

Kaius Ruotsalainen

**STEINERPEDAGOGIEN MINÄPYSTYVYYS TEHOSTETUN JA ERITYISEN TUEN
OPPILAITA TUETTAESSA**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Kaius Ruotsalainen				
Työn nimi Steinerpedagogien minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa				
Pääaine Erityispedagogiikka	Työn laji Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	Päivämäärä 23.04.2020	Sivumäärä 77
Tiivistelmä <p>Steinerpedagogiikka on kasvatustieteiden ja psykologian alalla, jossa painottuvat ihmisen luontaiset taipumukset ja yksilöllisen kehityksen tukeminen. Steinerkouluja on perustettu ympäri maailmaa, myös Suomeen. Suomessa koulutuksen järjestämistä ohjaa inklusioperiaate, jonka mukaan koulujen tulisi mukautua oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tuen tarpeisiin pyritään vastaamaan tarjoamalla oppilaille tukea kolmiportaisesti. Opetusta ohjaavat säädökset koskevat steinerkouluja samoin kuin julkisia kouluja. Steinerkouluissa asetelma on kuitenkin poikkeuksellinen, sillä ne toimivat yksityiskouluina, joihin oppilaspaikkaa haetaan.</p> <p>Eräs steinerpedagogiikan ominaispiirteistä on steinerpedagogien vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta itsenäisesti. Minäpystyvyyden vaikutukset autonomiseen työnkuvaan ovat merkittävät. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena onkin steinerpedagogien minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa. Minäpystyvyyden tarkastelu nojaa Banduran minäpystyvyysteoriaan ja minäpystyvyyden lähteisiin: (1) suoriutumisen kokemuksiin, (2) sijaiskokemuksiin, (3) sosiaalisiin vaikutuksiin ja sanalliseen vakuutteluun sekä (4) fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin. Toisena tarkastelun kohteena on steinerpedagogien minäpystyvyyden ilmeneminen heidän työssään. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena fenomenologisista lähtökohdista. Aineisto on kerätty teemahaastattelumenetelmällä ja analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin Banduran teoreettisia käsitteitä hyödyntäen.</p> <p>Tulosten perusteella steinerpedagogit kokivat valmiutensa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita pääosin hyviksi. Kaikista Banduran minäpystyvyyden lähteistä (1-4) nimettiin sekä minäpystyvyyttä vahvistavia että heikentäviä tekijöitä. Lisäksi haastatteluissa esiintyi minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä (5) osaamisen kokemuksia sekä (6) työtä ja opetuksen järjestämistä koskevia tekijöitä. Steinerpedagogien minäpystyvyys ilmeni heidän työssään positiivisilla tavoilla: oppilaskeskeisyytenä, pedagogisissa taidoissa ja ratkaisuisissa, oppilaiden oppimistuloksissa, asiantuntijuutena kasvatusyhteisössä sekä tyytyväisyytenä omaan työhön. Osa steinerpedagogeista piti koulutuksesta saamiaan valmiuksia puutteellisina. Steinerpedagogisissa opinnoissa tulisi käsitellä kolmiportaisen tuen järjestelmää nykyistä kattavammin. Muutoinkin tulisi varmistaa, että steinerpedagogit saavat riittävät valmiudet tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen, sillä heidän minäpystyvyytensä heijastuu heidän työhönsä ja hyvinvointiinsa.</p>				
Avainsanat Minäpystyvyys, steinerpedagogi, steinerpedagogiikka, erityinen tuki, tehostettu tuki				

ABSTRACT

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Kaius Ruotsalainen				
Title Waldorf pedagogues' self-efficacy when supporting intensified and special support pupils				
Main subject Special education	Level Master's thesis	<input checked="" type="checkbox"/>	Date 23.04.2020	Number of pages 77
	Minor thesis	<input type="checkbox"/>		
	Bachelor's thesis	<input type="checkbox"/>		
	Intermediate thesis	<input type="checkbox"/>		
Abstract <p>Waldorf education is an educational philosophy with an emphasis on one's natural tendencies as well as individual growth. There are several Waldorf schools around the world as well as in Finland. The principle of inclusion guides the Finnish educational system. Inclusion requires schools to adapt to pupils' diverse needs, which is done by providing support to pupils using the three-tiered support system. Educational guidelines concern Waldorf schools the same way they concern public schools. The Waldorf school setting is somewhat exceptional compared to public schools, however, since Waldorf schools are private schools requiring application.</p> <p>A key feature of Waldorf education is the significant pedagogical freedom granted to Waldorf pedagogues. This freedom increases their jobs' vulnerability to their self-efficacy. Therefore, it is important to examine their self-efficacy. In this thesis, self-efficacy of Waldorf pedagogues working with intensified and special support pupils is examined utilising Bandura's theory and sources of self-efficacy, i.e. (1) mastery experience, (2) vicarious experience, (3) verbal persuasion, and (4) physiological and affective states. Another point of interest is the way Waldorf pedagogues see their self-efficacy influences on their work and the support they provide to intensified and special support pupils.</p> <p>The methodological foundations of the thesis lie in phenomenology. The material was gathered by thematic interview, and the analysis was carried out as theory-guided content analysis. According to the results, Waldorf pedagogues felt moderately or very efficacious when providing support to intensified and special support pupils. Several sources of self-efficacy (1-4) which either strengthened or weakened Waldorf pedagogues' self-efficacy were found. Furthermore, two new sources of self-efficacy categories were established: (5) experienced know-how, and (6) circumstances related to work and pedagogical arrangements. Waldorf pedagogues' self-efficacy influences their work primarily in positive ways, and shows as pupil-centeredness, in pedagogical skills, in pupils' academic development, as proficiency in collegial and parental cooperation, and as job satisfaction. Some Waldorf pedagogues felt that their teacher training left them unprepared for supporting intensified and special support pupils. Waldorf teacher preparation programmes should address the three-tiered support system more thoroughly to ensure that Waldorf pedagogues are granted adequate skills to support intensified and special support pupils.</p>				
Key words Self-efficacy, Waldorf pedagogue, Waldorf education, special support, intensified support				

ESIPUHE

Ensimmäisiä kosketuksiani steinerpedagogiikan maailmaan oli se, kun itse eräänä elokuisena aamuna vuonna 2002 astelin koulun pihalla läpi vanhempien oppilaiden muodostaman kunniakujan koulun päärakennuksen eteen, missä ihana, vastavalmistunut uusi opettajani halasi minua toivottaen minut tervetulleeksi ensimmäiselle luokalle. Tästä alkoi kolmetoistavuotinen taipaleeni steinerkoulussa. Olen kantanut steinerpedagogiikan minulle antamia eväitä mukana senkin jälkeen, kun valmistuin ylioppilaaksi ja jätin steinerkoulun taakseni. Nyt ne ovat myös keskeinen osa opettajuuttani, jota olen viiden vuoden korkeakouluopintojeni aikana rakentanut. Tutkielman kirjoittaminen on antanut minulle mahdollisuuden tarkastella omia koulu-kokemuksiani teoreettisesta näkökulmasta ja auttanut ymmärtämään niitä uudella tavalla. Toivon tällä tutkielmalla voivani yhtäältä tarjota steinerpedagogiselle yhteisölle oman tukeni, toisaalta muuttaa steinerpedagogiikkaa helpommin lähestyttäväksi erityispedagogiikan ja kasvatustieteiden kentällä.

Olen omille opettajilleni kiitollinen siitä, että he ovat kohdanneet minut ja tukeneet minua kasvuni polulla. Kiitos erityisesti Eevalle ja Heinille matkan varrella käydyistä keskusteluista sekä inspiroivasta opettajuudesta. Kiitos kuuluu myös Steinerkasvatuksen liitolle, jokaiselle haastatteluun osallistuneelle steinerpedagogille sekä kaikille muille, jotka ovat antaneet tutkimusprosessiini jotain itsestään. Panoksenne on minulle tavattoman arvokas. Lisäksi haluan kiittää ohjaajaani siitä, että kannustit minua tarttumaan juuri tähän aiheeseen. Nyt kun tutkimusprosessini on loppusuoralla, en voisi olla tyytyväisempi, että valitsin juuri tämän aiheen. Tutkimusprosessista muodostui minulle lopulta ikkuna omaan itseeni ja siihen, mitä olen.

