

Eri ikäisistä lapsista koostuva erityisopetuksen pienryhmä sosiaalisena tilana

- erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien näkökulma

Erityispedagogiikka
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Inkeri Niemi

21.5.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Inkeri Niemi

Otsikko: Eri ikäisistä lapsista koostuva erityisopetuksen pienryhmä sosiaalisena tilana - erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien näkökulmasta

Ohjaaja: Dosentti Anna-Maija Niemi

Sivumäärä: 45 sivua + liitteet 1-3

Päivämäärä: 21.5.2024

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella millainen on eri ikäisistä lapsista koostuva erityisopetuksen pienryhmä sosiaalisena tilana, mitä pedagogisia ratkaisuja ja ryhmänohjauskäytänteitä erityisopettajat ja ohjaajat käyttävät tällaisen ryhmän opetuksessa, sekä miten tällaisesta pienryhmästä saa muodostumaan yhtenäisen luokan. Kysyn myös haastateltavien käsityksiä pienryhmästä ratkaisuna erityisen tuen tarpeen oppilaiden opetuksen järjestämiseksi. Lisäksi kysyn opettajien ja ohjaajien tuntemuksia siitä, ovatko he saaneet riittävästi koulutusta työskennelläkseen eri ikäisistä lapsista koostuvassa erityisopetuksen pienryhmässä ja toivoisivatko he jotain lisäkoulutusta tukemaan työtään.

Haastattelin tutkimukseeni neljästä erityisopetuksen pienryhmästä jokaisesta yhtä erityisopettajaa ja yhtä koulunkäynnin ohjaajaa eli kahdeksaa henkilöä. Jokaisessa pienryhmässä on oppilaita useammalta kuin kahdelta luokka-asteelta. Kaikki pienryhmät toimivat Etelä-Suomessa. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat alle 50:stä usean sadan oppilaan kouluihin. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää. Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä muodostui tutkimuskysymysten alle teemoja ja kokoavia teemoja.

Tuloksista esiin nousevia kokoavia teemoja olivat heterogeenisuus, dynaamisuus, vertaisoppiminen, toimivat pedagogiset ratkaisut, hyväksi havaitut ohjauskäytännöt, yksilöistä luokaksi ja yhteishengen vahvistaminen. Lisäksi haastatteluissa nousi esiin läpileikkaavana teemana toimiva aikuistiimi. Haastatteluissa nousi esiin moniluokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän dynaaminen ja heterogeeninen luonne, korostaen aikuistiimin joustavuutta ja mukautumista oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja oppimistavoitteisiin. Toimivina pedagogisina ratkaisuuina tuotiin esiin jakaminen, strukturointi, ennakointi ja positiivinen pedagogiikka ja hyväksi havaittuina ohjauskäytänteinä nousi esiin rajojen luominen, rauhallisuus, rutiinit, ennakointi, kärsivällisyys, ymmärtäväisyys, kannustaminen, kehuminen ja aito, reilu oppilaan kohtaaminen. Opettajien ja ohjaajien mielestä toiminnalliset hetket ja ryhmän yhteiset projektit sekä palkintojärjestelmät vahvistavat ryhmädynamiikkaa ja rakentavat luokan yhteishenkeä. Haastatteluissa nousi erityisen tärkeänä esiin aikuistiimin tiivis yhteistyö. Selkeä roolijako ryhmän aikuisten välillä todettiin olevan keskeinen tekijä ryhmän sujuvassa toiminnassa ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa. Opettajien ja ohjaajien mielestä erityisopetuksen pienryhmä tarjoaa toimivan oppimisympäristön, joka mahdollistaa yksilöllisen tuen ja opetuksen erityistä tukea tarvitseville oppilaille, edistäen siten oppimista ja hyvinvointia koulussa.

Avainsanat: Erityisopetuksen pienryhmä, moniluokka-asteinen, erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja, sosiaalinen tila, erityisopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Erityisopetus	7
2.1	Erityisopetuksen historia	7
2.2	Inkluusio	8
2.3	Kolmiportainen tuki	9
2.4	Erityisopetuksen pienryhmä	10
2.5	Erityisluokanopettajat ja koulunkäynnin ohjaajat	11
2.6	Erityisopetuksen pienryhmän pedagogiikka	13
3	Koululuokka sosiaalisena tilana	14
3.1	Yhdysluokka sosiaalisena tilana	14
3.2	Pienryhmä sosiaalisena tilana	15
4	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	16
5	Tutkimuksen kulku	17
5.1	Tutkimusmenetelmä	17
5.2	Haastattelu tutkimukseni aineistona	17
5.3	Aineiston analyysi	19
5.4	Eettiset ratkaisut	22
6	Tulokset ja niiden tarkastelu	23
6.1	Taustatiedot	25
6.1.1	Tutkimuskohteiden taustatiedot	25
6.1.2	Pienryhmän tyypillinen koulupäivä	25
6.1.3	Opettajien ja ohjaajien tehtävät päivän aikana	26
6.2	Millaisena sosiaalisena tilana opettajat ja ohjaajat kokevat moniluokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän?	27
6.3	Millaisia pedagogisia ratkaisuja ja ohjauskäytänteitä opettajat ja ohjaajat voivat käyttää tällaisen ryhmän opetuksessa?	30
6.4	Miten opettajien ja ohjaajien näkemysten mukaan moniluokka-asteisesta erityisopetuksen pienryhmästä saa muodostumaan yhtenäisen luokan?	34

6.5	Läpileikkaava teema – toimiva aikuistiimi	36
6.6	Pienryhmät ratkaisuna oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen?	38
7	Pohdinnat ja johtopäätökset	40
	Lähteet	42
	Liitteet	46
	Liite 1. Haastattelurunko (opettajat)	46
	Liite 2. Haastattelurunko (ohjaajat)	48
	Liite 3 Tietosuojailmoitus	50

1 Johdanto

Suomessa erityisopetusta on annettu monella tavoin ja tarjottu monenlaisille ryhmille. Vanhimmat erityiskoulut ovat olleet sokeiden ja kuurojen kouluja. Näistä on kuitenkin kuljettu jo pitkä matka nykypäivän monimuotoiseen erityisopetusjärjestelmään. Erilaisia erityisopetuksen ratkaisuja, kuten pienryhmiä ja laaja-alaista erityisopetusta, lähdettiin rakentamaan peruskoulun sisälle, kun koettiin, että näitä keinoja tarvitaan huolehtimaan kaikkien oppilaiden oppimisen tarpeista. Erityisopetuksen pienryhmät ja laaja-alainen erityisopetus muodostavat osittaisen rinnakkaisjärjestelmän perusopetuksen sisälle. Tämän rinnakkaisjärjestelmän avulla moni nuori on saanut oppivelvollisuuden suoritettua. (Takala 2011b, 49.)

Suomessa, kuten muuallakin, inklusio on noussut vahvasti esiin erityisopetuksesta puhuttaessa. Vaikka inklusiota ei määritellä Suomen koulutusta koskevassa lainsäädännössä, käytetään sitä kuitenkin laajasti julkisessa argumentoinnissa, etenkin, kun keskustellaan erityisopetuksen oppilaiden sijoittamisesta yleisopetuksen piiriin. Keskusteluissa käytetään laajaa osallisuuden määritelmää, jolla tarkoitetaan kaikkien yhtäläistä oikeutta koulutukseen ja yhteiskuntaan. Se, että kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä yleisopetuksessa vaatii kuitenkin riittävästi tukea, resursseja ja koulutettua henkilöstöä lähikouluun. (Jahnukainen, Hienonen, Lintuvuori & Lempinen 2023.) Inklusio on tasa-arvoon pohjautuva koulun toimintakulttuuri, joka koskee kaikkia oppilaita. Inklusiolla pyritään vähentämään eriarvoisuutta ja syrjintää, sekä näyttämään moninaisuus ja erilaisuus rikkautena. Inklusio merkitsee sitä, että ketään ei jätetä koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden tai tuentarpeen perusteella, vaan kaikilla oppilaille on oikeus opetukseen ja kasvatukseen ja sen toteutumista tukeviin tukimuotoihin. Oppilaille tulee tarjota oikeanlaista ja riittävästi tukea, joka pyritään toteuttamaan yleisopetuksessa, mutta tilanteen vaatiessa, voidaan tuki toteuttaa myös pienryhmässä tai erityisluokassa. Inklusiossa kaikkia oppilaita arvostetaan ja autetaan kasvamaan ja kehittymään siten, että he tuntevat kuuluvansa opetusryhmään ja kouluyhteisöön yhtä merkittävinä jäseninä. Toteutuakseen menestyksekkäästi inklusio tarvitsee riittävät resurssit. (Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski & Vitikka 2022, 65; Pirttimaa & Takala 2011, 189.) Aina ei kuitenkaan tukea pystytä järjestämään riittävästi yleisopetuksessa oppilaan tarpeisiin nähden, vaan ratkaisuna on pienryhmäopetus ja tuen keskittäminen pienryhmään.

Toimivaa ja tehokasta erityisopetusta on tutkittu aivan liian vähän (Takalan 2011b, 59). Lukiessani muiden kirjoittamia tutkimuksia ja artikkeleita huomasin, että erityisopetuksen pienryhmätoimintaa on tutkittu jonkun verran, mutta ei paljoa. Useat tutkimukset ovat tapauskohtaisia, ja niissä on keskitytty yhteen ja tiettyyn pienryhmään ja sen toimintaan, tai johonkin spesifiin aiheeseen, kuten käytöshäiriöisten pienryhmäopiskeluun, tai koulukoira-avusteiseen pienryhmätoimintaan. En löytänyt juurikaan aiempia tutkimuksia useamman kuin kahden luokka-asteen erityisopetuksen pienryhmätoiminnasta. Pienryhmätoimintaa on tutkittu oppilaiden tai heidän huoltajiensa näkökulmasta (Kyheröinen 2020, Tapio 2013), mutta selvästi vähemmän opettajien ja ohjaajien sanoittamana. Tutkimuksessani haluan tarkastella nimenomaan erityisopetuksen pienryhmää, jossa oppilaita on useammalta kuin kahdelta luokka-asteelta. Tässä tutkimuksessa käytän tällaisesta pienryhmästä nimitystä moniluokka-asteinen pienryhmä. Kiinnostuin aiheesta, kun työskentelin itse henkilökohtaisena ohjaajana useamman luokka-asteen pienryhmässä. Päätin lähteä tutkimaan asiaa haastattelemalla tällaisten ryhmien erityisopettajia sekä ohjaajia saadakseni käsityksen tällaisen pienryhmän sosiaalisesta tilasta ja toiminnasta.

Lähdin tekemään tutkimusta, jossa haluan selvittää, millainen sosiaalinen tila muodostuu eri ikäisistä lapsista koostuvaan erityisopetuksen pienryhmään, jossa on lapsia useammalta kuin kahdelta eri luokka-asteelta ja jokaisella oppilaalla voi olla omanlaisensa haasteet oppimisessa ja toiminnassa. Minua kiinnostaa etenkin se, miten tällainen ikähaitariltaan ja tuentarpeiltaan heterogeeninen pienryhmä toimii luokkana ja millaisia pedagogisia ratkaisuja erityisopettajat tällaisissa ryhmissä käyttävät, mikä on ohjaajan rooli ryhmässä ja miten luokka käytännössä toimii, kun samassa pienopetusryhmässä on opetettavana erilaisia haasteita omaavia lapsia.

2 Erityisopetus

Tässä luvussa käsitellään erityisopetuksen pienryhmää käsitteenä. Luvussa kerrotaan yleisesti mikä on erityisopetuksen pienryhmä, keitä aikuisia pienryhmässä voi työskennellä ja millaista tukea siellä tarjotaan. Luvun alussa pohditaan, millainen on Suomen erityisopetuksen historia ja käydään läpi mitä tarkoittaa inklusiivinen koulu.

2.1 Erityisopetuksen historia

Vanhimmat erityiskoulut ovat olleet kuulo- ja näkövammaisille suunnatut erilliset koulut (Takala 2011b, 49). Kuuroille ja soikeille on siis pisimpään ollut olemassa omia kouluja ja opetusta. Muutoin eri lailla vammaiset ovat olleet pitkään ilman opetusta ja heidät on saatettu jopa vapauttaa oppivelvollisuudesta.

1900-luvun alussa perustettiin ensimmäiset apukoulut, joiden tarkoituksena oli järjestää erityisopetusta osana kansakoulun toimintaa (Kivirauma 2015, 31). Apukoulujen oppilasjoukko oli usein taustaltaan varsin heterogeeninen: samassa luokassa opiskeli kuulo- ja näkövammaisia sekä käytöshäiriöisiä oppilaita (Kivirauma 1987, 72–73). Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain myötä kaikkien Suomen yli 10 000 asukkaan kaupunkien oli perustettava apukoulut. Apukoulujen toiminnalle ei ollut kuitenkaan yhteisiä ohjeita tai säädöksiä. (Kivirauma 2015, 31-32.) Oli yleistä, että vammaiset erotettiin opetuksessa täysin muista eli heidät segregoititiin. Ennen vuotta 1985 kehitysvammaisia saatettiin vapauttaa oppivelvollisuudesta. Vuonna 1985 voimaan tulleen peruskoululain mukaan oppivelvollisuudesta ei voitu enää vapauttaa ketään. Silti vasta 1997 myös vaikeasti kehitysvammaiset otettiin koulutoimen piiriin mukaan. (Takala 2011c, 14.)

Täysin segregoidussa mallissa lapsi on koko opetuksensa erityisluokalla tai -koulussa, eikä osallistu lainkaan yleisopetukseen. Joissain tilanteissa lapsi pystyy opiskelemaan osittain segregoidusti, eli tämä voi olla osan tunneista yleisopetuksen luokassa ja osan tunneista erityisluokassa. Tätä kutsutaan integraatioksi. Tavallisimmassa integraation mallissa oppilas kuuluu erityisluokkaan, mutta opiskelee osan tunneista tavallisen yleisopetuksen luokan kanssa. Oppilas voidaan jossain vaiheessa myös integroida kokonaan yleisopetukseen, jos se katsotaan oppilaan parhaaksi. Tällöin oppilaan tarvitsemat tukitoimet tuodaan yleisopetuksen ryhmään ja toteutetaan siellä esimerkiksi henkilökohtaisen avustajan avulla.

2.2 Inklusio

Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020, 8-9) mukaan inklusion taustalla vaikuttaa vahvasti Unescon Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä vuodelta 1994. Espanjan Salamancassa erityisopetuksen kongressiin osallistujat sopivat siitä, että kaikkien lasten tulisi päästä tavalliseen kouluun riippumatta siitä, onko heillä tuentarpeita. Inklusion juuret ovat lapsen oikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittymisessä ja toteutumisessa.

