti.*

Kyselevä opetus on varsin yleinen tapa lähestyä oppitunnin aihetta. Opettaja kysyy johdattelevia kysymyksiä sekä oppilaiden omia kokemuksia, pyytää vastauksia oppimistehtäviin ja kotitehtäviin ja esittää tehtäviä, joissa pitää pohtia ongelmia tai muistaa aiemmin opittuja asioita. Kysymysten avulla opettaja voi liittää aiheen oppilaiden omaan elämään, ja opetus sisältää näin autenttisen oppimisen piirteitä. Jotkut opettajat ohjaavat prosessikysymyksillä yksittäisiä oppilaita itsenäisen työn aikana. Ohjaavia prosessikysymyksiä ovat oppilaan omaa ajattelua tukevat kysymykset, kuten ”Miten päädyit tulokseen?”, ”Mitä huomaat, kun vertaat näitä kahta toisiinsa?”

Kysymyksiin opettaja etsii useimmiten niin sanottua oikeaa vastausta. Oppimisessa käytetään vielä varsin vähän mahdollisuutta tutkia erilaisia vastauksia ja niihin johtaneita ajattelumalleja. Oikeiden vastausten pedagogiikka voi johtaa yksiulotteiseen ajatteluun. Kysymisen ja vastaamisen ohella toinen tärkeä toiminnan muoto oppitunnilla on tehtävien tekeminen.

Tehtävänannon jälkeen ohjeet jäävät joillekin oppilaille epäselviksi ymmärtämisen vaikeuksien vuoksi. Oppilas voi pyytää opettajaa toistamaan ohjeet, mutta hän saattaa myös piilotella ymmärtämättömyyttään tai etsiä korviketoimintoja. Havaitsin myös, että oppilaille annettavat tehtävät sisälsivät harvoin valinnan mahdollisuuksia tai oppijalähtöisiä elementtejä. Valinnan mahdollisuus koski useimmiten tehtävien määrää. Oppimistehtävien sisällöt olivat opettaja- tai oppikirjakeskeisiä. Lähtökohtana olivat harvoin oppilaiden aloitteet tai mielenkiinnon kohteet.

Oppikirja- ja opettajakeskeisyys murtui taito- ja taideaineiden tunneilla ja sellaisissa toiminnallisissa tehtävissä, jotka liittyivät pikemminkin opetussuunnitelman kokonaisaihepiireihin kuin yksittäisen oppiaineen opiskeluun.

Vastavuoroisia opettajan ja luokkayhteisön tai oppilaiden keskinäisiä keskusteluja käytiin Kirkonkylän koulussa vain vähän. Keskustelut olivat pääosin opettajan ohjaamia, ja ne syntyivät lähinnä kasvatustilanteissa, esimerkiksi välituntitahtumien selvittelyssä.

Yhteinen tekeminen luo oppilaille hyviä vuorovaikutustilanteita. Kirkonkylän koulussa yhteistä toimintaa oli luokissa jonkin verran, mutta ennen kaikkea perinteisten luokkahuonetuntien ulkopuolella. Eri perusopetusryhmienkin oppilaat toimivat yhdessä harjoitellessaan juhlien ohjelmaa ja tehdessään yhteisiä projekteja. Henna kuvaa oman luokkansa ohjelmaharjoituksia seuraavasti:

*H: (...) ne ei-liikunnalliset ja liikunnalliset teki niin loistavia pyramideja ja ne oli niin onnessaan kaikki, nekin jotka ei välttämättä niin kauheesti liikunnasta pidä. Kun ne teki niitä pyramideja naama punasena tuolla luokassa, pulpetit sivuilla, että jokaine tykkäs ja nautti liikunnasta. Ne ootti niiden harjotustuntia enemmän kun draamatunteja, jotka on niiden mielestä kauheen kivoja. Kaikki joululomaa edeltävät viikot kun harjoteltiin. Oli sellanen positiivinen kokemus, että kaikilla oli mukavaa ja kaikki tykkäs.*

(Henna, luokanopettaja)

Yhteinen ohjelmaharjoittelu toi yhteistä iloa Hennan luokkaan. Tämä yhteinen kokemus vahvistaa ja kiinteyttää luokkayhteisöä. Virallisen ja epävirallisen vuorovaikutuksen eläminen luokassa rinnakkain on yhteydessä pedagogiseen prosessiin. Yhteinen kokemus ei kuitenkaan aina ole oppimistavoitteiden kannalta tar-

koituksenmukaista, ja tätä havainnollistaa seuraava esimerkki:

*Episodi 2. Koiranpentu*

*Maantiedon ryhmätyötunnilla oppilaat istuvat ryhmissä, ja heillä on tehtävät pulpetilla. Opettajan poistuttua luokasta ohjaamaan toisia oppilaita tietokonealuokkaan tyttöryhmä vaihtaa keskustelunaiheen välittömästi koiranpentuihin. Yhden oppilaan perheeseen on tullut koiranpentu, ja se täyttää koko tyttöjen ajatusmaailman. Heidän keskustelunsa on vastavuoroista, he ovat kiinnostuneita toisten mielipiteistä ja vaihtavat kokemuksiinsa asiallisesti keskustellen. He jakavat yhteisen ilon. Keskustelu ei tosin etene oppimistehtävän kannalta tarkoituksenmukaisesti.*