Joensuussa 23. päivänä huhtikuuta 2020

Kaius Ruotsalainen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 STEINERPEDAGOGIIKKA TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA	4
2.1 Steinerpedagogiikan keskeisiä piirteitä	6
2.2 Opettajuus steinerpedagogiikassa	8
3 INKLUUSIO KOULUTUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ OHJAAMASSA	10
3.1 <i>Response to Intervention</i> -malli	15
3.2 Kolmiportaisen tuen malli	17
4 MINÄPYSTYVYYS YKSILÖN TOIMINNASSA	19
4.1 Minäpystyvyyden lähteet	19
4.2 Minäpystyvyys opettajan työssä	20
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	23
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat	24
6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	26
6.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä	29
7 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	35
7.1 Steinerpedagogien minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa	36
7.1.1 Minäpystyvyys ja suoriutumisen kokemukset	37
7.1.2 Minäpystyvyys ja sijaiskokemukset	38
7.1.3 Minäpystyvyys ja sosiaaliset vaikutukset sekä sanallinen vakuuttelu	40
7.1.4 Minäpystyvyys ja fysiologiset sekä affektiiviset tilat	42
7.1.5 Minäpystyvyys ja osaamisen kokemukset	44
7.1.6 Minäpystyvyys ja työtä sekä opetuksen järjestämistä koskevat tekijät	45
7.2 Minäpystyvyyden ilmeneminen steinerpedagogien työssä	47
7.2.1 Minäpystyvyys oppilaskeskeisyytenä	48
7.2.2 Minäpystyvyys pedagogisissa taidoissa	50
7.2.3 Minäpystyvyys oppilaiden oppimistuloksissa	52
7.2.4 Minäpystyvyys asiantuntijuutena kasvatusyhteisössä	52
7.2.5 Minäpystyvyys työtyytyväisyytenä	53
8 POHDINTA	55
8.1 Yhteenvedo ja johtopäätökset	55
8.2 Tutkimuksen arviointia	57
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	60
LÄHTEET	63
LIITTEET (2 kpl)	

1 JOHDANTO

Steinerpedagogiikka on itävaltalaisen filosofi ja hengentieteilijä Rudolf Steinerin kehittämä kasvatusfilosofia ja pedagoginen suuntaus (Dunderfelt 2011; Turunen 1990). Kasvatus steinerpedagogiikassa perustuu tietoon ihmisen kasvusta ja kehityskausista, yksilöllisistä taipumuksista sekä niiden kehittämistä (Steiner 1979, 24; Steiner 1989, 5, 13). Steinerpedagogiikan perimmäinen tavoite on mahdollistaa yksilön kasvu mahdollisimman täyteen potentiaaliinsa kaikilla ihmisyyden osa-alueilla (Steiner 1989; Taskinen 2004). Sen sijaan, että steinerpedagogiikassa pyrittäisiin niin sanotusti kaatamaan yksilön yhteiskunnan kannalta olennainen tieto ja osaaminen, steinerpedagogiikka pyrkii lähestymään yksilöä ja häntä ympäröivää todellisuutta kokonaisvaltaisesti ja yksilökeskeisesti (Skinnari & Huhmarniemi 1993, 29; Steiner 1979, 24–25).

Tänä lukuvuonna 2019-2020 on juhlittu steinerpedagogiikan satavuotista taivalta Waldorf 100 -tempauksin eri puolella maailmaa. Ensimmäinen steinerpedagoginen koulu perustettiin Stuttgartiin vuonna 1919 Waldorf Astoria -tupakkatehtaan työntekijöiden lapsia varten (Steiner 1979, 7, 10). Sittemmin steinerkouluja on perustettu ympäri maailmaa, ja moni perhe suosii steinerkouluja vaihtoehtona yleisopetukselle (Taskinen 2004, 77–80). Sata vuotta steinerpedagogiikan synnystä steinerpedagoginen opetus perustuu kuitenkin yhä pitkälti vain Steinerin alkuperäisiin filosofisiin ajatuksiin. Tieteellistä näyttöä steinerpedagogiikan käytänteistä ja niiden toimivuudesta ei ole saatavilla paljoa, sillä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa steinerpedagogiikkaa käsitellään niukasti. Steinerpedagogiikkaan keskittyvän erityispedagogisen tutkimuksen osuus kaikesta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta on sitäkin vähäisempi.

Suomessa koulutuksen järjestämistä ohjaa inklusioperiaate (Opetushallitus 2014), jolla tarkoitetaan yhtäältä jokaisen oppilaan oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan, toisaalta koulun velvoitetta vastata kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Gal, Schreur & Engel-Yeger 2010, 89; Sebba & Ainscow 1996). Inklusiivisen koulun tavoitteluun ovat ohjanneet viime

vuosikymmenien aikana tehdyt kansainväliset sopimukset, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus (1948), yleissopimus lasten oikeuksista (1989) ja yleissopimus vammaisten oikeuksista (2006) sekä UNESCO:n Salamancan julistus (1994), Education for all (EFA) -julistus (1990) ja -toimintaohjelma (2000) (esim. Moberg & Savolainen 2015, 88–89). Inklusio asettaa koulutusjärjestelmälle kehittymishaasteita niin kulttuurin, periaatteiden kuin käytänteidenkin tasolla (Booth & Ainscow 2002, 7–8). Yhteiskunta, yhteisöt ja oppilaiden tarpeet ovat muuttuvia (esim. Pihkala 2009) – näin ollen inklusiivinen kouluun ei ole ikinä valmis, vaan inklusion tavoittelu on prosessina rajaton (Ballard 1995; Hausstätter 2014, 425).

Jotta mahdollisimman moni oppilas voisi opiskella yleisopetuksen ryhmässä omassa lähikoulussaan, on oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen kehitetty erilaisia toimintamalleja. Kansainvälisesti paljon käytetty *Response to Intervention* eli RtI on systemaattinen malli, jonka avulla pyritään tarjoamaan kullekin oppilaalle sopivan tasoista tukea (esim. Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter 2010). RtI-mallissa on yleisimmin käytössä kolme eri tuen tasoa, joista ylimmällä tuki on intensiivisintä (Fuchs & Fuchs 2006, 94). Suomessa on käytössä vastaavanlainen kolmiportaisen tuen malli, jossa tuki on jaoteltu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Jahnukainen & Itkonen 2016; Sarlin & Koivula 2009, 31). Kaikki oppilaat ovat lähtökohtaisesti yleisen tuen piirissä, mutta oppilas on mahdollista siirtää tehostettuun tukeen, mikäli oppilas tarvitsee intensiivisempää tukea (Opetushallitus 2014, 62–63). Intensiivisimpään tuen muotoon eli erityiseen tukeen siirrytään, kun tehostettu tuki ei riitä tai oppilaan opetusta ei voida antaa muulla tavoin (Sarlin & Koivula 2009, 29). Steinerkouluja sitovat samat säädökset kuin kuntien ja valtion kouluja. Asetelma steinerkouluissa on kuitenkin inklusioperiaatteen suhteen erilainen, sillä steinerkoulut toimivat yksityisinä kouluina, joihin tulee hakea oppilaspaikkaa (esim. Taskinen 2004). Tämä asetelma toimii myös tutkimukseni lähtökohtana.

Tutkimukseni keskeisin taustateoria on Albert Banduran (esim. 1986) minäpystyvyysteoria. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä omista kyvyistään, ja se määrittää yksilön toimintaa, tunteita ja ajattelua (Bandura 1997; Bandura 2018, 61–62). Toimiessaan yksilö tekee havaintoja ja arvioi niiden perusteella suoriutumistaan suhteessa toiminnalle asettamiinsa odotuksiin ja tavoitteisiin (Crain 2014, 219). Virheelliset minäpystyvyyden arviot voivat

aiheuttaa epätoivottuja seurauksia, joten täsmällinen arvio omista kyvyistä on toiminnan kannalta oleellinen (Bandura 2018, 61–62). Minäpystyvyyden arviot perustuvat Banduran (1986, 398–401) mukaan neljään minäpystyvyyden lähteeseen, joita ovat (1) suoriutumisen kokemukset, (2) sijaiskokemukset, (3) sosiaaliset vaikutukset ja sanallinen vakuuttelu sekä (4) fysiologiset ja affektiiviset tilat.

Opettajan ammatillinen minäpystyvyys on opetustyön kannalta merkittävä. Opettaja, jolla on korkea minäpystyvyys, luottaa omiin ryhmänhallintataitoihinsa, suhtautuu oppilaisiin myönteisesti, suosii joustavia opetuskäytänteitä ja uskoo oppilaiden mahdollisuuksiin kehittyä. Heikon minäpystyvyyden omaava opettaja puolestaan ei luota ryhmänhallintakykyynsä tai oppilaiden mahdollisuuksiin kehittyä, menettää herkästi hermonsa kohdatessaan tottelemattomuutta ja suosii sisältökeskeisiä opetusmenetelmiä. Opettajan minäpystyvyys on yhteydessä jopa oppilaiden oppimistuloksiin. (Bandura 1997, 240–242.) Steinerpedagogeilla on työssään merkittäviä vapauksia sisältöjen valinnassa, opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa: työn autonomisen luonteen vuoksi minäpystyvyyden vaikutus steinerpedagogien työhön on erityisen suuri (Peters 2013, 115). Tämän takia steinerpedagogien minäpystyvyyden tarkastelu on paitsi kiinnostavaa, myös erittäin tärkeää. Tietoa steinerpedagogien minäpystyvyydestä voidaan hyödyntää esimerkiksi steinerpedagogin pätevyyden antavan koulutuksen kehittämisessä.