Ennen vuoden 2010 perusopetuslain muutosta opetus suomalaisissa kouluissa on ollut paljolti segregoitua. Nykyään tavoitellaan inklusiivista opetusta ja integraatiota on pyritty lisäämään. Osa lapsista edelleen segregoidaan täysin erityisopetukseen, osa on osittain tai kokonaan integroituna ja osalle on mahdollistettu kaikki tuki yleisopetuksessa, eli opetus on inklusiivista. (Takala 2011c, 16-21.) Inklusion ajatuksena on, että kaikki lapset voisivat käydä heidän omaa lähikouluun. (Takala 2011c, 13-15; Alila ym. 2022, 62). Lähikouluissa tulisi siis järjestää oikeanlaista tukea niille lapsille, jotka sitä tarvitsevat. Koulun tehtävänä on opettamisen lisäksi myös valmistaa lapset tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi. Takalan (2011c, 13-15) mukaan koetaan tärkeäksi se, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus mahdollisimman samankaltaiseen opetukseen samassa koulussa lähellä asuvien ikätovereiden kanssa, jotta he kykenisivät luomaan vertaissuhteita. Inklusiossa oppilas opiskelee omassa lähikoulussaan, yleisopetuksen luokassa, eikä siirry missään vaiheessa erityisluokalle tai erityiskouluun, vaan hänen tuentarpeisiinsa vastataan hänen omassa luokassaan. Lähikoulu ei kuitenkaan aina pysty tarjoamaan kaikille lapsille oikeanlaista tukea ja opetusta. Tällöin voidaan päätyä ratkaisuun, jossa lapsi opiskelee pienessä erityisluokassa, tai jopa sairaalakoulussa. (Takala 2011c 14-16.)

Inklusio herättää opettajien keskuudessa paljon ristiriitaisia mielipiteitä ja useat opettajat vastustavat inklusiota, sillä sen koetaan tuovan opettajalle lisää työtä, jos tuki ei siirry lapsen mukana yleisopetukseen. Parhaimmillaan erityisryhmistä luopumisen myötä erityisopettajat ja osa ohjaajista vapautuisi yleisopetuksen luokkien ja aineenopettajien käyttöön. Tällöin työ jakautuisi useamman aikuisen kesken. (Takala 2011c 17, Takala 2016, 16, 20.)

Inklusio on tilanne, jota kohti halutaan yleisesti pyrkiä. Meillä Suomessa ei kuitenkaan ole kokemusta vielä täydellisestä inklusiosta. Onnistuakseen inklusio vaatii resursseja (Alila,

ym. 2022, 22), monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyjä, sekä moniammatillista, monialaista ja monitoimijaista yhteistyötä (Äikäs & Rämä 2022, 14). Lisäksi se edellyttää koko koulun sitoutumista siihen, että kaikki lapset ovat tervetulleita heidän omaan lähikouluunsa (Takala 2011c, 13-20).

2.3 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulun- käynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuki tulee antaa ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa. Joissain tilanteissa erilaiset järjestelyt eivät toimi, ja on oppilaan etu siirtää tämä toiseen opetusryhmään tai kouluun. Tuen määrä ja laatu määrittyvät oppilaan sen hetkisen tuen tarpeen mukaan. On tärkeää ajatella oppilaan parasta, ja sen pohjalta luoda toimiva kokonaisuus yhdistelemällä erilaisia tukimuotoja. Tuen tulee olla joustavaa, päämäärätietoista ja tavoitteellista. Tavoitteiden toteutumista tulee arvioida säännöllisesti. Tukea järjestetään kolmella eri tasolla: yleisellä, tehostetulla ja erityisen tuen tasolla. (POPS 2014.)

Yleinen tuki

Yleisen tuen piiriin kuuluvat kaikki oppilaat riippumatta siitä, onko heillä oppimisen vaikeuksia vai ei. Kaikki oppilaat ovat oikeutettuja saamaan ohjausta ja tukea oppimiseensa. Opettajan tulee osata ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet opetusta suunnitellessa. Erilaisia keinoja ovat muun muassa joustavat opetusryhmät, eriyttäminen ja koulun opetushenkilökunnan yhteistyö. Yleisen tuen aikana oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet sekä tarvittavat opetusjärjestelyt ja tuen tarve. (POPS 2014.)

Tehostettu tuki

Silloin, kun yleinen tuki ei enää riitä, on oppilaalla oikeus saada tehostettua tukea. Tehostettu tuki on yleistä tukea pitkäjänteisempää ja monimuotoisempaa ja käytössä on usein monta erilaista tukimuotoa. Ennen kuin oppilaalle annetaan tehostettua tukea, oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Pedagoginen arvio koostuu oppilaan oppimisvalmiuksien sekä erityistarpeiden kuvaamisesta, annetun yleisen tuen kuvauksesta ja sen vaikutuksen arvioinnista sekä arviosta siitä, millaisilla tukitoimilla oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voidaan tukea. (POPS 2014.)

Erityinen tuki

Kun oppilas ei saavuta riittäviä oppimisen tavoitteita yleisellä ja tehostetulla tuella, otetaan käyttöön erityisen tuen keinot. Ennen erityisen tuen päätöstä on pidettävä palaveri, jossa kuullaan oppilasta sekä hänen huoltajiaan. Tämän jälkeen laaja-alainen erityisopettaja tekee pedagogisen selvityksen. Erityisen tuen päätöksessä määritellään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, sekä mahdolliset tuki- ja avustajapalvelut, joita oppilas tarvitsee. Erityisopetus on mahdollista järjestää yleisopetuksen ryhmässä tai osittain tai kokonaan erityisopetuksen pienryhmässä. (POPS 2014.) Erityisessä tuessa oppilaalle tehdään henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS sisältää oppilaan tuentarpeet ja niihin liittyvät pedagogiset ratkaisut, sekä tietoa edistymisen seuraamisesta ja arvioinnista. HOJKS laaditaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa ja sitä tarkistetaan sekä päivitetään vähintään kerran lukuvuodessa. (POPS 2014.)

2.4 Erityisopetuksen pienryhmä

Erityisopetus voidaan jakaa luokkamuotoiseen ja luokattomaan opetukseen. Luokatonta opetusta kutsutaan laaja-alaiseksi erityisopetuksiksi ja siinä oppilas saa osa-aikaista opetusta erityisopettajan kanssa, mutta kuuluu yleisopetuksen luokkaan. Luokkamuotoista erityisopetusta tarvitsee oppilas, joka ei kykene opiskelemaan yleisopetuksen ryhmässä, vaan hänelle parhaaksi opiskelu ympäristöksi koetaan pienempi ryhmä, jossa opettajana toimii erityisluokanopettaja. Luokkamuotoiseen erityisopetukseen päädytään silloin, kun oppilaan oppimisen, tai käytöksen haasteet ovat niin suuria, että niihin ei pystytä vastaamaan ilman erillistä pienryhmää ja jatkuvaa erityisopetusta. (Takala 2011b, 49-50.)

Erityisopetuksen luokkia voidaan kutsua erityis-, pien- tai monimuotoluokiksi/ryhmiksi (Takala 2011b, 45). Itse käytän tässä opinnäytetyössä nimitystä pienryhmä, sillä olen tottunut omassa työssäni käyttämään sitä. Perusopetusasetuksen 21.10.2010/893 mukaan erityisopetuksen pienryhmän oppilasmäärä määritetään oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien perusteella. Oppilasmäärä ei pienryhmässä saa olla yli kymmenen, ellei sitä voida erikseen perustella.

Pienryhmän opetuksesta vastaa erityisluokanopettaja, jonka kelpoisuusvaatimukset on määritelty lakiasetuksessa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista

14.12.1998/986, 8§). Pienryhmässä voi opettajan lisäksi toimia koulunkäynninohjaajia, jotka voivat olla joko koulu- tai luokkakohtaisia tai jonkun oppilaan henkilökohtaisia ohjaajia.

Pienryhmämuotoista erityisopetusta järjestetään sekä kuntien että valtion kouluissa. Kunnilla on omia erityiskouluja sekä erityisopetuksen pienryhmiä, joissa on oppilaita monine erilaisine oppimisen haasteineen. Tällaisissa monihaasteisten oppilaiden värittämissä luokissa opettaja kohtaa monenlaisia pedagogisia haasteita ja hänen ammattitaitonsa on koetuksella jatkuvasti. Tämän kaltaisiin luokkiin opettajat tarvitsevat ehdottomasti ohjaajia, sillä oppilailla on hyvin yksilöllisiä tarpeita ja opettaja yksin ei voi ehtiä vastaamaan kaikkien erityistarpeisiin ja samalla huolehtia koko ryhmän oppimistavoitteiden saavuttamisesta. Useamman aikuisen avulla voidaan eriyttää opetusta tarpeiden mukaan. (Takala 2011b, 50-58.)

2.5 Eritysluokanopettajat ja koulunkäynnin ohjaajat

Pienryhmissä toimivina aikuisina ovat yleensä eritysluokanopettajat ja heidän opetustyötään tukemassa ja avustamassa koulunkäynnin ohjaajat. Eritysluokanopettaja vastaa pienryhmän erityisopetuksesta ja heitä on Suomessa koulutettu jo 1960-luvulta lähtien (Takala & Pirttimaa 2011, 167). Eritysluokanopettajalla, joka opettaa erityisen tuen piirissä olevia, erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita, on oltava joko erityisopettajan koulutus ja luokanopettajan pätevyys siten, että hän on suorittanut monialaiset opinnot, tai hän on luokanopettaja ja hänellä on lisäksi erityisopettajan koulutus. Yksi vaihtoehto on myös, että hän on aineenopettaja, jolla on suoritettuna opettajan monialaiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot.

Vuosien saatossa erityisopettajan työnkuva on muuttunut. Erityisopettajan työnkuvaan kuuluu opettamisen lisäksi myös yhä enemmän kasvattaminen. Takala (2011d, 120-121) on kuvannut hyvin erityisopettajan työnkuvan muuttumista seuraavasti: ”Erityispedagogi, joka ajatteli kuntouttavansa lasten artikulaatiohäiriöitä, huomaakin olevansa keskellä täysin toisenlaisia haasteita, kun luokassa on anorektikko, koulufoobikko, muutama psyykkisesti sairas oppilas, mutisti, ADHD- diagnoosin saanut sekä useampi lievästi kehitysvammainen oppilas. Siihen lisäksi vielä usean eri kulttuuritaustan omaava oppilas. Tällaisessa tilanteessa artikulaatiohäiriöt kalpenevat muiden haasteiden joukossa ja tehtävät on priorisoitava uudestaan. ”

Kouluissa on opettajien lisäksi muitakin ammatinedustajia ja yksi niistä ryhmistä on koulunkäynnin ohjaajat, joiden määrä on Suomessa kasvanut viime vuosikymmenten aikana

(Sirkko 2022). Koulunkäynnin ohjaajat ovat merkittävä osa laadukasta opetusta. Nykyään yleisopetuksen ryhmissä on yhä enemmän oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve. Tällöin ohjaajat tukevat lapsen työskentelyä ja antavat opettajille mahdollisuuden keskittyä paremmin itse opettamiseen. Koulunkäynnin ohjaajia on ollut Suomessa vuodesta 1976 lähtien.

Nykypäivänä kouluista löytyy henkilökohtaisia-, luokkakohtaisia- ja koulukohtaisia ohjaajia. Luokassa voi olla useampikin ohjaaja, mikäli tuen tarve on luokassa suuri. Ohjaajien työ koostuu fyysisestä tuesta, kognitiivisesta tuesta ja sosiaalisesta tuesta. Fyysisellä tuella tarkoitetaan liikkumiseen tai motorisiin tarpeisiin liittyvää apua, kognitiivinen tuki sisältää oppimiseen liittyvän tuen ja sosiaalinen tuki mahdollistaa osallistumisen yhteisiin aktiviteetteihin. Eniten aikaa vie henkilökohtainen avustaminen luokassa. Usein ohjaajat toimivat myös käytöksen ohjaajina, sekä avustajina oppilaiden siirtymätilanteissa.

Pienryhmissä ohjaaja voi päätyä tilanteeseen, jossa opettaja opettaa osaa oppilaista ja ohjaaja on sillä aikaa yhden oppilaan tai pienemmän ryhmän kanssa toisessa tai samassa tilassa tekemässä tehtäviä. Itse opetustuokion aikana ohjaaja usein tarkkailee ja havainnoi luokkaa ja sen toimintaa. (Takala 2011a, 126-128.) Ohjaajan työnkuva on moninainen ja tämän takia halusin ehdottomasti erityisopettajien lisäksi haastatella myös pienryhmässä toimivia ohjaajia.

Ohjaaja ja opettaja toimivat usein työparina oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä toimissa. Ohjaajan on tunnettava toimintaympäristönsä ja avustamansa oppilaiden tuen tarpeet hyvin, jotta hän tietää, minkälaista tukea ja apua hänen tulee antaa ja mikä on kulloinkin paras tapa toimia. Ohjaajan on tärkeä osata auttaa sopivasti, jotta oppilas saa riittävän avun toimiakseen kuitenkin itsenäisesti ja ottaen vastuun omasta oppimisestaan mahdollisuuksiensa mukaan. (Merimaa & Virtanen 2013, 37-42.)

Monesti kouluissa on epäkohtana se, että ohjaaja voi päätyä ohjaamaan, ja joskus myös opettamaan, kaikkein haasteellisimpia oppilaita, joilla on paljon erityistarpeita, ilman tarvittavaa koulutusta, tai ymmärrystä oppilaiden haasteista. Tällaisissa erityisopetuksen ryhmissä on tärkeää, että opettaja ja ohjaaja tietävät tehtävänsä ja jakavat vastuun. Opettajan vastuuna on opettaa ja huolehtia siitä, että ohjaajan tehtävä ei ole liian haastava hänen koulutukseensa nähden. Ohjaaja ei ole opettaja, mutta hän on opettajan työpari ja siten tärkeä osa luokkaa ja opetusta. (Takala 2011a, 130-133.)

2.6 Erityisopetuksen pienryhmän pedagogiikka

Opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon oppilaan tuen tarpeet ja pyrkiä löytämään oppimista parhaiten edistävät ratkaisut. Opettaja vastaa opetusryhmän toiminnasta, hyvinvoinnista ja oppimisesta vaikuttaen näihin pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjauskäytännöillään. (POPS 2014.)

Opetuksen pedagogiset ratkaisut voivat liittyä oppimisympäristöihin sekä erilaisiin oppilaan tukemisen menetelmiin (POPS 2014). Yksilöllisyys on erityispedagogiikan kulmakivi, johtuen heterogeenisistä opetusryhmistä ja eriyttämisen tarpeesta (Pirttimaa & Takala 2011, 190). Erityisopetukselle on tyypillistä oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, henkilökohtainen avustaminen sekä opetuksen yksilöllinen suunnittelu ja toteutuminen. Tästä esimerkkinä on vuosiluokkiin sitomaton opiskelu (VSOP), joka mahdollistaa yksilöllisen etenemisen joustavasti. VSOP voi olla käytössä koko koulussa tai tietyissä vuosiluokissa tai yksittäisellä opiskelijalla. VSOP voi tukea esimerkiksi lahjakkaita oppilaita tai oppilaita, jotka ovat vaarassa keskeyttää opintonsa. Opiskelujen toteutus perustuu oppilaiden omiin opinto-ohjelmiin, jotka koostuvat opetussuunnitelmassa määritellyistä opintokokonaisuuksista. Opintojen etenemistä seurataan säännöllisesti, ja tarvittaessa päätökset oman opinto-ohjelman mukaisesta etenemisestä tehdään hallinnollisesti. Oppimissuunnitelma laaditaan määrittelemään opintokokonaisuuksien suorittamisjärjestys, aikataulu ja mahdolliset erityistavoitteet. (POPS 2014.)