### **Pedagogiset strategiat ohjaavat oppimista**

Vaikka opettajia ei voi tyypitellä yksinomaan jonkin pedagogisen lähestymistavan mukaan, yksittäisten opettajien työssä voi havaita erilaisia painotuksia. Opettaja valitsee usein sellaisen pedagogisen tai kasvatuksellisen intervention, jonka hän on jossain tilanteessa havainnut toimivan. Olen ryhmitellyt pedagogiset strategiat seuraavasti: selviytymisen strategia, yksilöllistävä strategia, osallistava strategia ja piiloinen strategia. Monien opettajien työskentelyssä voi havaita piirteitä kaikista näistä neljästä lähestymistavasta.

Selviytymisen strategiassa oleelliseksi asiaksi muodostuu oppitunnin pitäminen ja siitä selviytyminen. Opettajan työksi muodostuu oppitunnin läpivieminen ja oppitunnin kulun etenemisestä huolehtiminen. Opettajalta kuluu paljon energiaa ryhmän hallintaan, ja oppilaat haastavat opettajan auktoriteetin. Sosiaalinen kontrolli tai sen puute alkaa helposti hallita oppitunnin kulkua. Pedagogisia valintoja ohjaa pyrkimys pitää yllä työrauhaa.

*(...) mulla on vaan, että mä selviän niistä tunneista, sitten mä saan siellä pysymään jollakin lailla sen homman hanskassa, kun siellä on niitä tosi vaikeita.*

(Irma, luokanopettaja)

Selviytymisen strategian käyttöä lisäävät sijaisena toimiminen ja vieraan ryhmän opettaminen. Luokanopettaja ei aina tunne selviävänsä heterogeenisen ryhmän opettamisesta niillä pedagogisilla käytännöillä, jotka hänellä on hallussaan ja käytössään. Opetus kohdennetaan ”keskimääräiselle” oppilaille. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen jää usein avustajan tehtäväksi. Opettajan työstään selviytymisen strategioita on kasvatustieteologian tutkimuksessa tuotu esille jo 1960-luvulta lähtien (esim. Jackson 1968).

Kirkonkylän koulussa vallitsevana pedagogisena strategiana on yksilöllistävä strategia. Yksilöllistävän strategian toiminnan kohde on yksilö ja yksilön oppiminen. Oppimisen ohjaamisessa korostuvat yksilöllisesti suoritettavat oppimistehtävät ja oppimistuloksen arviointi. Usein tässä strategiassa painottuvat erityisesti yksilön akateemiset taidot. Yksilöllistävä strategia on perinteinen kouluoppimisen malli, jossa oppimisprosessia pidetään yksilön toimintana ja oppimisen ohjaamisen kohde on yksilön oppimistoiminta.

Yksilöllistävässä pedagogisessa strategiassa oppilaiden yksilöllisyyttä huomioidaan ja oppimista tuetaan pääasiassa erityisopetuksen keinoin. Mikäli oppilas ei saavuta tiettyjä oppimisen kriteereitä, hänet ohjataan erityisopetuksen piiriin. Oppilaiden tuki on järjestetty pääasiassa muusta opetuksesta erillisenä, joko erityisluokassa tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Osallistava strategia. Kirkonkylän koulussa on oppituntihavaintojen perusteella pyrkimystä siirtyä yksilöstrategiasta

suuntaan, joka aiempaa enemmän suosii oppilaiden osallisuutta oppimistapahtumaan. Oppilaita osallistavien ja aktivoivien sekä heidän aloitteellisuuttaan ja oma-toimisuuttaan korostavien menetelmien käyttö vaihtelee opettajakohtaisesti ja oppiainekohtaisesti. Ritva korostaa, että monipuolisia menetelmiä tulee käyttää kaikkien oppilaiden oppimisen tukena.

*R: (...) mä oon lähteny siitä, että kaikkia kokeillaan, sitä opettajajohtosta, koska on asioita, joita ei kaikilla hienoilla, mukavilla menetelmillä välttämättä opi, sitten ryhmittöitä, paritöitä, keskusteluja. Ihan laidasta laitaan oon pyrkiny käyttämään kaikenlaisia opetustapoja ja sitä, että oppilaat opettaa opettajaa välillä, kun yritän saada joistaki asioista kiinni (...) paljon kuuntelutehtäviä, paljon kirjotuksia – kirjallisia tehtäviä, mahdollisimman monipuolisesti. Mä uskon, että sillon kaikki löytää sen oman tapansa oppia. Ja yks tapa ei sovi aina kaikille.*

(Ritva, luokanopettaja)

Yleisopetuksen ryhmissä yksittäistä oppitunnin sisältöä laajemmat teemat ja projektit lisäävät toiminnallisuutta. Osallistavan strategian käyttöönottoa yleisopetuksen luokissa hidastaa eriyttämisen käytäntöjen puute. Tämän havainnon voi tehdä niillä tunneilla, joille integroituu erityisluokan oppilaita.