Pro gradu -tutkielmani on saanut ensimmäisen sysäyksensä kohti julkaisuaan syyskuussa 2019 kiinnostuksestani haastatella steinerpedagogeja heidän erityispedagogisesta osaamisestaan. Syksyn mittaan tutkimustehtäväni tarkentui siten, että steinerpedagogiikka toimii tutkimukseni kontekstina, inklusio opetusta ohjaavana periaatteena ja steinerpedagogien minäpystyvyys tarkastelun kohteena. Erityispedagogiseen tutkimukseen tutkielman sitoo se, että tarkastelen steinerpedagogien minäpystyvyyttä erityisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen näkökulmasta. Pyrin tutkielmallani paikkaamaan steinerpedagogiikkaa käsittelevän erityispedagogisen tutkimuksen puutetta ja sitomaan steinerpedagogiikan tutkimuksen erityispedagogiseen tutkimuskenttään.

2 STEINERPEDAGOGIIKKA TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA

[I]hminen ei ole “tyhjä taulu”, johon ympäristö vain piirtää kuvioitaan, vaan hänessä itsessään piilee jo alun alkaen “tarkoitus sinänsä”, henkis-sielullinen yksilöllisyys, joka kasvussa pyrkii toteutumaan (Steiner 1989, 4).

Rudolf Steiner (1861-1925) oli itävaltalainen filosofi ja hengentieteilijä (Turunen 1990). Steineria pidetään steinerpedagogiikan isänä, mutta elinaikanaan hän myös muun muassa kirjoitti paljon tieto-opillisia ja filosofisia teoksia, luennoi ja esitelmöi, toimi opetustehtävissä ja neuvonantajana, perusti antroposofisen seuran ja sen keskuksen, Goetheanumin, sekä ensimmäisen steinerpedagogisten periaatteiden mukaan toimivan koulun (Dunderfelt 2011, 257–259; Steiner 2003; Turunen 1990). Tämä ensimmäinen steinerpedagogiikkaa noudattava koulu perustettiin stuttgartilaisen Waldorf Astoria -savuketehtaan työntekijöiden lapsia varten, ja siitä on johdettu myös termi *Waldorf-koulu*, jota joskus steinerkoulun sijaan käytetään (Steiner 1979, 7, 10; Turunen 1990, 316). Nykyään steinerpedagogiikka on levinnyt laajalle, ja steinerkouluja on perustettu ympäri maailmaa – myös Suomessa steinerkouluja on noin parikymmentä Helsingistä Rovaniemelle asti, ja joukossa on kolme erityiskouluakin (ks. esim. Taskinen 2004, 77–80). Useissa maissa Suomea myöten steinerkoulut toimivat yksityiskouluina ja tarjoavat vaihtoehdon yleisopetukselle (esim. Woods, Ashley & Woods 2005, 4, 15).

Opetus steinerkouluissa perustuu Rudolf Steinerin opetusfilosofiaan, jossa on omat käsityksensä oppimisesta ja akateemisesta kehityksestä – tämä opetusfilosofia tunnetaan myös nimellä antroposofia (Dunderfelt 2011, 255; Woods ym. 2005, 4, 16). Antroposofia muodostuu kreikan kielen sanoista *antropos* eli ihminen ja *sofia* eli viisaus, ja vapaasti tulkittuna antroposofia voidaan kääntää tietoisuudeksi ihmisestä (Dunderfelt 2011, 255; Skinnari 2001, 409). Vaikka antroposofiassa paneudutaan ihmisen fyysisen olemuksen lisäksi henkiseen – tai Steinerin ilmaisuissa sielulliseen – olemukseen, ei Steiner toivonut aatetta leimattavan uskonnolliseksi tai

mystiseksi, vaan uskoi ihmisen henkisyuden ilmenevän hyvin käytännöllisellä tasolla (Dunderfelt 2011, 261–262). Dunderfelt (2011, 262) selittää antroposofiaa hengentieteenä, joka tutkii maailman ilmiöitä sitoutumattomasti fenomenologisin keinoin. Skinnari (2001, 409) tiivistää antroposofian tavoitteeksi “muodostaa mahdollisimman laaja ja totuudenmukainen kuva koko ihmisyydestä.”

Steinerpedagogiikka ei ole joukko irrallisia opetusmenetelmiä, vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa ihmiseen ja ympäröivään todellisuuteen (Skinnari 1988). Steiner (1979, 24) esittää, että kasvatuksen tulisi perustua ainoastaan tietoon kasvavasta ihmisestä, hänen taipumuksistaan ja siitä, miten niitä voi kehittää sen sijaan, että pyrittäisiin ammentamaan ihmiseen yhteiskunnan kannalta keskeiset tiedot ja taidot. Tällainen kasvatus mahdollistaa sen, että ihmiset voivat tarjota jotain uutta yhteiskuntaan, eikä yhteiskunta pääse määrittelemään ja rajoittamaan ihmisen olemusta (Steiner 1979, 24–25).

Steinerin (1989, 13) mukaan ikäkausien “erityisten vaatimusten tunteminen on asianmukaisen opetussuunnitelman perusta” sekä perusta sille, miten opetettavaa sisältöä tulisi käsitellä. Steiner jakoi ihmisen kasvun ja kehityksen seitsenvuotiskausiin: ensimmäisenä kautena syntymästä noin seitsemään ikävuoteen ihminen oppii matkimalla, tekemällä; toisena kautena vahvimmin tunteisiin ja tuntemuksiin vetoavien kokemusten kautta; vasta kolmantena seitsenvuotiskautena kyky järkeilyyn ja kriittiseen ajatteluun kehittyy täysin (Oberski 2006, 339–340; Steiner 1989, 5).

Steinerin näkemyksen mukaan alle kouluikäisen lapsen kasvun ja oppimisen keskiössä on jäljittely, ja “lapsi on ensisijaisesti toiminnallinen olento, joka oppii ja hahmottaa asioita itse tekemällä, kokemalla ja kuvittelemalla” (Taskinen 2004, 15). Oberski (2006, 339–340) tulkitsee Steinerin ajatuksia siten, että alle seitsenvuotias lapsi on vielä ikään kuin unessa myös hereillä ollessaan, sillä lapsi ei juurikaan prosessoisi oppimaansa tunteen tai ajatuksen kautta. Vasta toisen seitsenvuotiskauden aikana lapsen tunteellinen kehitys voimistuu – tosin tunteen heräämisellä Steiner viittaa emootioiden sijaan pääasiassa esteettisiin tuntemuksiin, kuten kunnioitukseen, luottamukseen ja kauneuteen – ja lapsi oppii parhaiten, kun opetettava asia herättää hänessä näitä tuntemuksia ja kiihottaa mielikuvitusta (Oberski 2006, 340). Abstraktia ajattelua vaativa

toiminta ei kuulu tähän kehitysvaiheeseen, vaan ajattelun tulee antaa kypsyä murrosikään asti ilman turhaa ulkoista painostusta, jotta murrosiän saavuttaessa nuori voi muodostaa elämää ja tietoa koskevat ajatuksensa ja mielipiteensä mahdollisimman itsenäisesti (Steiner 1907). Ajattelun taidot ovat läsnä ja kehittyvät koko lapsuusajan, mutta tahto ja tunne luovat perustan terveen ajattelun omaehtoiselle heräämiselle (Oberski 2006, 340).

2.1 Steinerpedagogiikan keskeisiä piirteitä

Kouluopetus osuu antroposofisen näkemyksen mukaan tunteen ja ajattelun heräämisen kausiin, ja steinerkouluissa pyritäänkin mukauttamaan opetus ihmisen kulloinkin kehittymässä olevaan olemuspuoleen (Dahlström 1983, 7). Dahlströmin (1983, 8) mukaan steinerpedagogiikka painottaa opetuksessa murrosikään asti mielikuvitusta, tunteita ja toiminnallisuutta välttämättä abstraktia ajattelua vaativia tehtäviä. Steinerin (1989, 12) mukaan jotta opetus saavuttaa lapsen vastaanottokyvyn, sillä tulee olla enemmän taiteelliset kuin tieteelliset lähtökohdat. Yläluokille asti opetuksessa korostuvat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys, jotta oppilas todella omaksuisi opeteltavan sisällön ja siitä tulisi ikään kuin hänen omaansa (Taskinen 2004, 25–26). Muutos abstraktiksi tapahtuu vähitellen (Steiner 1989, 12), kun murrosiän kynnyksellä nuori siirtyy luonnostaan lapsenomaisesta kuva-ajattelusta kohti aikuisen käsitteellisempää ajattelua (Dahlström 1983, 8). Vasta noin 14-15 vuoden ikäisten oppilaiden opetuksessa pyritään loogiseen ja kriittiseen ajatteluun (Oberski 2006, 340). Oberski (2006, 345–346) esittää, että yleisopetuksen opetussuunnitelmat painottavat kognitiivisten ja ajattelun taitojen harjoittelamista jo nuorten oppilaiden kanssa, kun taas steinerpedagogiikassa ajattelun taitojen nähdään kehittyvän osana ihmisen luonnollista kasvua. Taskinen (2004, 25) myötäilee tätä ajatusta toteamalla, että yleinen tapa yrittää opiskella mahdollisimman paljon johtaa usein kiireeseen ja asioiden pinnalliseen opetteluun, kun taas steinerpedagogiikassa opetuksen rytmi on verrattain hidas ja perusteellinen.