Erityisopetuksen pienryhmässä saattaa olla oppilaita monelta eri luokka-asteelta. Mikäli luokassa on oppilaita vaikka neljältä eri vuosiluokalta, voi esimerkiksi matematiikan tunnilla olla tilanne, jossa jokaisella vuosiluokalla on eri aihe samalla oppitunnilla. Tällöin opettajan täytyy suunnitella tarkoin se, milloin mikäkin vuosiluokka saa opettajajohtoista opetusta ja miten muut vuosiluokat sillä aikaa opiskelevat. Kun yhtä vuosiluokkaa opetetaan, on kolmelle muulle vuosiluokalle mietittävä itsenäistä tai ohjaajajohtoista tehtävää. (Kilpeläinen 2010, 134–140.) Kun kaikilla oppilailla on vielä erityisen tuen tarpeet, jokaisella omansa, on opettaminen moninkertaisesti haastavampaa.

3 Koululuokka sosiaalisena tilana

Paju (2011) kuvaa koululuokkaa sosiaalisena tilana. Luokka on sosiaalinen ympäristö, jossa oppilaat ovat sekä tarkkailtavana että tarkkailijan roolissa. Kaikilla luokan oppilailla on positioita ei vain suhteessa luokan aikuisiin, vaan myös suhteessa toisiinsa. Ne määrittelevät oppilaan paikan luokassa. Sosiaalinen tila ei ole näkyvä, toisin kuin fyysinen tila. Sosiaalinen tila voidaan jakaa viralliseen ja epäviralliseen tilaan. Virallista tilaa hallitsevat opetus-suunnitelma, tuntirakenne, opetus ja opettajan luoma pedagoginen tila. Epävirallinen tila puolestaan sisältää kirjoittamattomia normeja ja toimintamalleja. Laineen (1999) mukaan sosiaalinen tila voidaan käsittää myös vuorovaikutuksen aiheuttamana oppilaiden ja opettajien tunne- ja toimintotilana, joka ilmenee ilmapiiri- ja kommunikatiivisena tilana, ja joka ohjaa luokan ryhmädynamiikkaa. Opettajan käynnistämässä vuorovaikutuksessa on tavoitteena saavuttaa yhteisymmärrys, ja sopia tekemisen käytännöistä. Myönteinen ilmapiirikokemus pystytään saavuttamaan, kun yhteisymmärrys on saavutettu ja yhteiset tekemisen tavat on sovittu.

Koululuokan erottaa harrastusryhmistä erityisesti se, että sen muodostaminen tapahtuu usein oppilaiden omaa mielipidettä kuulematta. Koululuokassa tapahtuu jatkuvaa vuorovaikutusta, ja opettaja myös tarkkailee oppilaita jatkuvasti. Koululuokka saattaa viettää enemmän aikaa keskenään kuin oppilaat viettävät aikaa omien perheenjäsentensä kanssa (Paju 2011, 43.)

3.1 Yhdysluokka sosiaalisena tilana

Yhdysluokka tarkoittaa luokkaa, jossa opiskelee oppilaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta samanaikaisesti, ja jossa oppilaat ovat eri ikäisiä. Yhdysluokkaan voidaan päätyä joko koulun oppilasmäärän vähäisyyden vuoksi tai pedagogisista syistä. (POPS 2014, 38.) Yhdysluokkia näkee useimmiten pienissä kyläkouluissa, joissa syy yhdysluokkiin on koulun vähäinen oppilasmäärä (Korpinen 2010a, 19-20).

Yhdysluokkaopetuksessa opettaja siis opettaa yhtäaikaaisesti kahta tai useampaa vuosiluokkaa (Korpinen 2010a, 19-20). Peltosen (2010b, 110-111) mukaan yhdysluokassa myös toiset oppilaat ovat isossa opetusroolissa. Oppilaat auttavat sekä antavat vertaistukea toisilleen, ja mikä parasta, he myös samalla oppivat itsekin, kun opettavat toisiaan. Kalaojan (2010, 104) mukaan perinteisessä kahden ikäluokan yhdysluokassa oppilaat vuorottelevat nuoremman ja vanhemman oppilaan roolissa. Vanhemmat oppilaat vahvistavat usein oppimistaan ja

sosiaalisia taitojaan toimimalla esimerkkinä ja huolehtimalla nuoremmista. Nuoremmat taas mallintavat huomaamattaan varttuneempia, mikä nopeuttaa heidän kasvuun ja oppimistaan. Näin ollen yhdysluokkaopetuksessa hyödynnetään vertaisoppimisen ja mallioppimisen mahdollisuuksia (POPS 2014) ja eri ikäisympäristö vahvistaa merkittävästi oppilaiden sosiaalista kehitystä (Kytömaa 2020, 59).

Kun kyläkoulussa päädytään erityisopetuksessa pienryhmäopetusratkaisuun, tarkoittaa se yleensä yhdysluokkaopetusta, jossa on oppilaita monelta eri vuosiluokalta, jopa kaikilta 1-6 vuosiluokalta. Samassa luokassa voi siis opiskella eri ikäisiä, erilaiset tuen tarpeet omaavia oppilaita.

3.2 Pienryhmä sosiaalisena tilana

Marlowe ja Hayden (2013, 1-3) ovat tarkastelleet ja kuvailleet suhteisiin perustuva luokkahuone-mallin (relationship driven classroom model) mukaisesti toimivan erityistä tukea vaativien oppilaiden pienryhmän toimintaa. Mallissa painotetaan sosiaalista vuorovaikutusta ja tavoitteena on, että sosiaalinen vuorovaikutus synnyttää ja edesauttaa toivottua käytöstä ja toimintaa. Pienryhmässä vastuu ei ole pelkästään opettajalla tai ohjaajalla tai yhdellä oppilaalla, vaan vastuu on jaettua, se jakautuu kaikkien luokassa toimivien kesken.

Pedagoginen kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat lähtökohtana opettajan ja oppilaan väliselle toiminnalle ja mahdollistavat oppilaan osallisuuden (Kontu & Pirttimaa 2011, 111-116). Marlowe ja Hayden (2013, 1) ovat havainneet, että kestää noin kahdeksan viikkoa, että opettajan ja oppilaiden välille alkaa muodostumaan tiivis suhde. Tänä aikana tutustutaan toisiinsa, kokeillaan rajoja ja aletaan tottua luokan rutiineihin. Kun alun pelko häviää ja rutiinit, sekä rajat ovat kaikille selvät, luokasta tulee yhtenäinen, ja yksilöistä tulee tällöin ryhmä. (Marlowe & Hayden 2013, 1.)

Lapsella oppiminen tapahtuu aktiivisesti osallistumalla yhteiseen toimintaan muiden kanssa. Osallisuus merkitsee lapsen mahdollisuutta vaikuttaa oman oppimisensa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti kouluympäristössä. (Kontu & Pirttimaa 2011, 111-112.)

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani haluan saada selville, millainen on moniluokka-asteinen, eri ikäisistä lapsista koostuva erityisopetuksen pienryhmä, millainen se on sosiaalisena tilana ja miten tällaista ryhmää opetetaan. Olen itse tehnyt sijaisuuksia pienryhmässä, jossa oppilaita on viideltä eri luokka-asteelta. Sijaisena olen päässyt näkemään ja kokemaan sitä, millaista on opettaa luokkaa, jossa parhaimmillaan kaikki lapset opiskelevat eri ainetta tai ainakin aihetta, ja jonka kaikki oppilaat tarvitsevat erilaista tukea oppimiseensa.

Halusin rajata aiheeni erityisopetuksen pienryhmiin, joissa on useammalta kuin kahdelta luokka-asteelta oppilaita, sillä uskon tällaisen luokan opettamisen olevan erilaista kuin luokan, jossa on lapsia vain maksimissaan kahdelta luokka-asteelta. Uskon, että moniluokka-asteisuus tuo haastetta oppituntien suunnitteluun ja pitämiseen, kun oppilaat saattavat opiskella jokainen eri oppiainetta ja eri aiheita. Opettaja ei voi suunnitella tuntia vain yhden tai kahden oppiaineen mukaan, vaan tunnit on suunniteltava siten, että jokaisen oppilaan opetussuunnitelmaa toteutetaan. Olen kiinnostunut erityisopettajien pedagogisista ratkaisuista, mutta myös luokan hallinnasta ja dynamiikasta yleisesti. Haluan tietää, millainen luokka on sosiaalisena tilana, kun luokassa on paljon eri ikäisiä oppilaita, joilla on erilaisia tuentarpeita. Olen kiinnostunut siitä, miten opettajat yhdessä ohjaajien kanssa saavat luotua kaikkia oppilaita tukevan luokkayhteisön, jossa jokainen lapsi pystyy oppimaan, toimimaan ja viihtymään, sekä mahdollisuuksien mukaan tukemaan toiminnallaan myös muiden oppimista.

Tutkimuskysymykseni (TK) ovat seuraavat:

TK1: Millaisena sosiaalisena tilana opettajat ja ohjaajat kokevat moniluokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän?

TK2: Minkälaisia pedagogisia ratkaisuja ja ryhmänohjauskäytänteitä opettajat ja ohjaajat voivat käyttää tällaisen ryhmän opetuksessa?

TK3: Miten opettajien ja ohjaajien näkemysten mukaan moniluokka-asteisesta erityisopetuksen pienryhmästä saa muodostumaan yhtenäisen luokan?

5 Tutkimuksen kulku

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia ja analysoidaan niitä perusteellisesti (Eskola 2014). Laadullinen haastattelu on hyvä menetelmä, kun halutaan tutkia tapoja, joilla tutkimukseen osallistujat kokevat ja ymmärtävät maailmaansa. Haastattelun avulla päästään syvemmin kiinni haastateltavien henkilöiden ajatuksiin, kokemuksiin ja mielipiteisiin kuin kirjallisilla lomakkeilla. (Kvale 2007.)

Teemahaastattelussa ei ole strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomaista kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä, mutta se ei myöskään ole täysin vapaa niin kuin avoin syvähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2022, 48). Aineiston keruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä halusin saada haastatteluissa esille opettajien ja ohjaajien omia mielipiteitä, kuvailua ja kerrontaa kysymysrunkoa hyödyntäen.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun teema ja kysymysrunko on ennalta päätetty, mutta itse haastattelussa annetaan haastateltaville mahdollisuus omiin tulkintoihin. Myös haastattelijalle jätetään mahdollisuus muotoilla kysymykset eri tavalla kunkin haastateltavan kohdalla, kunhan kysymyksen tarkoitus pysyy samana. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 46.)

Fenomenologinen tutkimusstrategia painottuu joko tutkijan omien, tai muiden ihmisten kokemusten ja ymmärryksen muodostumisen tarkasteluun heidän kokemustensa kautta. Valitsin tutkimukseeni fenomenologisen lähestymistavan, jossa tarkoituksena on selvittää miten tutkimukseen osallistuvat henkilöt kokevat maailmaa ilmiöineen. Opettajien ja ohjaajien kokemukset ovat luonteeltaan yksilöllisiä, mutta yhteisöllisiä ja jaettuja. Opettajien ja ohjaajien käsityksistä ja kokemuksista pyrin tekemään tulkintoja ja saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini. (Laine 2015,29,31.)

5.2 Haastattelu tutkimukseni aineistona

Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli kahdeksan: neljä opettajaa ja neljä ohjaajaa. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen haetaan juuri siihen tutkimusteemaan sopivia haastateltavia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa haastateltavien tuli toimia haastatteluhetkellä moniluokka-asteisen pienryhmän

opettajana tai ohjaajana. Etsin mahdollisia haastateltavia koulujen nettisivujen kautta, sekä kyselemällä ehdotuksia mahdollista haastateltavista tutuilta opettajilta Etelä- Suomesta.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Jokaisesta pienryhmästä haastateltiin yhtä opettajaa ja yhtä ohjaajaa. Pienryhmiä oli yhteensä neljä ja niissä jokaisessa oli oppilaita useammalta kuin kahdelta luokka-asteelta. Pienryhmissä oli oppilaita luokka-asteilta 2-9, enimmillään neljältä eri luokka-asteelta. Kaikki pienryhmät toimivat Etelä-Suomessa. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat alle 50:stä usean sadan oppilaan kouluihin.

Ennen haastatteluja suoritin yhden testihaastattelun koulunkäynnin ohjaajalle, joka on työskennellyt pienryhmässä aikaisemmin. Testihaastattelua ei otettu mukaan tutkimukseen. Testihaastattelun jälkeen päätin muokata kaksi haastattelukysymystä erikseen opettajille ja ohjaajille, ja siksi päädyin tekemään kaksi kokonaan erillistä haastattelurunkoa. Muokkasin kysymyksien sanamuotoa vastaamaan paremmin kummankin ammattikunnan työkuvaan. Päätin myös lähettää haastattelurungon etukäteen haastateltaville, jotta he pystyivät halutessaan tutustumaan kysymyksiin etukäteen ja miettimään rauhassa vastauksiaan. Näin ajattelin saavani laajempia vastauksia.

Haastattelut toteutettiin elo-lokakuussa 2023. Ennen haastattelua haastateltaville lähetettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus ja sovittiin haastatteluajankohta ja tapa, jolla haastattelu pidetään (etäyhteydellä/työpaikalla). Haastattelun aluksi kysyin haastateltavilta suullisesti luvan haastattelulle, sekä sen äänittämiseksi. Kerroin myös, että haastattelun saa halutessaan keskeyttää milloin tahansa, eikä kaikkiin kysymyksiin ole pakko vastata, jos ei halua.

Erilliset haastattelurungot opettajille ja ohjaajille ovat liitteessä 1 ja liitteessä 2. Kummassakin haastattelurungossa on 4 esitietokysymystä ja 18 varsinaista kysymystä. Varsinaiset kysymykset on jaettu neljään kysymysosioon A-D (Liite 1), joista ensimmäinen käsittelee koulun toimintakulttuuria (A), toinen pienryhmän pedagogiikkaa (B) ja kolmas pienryhmää sosiaalisena tilana (C). Neljäs ja viimeinen osio (D) käsittelee haastateltavan omaa osaamista, lisäkoulutuksen tarvetta ja haastateltavan omaa käsitystä erityisopetuksen järjestämisestä. Esitiedoissa kysytään sekä opettajien että ohjaajien työkokemusta, koulutustaustaa, sekä työkokemusta pienryhmässä toimimisesta. Kohdassa A kysyn haastateltavan oman koulun toiminnasta ja erityisopetuksen järjestelyistä yleisesti ja tämän jälkeen yleisiä kysymyksiä

haastateltavan omasta pienryhmästä. Kohdassa B siirrytään keskustelemaan syvemmin haastateltavan omasta pienryhmästä ja sen toiminnasta ja käytännöistä. Tässä kohdassa opettajilta kysytään: ”Mitkä ovat sinun pedagogiset tehtäväsi oppitunnin/päivän aikana?” ja ”Millaiset pedagogiset ratkaisut tai toimintatavat olet kokenut erityisen toimiviksi pienryhmässäsi?”, kun taas ohjaajilta kysytään: ”Mitkä ovat sinun tehtäväsi oppitunnin/päivän aikana?” ja ”Millaiset toimintatavat olet kokenut erityisen toimiviksi pienryhmässäsi?”. Kohdassa C käsittelen pienryhmää sosiaalisena tilana. Kysymykset käsittävät yhteishengen muodostumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kohdassa D kysyn haastateltavien oman tietotaidon riittävyydestä tällaisessa pienryhmässä toimimiseen ja mielipidettä siitä, miten erityisopetusta tulisi peruskoulussa järjestää.