Piiloisella strategialla tarkoitan tässä yhteydessä niitä pedagogisia käytänteitä ja uskomuksia, jotka ohjaavat oppimisen ohjaamista, mutta jäävät usein tiedostamattomiksi ja näkymättömäksi. Piiloisen strategia syntyy koulun kulttuurisesta traditiosta ja usein ääneen lausumattomista koulunpidon tavoista.

Koulukulttuurissa piiloisella maailmalla tarkoitetaan piilo-opetussuunnitelmaa. Arvioinnissa saattaa koulussa olla piiloisena tavoitteena oppilaiden valikointi.

Oppilaan ryhmittelyn perusteena saattaa olla jokin muu syy kuin oppilaan tarpeet. Tällaisia ääneen lausumattomia tekijöitä voivat olla esimerkiksi opettajan asenteet erilaisuutta kohtaan. Koulun arjessa voi havaita kaikkien neljän strategian piirteitä.

Pedagogisten strategioiden rajat eivät ole selkeitä. Erityisesti selviytymisen strategian ja piiloisen strategian suhde on häilyvä. Pedagogiset strategiat sisältävät usein koulukulttuuriin syvälle rakentuneita käytänteitä, joten niiden tunnistaminen on vaikeaa. Osallistavan pedagogisen strategian painotukset, kuten yhteistoinnallisuus, ryhmän korostaminen sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen opettaminen, eroavat sellaisesta koulusta, jossa lähinnä akateemisten tietojen ja taitojen oppiminen on ensisijaista. Eri pedagogisten strategioiden elementit muodostavat koulussa systeemisen kokonaisuuden.

### **Opettajan pedagogiset arvovalinnat: pysyvyys-, toive- ja reflektiopuhe**

*M: Mä tietysti toivon, että pystyn nyt opettamaan tekemällä, paljoko mä sitä käytännössä toteutan, niin se on sitte eri juttu.*

(Marianne, erityisopettaja)

Marianne ja monet muut opettajat kertovat omista pedagogista toiveistaan, mutta tuovat esille myös ne rajoitukset, jotka estävät toiveiden toteutumisen. Opettajien toiveet liittyvät oppilaan yksilölliseen huomioimiseen, haluun keskittyä opettamiseen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön.

Opettajien opetusta käsittelevästä puheesta olen erottanut kolmenlaista lajia: pysyvyyspuheen, toivepuheen ja reflektiopuheen.

Pysyvyyspuheessa opettaja kertoo kaipuustaan tavalliseen opettamiseen. Tavallinen opettaminen tarkoittaa tulkintani

mukaan oppituntien pitämistä, ja ylimääräiseksi työksi ymmärretään kaikki toimet, jotka eivät suoranaisesti liity oppituntin pitämiseen, sen suunnitteluun tai oppituntin jälkitöihin.

### *Episodi 3. Tavallista opettamista*

*Teija saapuu välitunnilla opettajanhuoneeseen, hakee kahvia ja istahtaa pöydän ääreen. Saman pöydän ääreen on ehtinyt jo muutama muukin opettaja. Teija sanoo huokaisten kollegoilleen: Olisi nyt vaan sitä tavallista opettamista eikä aina näitä ylimääräisiä.”*

HOJKS-palaverit, neuvottelut ja useat yhteydenotot perheeseen opettaja näkee

ylimääräisenä työnä, oppituntien pitämisen ja niiden suunnittelun taas tavallisena opettamisena. Opettajan mielestä muu työ on epätavallista eikä kuulu opettajan perustehtävään. Opettaja voi toivoa kaiken pysyvän ennallaan, silloin työ sujuu hänen mielestään parhaiten.

Toivepuhe sisältää toiveita toisin tekemisestä. Opettaja pysyttelee usein vallitsevissa käytänteissä, mutta hän haaveilee, että voisi tehdä toisin. Toiveiden toteutumisen esteiksi oppilasmäärän, koulun joustamattomat rakenteet, resurssien puutteen ja joskus vain vallitsevat käytännöt, joissa ei ikään kuin tartuta tilaisuuteen. Luokanopettaja Risto haaveilee siitä, että oppilaat voisivat oppia toiminnallisesti luonnolli-