Eräs steinerkoulujen keskeinen piirre on kahdeksannelle luokalle asti yhtenäisenä pysyvä luokkayhteisö, jota opettaa myös koko ajan sama luokanopettaja (Dahlström 1983, 9–10). Dahlströmin (1983, 8, 10–11) mukaan “[l]uokkaopetuksen ajatus perustuu steinerkouluissa

käsitykseen lapsen tarpeesta ennen murrosikää oppia auktoriteetin kautta”, ja se mahdollistaa niin oppilaan ja opettajan välisen syvän luottamussuhteen kehittymisen kuin kokonaisvaltaisemman kasvatuksenkin. Steinerpedagogiikkaan on aivan ensimmäisestä Waldorf-koulusta asti kuulunut myös se, että tytöt ja pojat opiskelevat kaikkia kouluaineita samassa ryhmässä (esim. Steiner 2003, 119).

Steinerkouluissa opetus tapahtuu jaksoissa, joiden aikana oppilaat opiskelevat yhtä aihekokonaisuutta useamman viikon ajan niin sanottuna pääaineena useamman tunnin päivässä, mikä mahdollistaa eheämpien opetuskokonaisuuksien luomisen ja syvällisen perehtymisen kulloiseenkin aiheeseen (Dahlström 1983, 12). Steiner (2003, 117–118) perustelee järjestelyä myös jatkuvuudella ja sillä, että oppilaan on helpompi seurata opetusta, kun yhden aiheen käsittelyä ei tarvitse joka tunti keskeyttää vaihtaakseen toiseen aiheeseen. Taiteellinen työ on steinerpedagogiikassa vahvasti läsnä (ks. esim. Steiner 1988, 18–21), mistä esimerkkinä toimii vihkotyöskentely: oppikirjojen sijaan steinerkouluissa oppilaat tekevät itse työvihot, joiden työstäminen ohjaa oppilasta syventymään käsiteltävään aiheeseen ja prosessoimaan sitä eri tavalla kuin oppikirjasta valmista tekstiä luettaessa (Dahlström 1983, 13–15).

Numeerisen arvostelun sijaan steinerpedagogiikassa suositaan kuvailevia lausuntoja (Dahlström 1989, 15; Steiner 2003, 129). Lisäksi steinerkoululaiset ovat jo ensimmäisen Waldorf-koulun perustamisen aikaan saaneet lausunnon yhteydessä saaneet yksilöllisen runon, joka toimii lapsen luonnehtijana ja seuraavaan lukuvuoteen johdattajana (Steiner 2003, 129). Yhtäältä lausunnot ja runot eivät ole objektiivisessa mielessä vertailukelpoisia, toisaalta taas antavat tärkeää tietoa kodille ja palvelevat kasvatuksellisia tarkeistusperiä (Dahlström 1983, 15–16). Steinerpedagogiikassa vallitseekin ajatus kodin ja koulun kasvatuskumppanuudesta, jossa molemmilla osapuolilla on tärkeä roolinsa lapsen elämässä, eikä koulun tulisi nousta kasvatuksessa auktoriteettiasemaan (ks. Mäkinen 2008, 32–38). Vanhemmilla on usein merkittävä rooli myös steinerkoulujen perustamisessa ja ylläpidossa, joten kodin ja koulun tiivis yhteistyö on tältäkin kannalta ymmärrettävää (Graudenz, Peters & Randoll 2013, 108).

Steinerkoulun oppilaiden oppimistuloksista on saatavilla niukasti tutkimustietoa, mutta esimerkiksi Dahlinin (2007, 40–46) tutkimuksessa steinerkoulujen oppilaat pärjäsivät

kansallisissa testeissä peruskoulun oppilaita marginaalisesti heikommin. Tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että sukupuolten väliset erot ja erot eri sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden välillä olivat steinerkouluissa pienemmät –tulosten tarkastelussa tosin tulee huomioida tutkimuksen pieni otoskoko (Dahlin 2007, 40–46). Myös esimerkiksi Friedlaender, Beckham, Zheng ja Darling-Hammond (2015) ovat tutkimuksessaan havainneet, että steinerpedagogiikalla on positiivisia vaikutuksia erityisesti vähemmistöön kuuluvien ja heikosta sosioekonomisesta asemasta tulevien oppilaiden oppimistuloksiin.

Steinerpedagogiikan suhdetta erityispedagogiikkaan ja erityisyyteen ylipäätään ei juurikaan ole määritelty, mihin syynä on todennäköisesti yksilön omaehtoisen kasvun ja kehityksen ajatuksen sisältyminen pedagogiikkaan itsessään (ks. esim. Attfield & Attfield 2019, 15; Steiner 1989; Taskinen 2004). Steinerpedagogiikan painotus luonnollisessa oppimisessa tekemisen kautta mahdollistaa erilaisten oppijoiden oppimisen ja luo osallisuutta (Attfield & Attfield 2019, 11). Dahlinin (2007, 50–52) mukaan steinerkoulut eivät juuri poikkea peruskouluista tukea tarvitsevien oppilaiden määrässä, mutta steinerkouluissa tukea tarvitsevista oppilaista käytetään enemmän yksilöllisiä kuvailuja virallisten diagnoosien ja oppimisvaikeustermistön sijaan. Oppilaille voidaan laatia – mutta opetukseen itsessään myös sisältyy – tukitoimia, joiden pääpaino on auttaa oppilasta oppiaineiden sisältöjen oppimisen lisäksi laajemmin kehittymään ja toimimaan elämän eri osa-alueilla (Dahlin 2007, 52).

2.2 Opettajuus steinerpedagogiikassa

Steinerpedagogin tulee olla perehtynyt steinerpedagogiseen kasvatustieteeseen, ihmiskuvaan ja kasvatustehtäviin (Taskinen 2004, 45). Steinerpedagogiset korkeakoulu- tai täydennysopinnot antavat pätevyyden opettaa steinerkouluissa, mutta esimerkiksi Graudenzin ja kumppaneiden (2013, 106–108) tutkimuksesta käy ilmi, että kaikki steinerkouluissa työskentelevät opettajat eivät ole saaneet virallista perehdytystä steinerpedagogiikkaan. Taskisen (2004, 45) mukaan ihanteellinen steinerkoulun opettaja antaa itsestään jokaisessa tilanteessa, sitoutuu oppilaisiinsa ja kasvatustehtäväänsä, eikä käsitä työtään vain työaikoihin ja palkkaan sidottuna virkatehtävänä. Tällaiset vaatimukset asettavat steinerkoulujen opettajan harteille suuria

odotuksia (Taskinen 2004, 47), mutta tästä huolimatta Graudenzin ja kollegoiden (2013, 108) mukaan jopa yli 90% steinerkoulujen opettajista ilmoittaa olevansa tyytyväisiä työhönsä. Steinerkoulujen opettajista jopa lähes 40% kuitenkin kokee, ettei heidän saamansa koulutus yksin ole antanut heille riittäviä valmiuksia käytännön työhön (Graudenz ym. 2013, 108).

Steinerpedagogiikassa luokanopettaja opettaa samaa oppilasryhmää ensimmäiseltä luokalta kahdeksannelle luokalle (Dahlström 1983, 9–10), jolloin luokan opettaja oppii tuntemaan oppilaansa perusteellisesti, ja opettajan ja hänen oppilaidensa välille ehtii kehittyä erityislaatuisen tiivis suhde (Ashley 2005, 9–10). Steinerpedagogit määrittelevätkin suhteensa oppilaisiinsa yleisopetuksessa työskenteleviä opettajia keskimäärin huomattavasti paremmiksi (Graudenz ym. 2013, 108). Steiner (2003, 123) itse kuvaa opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita seuraavasti:

Suuri arvo annetaan sille, että opettaja ei tunne vain oman luokkansa lapsia, vaan että opettajakollegion ja lasten välille voidaan luoda sopiva suhde, joka ulottuu sitten myös välitunneille, niin että kuka tahansa lapsi voi etsiä neuvoa opettajalta, josta hän pitää.

Steinerpedagogiikka antaa opettajalle liikkumatilaa siten, että hän pystyy pitkälti oman asiantuntijuutensa perusteella määrittelemään opetussisältöä ja -tahtia (Graudenz ym. 2013, 108–109; Steiner 2003, 123). Taskinen (2004, 27) toteaa, että opetus puhuttelee oppilasta kokonaisvaltaisesti, kun opettaja on aidosti innostunut opetettavasta asiasta ja perehtynyt siihen syvällisesti. Sisältöjen tuottaminen itse on kuitenkin työlästä ja lisää opettajan vastuuta sekä työtaakkaa (Taskinen 2004, 47). Petersin (2013) mukaan opettajan omistautuneisuus työlleen auttaa selviytymään työn aiheuttaman stressin kanssa ja luo myös tunnetta pystyvyydestä. Ashley (2005, 9) pitää luokanopettajajärjestelyä pedagogisesti käytännöllisenä, sillä se mahdollistaa joustavan opetuksen ja erityisesti joustavammat siirtymät toiminnasta toiseen, esimerkiksi siirtymisen rytmikkaan ja liikkumiseen perustuvasta toiminnasta hiljaiseen kirjatyöskentelyyn. Luokanopettajajärjestelyn heikkoutena on sisältötiedon hallinta, jota aineenopettajilla on luokanopettajia huomattavasti enemmän, mutta aineenopettajilta puolestaan saattaa puuttua opetuksen kannalta keskeinen oppilaantuntemus (Ashley 2005, 13–14).