Yhden opettajan ja yhden ohjaajan haastattelu tehtiin paikan päällä kyseisten henkilöiden työpaikalla. Nämä haastattelut äänitettiin ja litteroitiin tekstimuotoon tietokoneelle. Muut kuusi haastattelua suoritettiin etäyhteydellä Zoom-sovellusta käyttäen. Nämä haastattelut äänitettiin etäyhteyden kautta suoraan tietokoneelle, mistä haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Erityisopettajien haastattelut kestivät 30-35 minuuttia. Ohjaajien haastattelut kestivät 20-30 minuuttia. Ohjaajat vastasivat huomattavasti lyhyemmin samoihin kysymyksiin kuin opettajat, etenkin ohjaajat, joilla oli lyhyt työkokemus ohjaajana toimimisesta pienryhmässä.

5.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto litteroitiin ja litteroinnissa vastaukset kirjoitettiin puhtaaksi jättäen pois ylimääräiset toistot ja äänneet, sillä ne eivät olleet tutkimuksen analyysin kannalta oleellisia. Ruusuvuoren (2010, 356) mukaan kiinnostuksen kohdistuessa vain haastatteluista esiin nouseviin asiasisältöihin, vähemmän tarkka litteraatio riittää hyvin. Litteroitua aineistoa oli Word- tiedostossa 43 sivua. Nimesin haastatellut opettajat (OP) ja ohjaajat (OH) haastattelujärjestyksessä seuraavasti: OP1, OP2, OP3, OP4, OH1, OH2, OH3 ja OH4.

Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysimenetelmää. Sisällönanalyysia voidaan tehdä kolmesta lähtökohdasta: teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti, tai aineistolähtöisesti. Tässä tutkimuksessa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa itse tutkimusaineiston annetaan vaikuttaa vahvasti tulokseen, jonka ei tarvitse olla linjassa aikaisemman teoratiedon kanssa. (Vilka 2015, 163-164, 170-171.)

Pyrin löytämään haastatteluaineistosta teemoja, jotka kuvaavat opettajan ja ohjaajan näkökulmasta moniluokka-asteisen pienryhmän toimintaa ja ryhmää sosiaalisena tilana, sekä pedagogisia ratkaisuja ja ryhmänohjauksen käytänteitä, joita opettajat ja ohjaajat käyttävät tällaisen ryhmän opetuksessa. Kysyn myös haastateltavilta mitä keinoja voidaan käyttää, että moniluokka-asteisesta erityisopetuksen pienryhmästä saa muodostumaan yhtenäisen luokan. Teemojen avulla pyrin tulkitsemaan opettajien ja ohjaajien ajatuksia vastauksiksi tutkimuskysymyksiini.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan nähdä toteutettavan kolmiportaisena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-112) seuraavasti:

- 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen,
- 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely (teema), sekä
- 3) aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi (kokoava teema).

Aineiston redusointivaiheessa poistin tutkimuksen kannalta merkityksettömän tiedon ja pyrin löytämään tutkimuskysymysten kannalta olennaisen tiedon. Etsin merkittävimmät lauseet ja pelkistin ne lyhyemmiksi ilmaisuiksi (Taulukko 1). Tässä tutkimuksessa ryhmittely toteutettiin kokoamalla ensin samankaltaisia ilmaisuja saman teeman alle ja sitten ryhmittelemällä yhteen alkuperäisilmaukset, jotka teeman sisällä ovat samankaltaisia.

Taulukossa 1 esittelen esimerkin siitä, miten olen toteuttanut aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessia. Taulukon vasemmassa reunassa ovat haastatteluista kerätyt alkuperäisilmaukset. Taulukon esimerkkiin ei ole sisällytetty kaikkia analyysissä olleita alkuperäisiä ilmauksia rajallisen tilan vuoksi. Seuraavassa sarakkeessa on alkuperäisten ilmausten pelkistetyt versiot tiiviisti. Pelkistetyistä ilmauksista muodostui teemoja. Taulukon esimerkissä kokoavaksi teemaksi muodostui ”toimivat pedagogiset ratkaisut”.

Taulukko 1. Esimerkkitaulukko aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema	Kokoava teema
<p><i>"Tunnin alussa ku ollaa ohjaajan kans samal aaltopituudel nii se toimii kivasti et lukkarista katotaa, et jahas on tätä aihetta ja sit me vaa jaetaa siinä"</i></p> <p><i>"Sit mul jää yleensä 6 lasta luokkaan ja kaks lähtee ohjaajien kanssa pikkuluokkaan luokan takaosaan tekee hommia."</i></p> <p><i>"Kaikista paras on se, et heidät saadaan siitä vielä jotenki sille eroteltua. Osa tarvitsee ihan yksin ja oman tilan. Meillä on sellane mahdollisuus tai on sermejä tai muuta millä erottaa niitä. Auttaa keskittymiseen tosi hyvin. Varsinki kun on montaa eri oppiainetta samaan aikaan."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Oppilaiden jakaminen pienempiin porukoihin ohjaajan ja opettajan kanssa -Erilliseen tilaan siirtyminen -Yksilöllinen ohjaaminen ja opettaminen -Luokkatilan jakaminen esimerkiksi sermeillä luo työrauhaa ja auttaa keskittymään -Kun opiskellaan montaa eri ainetta, tarvitaan työrauhaa ja tilan jakamista 	Jakaminen	Toimivat pedagogiset ratkaisut
<p><i>"Meil on kuvitettu lukkari"</i></p> <p><i>"Se struktuuri on kaiken A ja O. Sitä me luodaan arkeen kuvallisilla päiväjärjestyksillä, sen läpikäynnillä."</i></p> <p><i>"Meil on tämmöne timitimer joka kertoo aina, et millo oppitunti sit alkaa ja millo se päättyy."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Visualisointi tukee päiväjärjestyksen hahmottamista -Päiväjärjestys 	Strukturointi	
<p><i>"Mulla täytyy olla aina kaikki langat niiku käsissä. Et ku ohjaajat on tosi tärkees roolis mun luokas, nii mun pitää ohjeistaa heidät tosi hyvä, n et he tietää mitä tekee."</i></p> <p><i>"Tarttee organisoida ne päivät tosi tarkkaan ja miettii tuntien sisällöt ja just miettii myös , että okei jos jonkun täytyy pystyy tekee itsenäisemmin jotain juttuu, nii hänel täytyy olla sellasta materiaali, et hän pystyy siit itsenäisesti selviämään."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Kaikilla luokan aikuisilla pitää olla selkeä rooli -Opettaja ohjeistaa ohjaajia -Tuntien sisällöt on mietittävä tarkkaan valmiiksi, kun on monta luokka-astetta - Täytyy miettiä, kuka pystyy itsenäiseen työskentelyyn 	Organisointi	
<p><i>"Varsinki tän tyyppises, ku meilki suurin osa nuorista on sellasia, et he ei ole käyny koulua nii heil pitää antaa se mahdollisuus vaikuttaa siihen et millai he sitä koulua suorittaa. Nii se on selvästi heitä motivoiva et sit he haluu tehdä."</i></p> <p><i>"Alkuun määriteltiin mitä asioita halutaan vahvistaa tai mitä asioita oppilailta toivotaan esim. työrauha tai kiroilun poistaminen. Oppilaat saa aina äänestää sen palkinnon ja sit sitä lähettii tavoittelee yhdessä."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Oppilaat pääsevät vaikuttamaan oppimiseen -Oppilaat saavat valita palkinnon, jota he tavoittelevat yhdessä -Oppilaslähtöisyys motivoi oppilaita tekemään 	Oppilaslähtöinen toiminta	
<p><i>"Positiivinen pedagogiikka on niiku se oma juttu jota koitan tuoda aina esille. Et nostaa kaikkien hyviä juttu mut tottakai niitä harjoitella mitkä on niitä vaikeita."</i></p> <p><i>"Kyl sä onnistut ja sähä oot hyvä tässä. Et paljo sitä kehumista."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Vahvuuksien tunnistaminen -Oppilaan kannustaminen 	Positiivinen pedagogiikka	
<p><i>Kuvitettu lukkari, jos on tulos joku retki nii ennakoi sitä ja kertoo siitä ajoissa et lapset voi siihe varautua et tulee joku muutos. Joskus käydään kuvatarinana läpi myös tulevaa."</i></p> <p><i>" Sit ku tulee jotai poikkeavia juttuja, nii neki ennakoidaan ja käydään kuvallisesti läpi. Ne on sellasii mitkä ehdottomasti tukee sitä lasten toiminnanohjaamista."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Arjen ennakointi oppilaille -Muutosten kertominen - Arjen ennakointi ja kuvien käyttäminen tukee lasten toiminnanohjausta 	Ennakointi ja rutiinit	
<p><i>"Moneen eri tilanteeseen ja taidon harjottamiseen palkintosysteemi on ollu tosi hyvä. Ja se sit on rakennettu jokasen lapsen kanssa heidän omien tarpeiden ja vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden avulla."</i></p> <p><i>"Hyväkäytöksen purkki. Yhteinen purkki johon saa laittaa yhden pallon aina kun tunti tai välitunti tai ruokatunti on mennyt hyvin ja kun purkki on täynnä nii saa jonkun palkinnon esim leffan katsominen."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Palkitseminen tukee oppilaan taitojen harjoittamista 	Palkkiosysteemi	

5.4 Eettiset ratkaisut

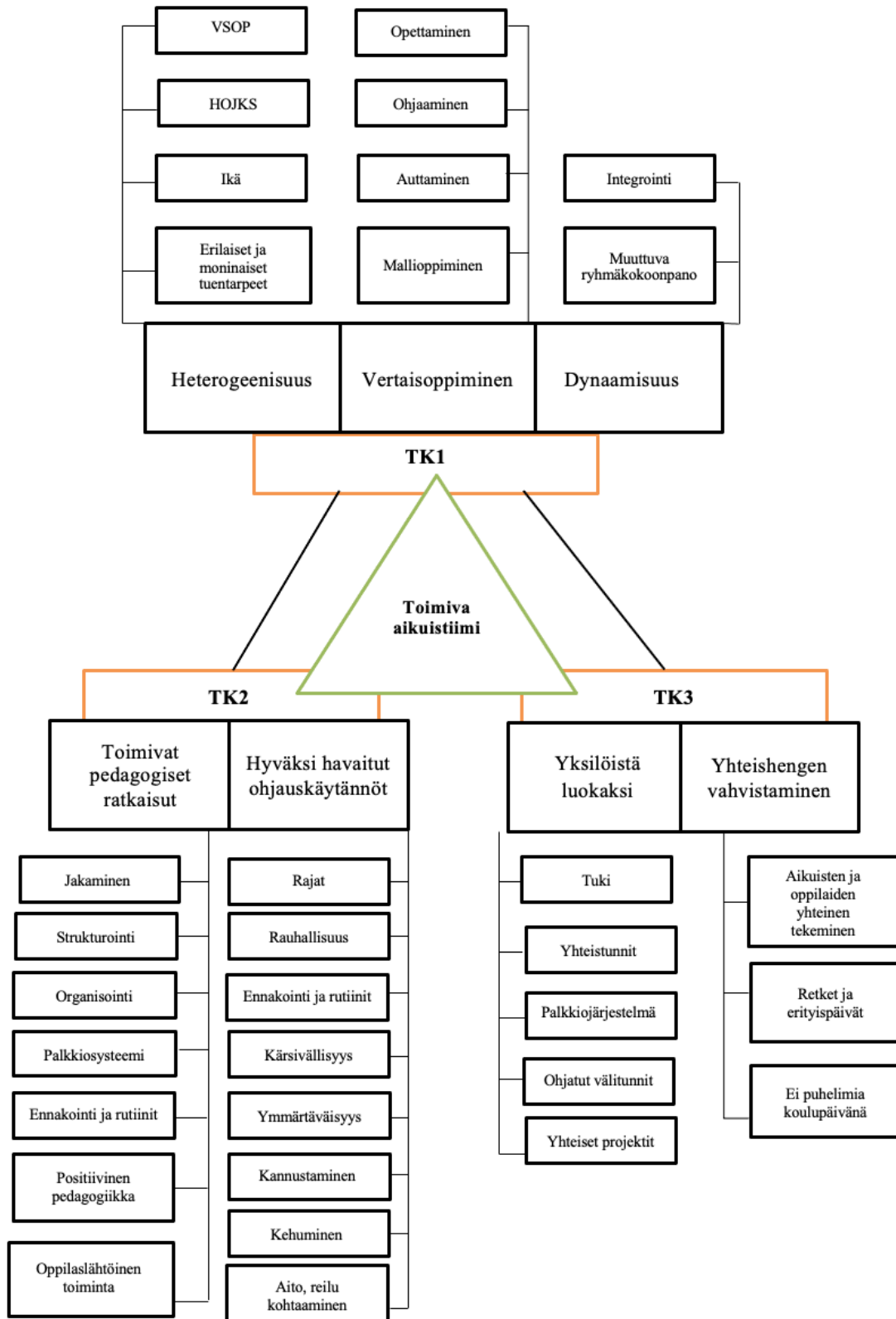
Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt toimimaan hyvien tutkimuksen tekemisen käytänteiden mukaisesti käyttäen eettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen tutkimuksen lähtökohtia (TENK, 2023). Tutkimuksessa haastattelin opettajia ja ohjaajia neljästä koulusta ja sain kaikilta haastateltavilta tutkimusluvan ja luvan haastattelun tallentamiseen. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja haastattelun alussa korostin, että kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista ja että haastattelun voi keskeyttää koska tahansa.

Haastatteluissa korostin myös sitä, että käsittelen tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja anonymisoidusti. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa ja esiteltäessä tutkimuksen osallistuneiden nimettömyys taattiin käyttämällä nimikkeitä OP1 (opettaja) ja OH1 (ohjaaja 1) siten, että numerot eivät myöskään välttämättä muodosta keskenään kokonaisuutta eli työparia opettaja–ohjaaja. Tunnistettavuutta on vähennetty myös sillä, että kouluja, tai paikkakuntia, joissa koulut sijaitsevat, ei mainita. Se, että tutkimus on tehty myös useammalla paikkakunnalla, vähentää mahdollisuutta tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Olen kuvannut tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen tarkasti, avannut aineiston analyysin kaikki vaiheet ja esitellyt tutkimustulokset rehellisesti. Käytän myös suoria lainauksia aineistosta lisätäkseni tutkimuksen läpinäkyvyyttä.

6 Tulokset ja niiden tarkastelu

Tässä luvussa kuvaan ensin tutkimuksen taustatietoja eli tutkimuksessa mukana olevia erityisopetuksen pienryhmiä, opettajien ja ohjaajien koulutus- ja kokemustaustoja sekä tyypillisiä koulupäiviä ja opettajien ja ohjaajien tehtäviä koulupäivien aikana. Tämän jälkeen kuvaan tuloksia ryhmiteltynä tutkimuskysymyksittäin aineiston sisällönanalyysissa muodostuneiden kokoavien teemojen kautta.