**Taulukko 1. Pedagogiset strategiat (Mikola 2011)**

	<b>Selviytymisen strategia</b>	<b>Yksilöllistävä strategia</b>	<b>Osallistava strategia</b>	<b>Piiloinen strategia</b>
<b>Kohde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrolli</li> <li>• oppituntin pitäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yksilön oppiminen</li> <li>• ”keskiarvo-oppilas”</li> <li>• akateemisen osaamisen korostaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppimisyhteisön rakentaminen</li> <li>• akateemisten ja sosiaalisten taitojen tasapaino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rutiinit ja rituaalit</li> <li>• traditio</li> </ul>
<b>Menetelmä</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erilaisten menetelmien satunnainen kokeilu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opettajakeskeinen</li> <li>• yksilölliset oppimistehtävät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monipuoliset menetelmät</li> <li>• yhteistoiminnallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koulun vallitsevat käytänteet</li> </ul>
<b>Ryhmä</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hajanainen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kiinteät erilliset ryhmät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ryhmän jäsenyys</li> <li>• joustava ryhmittely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• helposti hallittava</li> </ul>
<b>Sosiaalinen kontrolli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rangaistukset</li> <li>• ”läpi sormien” katsominen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaavat keskustelut</li> <li>• yksilön vastuun korostaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sopimukset</li> <li>• ohjaavat keskustelut</li> <li>• luokka- ja koulu-yhteisö</li> <li>• sosiaalisten ja tunnetaitojen opettaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aikuisten vallan käyttö</li> </ul>
<b>Arviointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koulukoe</li> <li>• kontrollointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppimistulos</li> <li>• vertaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppimisen tuki</li> <li>• jatkuvan arvioinnin periaate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valikointi</li> <li>• kilpailu</li> </ul>
<b>Moninaisuus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samanlaistuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaiden erottelu</li> <li>• diagnoosit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kaikkien osallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opettajan jaksaminen asenteet enemmistön etu</li> </ul>
<b>Oppilaan tuki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tuen saaminen epävarmaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yksilöllisyys</li> <li>• erillinen erityisopetus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tukiparadigma</li> <li>• erityisopetuksen ja yleisopetuksen kokonaisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tuki voi toimia erottelun välineenä</li> </ul>

sisä tilanteissa. Haave sisältää autenttisen oppimisen ja opettamisen periaatteen.

Reflektiopuheeksi nimeän puheen, jossa opettajat pohtivat omaa toimintaansa ja toivovat itsereflektion seurauksena suuntaavansa sen tulevaisuudessa toisin. Reflektiopuhe sisältää ehdotuksia, aloitteita, arviointia, kysymyksiä ja kyseenalaistamista. Tällaista puhetta havaitsin koulussa melko vähän.

Opettaja ei aina ole kuitenkaan tietoinen omaa toimintaansa ohjaavista teorioista. Nuoren opettajan maailmassa julkiteoria ja käyttöteoria saattavat kohdata karullakin tavalla. Henna kertoo haastattelussa, että hän on joutunut pois oppimaan koulutuksessa saamiaan teoreettisia malleja, koska ne eivät hänen mielestään toimi koulun arjessa.

## **INKLUUSIOPROSESSIN PEDAGOGISET HAASTEET**

Kirkonkylän koulun pedagogisen prosessin eteneminen inklusiojatkumolla kytkeytyy neljään keskeiseen tekijään: siihen, että opettajien mielestä luokkatyöskentelyssä oppijälähtöisyys on vaikeaa, opetussuunnitelmallisiin kysymyksiin, oppilaan tuen järjestelyihin ja osallisuuden toteutumisen vaikeuteen. Nämä tekijät kietoutuvat toisiinsa ja kytkeytyvät koulun aikuisen yhteistoiminnan kysymykseen. Kyse on myös koulun toimintakulttuurista, johon linkittyvät opettajien valmiudet ammatilliseen kasvuun.

**Oppijälähtöisyyden vaikeus.** Opettajakeskeinen oppimisen ohjaaminen on kouluisamme vallitseva tapa (esim. Korkeakoski, 2008.) Näin on myös Kirkonkylän koulussa. Opettajat pitävät oppijälähtöisyyttä tärkeänä, mutta vaikeana toteuttaa. Esteitä oppijälähtöisen pedagogiikan toteuttami-

selle ovat työrauhan menettämisen pelko, oppikirjojen ja opetussuunnitelman läpysuorittamisen ja akateemisten taitojen korostaminen, opettajan yksin tekemisen perinne, koulun opetusjärjestelyihin liittyvä oppilaiden ryhmittely, eriyttämisen puutteet ja oppilaantuntemuksen puute.

Pedagogiset ratkaisut, jotka pohjautuvat vuorovaikutusta korostaviin oppimisteorioihin, kuten sosiokonstruktivismiin tai sosiokulttuuriseen teoriaan, jäävät opettajakeskeisten työtapojen vallitessa varjoon. Yhteistoiminnalliset lähestymistavat (ks. Johnson & Johnson, 1994; Putnam, 2009) itävät kuitenkin koulun arjessa monin tavoin. Taito- ja taideaineiden opetuksessa vuorovaikutuksellisuus korostuu muita oppiaineita enemmän, ja jotkut opettajat käyttävät monissa oppiaineissa eri työtapoja.

Eriyttävän opetuksen (ks. UNESCO, 2004; Tomlinson & Strickland, 2005; Tomlinson & McTighe, 2006; Thousand, Villa & Nevin, 2007) periaatteet toteutuvat vain tietyltä osin luokkahuonekäytännöissä. Yleisimmin Kirkonkylän koulussa eriytetään aikaa, tehtävien määrää ja tehtävien vaikeustasoa. Opettajat kokevat eriyttämisen vaikeaksi ja työlääksi, eikä heillä ole riittävästi tietoa eriyttämisen käytännöistä. Eriyttämisen kysymys kytkeytyy koulunkäyntiavustajien työhön: eriyttämisen käytännöt jäävät Kirkonkylän koulussa usein heidän vastuulleen.