3 INKLUUSIO KOULUTUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ OHJAAMASSA

Inkluusiolla koulumaailmassa tarkoitetaan periaatetta, joka korostaa hyväksyntää ja yhteisöön kuuluvuutta siten, että opetusryhmä on strukturoitu vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin (Gal ym. 2010, 89). Sebba ja Ainscow (1996) kuvaavat inkluusiota prosessina, jossa koulu pyrkii suhteuttamaan toimintaansa oppilaiden yksilölliseen olemukseen (*inclusion*). Prosessin kautta koulun kapasiteetti ottaa vastaan kaikenlaiset oppilaat lisääntyä, ja siten koulu välttää sulke-
masta oppilaita pois kouluyhteisöstä (*exclusion*) (Sebba & Ainscow 1996). Ballard (1995) ja Hausstätter (2014, 425) esittävät, että inkluusiolla prosessina ei ole rajoja: pyrkimys inkluusioon on siis rajaton ja jatkuva, eikä inkluusiivinen koulu ole koskaan valmis.

Koulumaailma on alkanut omaksua inkluusiivisia periaatteita ja käytänteitä vähitellen viime vuosikymmenten aikana (ks. esim. Skidmore 2004, 12–17). Merkittäviä inkluusioon ohjaavia kansainvälisiä sopimuksia ovat Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistus (1948) ja yleissopimus lasten oikeuksista (1989), UNESCO:n *Education for all* (EFA) eli koulutus kaikille -julistus (1990), YK:n yleisohjeet yhdenvertaistamisesta (1993), UNESCO:n Salamancan julistus (1994) sekä koulutus kaikille -toimintaohjelma (2000) ja YK:n yleissopimus vammaisten oikeuksista (2006) (ks. Eskelä-Haapanen 2012, 20; Moberg & Savolainen 2015, 88–89). Näistä sopimuksista erityisesti Salamancan julistus ja siihen kirjatut periaatteet ovat usein esillä inkluusiota koskevassa keskustelussa (esim. Sebba & Ainscow 1996). Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994, 6) painotetaan, että koulujen tehtävä on tarjota sopivaa opetusta kaikille oppilaille riippumatta heidän fyysisistä, älyllisistä, sosiaalisista, emotionaalisista, kielellisistä tai muista ominaisuuksistaan vammaiset ja erityislahjakkaat lapset mukaan lukien.

Länsimainen ja suomalainen yleis- ja erityisopetusta koskeva keskustelu 1900-luvulta nykypäivään voidaan jakaa kolmeen aikakauteen: (1) erillisen erityisopetuksen kausi jatkui 1960-luvulle asti, jolloin (2) integraatio nosti päätään ja erityisopetuksessa alettiin suosia

vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta, kunnes (3) 1990-luvun alussa siirryttiin voimakkaampaan integraation ja yhteisen koulun tavoitteluun (Ainscow, Dyson & Weiner 2013, 4; Moberg & Savolainen 2015, 90–91). Tärkeimmät historialliset seikat, jotka ajoivat yhteisen koulun tavoitteluun, ovat erillistä eli segregoitua erityisopetusta ja sen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset, vaatimukset tasavertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta sekä erityisopetusta ja poikkeavuutta koskevien paradigmojen muutos (Moberg & Savolainen 2015, 76–77). Jahnukainen ja Itkonen (2016, 141) esittävät kuitenkin, että taustalla oli myös paine säästää erityisopetuksen kuluista.

Savolaisen ja Mobergin (2015, 79) mukaan integraatioon alettiin pyrkimään, kun heräsi ajatus vammaisten oikeudesta mahdollisimman samanlaisiin koulukokemuksiin kuin muillakin ihmisillä. Vammaisen henkilön sijoituksen yleisopetuksen ryhmään ajateltiin luovan fyysistä integraatiota ja sitä kautta toiminnallista integraatiota, kunhan vammaiselle henkilölle turvattaisiin vähiten rajoittava ympäristö (Moberg & Savolainen 2015, 82–84, 90–91). Vähiten rajoittavan ympäristön periaate tunnetaan sen englanninkieliselläkin nimellä *least restrictive environment*, ja nimensä mukaisesti sen tarkoitus on minimoida ympäristön oppilasta rajoittavat tekijät (ks. IDEA 2004). Esimerkiksi Rioux (1997) kuitenkin kritisoi vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta rajoittavien ja segregoitivien ympäristöjen mahdollistajana. Integraation ongelma onkin sen sisältämä oletus siitä, että on erillisiä “komponentteja”, jotka tulisi yhdistää – siis on segregaatiota (Moberg & Savolainen 2015, 81). Mobergin ja Savolaisen (2015, 81) mukaan integraation rinnalle syntyi erilainen näkemys yhteisestä koulusta, jonka ulkopuolelle ei tarvitse sulkea ketään, mikä viittaa inklusion periaatteeseen.

Inklusion määritelmät ovat osoittautuneet tiedeyhteisölle haasteellisiksi (esim. Hausstätter 2014, 424). Mobergin ja Savolaisen (2015, 86) mukaan mikään auktoriteetti ei ole virallisesti määritellyt termiä *inkluisio*, joten sitä käytetään vaihtelevasti. Suomessa käytetään muun muassa termejä *inkluisio*, *inklusiivinen kasvatus* ja *inklusiivinen koulu* osittain limittäin, ja joukkoon on lisäksi päätynyt slogan “Yksi koulu kaikille” (*En skola för alla*) (Moberg & Savolainen 2015, 88). Myös Sebba ja Ainscow (1996) sekä Hausstätter (2014) tunnistavat saman ongelman yrittäessään löytää inklusiolle kattavaa määritelmää. Sebban ja Ainscow’n (1996) näkemyksen mukaan määritelmän tulisi ottaa huomioon esimerkiksi inkluisio jatkuvana

prosessina, määritelmästä tehtävien eriävien tulkintojen mahdollisuus, poissulkemisen (*exclusion*) määrittely ja inklusion riittävä erottaminen integraatiosta. Göranssonin ja Nilholmin (2014) mukaan lisäksi inklusion käytännön merkitys tulisi olla nykytutkimuksessa paljon nykyistä selkeämmin määritelty.

Monissa maissa inklusiivisen opetuksen mielletään yhä olevan menettelytapa, jossa vammaiset lapset pyritään kouluttamaan samassa koulutusjärjestelmässä kuin muut lapset (Ainscow ym. 2013, 4). Lakkala, Uusautti ja Määttä (2016, 53) kuitenkin korostavat, että olennaisinta inklusiossa on yhteisön velvollisuus yksilön ihmisoikeuksien toteuttajana ja osallisuuden mahdollistajana sen sijaan, että pyrkimys olisi yksilön kuntouttamisessa yhteisön normeja vastaavaksi. Ainscow kollegoineen (2013, 4) tulkitsee inklusion tehtäväksi poistaa koulutusjärjestelmästä syrjivät prosessit, jotka ovat seurausta henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten etniseen taustaan, sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan tai vammaisuuteen, liittyvistä asenteista ja oletuksista.

Göransson ja Nilholm (2014) tunnistivat analyysissään neljä eri tapaa käsittää inklusiota: (a) inklusio paikkana, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä, (b) inklusio erityisoppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden täyttäjänä, (c) inklusio kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden täyttäjänä sekä (d) inklusio yhteisöllisyyden rakentajana. Skidmore (2004, 112) puolestaan havaitsi tutkimuksessaan kaksi erilaista ajattelumallia tai diskurssia liittyen siihen, miten opetusta tulisi järjestää. Vastustuksen diskurssi (*discourse of deviance*) pohjautuu ajatukseen älykkyydestä ja kyvyistä yksilön rajallisina ja pysyvinä ominaisuuksina, jotka määrittävät ja oikeuttavat yksilön pärjäämistä yhteiskunnassa – inklusion diskurssi (*discourse of inclusion*) puolestaan painottaa yhteiskunnan ja yhteisön asemaa osallistajina ja yksilön rajattoman potentiaalin valjastajina (Skidmore 2004, 113–127).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että “[p]erusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus 2014, 18). Suomessa kaikki oppilaat eivät silti ainakaan toistaiseksi opiskele inklusioperiaatteen mukaisesti yleisopetuksen ryhmässä omassa lähikoulussaan huolimatta siitä, että erityiskoulujen määrä on voimakkaassa laskussa, ja erityistä tukea tarvitsevista aiempaa suurempi osa opiskelee ainakin osittain yleisopetuksen

ryhmissä (Moberg & Savolainen 2015, 95–96). Mobergin ja Savolaisen (2014, 96) mukaan merkittävät syitä integraation hitaaseen toteutumiseen ovat rakenteelliset esteet kouluorganisaatiossa, ammattiryhmien asenteet, pedagogiset haasteet sekä se, että Suomen laki ei velvoita fyysisen integraation toteuttamiseen.