Olen koonnut alla olevaan kuvaan (Kuva 1) kaikki aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostuvat teemat ja kokoavat teemat kunkin tutkimuskysymyksen (TK) alle. Keskustelen kokoavista teemoista ja joistakin teemoista tarkemmin kirjallisuuteen perustuen. Tarkastelen lisäksi haastatteluissa esiin noussutta läpileikkaavaa teemaa, toimivaa aikuistiimiä. Avaan myös haastateltavien käsityksiä pienryhmästä ratkaisuna erityisen tuen tarpeen oppilaiden opetuksen järjestämiseksi sekä opettajien ja ohjaajien tuntemuksia siitä, ovatko he saaneet riittävästi koulutusta työskennelläkseen moniluokka-asteisessa pienryhmässä ja toivoisivatko he jotain lisäkoulutusta tukemaan työtään.



Kuva 1. Aineistolähtöisessä sisällönanalysissa muodostuneet teemat ja kokoavat teemat tutkimuskysymyksittäin ryhmiteltyinä, sekä läpileikkaava teema (toimiva aikuistiimi) kuvan keskellä.

6.1 Taustatiedot

6.1.1 Tutkimuskohteiden taustatiedot

Tutkimuksen kohteena olevista kouluista yksi on noin 50 oppilaan alakoulu, yksi noin 100 oppilaan alakoulu, yksi noin 350 oppilaan yhtenäiskoulu esiopetuksen kanssa ja yksi noin 700 oppilaan yhtenäiskoulu. Tutkimuksessa mukana olleiden pienryhmien kokoonpanot ovat seuraavat: Viisi (5) oppilasta luokilta 1-6, yksi opettaja ja yksi ohjaaja; kahdeksan (8) oppilasta luokilta 6-9, yksi opettaja, kolme ohjaajaa; yhdeksän (9) oppilasta luokilta 6-9, yksi opettaja ja yksi ohjaaja; yksitoista (11) oppilasta luokilta 3-6, yksi opettaja ja kaksi ohjaajaa.

Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla on kaikilla erityisopettajan pätevyys ja kolmella luokanopettajan pätevyys. Kokemusta pienryhmässä opettamisesta on 5, 9, 14 ja 19 vuotta. Tutkimukseen osallistuvista ohjaajista kaksi ovat koulutukseltaan koulunkäynnin ohjaajia, yksi on lähihoitaja ja yksi on ylioppilas. Kokemusta pienryhmässä toimimisesta on 2kk, 1,5 vuotta, ja 3,5 vuotta ja 12 vuotta.

Kaikkien tutkimukseen osallistuvien pienryhmien tuentarpeet ovat moninaiset ja opetusryhmät heterogeeniset. Syyt tuen tarpeeseen vaihtelevat erilaisista neuropsykiatrisista haasteista (NEPSY) käytöshäiriöihin, ja joukossa on myös oppilaita, jotka eivät ole käyneet koulua. Osalla oppilaista on VSOP päätös eli vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ja/tai yksilöllistettyjä oppiaineita.

6.1.2 Pienryhmän tyypillinen koulupäivä

Pienryhmän koulupäivät aloitetaan yleensä yhdessä käymällä läpi tulevan päivän lukujärjestys. Monesti lukujärjestys on myös kuvitetussa muodossa. Yhteisen päivän aloituksen jälkeen osassa pienryhmistä osa oppilaista voi integroitua yleisopetuksen ryhmiin.

Se on ainoita tunteja ehkä millon ollaan kaikki paikalla. Sitten ruvetaan lukujärjestyksen mukaan käymän päivää läpi. Voi olla, et kaikilla on yhteisesti matikkaa, tai voi olla, et osalla on matikkaa ja osalla on äidinkieltä, tai sit kutoset voi lähtee esimerkiks enkun tunnille toiseen rakennukseen. OHI

Osa meidän lapsista integroituu yleisopetuksen ryhmiin omien ikäryhmien mukaan. Et tää on aika sillisalaattia nää meidän päivät, ja must tuntuu, et mä oon sellane lennonjohtotorni, joka aina ohjaa, et kuka lähtee kenenkin kanssa mihinkin ja kuka menee mihinkin. OP4

Oppitunnit alkavat siten, että opettaja on suunnitellut tunnin sisällön. Yhteistä opetusta ei juurikaan pidetä, vaan oppilaat jaetaan eri tiloihin ohjaajien kanssa. Kaikille pyritään antamaan kuitenkin opettajälähtöistä opetusta, mutta aina tämä ei ole mahdollista, koska tällaisissa moni luokka-asteisissa pienryhmissä kaikilla oppilailla voi olla oppitunnilla eri aineet ja eri oppikirjat. Osalla oppilaista on helpotettuja oppikirjoja ja osalla voi olla vuosiluokkaan sitomatonta opetusta. Tyypillinen koulupäivä sisältää pääosin yksilöllistä opetusta ja ohjausta.

Mä pyrin siihen, et mä ite aina opetan uuden asian, ja sit ku he on ohjaajien kanssa nii se on enemmän kertaamista. OP4

Meil voi olla sillai, et yks voi tehä ruotsii ja toinen uskontoa ja seuraava maantietoo ja sit joku fysiikkaa tai kemiaa. Et siel voi olla kaikil iha laidast laitaan, ja kokeita tehä sit siinä tahdissa, ku ne kaikki yhden alueen hommat on tullu tehtyä. Sit on tietystä aineesta tietyllä oppilaalla koe. OH3

Kaikissa pienryhmissä pyritään pitämään myös koko luokan yhteisiä opetushetkiä, joissa pääpainona ovat ajankohtaiset yhteiskunnalliset asiat, tunnetaidot ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Pienryhmissä oppitunnit ovat yleisopetukseen verrattuna tyypillisesti lyhyempiä ja tunteja tauotetaan, jotta oppilaat jaksavat paremmin. Esimerkiksi oppitunti, joka yleisopetuksessa kestää 45 minuuttia, voi pienryhmässä kestää vain 30-40 minuuttia. Loppuaika pidetään luokassa taukoa, joka voi olla luokasta riippuen piirtämistä, pelaamista tai jotain ohjattua toimintaa.

6.1.3 Opettajien ja ohjaajien tehtävät päivän aikana

Pienryhmässä työskentelevät erityisopettajat mainitsivat keskeisimmiksi pedagogisiksi tehtävikseen. (mainintojen määrä suluissa): opettaminen (3), organisointi (2), ohjaajien ohjaaminen (2), lasten ohjaaminen (2), kasvattaminen (2), suunnittelu (2) ja ennakointi. Pienryhmässä työskentelevät ohjaajat mainitsivat keskeisimmiksi tehtävikseen (mainintojen määrä suluissa): auttaa ja tukea oppilaita (4), antaa kohdennettua ja tiivistä tukea yhdelle tai parille oppilaalle kerralla (3), olla tukena integroidulle oppilaalle yleisopetuksen luokassa. Suluissa oleva mainintojen lukumäärä kuvaa sitä, kuinka moni haastateltavista toi esille kyseiset pedagogiset tehtävät eli kuinka yleisinä tehtävinä haastateltavat ne näkivät.

6.2 Millaisena sosiaalisena tilana opettajat ja ohjaajat kokevat moni luokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän?

Tämän tutkimuskysymyksen alle aineistosta muodostui aineistonlähtöisen sisällönanalyysin avulla kolme kokoavaa teemaa: heterogeenisuus, vertaisoppiminen ja dynaamisuus (Kuva 1).

Heterogeenisuus

Moniluokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän heterogeenisuus ilmenee oppilaiden eri ikäisyyden lisäksi siten, että kaikille erityisentuen oppilaille on laadittu oma HOJKS, jonka mukaan oppilaan opetusta toteutetaan. Erityisryhmissä voi olla myös oppilaita, jotka eivät opiskele vuosiluokkien opetussuunnitelmien mukaisesti, vaan ovat vuosiluokkiin sitomattomia ja etenevät oman opinto-ohjelmansa mukaisesti yksilöllistetyssä tahdissa (VSOP). Opettajien mukaan moniluokka-asteisessa pienryhmässä oppilaiden ikää enemmän opetukseen vaikuttavat oppilaiden erilaiset haasteet ja tuentarpeet. Samassa ryhmässä voi olla oppilaita, joilla osalla on neuropsykiatrisia haasteita, kuten ADHD tai Asperger, osa on autismin kirjolla, jollain on haasteita tarkkaavaisuudessa ja toiminnanohjauksessa ja joku oppilas ei vain kykene opiskelemaan yleisopetuksen ryhmässä. Erään haastateltavan kokemuksen mukaan pienryhmän heterogeenisuus ja etenkin VSOP vaikeuttaa opetusta.

No tietyltapaa se ikäero ei oo ehkä siinä se tai kun on se vuosiluokkiinsitomaton opetussuunnitelma, nii vaiks mul ois kaks kasiluokkalaista, nii ei he silti opiskele samoja asioita. Nii ei heillekkää voi oikein ottaa semmost mitään yhteistä opetusta, vaikka he on samalla luokka-asteella. Et kyl se vaikeuttaa sitä opetusta, kun on se VSOP. Et ei vaan se, ku ollaa eri luokilta, mut se, ku ollaa ihan eri kohdissa. OP3

Opettajista tuntuu, että opetus jää pienryhmässä välillä vähäiseksi, koska oppilaat saattavat opiskella tunnin aikana eri asioita, jolloin koko luokalle ei voi pitää yhteistä opetusta. Haasteeksi muodostuu oikeanlainen organisointi, jossa on otettava huomioon luokan aikuisten määrä ja tilat. Eräs ohjaaja mainitsee jakamisen välillä haasteelliseksi.

Meidän pitää jakaa tosi paljon, et ei oikee pysty pitää mitään yhdessä. Sit siin tulee se et, ku me jaetaan, nii me mennää sillee pitkin ja poikin kouluu. Jos me saatais kaikki olla kokoaja samas, et he saa olla omas paikas, ja opettaja pitäis opetuksen, nii onhan se nyt eri asia, et jos mä pidän sen ku, et oikee opettaja. OH4

Koska oppilailla on paljon yksilöllisiä tarpeita ja ryhmän sisällä opiskellaan useita eri aineita samojen oppituntien aikana, on opiskelutahti yleisopetuksen ryhmiä hitaampi, kuten yksi haastateltavista opettajista alla toteaa.

Moniluokka-asteisuus myös hidastaa sitä oppiaineissa etenemistä esim, et se vaikuttaa siihen, et paljon hitaammin päästään vaiks matikassa eteenpäin kuin yleisopetukses, ku se tahti on yksinkertasesi hitaampi. OP4

Opettajien ja ohjaajien mielestä heterogeenisuuden keskeisin ilmentymä on erilaiset ja moninaiset tuentarpeet, jotka määrittävät ryhmää sosiaalisena tilana. Samassa ryhmässä oppilaille voi olla monia eri diagnooseja ja tuentarpeita ja siten usein haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä. Pirttimaa & Takala (2011, 185) toteavat, että ei ole olemassa yksiselitteisiä diagnoosiperustaisia erityisopetusmenetelmiä ja diagnoosit voivat vaihtua tai hävitä tai niitä voi tulla uusia.

Vertaisoppiminen

Kaikkien opettajien ja ohjaajien mukaan heidän pienryhmissään esiintyy vertaisoppimista ja vertaisopettamista oppilaiden välillä. Vertaisopettaminen ei kuitenkaan tarkoita vain sitä, että vanhemmat oppilaat opettavat ja auttavat nuorempia ja toimivat esimerkkinä, vaan opettajien ja ohjaajien mukaan oppilaille on omat vahvuutensa ja vertaisopettaminen tapahtuu niiden mukaan. Se joka on hyvä matematiikassa, opettaa mielellään matematiikkaa toisille. Vertaisopettaminen voi olla oppiaineen sisällön opettamista tai yleistä neuvomista ja auttamista sekä ohjaamista. Toki vertaisoppimista tapahtuu myös siten, että nuoremmat ottavat mallia vanhempien oppilaiden käytöksestä, niin hyvässä, kuin pahassa. Toisissa ryhmissä koettiin, että vanhemmat usein ojentavat nuorempia, jos nämä käyttäytyvät huonosti, mutta joissain ryhmissä puolestaan nuoremmat ottavat mallia vanhempien oppilaiden huonosta käyttäytymisestä. Esimerkiksi luokissa, joissa on kolmasluokkalaisia ja esimurrosiässä olevia kuudesluokkalaisia nuoremmat ottavat mallia vanhempien levottomasta käytöksestä.

Monen luokka-asteen läsnäolo vaikuttaa myös siihen mitä se lapsi siit ympäristöstään oppii. Tavallaan sitä vertaisoppimista ja on olemassa hyvää vertaisoppimista, he saattaa neuvoo toisia ja ottaa mallia eri toimintatilanteissa eri toimintamalleja. Mut sit on ikävä kyllä myös sitä huonompaakin. Sit, kun ne esimurrosiässä ovat oppilaat toimii sillee, et he aiheuttaa levottomuutta, nii sit ne pienemmät saattaa lähtee helposti siihen mukaan. He provosoituvat käyttäytymään huonosti. Mä aattelen, et jos se koko ryhmä olis samaa ikäluokkaa, nii tällasta olis ehkä vähemmän. OP4

Dynaamisuus

Opettajien ja ohjaajien vastauksista käy ilmi, että moniluokka-asteinen erityisopetuksen pienryhmä on hyvin dynaaminen. Erityisopetuksen pienryhmissä oppilaat saattavat liikkua pienryhmän ja yleisopetuksen luokkien välillä koulupäivien aikana, eli luokassa olevien oppilaiden määrä saattaa vaihdella oppitunnista riippuen. Kahdessa pienryhmässä oppilaat integroituvat yleisopetukseen joissain oppiaineissa. Näissä ryhmissä integrointi on todettu toimivaksi, eikä sen katsota vaikuttavan negatiivisesti ryhmän ilmapiiriin tai toimintaan.

Opettajat, joiden pienryhmässä oppilaat integroituvat, kertoivat, että kun osa oppilaista integroituu yleisopetukseen, pystyy omaan luokkaan jääneitä opettamaan paljon intensiivisemmin.

Must integrointi on iha toimiva ja se o itelle sillee kiva, et sit mun joillai tunneil on vaa yks tai kaks oppilasta, nii saa siitä sillai intensiivisempää opetusta. OPI

Erityisopetuksen pienryhmille on tyypillistä, että luokan kokoonpano voi muuttua myös kesken lukuvuoden, kun jotkut oppilaista saattavat siirtyä kokonaan yleisopetukseen tai yleisopetuksesta, tai muista kouluista voi tulla erityisopetuksen ryhmään lisää oppilaita. Niinä vuosina, kun vaihtuvuutta on, se horjuttaa ryhmän dynamiikkaa hetkeksi, mutta tilanne tasoittuu yleensä ajan kanssa. Ohjaajat mainitsivat haastatteluissa tilanteiden olevan hyvin oppilaskohtaisia. Toiset sulautuvat ryhmään nopeammin kuin toiset.