Kirkonkylän koulun oppilaita ryhmitellään iän, käyttäytymisen, taitotason ja sukupuolen mukaan sekä luokan sisällä erilaisiin väliaikaisiin oppimisryhmiin. Selvimmin iänmukainen ryhmittely murtuu yhdysluokissa ja erityisluokissa. Osallistavaan pedagogiikkaan liitetty joustavan ryhmittelyn periaate toteutuu vaihtelevasti.

**Opetussuunnitelmalliset tekijät.** Opetussuunnitelmadilemmat voi kiteyttää kolmeen tekijään: 1) virallinen opetussuunnitelma vs. piilo-opetussuunnitelma, 2) opetussuunnitelma vs. oppikirja ja 3) opetussuunnitelman oppiainekohtainen sitovuus vs. oppilaan yksilölliset tarpeet ja intressit. Nämä dilemmat sisältävät koulun pedagogiikan toteutumiseen käytännössä. Oppikirja ohjaa oppimistapahtumaa, opettajat kokevat opetussuunnitelman sitovaksi, eivätkä oppilaiden yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet pääse tarpeeksi esille. Tämä tutkimus tukee Vitikan (2009) näkemystä siitä, että opettajien käsitykset opetussuunnitelmasta tulisi saada esiin. Opettajien arvot ja toiveet toteuttaa opetussuunnitelmaa niin, että oppilaiden yksilölliset tarpeet voisi ottaa huomioon, törmäävät opetussuunnitelman sisältöjen läpikälymiseen.

Arvioinnilla on tärkeä merkitys koulun pedagogisessa prosessissa. Osallistavassa pedagogiikassa oppilasarvioinnin perustehtävä on kehittää ja tukea oppilasta oppimisprosessin aikana. (Tomlinson & McTighe, 2006.) Dynaamisen ja autenttisen arvioinnin periaatteet edustavat tätä käsitystä. Kirkonkylän koulun pedagogiikka sisältää piirteitä sekä staattisesta että dynaamisesta ja autenttisesta arvioinnista. Arviointi koulussa painottuu kuitenkin oppimistulosten arviointiin oppimisprosessin arvioinnin sijaan.

**Oppilaan tuen järjestelyt.** Kirkonkylän oppilaiden tuki järjestetään pääsääntöisesti omassa koulussa. Tuen järjesteleminen koulun sisällä on kompleksinen prosessi, eikä koulussa ole siihen selkeitä menettelytapaoheja. Oleellinen kysymys on, miten yhdistää oppilaiden yksilölliset tarpeet ja heidän oikeutensa kasvaa yhdessä ikätoverien kanssa ryhmän jäsenenä.

Yksilöllisen tuen ja ryhmään liitty-

misen tavoitteet eivät aina toteudu koulun arjessa. Tämän osoittaa seuraava episodi.

*Episodi 4 Arin selviytymisstrategiat*

*Ari vaeltaa luokassa vailla päämäärää. Vä-lillä hän järjestelee pulpettia, selaa kirjaa, teroittaa kynää. Ari takoo kädellä pulpetin kantta. Hän lähtee tietokonealuokkaan, missä avaa tietokoneen ja selaa erilaisia sivustoja. Ari palaa takaisin luokkaan omalle paikalleen. Hän kirjoittaa yhden sanan paperille. Selailee karttaa ja naputtaa kynällä. Opettajan poistuessa luokasta Ari juoksentee luokassa toinen oppilas perässään. Kymmenen minuuttia ennen oppitunnin loppua opettaja osoittaa hänelle tehtävän.*

Tulkitsen tämän siten, että Ari etsii hänelle ongelmallisessa tilanteessa korviketoimintoja varsinaiselle oppimistoiminnalle. Ilman tukea hänellä ei ole mahdollisuutta liittyä ryhmään tai selviytyä annetuista tehtävistä. Arin aika ei kulu oppimiseen, vaan hän lähinnä odottelee oppitunnin päättymistä.

Selkeimmin koulussa on järjestetty erityinen tuki. Se kohdennetaan ensisijaisesti pidennetty oppivelvollisuuden oppilaille. Heidän tärkeimmät tuen muotonsa ovat erityisopetus, oppilashuolto, koulunkäyntiavustajien tuki sekä HOJKS:iin pohjautuva opetus. HOJKS:n merkitys on suurin oppiaineiden opetussisältöjen yksilöllistämässä. Sen sijaan pedagoginen ohjaaminen oppilaiden osallistumisessa ja sosiaalisten taitojen harjoittelemisessa jää vähäisemmäksi.