Inklusio asettaa koulujärjestelmälle ja sen toimijoille haasteita monella tasolla (esim. Pihkala 2009). Booth ja Ainscow (2002) jäsentävät inklusiota kolmeen eri tasoon: inklusiivisen kulttuurin tasoon (*inclusive cultures*), inklusiivisten periaatteiden tasoon (*inclusive policies*) ja inklusiivisten käytänteiden tasoon (*inclusive practices*). Inklusiivisen kulttuurin tasolla luodaan turvallinen yhteisö, jossa kaikkia arvostetaan, yhteisön jäsenet jakavat samat, kouluun liittyvää toimintaa ohjaavat arvot, ja koulua kehitetään jatkuvasti (Booth & Ainscow 2002, 7–8). Boothin ja Ainscow'n (2002, 7–8) mukaan inklusiivisten periaatteiden taso merkitsee sitä, että inklusio on kirjattu koulun asiakirjoihin, koulun toiminnassa painottuu osallisuus ja koulun kykyä vastata oppilaiden moninaisuuteen kehitetään. Inklusiivisten käytänteiden tasolla puolestaan opetus suunnitellaan vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen, ja oppilaista kannustetaan osallistumaan kaikilla opetuksen osa-alueilla koulun ulkopuolista, ympäröivän yhteisön osaamista valjastaen (Booth & Ainscow 2002, 7–8). Koulun kehittyminen inklusiiviseksi edellyttää kaikkien kolmen tason huomioimista (Booth & Ainscow 2002, 7; Lakkala ym. 2016, 53–54).

Inklusiivinen kulttuuri näkyy koulussa myönteisinä asenteina, sitoutumisena sekä moniammatillisena sekä ammattimaisena otteena inklusiota kohtaan (Lakkala ym. 2016, 52–53). Inklusiivinen opetus edellyttää koulun henkilökunnalta joustavia ja monipuolisia opetusmenetelmiä, joilla voidaan havaita ja vastata oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin (Lakkala ym. 2016, 53; Pihkala 2009). Jotta kaikki oppilaat pystyisivät käymään omaa lähikouluun, täytyy jokaisen oppimisen ja koulunkäynnin mahdolliset esteet huomioida, kun muokataan koulun oppimisympäristöä (Pihkala 2009, 21–22; Sarlin & Koivula 2009, 26). Manrique, Dirani, Frere, Moreira ja Arezes (2019, 409, 417) painottavat, että inklusiiviset käytänteet tulisi huomioida aiempaa paremmin jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajilla olisi paremmat valmiudet toteuttaa niitä työssään.

Yleisopetuksen opettajien odotetaan pystyvän huolehtimaan erilaisten oppijoiden moninaisista tarpeista, vaikka opettajat eivät aina saa riittävästi tukea näihin haasteisiin vastaamiseen (Gal ym. 2010). Lopezin ja Corcoranin (2014) mukaan opettajat kokevat inklusiiossa haastavimpana sen, miten he pystyvät toimimaan opetusryhmässä tasapuolisesti samalla tukien ja osallistaen riittävästi niitä oppilaita, joilla on erityistarpeita. Gal ja hänen kollegansa (2010) havaitsivat, että erityisen huolestuneita opettajat ovat sosioemotionaalisisista haasteista kärsivien lasten integroinnista yleisopetuksen ryhmiin. Monet opettajat kokevat, että heidän pitää saada erityistarpeita omaava oppilas mukautumaan opetukseen, vaikka koulun tulisi päin vastoin pystyä mukautumaan tämän oppilaan tarpeisiin (Pearson & Tan 2015, 117).

Opetusryhmä, jossa on useita oppilaita, joilla on erityistarpeita, asettaa opettajalle ja opetuksen järjestäjälle todellisen haasteen (ks. Pihkala 2009; Sarlin & Koivula 2009, 37–38). Haasteista huolimatta inklusiivisilla käytänteillä vaikuttaisi olevan myönteinen vaikutus opettajan työtyytyväisyyteen (Pearson, Clavenna-Deane & Carter 2015). Pearson ja kumppanit (2015) havaitsivat, että opettajat, jotka opettavat inklusioperiaatteen mukaisesti yleisopetukseen integroitua vaativan erityisen tuen oppilaita, suhtautuivat työhönsä todennäköisesti positiivisemmin kuin muut opettajat. Syynä tähän on todennäköisesti se, että opettajille on tarjottu käyttöönsä riittävästi resursseja, jotta he voivat toteuttaa laadukasta opetusta (De Boer, Piji & Minnaert 2010; Pearson ym. 2015, 89). De Boerin ja kumppaneiden (2010) mukaan syynä joidenkin opettajien tyytymättömyyteen inklusiivista opetusta ja työnkuvaansa kohtaan on useimmiten koulutuksen, kokemuksen ja tiedon puute. Toisaalta Moberg ja Savolainen (2015, 97) esittävät, että suomalaisen yleisopetuksen nykyiset resurssit ovat riittämättömät siihen, että jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin voitaisiin aidosti vastata. Gal ja kumppanit (2010, 95–97) nostavat tutkimuksessaan esille opettajien kokeman tarpeen muutoksille inklusiivisen opetuksen järjestämisessä. Opetukseen kaivataan muun muassa lisää rahaa, pienempiä ryhmäkokoja, enemmän avustajia sekä konsultaatioapua eri alojen asiantuntijoilta (Gal ym. 2010, 95, 97). Myös tarve monikäyttöisille ja mukautuville tukimateriaaleille on ilmeinen (Manrique ym. 2019, 417).

Ainscow kumppaneineen (2013, 5) argumentoi, että inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen edellyttää oppijoiden osoittamiin esteisiin puuttumista yhteistyössä kaikkien koulun ammat-

tilaisten kesken, mikä puolestaan vaatii tukea johdon sekä lainsäädännön ja paikallisten säädösten taholta. Opettajat myös kokevat tarvitsevänsä nykyistä enemmän hallinnollista tukea inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen (esim. Gal ym. 2010, 95–97). Puutteellinen hallinnon tuki voi estää opettajaa toteuttamasta inklusiivisia käytänteitä (Gal ym. 2010, 97). Lopez ja Corcoran (2014) esittävät, että opettajien hallinnon taholta saama tuki voisi myös helpottaa opettajien inklusiivisessa ryhmässä työskennellessään kokemaa räsitusta. Pihkalan (2009, 21–22) mukaan lähikouluperiaatteen toteutuminen edellyttää niin erityistä osaamista koulun opettajilta ja johtajilta kuin toimivaa valtakunnallista ja paikallista palvelurakenteen ohjausjärjestelmääkin. Tukiverkoston tulee olla joustava ja kattava, lähtien yksittäisestä opettajasta ja jatkuen aina koulun johdon ja paikallisten toimijoiden kautta valtakunnalliselle tasolle asti (ks. Pihkala 2009, 22).

Jahnukaisen ja Itkosen (2016, 140–141) mukaan poliittinen keskustelu painostaa inklusiivisiin käytäntöihin koulumaailmassa, sillä inklusio nähdään paitsi jokaisen oppilaan oikeutena, myös keinona vähentää erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden määrää ja siten erityisopetukseen suunnattavaa rahoitusta. Jotta koulu voisi ottaa vastaan mahdollisimman monenlaisia oppilaita, on oppimisen ja koulunkäynnin tukemista varten kehitetty erilaisia interventioita ja malleja (esim. Jahnukainen & Itkonen 2016). Yhdysvalloissa käytetään kansainvälisesti tunnettua *Response to Intervention* -mallia, josta on kehitelty myös runsaasti erilaisia sovellutuksia (esim. Fox ym. 2010; Fuchs, Fuchs & Compton 2012). Tarkastelinkin seuraavaksi RTI-mallia sekä sitä vastaavaa, koko Suomessa käytössä olevaa kolmiportaisen tuen mallia (esim. Jahnukainen & Itkonen 2016; Opetushallitus 2014).

3.1 *Response to Intervention* -malli

Response to Intervention eli RTI on systemaattinen prosessi tai malli, joka on suunniteltu oppilaan kehityksellisiin tuen tarpeisiin vastaamiseen hänelle sopivalla tasolla (Fox ym. 2010, 3). RTI on kerännyt kansainvälisesti suosiota koulunkäyntiä tukevien interventioiden suunnittelun ja vaikuttavuuden seurannan työkaluna (Fox ym. 2010, 3; Fuchs ym. 2012, 263). RTI on monitasoinen: tukea annetaan tavallisimmin kolmella eri tasolla, mutta myös kahden ja

neljän tason malleja käytetään toisinaan (Fuchs & Fuchs 2006, 94). Fox kollegoineen (2010, 3) esittää, että RtI kehitettiin alun perin lukioopetusta varten, mutta nykyään sitä sovelletaan koulutuksen kentällä laajasti, esimerkiksi haastavaan käyttäytymiseen ja tunne-elämän haasteisiin puuttumiseen.