Ne on mun mielestä tosi ihmiskohtaisia, et jotkut sulautuu nopeemmin ku toiset, mut nää meidän lapset on nii ihania ja avoimia, et he ottaa helposti vastaan, nii se on vaa siitä tulijasta kiinni. Aina meistä on tullu yks yhtenäinen luokka helposti. OH2

Meil oli kans sellane tilanne, et yks oppilas kävi hetken aikaa kokeilemassa, ja huomasi kyl, et meidän lapset ekana ei pitäny siit ajatuksesta. Lopulta kaikki meni kyl iha hyvin, ja asiat alko sujua iha muutta mutkitta, et ei siin oo ollu mitää ongelmia. OHI

Ennen tutkimuksen tekoa oletin, että mahdollinen integrointi ja oppilasaineiden vaihtuvuus vaikuttaisivat pienryhmän dynamiikkaan negatiivisesti. Tiedetään, että erityisoppilaat tarvitsevat rutiineja ja strukturoitua arkea ja siksi ajattelin alati muuttuvan oppilaskokoonpanon olevan haaste. Opettajat ja ohjaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että integrointi luo omat haasteensa suunnitteluun ja organisointiin, mutta he eivät koe sen vaikuttavan ryhmän ilmapiiriin. Pienryhmien oppilaat ja aikuiset ovat siis joustavia ja

mukautumiskykyisiä. Opettajat kertovat, että oppilaat ovat tottuneet siihen, että ryhmässä kaikki ovat erilaisia, yksilöitä, jotka opiskelevat omia aineita omassa tahdissaan.

Opetukseen vaikuttaa enemmän ne tuentarpeet kun se ikä. Eikä ne ihmettele mitenkää, et miks jollai on joku toinen kirja ku toisella. Joskus saattaa olla niin, et joku sillai ihastelee, et vitsi, tolla on jo noin vaikee matikan kirja et olispa itelläki. OP2

Moniluokka-asteisessa pienryhmässä voidaan havaita samankaltaisuutta Montessori-pedagogiikan pohjalta toimiviin luokkiin. Montessoripedagogiikan mukaan lapsella on neljä kehityskautta: 0-6 vuotta, 6-12 vuotta, 12-18 vuotta sekä 18-24 vuotta (Hayes ja Höynälänmaa 1985, 22). Montessoripedagogiikan mukaan toimivissa luokissa onkin eri ikäisiä (esim. 6-12 vuotiaat) lapsia, joille luokkahuoneessa on tarjolla heidän kehitysvaiheelleen sopivia aktivointimateriaaleja. Kantavana ajatuksena Montessoripedagogiikassa on yksilöiden ihmisarvon ja erilaisuuden kunnioittaminen. Luokassa pyritään siihen, että lapset eivät vertailisi itseään toisiinsa, tai kilpailisi keskenään. Jokaisen lapsen kehitys tapahtuu omaa tahtia (Fredriksson ja Hintikka 2000,70; Kärkkäinen 1986, 82-83). Erityisopetukseen on Wilanderin (2018, 101-103) mukaan valmistettu myös opetusta tukevaa materiaalia ja välineistöä, joka muistuttaa Montessorivälineitä.

6.3 Millaisia pedagogisia ratkaisuja ja ohjauskäytänteitä opettajat ja ohjaajat voivat käyttää tällaisen ryhmän opetuksessa?

Tämän tutkimuskysymyksen alle aineistosta muodostui kaksi kokoavaa teemaa: toimivat pedagogiset ratkaisut ja hyväksi havaitut ohjauskäytännöt (Kuva 1).

Toimivat pedagogiset ratkaisut

Opettajat toteavat moni luokka-asteisissa erityisopetuksen pienryhmissä toimiviksi pedagogisiksi ratkaisuuksi seuraavaa: jakaminen, strukturointi, organisointi, oppilaslähtöinen toiminta, positiivinen pedagogiikka, ennakointi ja rutiinit sekä palkkiosysteemi (Taulukko 1).

Erityisopetuksen pienryhmässä kaikilla oppilailla ei ole tarpeeksi hyviä toiminnanohjaustaitoja itsenäiseen työskentelyyn. Välillä myös ohjaajat kokevat antavansa opetusta oppilaille. Sekä opettajat että ohjaajat mainitsivat jakamisen yhtenä ehdottomana

ratkaisuna oppituntien optimaaliselle toteutumislle. Jakamisella tarkoitetaan oppilaiden jakamista eri tiloihin ohjaajien kanssa tai tilan jakamista luokkahuoneessa sermien avulla.

Osa tarvitsee ihan oman tilan. Toiset menee jopa ihan eri tilaan ohjaajan kanssa, et kun tuolla meillä on sellane mahdollisuus, tai sit on sermejä, tai muuta luokassa, ja se auttaa keskittymiseen tosi hyvin. Varsinki, kun on montaa eri oppiainetta samaan aikaan. OHI

Sillon, kun kaikil on eri aiheet, nii sit me jakaudutaan. Mä oon suunnitellu sen oppitunnin, ja sit mä ohjeistan ohjaajat, ja sit me jakaudutaan eri tiloihin ja he toimii mun ohjeiden mukaan. OP4

Strukturointia on esimerkiksi oppituntien pilkkominen pienempiin osiin ja tuntirakenteen visualisointi kuvakortteja käyttäen siten, että oppilas pystyy seuraamaan tunnin kulkua paremmin. Strukturoidulle opetukselle on tyypillistä systemaattisuus, järjestelmällisyys ja yksilöllisyys (Pirttimaa 2011, 150). Erityisopetuksessa tarvitaan joustoa, kun kohdataan erilaisia oppimisen haasteita. Oppilaiden erityistarpeet voidaan nähdä ennen kaikkea opettamisen haasteina, eikä niinkään oppimisen pulmina. (Pirttimaa & Takala 2011, 190.) Rutiinit koettiin ehdottomiksi, ja ennakoinnilla opettajat tarkoittavat rutiineista poikkeavien asioiden yhteistä, ennalta tapahtuvaa läpikäyntiä. Joissain ryhmissä on käytössä myös timetimer, joka osoittaa oppilaille, kuinka kauan jotain tiettyä tehtävää tehdään, tai milloin tunti loppuu. Osa opettajista käyttää joko henkilökohtaista tai ryhmäkohtaista palkkiosysteemiä, jossa yksilöä tai ryhmää kannustetaan toivottuun toimintaan palkkion avulla. Oppilaslähtöinen toiminta voi ilmetä esimerkiksi mahdollisuutena vaikuttaa koko luokan palkkiosysteemissä siihen, mikä palkkio on.

Pienryhmän toiminta poikkeaa em. Montessoripedagogiikasta siinä, että pienryhmän ei välttämättä ole tarkoituksenmukaista olla niin salliva kuin Montessoripedagogiikassa. Marlowin ja Haydenin (2013) mukaan liiallinen sallivuus pienryhmässä saa lapset, joiden elämä on jo yleensä syystä tai toisesta kaoottinen, tunteen olonsa epävarmoiksi. Ympäristön on ensin täytettävä perustarpeet turvallisuudesta ennen kuin se voi mahdollistaa oppimisen ja kasvun. Hyvin suunniteltu, strukturoitu, päivittäinen luokkahuoneen rutiini onkin onnistuneen suhteisiin perustuvan luokkahuoneen perusta. Se luo järjestystä oppilaiden ajatuksiin ja toimiin sekä edistää turvallisuuden tunnetta.

Marlow ja Hayden (2013) ovat todenneet rutiinien mahdollistavan toiminnan jatkumisen luokassa myös tilanteissa, joissa opettaja on poissa. Tässä tutkimuksessa pienryhmässä

rutiinien jatkuminen ja arjen struktuuri koettiin niin tärkeäksi, että osassa pienryhmistä sitä ei haluttu rikkoa ottamalla sijaista, jos opettaja joutui olemaan pois koulusta, vaan ohjaaja toimi opettajan sijaisena ja ohjaajalle otettiin sijainen.

Me ollaan usein tehty sillaiki, et jos mä oon vaikka poies, nii sit meil on ohjaaja mun sijaisena ja me otetaan ohjaajalle sijaine, ku he tietää kaikki hommat nii hyvin nii se menee helpommin sillä tavalla. Ku sit, jos vaa ottais kuntarekrystä jonkun iha uuden ihmisen, nii siinä menee lapset ja kaikki iha sekasi. OP2

Myös Sirkko (2022) on todennut, että nykyisin koulunkäynninohjaajat toimivat usein opettajien sijaisina, sillä ohjaaja tuntee oppilaat ja on helposti käytettävissä.

Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen ja kannustavan oppimisilmapiirin luomista oppimistilanteisiin. Marlowe ja Hayden (2013, 75-82) puhuvat paljon positiivisesta ilmapiiristä luokkahuoneessa. Tämä sisältää vapauden kokeilla (harjoittelua ja virheiden kautta oppimista), vapauden epäonnistua, mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mahdollisuuden luovuuteen, selkeät ja turvalliset rutiinit sekä mahdollisuuden näyttää tunteitaan. Positiivisen pedagogiikan avulla nostetaan esille oppilaiden omia vahvuuksia.

Toimivat ohjauskäytännöt

Ohjaajat kokevat erityisen toimiviksi ohjauskäytännöiksi pienryhmissään seuraavaa: rajojen luominen, rauhallisuus, rutiinit, ennakointi, kärsivällisyys, ymmärtäväisyys, kannustaminen, kehuminen ja aito, reilu oppilaan kohtaaminen (Kuva 1). Nämä ohjauskäytännöt tukevat osaltaan opettajien pedagogisia ratkaisuja sekä positiivista pedagogiikkaa. Marlowe ja Hayden (2013, 29-32) ovat todenneet, että itsetuntemus, objektiivisuus, hyväksyminen ja ystävällisyys ovat keskeisiä pedagogisia ominaisuuksia, joita opettaja tarvitsee toimiessaan suhteisiin perustuvassa opetuksessa. Eräs ohjaaja korostaa sitä, miten tärkeä on kohdata vastahakoinenkin nuori aidosti ja kiinnostuneesti.

Jokainen uus nuori, kun tulee nii se pitää kohdata sillai reilusti ja aidosti. Moikata ja istua sen vieree, vaiks sieltä tulee sit heti se ”painu vittuun. Mä en halua et sä istut mun vieres” nii silti vaa menee siihe lähelle ja sanoo et kiva, ku sä olet täällä ja katottaisko me yhdessä vähä oppiainetta. Mä voin tulla tekemää sun kanssa, ja kyl sä onnistut, ja sähä oot hyvä tässä. OH3

Joissakin pienryhmissä tilat tukevat hyvin eriyttämistä ja tämä auttaa työrauhan ylläpitämistä oppituntien aikana. Yhteiset pelisäännöt ja rajat luovat oppilaille turvaa ja turvallisuutta

ympäristössä oppilaat kokevat voivansa luottaa ryhmän aikuisiin. Tällöin pystytään keskustelemaan myös kipeämmistäkin asioista. Yksi haastateltavista opettajista koki olevansa oppilaille kuin toinen äiti ja korosti myös ohjaajien merkitystä luotettavina aikuisina.

Mä oon vähä sellane varaäiti, ja noi ohjaajat on tosi tärkeitä kans noil lapsille, et niil mä usein kans sanon, et jos on asia, mitä et uskalla kertoa opettajalle, nii kerro vaikka välkällä ohjaajalle. Ku näkee, et ne lapset voi huonosti, tai joku painaa mieltä. OP2

Opettajilta ja ohjaajilta kysyttiin, kokevatko he saaneensa riittävää koulutusta tällaisessa moni luokka-asteisessa erityisopetuksen pienryhmässä työskentelemiseen, vai toivoisivatko he jostain asiasta lisäkoulutusta tai lisätietoa. Opettajista kaikki ja ohjaajista puolet totesivat, että arki opettaa parhaiten. Kaksi opettajista totesi peruskoulutuksensa riittävän hyväksi. Yksi opettajista oli lisäkoulutautunut NEPSY-valmentajaksi. Opettajat kertoivat, että opintojen aikana ei juurikaan opetettu ryhmänhallintataitoja, asiakirjojen täyttämistä, vanhempien kohtaamista, kipuilevien nuorten kohtaamista tai useamman luokka-asteen opettamista samanaikaisesti.

Emmä tiä valmistiks se mua siihe, et mul on ykkösestä kutoseen oppilaita, ja mun pitäs opettaa yhtä lukemaa ja toiset opettelee jotai funktioita tyyliin. Nii ei se kyl mua siihe opettanu. Et kyl arki ja työ opettaa täs kokoaja itse itseään. OPI

Ohjaaja toivovat lisäkoulutusta pienryhmässä toimimisesta, diagnooseista, tukikeinoista ja apuvälineistä. NEPSY ja lastensuojeluun liittyvät koulutukset kiinnostavat osaa ohjaajista. Ohjaajat ajattelevat, että pienellä lisäkoulutuksella he voisivat ymmärtää ryhmänsä oppilaita paremmin.

6.4 Miten opettajien ja ohjaajien näkemysten mukaan moniluokka-asteisesta erityisopetuksen pienryhmästä saa muodostumaan yhtenäisen luokan?

Tämän tutkimuskysymyksen alle muodostui kaksi kokoavaa teemaa: yksilöistä luokaksi ja yhteishengen vahvistaminen.

Yksilöistä luokaksi

Opettajat ja ohjaajat olivat sitä mieltä, että moniluokka-asteisesta erityisopetuksen pienryhmästä saa yhtenäisen luokan, kun oppilaita tuetaan luokan muodostumisessa. Jokaisessa luokassa kaikki oppilaat ovat omia yksilöitään, mutta etenkin moniluokka-asteisessa erityisopetuksen pienryhmässä yksilöt voivat olla hyvinkin erilaisia. Sen lisäksi, että oppilaat voivat olla eri ikäisiä, on heillä myös omat haasteensa ja tuentarpeensa, minkä takia he ovat erityisopetuksessa. Tällaisessa luokassa harvoin pystytään opettamaan yhteisesti koko luokkaa kerralla, tai tekemään ryhmitöitä, kun koko luokka ei ole edes välttämättä yhtä tuntia kauempaa päivässä samassa tilassa yhdessä. Tällöin yhtenäisen luokan muodostuminen vaatii runsaasti luokan aikuisten tukea. Niemen, Mietolan ja Helakorven (2010, 89) mukaan peruskoulun erityisluokissa opiskelleet opiskelijat kokivat kuulumisen omaan luokkaan tärkeäksi ja erityisesti opettajan rooli yhteishengen kohottajana ja ylläpitäjänä korostui opiskelijoiden kertomuksissa. Marlowe ja Hayden (2013, 147-153) toteavatkin, että yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä suhteisiin perustuvassa luokkahuone-menetelmässä on edistää vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien kesken sekä oppilaiden välillä, tarjota oppilaille yhteenkuuluvuuden tunne ja luoda tunne luokasta yhtenäisenä kokonaisuutena. Ryhmään kuulumisen on tärkeä osa ihmisyyttä ja inhimillisyyttä. Olemme sosiaalisia olentoja ja aito ryhmään kuulumisen tunne johtaa onnellisuuden tunteeseen.

Toisinaan opettajien ja ohjaajien on ohjattava myös vapaampaa toimintaa, sillä monella erityisopetuksen oppilaista sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot voivat olla heikot. Eräs opettajaa kertoo pitävänsä viikoittaisin vuorovaikutustunteja ja ohjattuja välituntihetkiä.