Tuen kohdentamisen vaikeus liittyy ensisijaisesti yleisopetuksen oppilaiden yleisen ja tehostetun tuen järjestelyihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2010) korostetaan oppilaan tukea monin tavoin. Tuki koskee kaikkia oppilaita. Yleisen tuen keskeiset muo-

dot, kuten eriyttävä opetus ja tukiopetus, toteutuvat Kirkonkylän koulussa varsin vaihtelevasti. Näiden tukimuotojen käyttäminen on opettajakohtaista. Oppilaiden oikeus tukiopetukseen ei aina toteudu.

**Osallisuuden toteutumisen vaikeus.** Kirkonkylän koulun aktiivisen välittämisen kulttuuri antaa hyvän pohjan kohdata oppilaiden moninaisuus. Turvallisuuden tavoitteen saavuttamiseen opettajat pyrkivät monin tavoin, ja he pitävät sitä tärkeänä. Kuitenkaan kaikilla Kirkonkylän koulun oppilailla ei ole mahdollisuutta kasvaa ryhmän jäsenenä. Tämä rajoittaa heidän osallistumisen mahdollisuuksiaan. Osa oppilaista kohtaa opiskelujärjestelyjen ja opetussuunnitelman yleisen hajanaisuuden lisäksi integraatiomalliin perustuvan tukijärjestelmän tuoman pirstaloitumisen.

## POHDINTA

Artikkelin tarkoituksena on ollut avata Kirkonkylän koulun pedagogiikkaa koulun inklusioprosessin näkökulmasta. Olen pyrkinyt hahmottamaan koulua holistisesti. Lähtökohtani on ollut myös koulun näkeminen systeemisellä organisaationa. Kokonaisvaltainen lähestymistapa voi vähentää tutkittavien teemojen yksityiskohtaisuutta ja syvyyttä, esimerkiksi jonkin pedagogisen menetelmän tarkkaa erittelyä. Tämän artikkelin tehtävänä on kuitenkin pedagogisen kokonaisuuden hahmottaminen. Myöhemmässä tutkimuksessa on mahdollista pureutua yksityiskohtaisesti inklusiopedagogiikan kannalta tärkeisiin kysymyksiin kuten arviointiin, yhteistoiminnallisiin menetelmiin, opetussuunnitelman tulkintaan tai oppilaan tuen toteutumiseen.

Pedagoginen prosessi osoittautui Kirkonkylän koulussa erilaisten pedago-

gisten lähestymistapojen kirjoksi. Pedagogiseen prosessiin linkittyvät monet opettamis-oppimistapahtumaan liittyvät tekijät, kuten opetussuunnitelma ja sen tulkinta, opettajan pedagogiset ratkaisut, oppimateriaali, oppilaiden ryhmittely ja koulun käytänteet.

Suomalaisessa perusopetuksen pedagogiikassa ei vielä ehkä ole riittävästi paineutettu ryhmään ja sen tuomaan resurssiin. Ryhmänäkökulman korostaminen aiempaa enemmän voi tuoda heterogeenisten ryhmien oppimisen ohjaamiseen uudenlaisen korostuksen: yhteistyötaitoja voi harjoitella vain tekemällä yhteistyötä. Ryhmässä kehittyvät sosiaaliset taidot, joten pareittain ja ryhmissä työskentely on perusteltua oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Ryhmän jäsenyyttä voi pitää oppilaan perusoikeutena. Ryhmään liittymistä ja ryhmän jäsenyyttä on usein tutkittu yksilön ominaisuutena, hänen kykynään liittyä ryhmään. Inklusiivinen ajattelu tarkastelee ryhmän jäsenyyttä yhteisöllisesti ja esittää kysymyksen, miten koululuokasta voidaan rakentaa fyysisesti ja emotionaalisesti turvallinen kaikkien oppimista edistävä ryhmä. (Schmuck & Schmuck, 2001; Putnam, 2009.) Kaikki ryhmät eivät ole itsestään yhteisöllisiä, vaan ryhmä rakentuu ja sitä rakennetaan yhteisölliseksi.

Oppilaiden osallisuutta lisää luokahuonevuorovaikutuksen dialogisuus. Alexander (2005, 26) viittaa dialogin merkitykseen oppilaiden osallistumisessa. Dialogipedagogiikka sisältää hänen mukaansa kollektiivisen, vastavuoroisuuden ja oppilaita tukevan pedagogiikan piirteet. Osallistavassa pedagogiikassa tärkeää on havaita kommunikoinnin mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille, sillä osa oppilaista tarvitsee erilaista tukea kommunikointinsa. Kugelmass (2007, 272–275) painottaa oppimisen ohjaamisen merkitystä ja vuo-

rovaikutusta ohjaajan ja oppijan välillä. Tämä näkökulma perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Vepsäläinen (2007, 176–177) tähdentää opettajan merkitystä vuorovaikutuksen johtajana luokassa. Opettaja tukeutuu tässä johtajuudessa tilanearvioonsa, oppilaantunteumukseensa ja oppimiskäsitykseensä. Opettaja toimii myös vuorovaikutuksen mallina oppilaille. Tämän tiedostaminen on opettajalle tärkeää.