RtI:n keskeisimmät piirteet Foxin ja kumppaneiden (2010, 4) mukaan ovat seuraavanlaiset:

1. Kaikkien oppilaiden suoriutumista arvioidaan systemaattisesti, jotta saataisiin selville, ketkä oppilaista (a) suoriutuvat hyvin, (b) tarvitsevat jonkin verran lisää tukea suoriutuakseen ja (c) tarvitsevat huomattavasti lisää tukea suoriutuakseen.
2. Oppilaiden edistymistä arvioidaan usein, jotta voidaan ajoissa havaita mahdollinen tarve oppilaan saaman tuen lisäämiselle.
3. Koulunkäynnin tukea tarjotaan asteittain, siirtyen vähän kerrallaan intensiivisempään tukeen. Lähtökohtaisesti kaikille oppilaille tarjotaan samanlaista koulunkäynnin tukea, jota sitten oppilaan tarpeen mukaan lisätään.
4. Ohjaukselliset päätökset perustetaan oppilaan suoriutumiseen. Tukea muokataan, mikäli oppilas ei tukitoimista huolimatta suoriudu odotusten mukaisesti.
5. Oppilaan saamaa tukea ja sen vaikuttavuutta dokumentoidaan systemaattisesti.

Käytännössä RtI edellyttää yleisiä testauskäytänteitä, tutkimustietoon perustuvaa ohjausta ja opetusta, oppimisen säännönmukaista seuranta, tehokkaita tukimuotoja ja interventioita sekä toimivia yhteistyökäytänteitä (Jimerson, Burns & VanDerHeyden 2016, 1). Ensin tukea tarvitsevat oppilaat tulee tunnistaa esimerkiksi kouluvuoden alussa suoritettavien testauksien, jonka jälkeen näille oppilaille suunnitellaan ja tarjotaan heille sopiviksi arvioituja tukimuotoja (Fuchs & Fuchs 2006, 93–94). Tämän jälkeen RtI ohjaa suunnitellun ja toteutuneen tuen dokumentointiin sekä vaikuttavuuden arviointiin (Fox ym. 2010, 3). Tarpeen mukaan oppilas siirretään intensiivisemmälle tuen tasolle (ks. Compton, Gilbert, Jenkins, Fuchs, Fuchs, Cho, Barquero & Bouton 2012, 205).

Fox kollegoineen (2010, 3–4) toteaa, että RtI:n tarkoituksena on vähentää turhia siirtoja erityisopetuksen ryhmiin tarjoamalla kaikille yleisopetuksen oppilaille laadukasta opetusta ja ohjausta sopivalla tasolla. RtI:n heikkous on mahdollisuus edetä tuen tasoilla ylöspäin taso

kerrallaan huolimatta siitä, että oppilaan tarve intensiivisemmälle tuelle olisi ilmeinen (Compton ym. 2012, 204–205). Compton kollegoineen (2012) onnistui tutkimuksessaan tunnistamaan ensimmäisen tason tukea saavia oppilaita, jotka olisi perusteltua siirtää suoraan kolmannelle tuen tasolle, jotta he saisivat vaikeuksiinsa nähden riittäviä tukitoimia. RtI:ssä tulisikin mahdollistaa joustavammat siirtymät tuen eri tasojen välillä, jotta oppilaiden ei tarvitsisi turhaan käydä läpi välitasoja (Compton ym. 2012; Fuchs & Vaughn 2012, 201).

3.2 Kolmiportaisen tuen malli

Suomalaisen koulujärjestelmän pyrkimyksenä on opiskelun saattaminen mahdollisimman esteettömäksi ja saavutettavaksi sekä ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen painottaminen siten, että oppilaan mahdollisuudet opiskella omassa lähikoulussaan paranisivat (Opetusministeriö 2007; Pihkala 2009; Sarlin & Koivula 2009, 24). Vuonna 2011 astuivat voimaan Suomessa perusopetuslain erityisopetusta koskevat muutokset, jolloin oppilaalle tarjottava tuki jaettiin sen intensiteetin mukaan kolmiportaiseksi (Moberg & Savolainen 2015, 94) RtI-mallin tapaan. Tuen kolme porrasta ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus 2014, 61; Sarlin & Koivula 2009, 31). Tuen kolmella portaalla on mahdollisuus siirtyä niin ylöspäin intensiivisempään tukeen kuin alaspäin lievempiin tukimuotoihin (Eskelä-Haapanen 2012, 25; Sarlin & Koivula 2009, 31–32).

Kaikille oppilaille tarjotaan lähtökohtaisesti yleistä tukea, johon sisältyy tavallisesti "yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa" (Opetushallitus 2014, 62–63). Käytännössä yleisen tuen tukikeinoja voivat olla mitkä tahansa perusopetuksen tukimuodot yksittäisinä tai päällekkäisinä erityisen tuen perusteella annettavaa erityisopetusta sekä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta, ja useimmat tuen muodot sopivatkin kaikille oppilaille tuen tasosta riippumatta (Opetushallitus 2014, 62–63; Sarlin & Koivula 2009, 27). Tehostettuun tukeen siirrytään, kun yleinen tuki ei oppilaan kohdalla ole riittävää (Opetushallitus 2014, 63), sillä tehostettu tuki on luonteeltaan yksilöllisempää ja intensiivisempää niin määrällisessä kuin laadullisessakin mielessä (Sarlin & Koivula 2009, 28). Erityinen tuki on intensiivisin tuen

muoto, ja siihen siirrytään, kun tehostettu tuki ei riitä, tai kun oppilaan opetusta ei esimerkiksi vamman tai sairauden takia voida antaa muuten (Sarlin & Koivula 2009, 29). Sarlinin ja Koivulan (2009, 29–30) mukaan erityistä tukea saavat toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat, oppilaat, joilla on pidennetty oppivelvollisuus tai yksilöllistettyjä oppimääriä sekä tarpeen mukaan myös sellaiset oppilaat, joilla on esimerkiksi vaikeita oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita.

Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 a §), johon kirjataan oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, selostus tuen edellyttämän yhteistyön ja palveluiden järjestämisestä, suunnitelma tuen seurannasta ja arvioinnista sekä opetuksen järjestämispaikka eli se, opiskeleeko oppilas esimerkiksi yleisopetuksen ryhmässä vai erityisluokalla (Opetushallitus 2014, 67–69). Oppilaan opetus tulisi aina järjestää paikassa, jossa se voidaan toteuttaa oppilaan edun kannalta parhaaksi katsotulla tavalla (Sarlin & Koivula 2009, 33). Vaikka Sarlinin ja Koivulan (2009, 26, 33–34) mukaan inklusiivisessa koulujärjestelmässä oppilaan ensisijainen opiskelupaikka on oman lähikoulun yleisopetuksen ryhmä, eivät lähikoulujen, erityiskoulujen ja koulukotien pienryhmät ole poissuljettuja vaihtoehtoja.

Annetun tuen tulee mukautua oppilaan tarpeisiin ja jatkua niin kauan, kuin se on tarpeellista (Opetushallitus 2014, 61). Oppilaan elämäntilanteessa voi kouluaikana tapahtua muutoksia, jotka vaikuttavat tuen tarpeeseen (Sarlin & Koivula 2009, 28). Tuen tarvetta tulee arvioida kaikissa opetus- ja kasvatustilanteissa, ja tuen järjestämisessä toimitaan yhteistyössä opettajien, muun henkilöstön sekä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa (Opetushallitus 2014, 62). Oppilaan näkökulmasta tuen jatkuvuus erityisesti siirtymävaiheissa on tärkeää, ja jatkuvuuden turvaamiseksi tarvitaan oppilaitosten välisiä hyviä yhteistyökäytänteitä (Vainikainen, Lintuvuori, Paananen, Eskelinen, Kirjavainen, Hienonen, Jahnukainen, Thuneberg, Asikainen, Suhonen, Alijoki, Sajaniemi, Reunamo, Keskinen & Hotulainen 2018, 3). Vainikainen kumppaneineen (2018, 3) huomauttaa kuitenkin, että tukimallit toimivat Suomessa pääosin hyvin, tuen jatkuvuuden puute siirtymävaiheissa on ongelma, johon kaivataan pikaisia parannuksia.

4 MINÄPYSTYVYYS YKSILÖN TOIMINNASSA

Self-efficacy eli minäpystyvyys on keskeinen mekanismi ihmisen toiminnassa, ja sillä tarkoitetaan ihmisen käsitystä kyvystään hallita toimintaansa ja elämäänsä vaikuttavia tapahtumia (Bandura 1994; Bandura 2018, 61). Nämä käsitykset ohjaavat elämän valintoja, motivaatiota, toiminnan laatua, vastoinkäymisten sietokykyä ja alttiutta stressille sekä masennukselle (Bandura 1994). Banduran (1994; 1997) mukaan erilaiset kokemukset muokkaavat yksilön minäpystyvyyttä läpi tämän elinkaaren.