Usein oppilailla on haastei esimerkiksi kielellisiä tai sosiaalisia taitoja, nii välillä on pakko pitää tunteita iha vaa siihen liittyen. Mä pidän viikottain sellasen vuorovaikutustunnin, missä meil on sellasia vähä niiku leikkei tai sit iha harjoituksia ja välillä me siis harjoitellaan ihan välituntileikkejä. OP2

Marlowe ja Hayden (2013, 147-153) korostavat, että oppilaiden auttaminen tunnistamaan itsensä osaksi luokkaa on tärkeää etenkin lukuvuoden alussa, tai kun luokkaan tulee uusi oppilas. Inklusiivinen kieli, jolloin puhutaan me-muodossa sekä yhdessä juhliminen ja erityiset ryhmän omat aktiviteetit kasvattavat ryhmän yhteenkuuluvuutta. Esimerkiksi Hayden käyttää luokassaan mm. perjantai-iltapäivän aktiviteetti- ja herkkuhetkeä, jolloin toteutetaan ryhmän itse valitsemaa toimintaa, voidaan pelata lautapelejä tai kuunnella musiikkia ja herkutella.

Tässä tutkimuksessa kahdessa pienryhmässä on käytössä palkkiojärjestelmä, jossa oppilaat keräävät yhdessä luokkana, toivottua käytöstä toteuttaen, pisteitä. Kun ryhmä on kerännyt sovittun määrän pisteitä, saa koko ryhmä yhteisen palkinnon.

Alkuun määriteltiin mitä asioita halutaan vahvistaa tai mitä asioita oppilailta toivotaan esimerkiksi työrauha tai kiroilun poistaminen. Oppilaat saa aina äänestää sen palkinnon ja sit sitä lähetää tavoittelee yhdessä. OP4

Esimerkiksi meil oli elokuusta syyskuun puoleenväliin asti oli sellane, et piti kerätä henkilökohtaseen taulukkoon 10 rastia ja niitä rasteja sai siitä et sä tulit kouluun klo 9 kun koulu alkaa ja olit koko päivän siel koulussa siihe asti et koulu loppuu. Tehtävii ei tarvinnu tehdä, mut se et sä tulit ajallaan kouluu ja lähdit just sillon ku koulu loppuu eikä yhtää minuuttiakaan aikasemmi. Ja sit he sai ite valita, et mikä se palkkio sit ois nii he halus sushibuffaan. Ja sinne me mentiin. Sit jos kaikki ei saa sitä kymmentä täyteen tietyssä ajassa nii sit sitä palkintoa ei tuu. OH3

Palkkiosysteemin tarkoituksena on lisätä toivottua käytöstä tai kitkeä pois epätoivottua käytöstä. Palkkiosysteemissä oppilaat ottavat vastuuta omasta toiminnastaan, mutta lisäksi myös toisten toiminnasta, sillä kukaan oppilas ei yksin voi saada palkintoa. Näin ollen palkintosysteemi myös luo yhteishenkeä luokkaan, kun oppilaat tavoittelevat yhteistä palkintoa. Marlowen ja Haydeninkin (2013, 147-153) mukaan yksi keskeisimmistä eroista tiiviin luokkayhteisön ja hajanaisen yksilöjoukon välillä on, että yhteisössä yksilöt ottavat vastuun myös toisistaan. Yksi vahvimmista keinoista tehdä luokasta yhtenäinen onkin kannustaa aktiivisesti lapsia olemaan vastuussa ei vain itsestään, vaan myös luokan toisista jäsenistä.

Yhteishengen vahvistaminen

Ryhmän yhteishenkeä vahvistaa oppilaiden välisen vapaan toiminnan lisäksi yhteinen puuhailu ryhmän aikuisten ja oppilaiden kesken. Tällaisia ovat esimerkiksi lautapeliä tai

pihapelien pelaaminen, retket ja erityispäivät (mm. jouluku, halloween, sadonkorjuku) projekteineen. Myös Kontu & Pirttima (2011, 115) ovat todenneet, että esimerkiksi leirikoulu, yökoulu, retket, bändit ja muut yhteinen toiminta opettajien ja oppilaiden kesken, ovat arvokkaita mahdollisuuksia lujittaa luokkayhteisöä ja sen yhteishenkeä. Kahdessa koulussa mainittiin erikseen, että puhelimia ei koulupäivien aikana käytetä, mikä pakottaa oppilaat olemaan läsnä hetkessä. Opettajat ja ohjaavat eivät koe oppilaiden ikäjakauman vaikuttavan negatiivisesti ryhmän yhtenäisyyteen.

Kaikkil on omat erityispiirteet, mut he joteki tosi ihanasti on yhdessä toistensa kanssa. Tämä vuonna mä pystyn sillai kattoo, ku he pystyy kaikki pelaa yhdessä samaa lautapeliä. Kaikki kahdeksan ja mul ei oo ikii ollu tommosta. Se on tosi ihanaa joteki. OP2

Meidän ryhmä on sellane niiku luokka muiden joukossa. He tulee tosi hyvin toimeen ja ei sitä niiku huomaa tai ei he itsekkään sitä aina ajattele et he on eri ikäisiä. He puhuu heistä itsestään iha omana luokkana. OHI

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kertovat tehneensä lukujärjestykseen tilaa luokan viikoittaiselle yhteiselle toiminnalle. Osassa luokista se oli maanantaiaamun ensimmäinen tunti, jossa käytiin yhdessä läpi viikonloppukuulumisia ja katsottiin esimerkiksi lasten uutisia. Osassa luokista taas yhteistunnit olivat perjantai-iltapäivisin viimeisellä oppitunnilla. Joissain tapauksissa yhteistunteja oli sekä maanantaiaamuna että perjantaina iltapäivällä. Opettajien mukaan yhteistunnit ovat usein keskustelupainotteisia hetkiä, joissa käydään läpi jokaisen oppilaan kuulumisia yhdessä koko luokan kesken. Kaksi opettajista kertoi pitävänsä joskus koko luokan yhteistunteja, joissa harjoitellaan erityisesti tunnetaitoja tai sosiaalisia taitoja.

6.5 Lämpileikkaava teema – toimiva aikuistiimi

Koko tutkimusaineiston lämpileikkaavaksi teemaksi nousi haastatteluissa useissa kohdissa korostuva toimiva ja yhteen hiileen puhaltava aikuistiimi - se, että opettaja(t) ja ohjaaja(t) toimivat suunnitellusti ja linjakkaasti, jotta oppilaat voivat luottaa aikuisiin ja heidän tukeensa. Pienryhmässä opettajien ja ohjaajien yhteistyö korostuu, koska työskentely on tiivistä. Koulunkäynninohjaaja ei ole vain luokassa toimiva opettajan apulainen, vaan ohjaajalla on oma roolinsa oppilaiden opettamisessa. Ohjaaja osallistuu myös suunnitteluun ja arviointiin. (Suomi 2013, 126.) Parhaimmillaan yhteistyö opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä on saumatonta tiimityöskentelyä ja työllä on selkeästi määritelty yhteinen tavoite.

Tällöin koulunkäynninohjaaja on opettajan työpari, toinen turvallinen aikuinen opettajan rinnalla (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 93.) Koulunkäynninohjaajien ja oppilaiden läheisen suhteen muodostumista edistää se, että koulunkäynninohjaajat ovat usein mukana kouluarjen vapaissa tilanteissa, kuten välitunneilla, erilaisissa siirtymätilanteissa sekä aamu- ja iltapäivätoiminnassa, jossa on aikaa ja tilaa oppilaiden yksilölliselle kohtaamiselle ja kuulemiselle. (Sirkko 2022.) Eräs ohjaajista mainitsee, että heidän pienryhmässään oppilaat ajattelevat luokassa olevan kaksi tasavertaista aikuista, eikä erikseen opettajaa ja ohjaajaa.

Ei meil kuitenkaa oo mitää sellasta selkeetä roolijakoa. Nuorillekki meil on vaa kaks aikuista luokassa. Meil ei oo opettajaa tai ohjaajaa erikseen. Nuoril on selkee et jos mä sanon et kaks tuntii jälki-istuntoo tosta, nii sit se on niin, eikä kukaan kyseenalasta, et sä et voi antaa ku sä olet ohjaaja. Et must se o tosi tärkeetä ja hyvä et se on just näin. Se on nuorille tosi selkeetä, ku heidän ei tarte mieltii et kumpi on ylempiarvoses asemas tai mittää semmost. OH3

Pirttimaan ja Takalan (2011, 191) mukaan erityisopetus on parhaimmillaan yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön perustuvaa yhteistoimintaa. Tässä tutkimuksessa opettajat ja ohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että keskeisintä ryhmän toiminnassa on toimiva aikuistiimi, joka tuntee oppilaat, hallitsee kokonaisuuden ja joilla on toiminnassaan yhteinen linja.

Ylipäänsä se, et aikuistiimi on toimiva, on ihan tosi tärkeetä. OH4

Mun mielestä meil sujuu ohjaajien kans tosi hyvin. He tietää, et mä oon aina heidän puolella ja mä korostan et me ollaa tiimi ja sanon oppilaille kans sitä, et ohjaajia kuunnellaa siinä missä opettajaakin. Vaiks mä oon vastuussa sillai nii silti kaikki aikuiset on auktoriteetti. OP2

Me ollaan usein tehty sillaiki et jos mä oon vaikka poies nii sit meil on ohjaaja mun sijaisena ja me otetaan ohjaajalle sijainen ku he tietää kaikki hommat nii hyvin nii se menee helpommin sillä tavalla. Ku sit jos vaa ottais kuntarekrystä jonkun iha uuden ihmisen nii siinä menee lapset ja kaikki iha sekasi. OP2

Sekä opettajat että ohjaajat totesivat, että ryhmät toimisivat vielä paremmin, mikäli ryhmään saisi lisää aikuisia ja koulupäivinä olisi enemmän aikaa istua alas aikuistiiminä. Päivän aikana ryhmän aikuiset eivät aina ehdi syventyä päivän tapahtumiin ja keskustella ryhmän toiminnasta.

Aikaa ei oo tarpeeks siihen, et oikeesti puhuttais niistä lapsista. Kyl me arjessa sillai puhutaa kokoa ja mut ei ehdi istua alas ja käydä syvällisemmin läpi mitään. OP2

Toki siin tulee ohjaajal sellasta et hänki iha sillai opettaa. Ohjaajan homma melkee siin on opettaa vaiks mäki opettajana tuun siin käymää mut kyl se voi silti yhel lapsel mennä ohjaajan kans koko tunti. OP1

6.6 Pienryhmät ratkaisuna oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen?

Kysyin kaikilta haastateltavilta, että ovatko tällaiset pienryhmät heidän mielestään toimivia oppimisympäristöjä erityisestuen tarpeessa oleville oppilaille. Lisäksi kysyin, mikä olisi heidän mielestään paras tapa toteuttaa erityisopetusta. Opettajista kolme totesi pienryhmien olevan ehdottomia, sillä integrointi isompiin ryhmiin ei ole mahdollista kaikille oppilaille. Yksi opettajista korostaa, että joillekin oppimisen edellytykset ovat parhaat pienryhmässä, vaikka yleisopetuksessa opiskelu olisikin ideaali.

Jos on sellanen erityisoppilas joka kykenee olee yleisopetuksen luokassa nii olishan se ideaali mut aina tulee olee niitä jotka tarvii pienryhmää kun muuten he ahdistuu ja voi huonosti isossa luokassa. Ja jos meidän pääjuttu on se, et me halutaan heidät oppimaan, nii ei me voida laittaa heitä isoon ryhmää, jos he pelkästään joutuu siellä selviytymään siitä ahdistuksesta. Eihän he silloin opi siellä. OP2

Kaksi opettajista oli sitä mieltä, että ilman moniluokka-asteisuutta pienryhmä olisi toimivampi.

Toimivampi oppimisympäristö ois sellane, et he olis yhdessä ikätasossa ja silloin pystyis erkkaope tekee tiiviimpää yhteistyötä sen luokanopettajan kanssa. Joskus niit yleisopetuksen lapsia pystyis integroitumaa myös pienryhmän tunneille tarpeen mukaan. Et jos ne pienen ryhmän lapset ei kestä sitä, et he siirtyy isompaan ryhmään, nii sit sieltä isosta vois tulla lapsia, jolloin he sai myös myönteistä vertaisoppimista ikäisiltään. OP4

Mut kyl mä mietin usein sitä et loppuepelissä tämmösessä monenluokka-asteen ryhmässä se lapsi saa sitä opetusta aika paljon vähemmän, kun ajattelee et on neljäki luokka-astetta nii he sää ¼ osaa siitä mitä yleisopetuksen oppilaat. OP4

Kaikki ohjaajat olivat sitä mieltä, että pienryhmät ovat toimiva tapa toteuttaa erityisopetusta erityisestuen tarpeessa oleville oppilaille. Yksi opettajista esitti, että oppilaita voisi integroida tarvittaessa myös yleisopetuksesta pienryhmän tunneille. Eräs ohjaaja toteaa oppilaiden saavan enemmän aikaa ja tukea oppimiseensa pienryhmässä.

Ehdottomasti pitäis olla pienryhmät. Koen, että ne lapset saa siitä paljon enemmän irti kun on vähemmän porukkaa. Toimii mun mielestä vaikka olis erilaisia haasteita ja diagnooseja. He

saa enemmän aikaa ja apua siihen koulunkäymiseen kuin se et pitäis mennä sen ison ryhmän mukana. OH1

Ohjaajista jotkut olivat sitä mieltä, että pienryhmät, joissa oppilaat ovat samanikäisiä, tai heillä on samankaltaisia tuentarpeita, voisivat toimia paremmin. Yksi ohjaajista on sitä mieltä, että pienryhmää muodostaessa tulee ottaa huomioon oppilaiden haasteiden yhteensopivuus, tai yhteensopimattomuus.

Ehkä se et kattois sen mukaa et mitä haasteita on, et ei sit ois sellasii syvästi autistisia ja sit käytöshäiriöinen ADHD joukos, et ne ois ehkä sillee ääripäitä, ja ne ei sopis samaa luokkaan. OH3

Yleisesti ottaen haastateltavat opettajat ja ohjaajat siis totesivat pienryhmän mielestään toimivaksi ratkaisuksi, eikä pienryhmäjärjestelmää erityisopetuksen muotona kyseenalaistettu.

Niemen ja muiden (2010, 75) haastattelemat erityisluokalla 1990 ja 2000-luvun taitteessa opiskelleet nuoret ovat todenneet erityisluokalla opiskelun leimanneen heitä oppilaina. Monet nuorista kertoivat tulleen kiusatuiksi koulussa erityisluokkataustan takia. Itse erityisluokalla opiskelu oli kuitenkin haastateltujen nuorten mukaan pääsääntöisesti positiivinen kokemus. Erityisopetuksen osalta kiiteltiin etenkin sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevan ilmapiirin luomisen onnistumista ja tärkeyttä oppilaan kannalta. Positiivisimpana ulottuvuutena nostettiin esiin erityisluokka sosiaalisena kontekstina: erityisluokassa on pääsääntöisesti viihdytty, saatu hyviä ystäviä ja koettu hyväksyntää.

7 Pohdinnat ja johtopäätökset

Haastattelin tässä tutkimuksessa neljää opettajaa ja neljää ohjaajaa. Pohdinkin tutkimusta tehdessäni, että onko tämä määrä haastateltavia riittävä, jotta saan yleistettäviä vastauksia esittämiini tutkimuskysymyksiini. Havaitsin kuitenkin, että useat haastateltavat toivat haastatteluissa esille samoja asioita ja siksi haastateltavien määrä tuntui riittävältä. Eskola, Lätti & Vastamäki (2018) ovat todenneet, että aineiston alkaessa toistaa itseään, on aineistoa riittävästi.