Mikäli opetus ja kasvatusta eivät onnistu luomaan oppilaille yhteisöä, johon hän kuuluu ja jonka jäsenenä hän voi kasvaa, tavoite yhteiskunnan jäsenyydestä jää helposti saavuttamatta. Yhteisön ulkopuolelle voi jäädä opetusjärjestelyiltään monenlaisissa ympäristöissä. Inklusio ei toimi ilman osallisuutta. (Ks. Booth & Ainscow, 2002.) Osallisuuden rakentamisessa on tärkeää lisätä oppijakeskeisiä menetelmiä koulun arkisiin pedagogisiin käytänteisiin. Tomlinson ja McTighe (2006, 110–116) painottavat oppimista tukevien kysymysten merkitystä eriyttävässä opetuksessa. He esittelevät kysymysten esittämisen käytännöllisiä periaatteita. Kysymyksiä kannattaa esittää ”vähemmän on enemmän” -periaatteella. Hyvä kysymys itsessään johtaa uusiin kysymyksiin. Oppilaita tulisi auttaa tekemään kysymyksistä henkilökohtaisia esimerkiksi oppilaiden omien esimerkkien ja tarinoiden avulla.

Opettajien toiveiden ja käytännön opetustyön välille rakentuu kuilu. Opettajat toivoisivat toteuttavansa oppijälhtöistä pedagogiikkaa, koulun arjessa tämä toive kääntyy helposti opettajakeskeisten menetelmien hallitsevaan osuuteen oppituntityöskentelyssä. Opettajat kokevat heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen vaikeaksi. Kollegoilta oppiminen ja omien ajatusten jakaminen muuttavat koulukulttuuria aiempaa yhteisöllisemmäksi. Pedagogista keskustelua leimaa varovaisuus,

koska pedagogiikan katsotaan kuuluvan opettajan henkilökohtaiseen, yksityiseen alueeseen. Itse-reflektio ei Ojasen (2009) mukaan kehity itsestään. Ammatillinen vastavuoroinen dialogi on ensimmäinen askel reflektiokyvyn kehittämiseen. Reflektiivinen työikäntö merkitsee oman toiminnan tutkimista. Se on vastakohta mekaaniselle, usein tiedostamattomalle toiminnalle. Pedagogisessakin toiminnassa ihmisen toimintaa ohjaavat arvot ja uskomukset. Argyris ja Schön (1996) ovat luoneet käyttöteorian (theory in use) ja julkiteorian (exposed theory) käsitteet. Heidän käsitteitään käytettäessä opettajan toimintaa ohjaa opettajan käyttöteoria, kokemuksellinen tieto ja kollegoilta saatu malli, ei niinkään esimerkiksi pedagogisissa opinnoissa saatu tieto.

Opetussuunnitelman toteuttamisessa arkityössä ongelmaksi muodostuu oppiaineiden laajojen sisältöosioiden ja kasvatuksellisten tavoitteiden yhteensovittaminen sekä koulun arkityön monentasoinen pirstaloituminen. Opettajat pitävät kuitenkin tärkeänä oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja eheyttä. Pedagogisessa prosessissa on tärkeää, millaiseksi opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän keskinäinen vuorovaikutus muotoutuu. Opetussuunnitelman joustavuus ja joustavuus oppilaiden ryhmittelyissä lisäävät oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. Autenttinen oppiminen (Peterson & Hittie, 2003, 232–233) lisää oppimisen mielekkyyttä. Autenttinen oppiminen ja opettaminen käsittelevät todellisen elämän asioita usein luonnollisessa, aidossa tilanteessa. Oppilaat eivät esimerkiksi vain harjoittele kirjoittamista, vaan he voivat kirjoittaa oikeita kirjoituksia oikeille henkilöille. (Ks. myös Woolfolk, 2007.) Autenttisen, elävän kokemuksen välityksellä oppiminen sisältää Deweyn (1957) mukaan syvällisen oppimisen ulottuvuuden.



Opetussuunnitelman soveltamisessa sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämisen alueet tulisi ottaa oppiaineiden sisältöavoitteiden rinnalle. Kyse on näiden tavoitteiden yhdistämisestä pedagogisessa toiminnassa. Tätä voi kutsua myös opetuksen eheyttämiseksi. Oppikirjakeskeisen opetuksen rinnalle koulussa voi nostaa entistä enemmän oppilaiden elämismaailmaa koskettavia teemoja, jolloin opetuksen autenttisuus lisääntyy. Eheyttämisen voi ulottaa koskemaan myös oppilaan ja opettajan koulutyön kokonaisuutta. Hyvään oppimiseen tarvitaan emotionaalisesti ja fyysisesti turvallinen oppimisympäristö. (Peterson & Hittie, 2003; Sapon-Shevin, 2007; Urqhart, 2009.)