Haastateltavat opettajat ja ohjaajat kokevat moniluokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän heterogeenisena ja dynaamisena sosiaalisena tilana. Ryhmän aikuisten ja oppilaiden joustavuus ja mukautumiskyky korostuvat, kun ryhmässä opiskelee oppilaita eri ikäluokista monenlaisilla tuentarpeilla. Ryhmän kokoonpano voi vaihdella päivän aikana integraation ja oppilaiden henkilökohtaisten ja yksilöllistettyjen oppimistavoitteiden myötä. Rutiinit sekä strukturoidut arjen käytännöt tukevat ryhmän toimivuutta ja oppimista.

Opettajat ja ohjaajat kertoivat toimiviksi pedagogisiksi ratkaisuuksi ja ohjaukskäytänteiksi moniluokka-asteisen erityisopetuksen pienryhmän opetuksessa muun muassa jakamisen, strukturoinnin ja organisoinnin, ennakoinnin ja rutiinit sekä positiivisen pedagogiikan. Oppilaiden oppimista voidaan tukea luomalla systemaattinen ja järjestelmällinen oppimisympäristö. Jakamalla pystytään tukemaan oppilaiden toiminnanohjausta ja ennakoimalla mahdollisia haasteita ja luomalla vakiintuneita rutiineja voidaan edistää ryhmän toimivuutta ja turvallisuuden tunnetta. Selkeät rajat luovat turvallisen ympäristön oppimiselle ja vuorovaikutukselle. Ymmärtävä suhtautuminen ja aidot kohtaamiset luovat luottamuksen ilmapiiriin ja tukevat oppilaiden hyvinvointia.

Moniluokka-asteisesta erityisopetuksen pienryhmästä saadaan muodostettua yhtenäinen luokka ryhmän aikuisten tuella. Opettajien ja ohjaajien rooli on keskeinen luokanmuodostusprosessissa sekä yhteishengen kohottajina ja ylläpitäjinä. Yhteiset toiminnalliset hetket, kuten viikoittaiset yhteistunnit ja erilaiset ryhmäaktiviteetit, vahvistavat ryhmädynamiikkaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi palkkiosysteemit, jotka kannustavat oppilaita ottamaan vastuuta omasta ja toisten toiminnasta, edistävät luokkahankeä ja yhteisöllisyyttä. Kaiken kaikkiaan yhtenäisen moniluokka-asteisen erityisopetuksen

pienryhmän rakentaminen vaatii jatkuvaa työtä ja sitoutumista sekä opettajilta ja ohjaajilta että oppilailta.

Moniluokka-asteisessa erityisopetuksen pienryhmässä toimiva ja yhteen hiileen puhaltava aikuistiimi on keskeinen tekijä, joka luo luottamuksen ilmapiirin. Opettajat ja ohjaajat työskentelevät tiiviisti yhdessä, ja selkeä roolijako, sekä yhteinen linja toiminnassa mahdollistavat ryhmän sujuvan toiminnan.

Haastatellut opettajat ja ohjaajat pitävät moniluokka-asteisia erityisopetuksen pienryhmiä toimivina oppimisympäristöinä erityisintuen tarpeessa oleville oppilaille. Pienryhmät mahdollistavat yksilöllisen tuen ja opetuksen, mikä edistää oppilaiden oppimista ja hyvinvointia koulussa. Haastatelluista kukaan ei kyseenalaistanut pienryhmäjärjestelmää toimivana erityisopetuksen muotona.

Moniluokka-asteinen pienryhmä voi parhaimmillaan olla sosiaalisena tilana toimivan aikuistiimin luotsaama, eri ikäisistä, erilaista tukea tarvitsevista yksilöistä yhtenäiseksi luokaksi hitsautunut ryhmä, jossa hyväksytään erilaisuutta, ollaan suvaitsevia, kuulutaan ryhmään sen tärkeänä jäsenenä, vertaistuetaan toisia ja otetaan vastuuta ei vain omasta toiminnasta ja oppimisesta, vaan myös luokan muista oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan. Eräs haastateltu opettaja kiteytti mielestäni hyvin filosofiansa erityisen tuen tarpeen oppilaiden opetuksen osalta:

No sen mä haluisin sanoo et mun mielestä tän kaiken perusta on semmonen suuri joustavuus ja lapsen yksilöllisten tarpeiden pohjalta luominen et niistä ku lähtee rakentaa nii tää homma lähtee toimivaks. OP4

Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista opettajien ja ohjaajien näkökulmien lisäksi saada mukaan oppilaiden näkemyksiä samasta erityisopetuksen pienryhmästä; siitä, millaisena oppilaat kokevat opiskelun eri ikäisistä oppilaista koostuvassa erityisopetuksen pienryhmässä.

Lähteet

- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, & Vitikka, E. 2022. Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja:2022:44. 148s
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, 8§.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. (Luettu 26.2.2023)
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Fredrikson, P & Hintikka, A.M. 2000. Auta minua tekemään itse- ajatuksia montessoripedagogiikasta. Teoksessa A.M. Hintikka (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 68-71.
- Hayes, M., Pekkarinen, R., & Höynälänmaa, K. (1985). Montessori-pedagogiikka. Helsingissä [Hk]: Otava.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö ([2. painos]). Gaudeamus.
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. 2023. Inclusion in Finland: Myths and Realities. Teoksessa M. Thurp., P. Seppänen, J. Kauko. & S. Kosunen (toim.) Finland's famous education system. Unvarnished Insights into Finnish Schooling . Springer , Singapore, s. 401-415 . https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25
- Kalaoja, E. 2010. Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan?. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-Kustannus. 102–104
- Kilpeläinen, R. 2010a. Kyläkoulun laatu opettajan arvioimana. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-Kustannus. 76–83
- Kilpeläinen, R. 2010b. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulun yliopisto.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansan opetus ennen oppivelvollisuutta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:120.
- Kivirauma, J. 2015 Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, S. Moberg, H. Savolainen, S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus

- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2011. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press, 111-116
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. SAGE.
- Kyheröinen, L. 2020 "IHAN KU OIS JULKKIS" Erityisopetuksen pienryhmissä opiskelevien lasten ja heidän huoltajiensa kokemuksia lasten osallisuudesta koulussa. Opinnäytetyö, DIAK sosionomi AMK. 53s. <https://www.theseus.fi/handle/10024/337371?show=full>
- Kytömaa, E. 2020 "Lapsi voittaa siinä yhdysluokkaopetuksessa" Yhdysluokanopettajien kokemuksia eri-ikäisopetuksesta. Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020082161368>
- Kärkkäinen, R. 1986. Montessoripedagogiikan soveltaminen peruskouluopetukseen. Teoksessa A. Lauriala & R. Karvonen (toim.) Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä. 85-95
- Laine, K. 1999. Tunti vain. Oppituntitila ja nuorten kokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulutus ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–35.
- Marlowe, M. J., & Hayden, T. L. 2013. Teaching children who are hard to reach relationship-driven classroom practice. Corwin.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa M. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori., P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.
- Peltonen, T. 2010b. Yhdysluokkaopetuksen edut – myös esitetty kritiikki. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä : PS-kustannus, 105–116.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 Helsinki: Opetusministeriö. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 26.2.2023.)

- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Helsinki: Opetusministeriö 20.11.1988. Saatavana
www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. (Luettu
26.2.2023.)
- Pirttimaa, R. 2011. Askel kerrallaan: järjestelmällisyys opetuksessa. Teoksessa M. Takala
(toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University
Press,150-158
- Pirttimaa, R & Takala, M. 2011. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa M. Takala
(toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University
Press,184-193
- POPS 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
Helsinki: Opetushallitus.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa
lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja
mahdollisuuksista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Sirkko, R. 2022. Koulunkäynninohjaajien asema ja työnkuva inkluusioon pyrkivässä
koulussa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2022, Vol. 32, No. 2 © Niilo
Mäki -säätio.
- Suomi, A. 2013. Koulunkäynninohjaajan työ erityiskoulussa. Teoksessa E. Merimaa &
P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Juva: Bookwell Oy.
- Takala, M. 2011a. Koulunkäynninohjaajat- mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.)
Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press,
126-136
- Takala, M. 2011b. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.)
Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press,
45–57.
- Takala, M. 2011c. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.)
Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press,
13-21.
- Takala, M.2011d. Johtamisen elementtejä. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka
ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press, 117-125.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. 2011. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.)
Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press,
159-167.

- Takala, M., Lakkala, S., Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala, A. Äikäs. (toim.) Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-28
- Tapio, R. 2013. Yksilöllistä tukea oppimiseen sosiaalisen osallisuuden kustannuksella? Pienryhmämuotoinen erityisopetus oppilaan kokemana. Pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto. 91s.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Wilander, S. 2018. Montessoripedagogiikka : oppimisen iloa. Helsinki: Suomen Montessoriliitto ry.
- Äikäs, A. & Rämä, I. 2022. Inklusio ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Teoksessa A. Äikäs, I. Rämä (toim.) Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-35

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko (opettajat)

Esitiedot:

Kauanko olet työskennellyt opettajana?

Mikä on koulutustaustasi?

Kauanko ollut pienryhmässä opettajana? Entä tässä kyseissä ryhmässä, jossa nyt opetat?

A. Koulun toimintakulttuuri

- Millaisessa koulussa työskentelet?
- Miten erityisopetus on järjestetty koulussasi?
- Millainen on nykyinen opetusryhmäsi? (montako lasta, minkä ikäisiä, mitä diagnooseja, montako ohjaajaa/opettajaa)
- Miten oppilaat ovat valikoituneet juuri tähän ryhmään?

B. Pienryhmän pedagogiikka

- Kuvaile oman luokkasi tyypillistä koulupäivää?
- Mitkä ovat sinun pedagogiset tehtäväsi oppitunnin/päivän aikana?
- Miten pienryhmässäsi näkyy monen luokka-asteen oppilaiden läsnäolo ja miten se vaikuttaa opetukseen?
- Miten pienryhmässäsi näkyy oppilaiden välinen vertaisoppiminen/vertaisopettaminen? Vai näkyykö? (vanhempi ohjaa nuorempaa yms.)
- Millaiset pedagogiset ratkaisut tai toimintatavat olet kokenut erityisen toimiviksi pienryhmässäsi?
- Mikä pienryhmässäsi toimii hyvin?
- Minkä toivoisit toimivan paremmin?

C. Pienryhmä sosiaalisena tilana

- Miten eri luokka-asteilla opiskelevista oppilaista saa muodostumaan toimivan luokkayhteisön?
- Miten mahdollinen osittainen integrointi yleisopetukseen mielestäsi näkyy pienryhmän toiminnassa?
- Mikäli luokkaan on tullut oppilaita, tai sieltä on lähtenyt oppilaita kesken lukuvuoden yleisopetukseen tai muualle, niin miten se mielestäsi vaikuttaa pienryhmän toimintaan?
- Miten yhteishenki näkyy/rakentuu ryhmässäsi? Mitä käytännön keinoja olet käyttänyt sen luomiseen/vahvistamiseen?

D. Lopuksi (oman osaaminen riittävyys ja erityisopetus)

- Koetko, että sinulla on riittävä koulutus/ osaaminen työskentelyyn tällaisessa pienryhmässä? Toivoisitko jostain asiasta lisäkoulutusta tai tietoa?
- Ovatko tällaiset pienryhmät sinun mielestäsi toimivia oppimisympäristöjä erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille?
- Mikä olisi mielestäsi paras tapa toteuttaa erityisopetusta erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille?

Liite 2. Haastattelurunko (ohjaajat)

Esitiedot:

Kauanko olet työskennellyt ohjaajana?

Mikä on koulutustaustasi?

Kauanko olet ollut pienryhmässä ohjaajana? Entä tässä kyseissä ryhmässä, jossa nyt olet?

A. Koulun toimintakulttuuri

- Millaisessa koulussa työskentelet?
- Miten erityisopetus on järjestetty koulussasi?
- Millainen on nykyinen opetusryhmäsi? (montako lasta, minkä ikäisiä, mitä diagnooseja, montako ohjaajaa/opettajaa)
- Miten oppilaat ovat valikoituneet juuri tähän ryhmään?

B. Pienryhmän pedagogiikka

- Kuvaile oman luokkasi tyypillistä koulupäivää?
- Mitkä ovat sinun tehtäväsi oppitunnin/päivän aikana?
- Miten pienryhmässäsi näkyy monen luokka-asteen oppilaiden läsnäolo ja miten se vaikuttaa opetukseen?
- Miten pienryhmässäsi näkyy oppilaiden välinen vertaisoppiminen/vertaisopettaminen? Vai näkyykö? (vanhempi ohjaa nuorempaa yms.)
- Millaiset toimintatavat olet kokenut erityisen toimiviksi pienryhmässäsi?
- Mikä pienryhmässäsi toimii hyvin?
- Minkä toivoisit toimivan paremmin?

C. Pienryhmä sosiaalisena tilana

- Miten eri luokka-asteilla opiskelevista oppilaista saa muodostumaan toimivan luokkayhteisön?
- Miten mahdollinen osittainen integrointi yleisopetukseen mielestäsi näkyy pienryhmän toiminnassa?
- Mikäli luokkaan on tullut oppilaita, tai sieltä on lähtenyt oppilaita kesken lukuvuoden yleisopetukseen tai muualle, niin miten se mielestäsi vaikuttaa pienryhmän toimintaan?
- Miten yhteishenki näkyy/rakentuu ryhmässäsi? Mitä käytännön keinoja olet käyttänyt sen luomiseen/vahvistamiseen?

D. Lopuksi (oman osaaminen riittävyys ja erityisopetus)

- Koetko, että sinulla on riittävä koulutus/ osaaminen työskentelyyn tällaisessa pienryhmässä? Toivoisitko jostain asiasta lisäkoulutusta tai tietoa?
- Ovatko tällaiset pienryhmät sinun mielestäsi toimivia oppimisympäristöjä erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille?
- Mikä olisi mielestäsi paras tapa toteuttaa erityisopetusta erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille?

Liite 3 Tietosuojailmoitus



Tietosuojailmoitus

1 (2)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artiklat 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Opettajien ja ohjaajien kokemuksia ja käsityksiä erityisopetuksen pienryhmästä ja siinä toimimisesta
2. Rekisterinpitäjä	Inkeri Niemi, Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluja, joissa kysytään opettajilta ja ohjaajilta heidän koulutausta, työkokemus, omia kokemuksia ja käsityksiä pienryhmässä työskentelystä Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja koulutausta, työkokemus, omia kokemuksia ja käsityksiä pienryhmässä työskentelystä
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siir- rosta kolmansiin mai- hin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ul- kopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyt- tämisaika tai sen määrittämisen kritee- rit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Sa- malla tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Haastattelunauhoitteet poiste- taan litteroinnin jälkeen.
10. Rekisteröidyn oikeu- det	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsitte- lyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liitty- vissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteys- tiedot ilmoituksen alussa.</p> <p>:</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoi- teita tai viestin välitysmahdollisuutta koulujen rehtoreilta. Rehtorien sähköpostit on saatu koulujen nettisivuilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistu- vilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassa- olosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloin- nin tekemiseen.