Ainscow'n (2007) mielestä on tärkeää, että koulun kehittämistyö lähtee koulun omista tarpeista ja sitä johdetaan koulussa. Jokainen koulu ja opettaja kehittävät itse sopivat pedagogiset menetelmät ja käytänteet. Ehdotan tutkimukseni perusteella, että inklusiivisessa pedagogisessa kehittämistyössä on tärkeää kehittää oppijälähtöisiä ja monenlaiset oppijat lähtökohtaisesti huomioivia työtapoja. Tällaisia työtapoja ovat esimerkiksi monitasoinen opetus (Peterson & Hittie, 2003), eriyttävä opetus (Tomlinson & Strickland, 2005), oppilaiden vertaistuki ja erilaiset yhteistoinnalliset oppimisen muodot ja rakenteet (Putnam, 2009). Eriyttävässä opetuksessa opettaja muokkaa sisältöjä, prosessia, arviointitapoja ja toimintaympäristöä. Näiden opetussuunnitelmaan liittyvien asioiden muokkaaminen on tarpeen vain silloin, kun eriyttäminen todennäköisesti lisää oppilaan ymmärtämistä. Eriyttävä opetus perustuu oppilaiden erilaisuuden kunnioittamiseen. Tällöin oppimistehävät eri yksilöillä ovat tarpeen mukaan erilaisia. Opetukselle luonteenomaista on oppijälähtöisyys, monipuolisuus ja joustavuus. Joustavuus näkyy esimerkiksi ti-

lanteenmukaisten ryhmien käyttämisellä. Oppilaat tekevät työtä, opettaja koordinoi aikaa, tilaa, materiaaleja ja toimintoja. (Tomlinson, 1999, 9–16; Tomlinson & Strickland, 2005.) Kun eriyttäminen ymmärretään Tomlinsonin (1999) ja Tomlinsonin ja Stricklandin (2005) tavoin, eriyttäminen kohdistuu koko oppilasryhmään.

Pedagogisessa kehittämistyössä oleellisia tekijöitä ovat oppimisen mielekkyyden ja motivaation kysymykset, lähtökohtaisesti oppilaiden moninaisuuden huomioon ottava pedagogiikka, opetussuunnitelman eheyttäminen sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen yksittäisen oppilaan koulunkäynnissä. Opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen antamat valmiudet kohdata oppilasryhmän monenlaiset tarpeet ohjaa muutosta merkittävällä tavalla.

Kirjoittajatiedot:

KT Marjatta Mikola työskentelee Jyväskylässä Haukkarannan koulun ohjauspalveluissa ohjaavana opettajana.

Yhteystiedot: Marjatta Mikola  
puh. 050 543 5098 tai 050 4666 820  
marjatta.mikola@haukkaranta.fi

## LÄHTEET

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa F. Florian (toim.), Sage Handbook of Special Education. Lontoo: Sage, 146–157.
- Alexander, R. (2005). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. 2. painos. York: Dialogos.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). Organizational learning II: theory, method and practice. Reading: Addison-Wesley.
- Bill, G. (2008). Observation Techniques. Structured to Unstructured. Lontoo: Continuum.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion.

- Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools and Developing Inclusion*. Lontoo: Routledge.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentanut K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.), *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. London: Kogan Page, 36–53.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Lontoo: Macmillan ja New York: St Martins's Press.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 191–216.
- Jackson, P.W. (1968/1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. 5. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Joutseno, J. (2007). Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 181–209.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Korkeakoski, E. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämishdotukset*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 32. Saatavana osoitteessa [http://www.edev.fi/img/portal/19/julkaisu\\_nro\\_32.pdf](http://www.edev.fi/img/portal/19/julkaisu_nro_32.pdf)
- Kugelmass, J.W. (2007). *Constructivist views of learning: implications for inclusive education*. Teoksessa L. Florian (toim.), *The Sage Handbook of Special Education*. Lontoo: Sage, 272–279.
- McNary, S.J., Glasgow, N.A. & Hicks, C.D. (2005). *What successful teachers do in inclusive classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. New York ja Lontoo: Routledge.
- Naukarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, S. (2009). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä*. 5. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Palmu, T. (2007). *Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia*. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana osoitteessa [http://www.oph.fi/download/127373\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf)
- Peterson, J.M. & Hattie, M.M. (2003). *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Putnam, J. (2009). *Cooperative learning for inclusion*. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P.T. Farell (toim.), *Psychology for Inclusive*

- Education. New York: Routledge, 81–95.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle. The power of inclusive classrooms.* Boston, Beacon Press.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. (2001). *Group Processes in the Classroom.* 8. painos. New York: McGraw-Hill.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51.*
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. (2007). *Differentiating instruction. Collaborative planning and teaching for universally designed learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners.* Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms.* Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. & McTighe, J. (2006). *Integrating & Differentiated Instruction. Understanding by design.* Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. & Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum.* Virginia: ASCD.
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students` diversity.* Saatavana osoitteessa <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- Urquhart, I. (2009). *The psychology of inclusion. The emotional dimension.* Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P.T. Farrell (toim.), *Psychology for inclusive education,* New York: Routledge, 66–78.
- Vepsäläinen, M. (2007). *Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin?* Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology.* 10. painos. Boston, Mass: Allyn & Bacon.