4.1 Minäpystyvyyden lähteet

Yksilön arvio omasta toimintakyvystään määrittää, kuinka hän toimii, ajattelee ja tuntee (Bandura 2018, 61–62). Toimiessaan yksilö havainnoi omaa toimintaansa ja arvioi suoriutumistaan suhteutettuna omiin standardeihinsa ja tavoitteisiinsa (Crain 2014, 219). Täsmällinen arvio omista kyvyistä on toiminnan kannalta hyödyllinen, sillä minäpystyvyyttä koskevat virheelliset käsitykset voivat johtaa epätoivottuihin seurauksiin (Bandura 2018, 61–62). Minäpystyvyyden arviot perustuvat neljään minäpystyvyyden lähteeseen: (1) suoriutumisen kokemuksiin (*enactive attainment*), (2) sijaiskokemuksiin kykyjen arvioinnista muiden suorituksiin verrattuna (*vicarious experience*), (3) sosiaalisiin vaikutuksiin ja sanalliseen vakuutteluun tiettyjen kykyjen omaamisesta (*verbal persuasion*) sekä (4) fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin (*physiological and affective states*) (Bandura 1986, 398–401; Bandura 1997, 79–113; Bandura 2018, 61–62; Crain 2014, 220–221).

Toiminta itsessään antaa täsmällisimmän ja välittömimmän palautteen pystyvyydestä (Bandura 1986, 399). (1) suoriutumisen kokemuksilla tarkoitetaan sitä, miten yksilö tuntee pärjäävänsä toiminnassa (Crain 2014, 220). Edellä mainituista neljästä tekijästä suoriutumisen kokemuksilla

on voimakkain vaikutus minäpystyvyyteen – onnistumiset vahvistavat arviota minäpystyvyydestä, kun taas epäonnistumiset heikentävät minäpystyvyyttä etenkin, jos tehtävässä ei ole vielä syntynyt pystyvyyden kokemusta (Bandura 1994, 2). Kun yksilö havaitsee jonkun muun onnistuvan tehtävässä, hänen uskonsa suoriutua tehtävästä itsekin kohenee (2) sijaiskokemuksen kautta etenkin, jos hän arvelee toisen henkilön olevan taidoiltaan samalla tasolla kuin hän itse (Bandura 1986, 399–400; Crain 2014, 220). Banduran (1994, 3) mukaan sijaiskokemuksella on sitä vahvempi vaikutus minäpystyvyyteen, mitä samankaltaisempaa havaitsija pitää havainnoitavaa henkilöä. Minäpystyvyyttä voivat kohottaa myös (3) sosiaaliset vaikutukset ja sanallinen vakuuttelu, kuten kannustus ja suostuttelu, jotka innostavat ponnistelemaan tehtävän eteen (Bandura 1986, 400). Pystyvyyttään arvioidessaan yksilöllä on taipumus myös punnita (4) fysiologista ja affektiivista olemustaan (Bandura 1986, 401): esimerkiksi adrenaliiniryöppy voi auttaa yksilön huppuasuoritukseen ja uupumuksen tunne puolestaan viestiä siitä, että tehtävä on käymässä liian rasittavaksi (Crain 2014, 221).

Banduran (2018, 68) mukaan vahva tunne minäpystyvyydestä vaikuttaa positiivisesti menestymiseen elämässä ja uusien kykyjen omaksumiseen. Kun yksilö uskoo olevansa jossain hyvä, hän on valmis työskentelemään sen eteen enemmän ja sitkeämmin ja päinvastoin: mikäli yksilö epäilee kykyjään, hän ei ole valmis ponnistelemaan yhtä paljon ja luovuttaa helpommin (Bandura 1986, 394; Crain 2014, 219–220). Oman minäpystyvyyden arvioinnin perusteella toimimisesta seuraa onnistuminen tai epäonnistuminen, joka johtaa omien kykyjen uudelleenarviointiin (Bandura 2018, 61–62). Minäpystyvyys ei kuitenkaan aina vastaa yksilön todellisia kykyjä, vaan on vain yksilön edellä mainittujen seikkojen perusteella tekemä arvio omista kyvyistään (ks. esim. Bandura 1997, 243).

4.2 Minäpystyvyys opettajan työssä

Opettajan ammatillisella minäpystyvyydellä on vaikutuksia tämän työhön: Banduran (1997, 240) mukaan opettaja, jonka pedagoginen minäpystyvyys on korkea, uskoo haastavienkin oppilaiden olevan opetettavissa pienellä vaivannäöllä, kun taas heikon minäpystyvyyden omaava opettaja ei ole valmis ponnistelemaan haastavien oppilaiden opettamiseksi. Opettajan

minäpystyvyys heijastuu hänen yleiseen suhtautumiseensa opetukseen ja oppilaisiin: opettaja, jolla on heikko minäpystyvyys, suhtautuu oppilaisiin pessimistisesti, suosii luokassa tiukkoja ja joustamattomia käytänteitä ja luottaa ulkopuolisiin kannustimiin sekä sanktioihin (ks. Bandura 1997, 241). Bandura (1997, 241) myös kuvaa, että heikon minäpystyvyyden omaava opettaja ei luota ryhmänhallintakykyihinsä, hermostuu herkästi tottelemattomille oppilaille, ei usko oppilaiden mahdollisuuksiin kehittyä, turvautuu tiukkoihin kurinpitokeinoihin ja on oppilaskeskeisyyden sijaan oppisisältökeskeinen. Opettajan minäpystyvyys vaikuttaa myös oppilaiden oppimistuloksiin (Bandura 1997, 241–242): esimerkiksi Sehgal, Nambudiri ja Mishra (2017, 509) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan minäpystyvyys on yhteydessä kykyyn ohjata oppilaiden oppimista sekä sujuvaan vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden välillä.

Schwabin (2019) tutkimuksesta ilmenee, että opettajien minäpystyvyys on heikompi oppimisvaikeuksista ja sosioemotionaalisisista haasteista kärsivien oppilaiden kanssa toimittaessa. Ekstam, Korhonen, Linnanmäki ja Aunio (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että heikosti suoriutuville yläkoululaisille matematiikkaa opettaessa erityisopettajien minäpystyvyys on aineenopettajien minäpystyvyyttä korkeampi huolimatta siitä, että aineenopettajat pitävät matematiikan pedagogista osaamistaan hyvänä. Pearsonin ja Tanin (2015, 117) havaintojen perusteella opettaessa oppilaita, joilla on erityistarpeita, opettajien minäpystyvyys paranee hieman ensimmäisten työvuosien jälkeen, mutta ei kuitenkaan tasaisesti koko uran ajan. Banduran (2018, 68–69) mukaan opettajien minäpystyvyyden muutosta ajan myötä selittää se, että ikääntyessään yksilön arvio omasta minäpystyvyydestään vakiintuu, ja taitojen, tiedon sekä asiantuntemuksen määrä lisääntyy.

Petersin (2013, 115) mukaan opettajan työssään kokema korkea minäpystyvyys lisää työtyytyväisyyttä. Pearson ja Tan (2015, 117) havaitsivat kuitenkin, että opettajan korkea minäpystyvyys ei välttämättä ole yhteydessä positiiviseen asennoitumiseen inklusiivista opetusta kohtaan. Toisaalta Urton, Wilbert ja Hennemann (2014, 156) esittävät tutkimuksessaan, että kouluhenkilökunta suhtautuu erityistarpeita omaavien oppilaiden yleisopetuksen ryhmään integrointiin sitä positiivisemmin, mitä korkeampi minäpystyvyys heillä on. Bandura (1997, 243) korostaa, että opettajat toimivat osana tietynlaista koulukulttuuria ja -yhteisöä, joilla on oma vaikutuksensa opettajan työn rakentumiseen ja sitä kautta kykyihin ja minäpysty-

vyyteen. Peters (2013, 115) huomauttaa, että steinerkoulun opettajilla minäpystyvyys on erityisen merkittävä työn kannalta, sillä steinerpedagogiikka suo opettajalle paljon vapauksia sisältöjen valintaan, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen – täten minäpystyvyyden vaikutukset ovat työssä erityisen voimakkaita.

Leyser, Zeiger ja Romi (2011) tutkivat opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä inklusiivisten opetuksen ja erityistarpeita omaavien oppilaiden kohtaamisen suhteen ja havaitsivat, että erityisopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys oli huomattavasti luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä korkeampi. Sama ilmiö toistuu jo työelämässä olevien erityisopettajien ja luokanopettajien kohdalla (ks. Ruppär, Neepär & Dalsen 2016). Miesaran, DeVriesin, Jungjohannin ja Gebhardtin (2019) tutkimuksessa erityisopettajaopiskelijat osoittivat myös positiivisempia asenteita inklusiota ja erityistarpeita omaavia oppilaita kohtaan kuin luokanopettajaopiskelijat, ja heidän minäpystyvyytensä oli inklusioon ja erilaisiin oppijoihin liittyen vahvempi. Schwabin, Hellmichin ja Görelin (2017) mukaan opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys inklusiivisessa opetuksessa selittyi sillä, miten motivoitunut opiskelija oli käsittelemään inklusiivista opetusta opinnoissaan, inklusioon liittyvän harjoittelukokemuksen sekä opiskelumaan perusteella. Sharma ja Nuttal (2016) puolestaan havaitsivat, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyskokemukset sekä asenteet inklusiota kohtaan kohenivat huomattavasti inklusiiviseen opetukseen perehdyttävien opintojen myötä heidän asiantuntemuksensa lisääntyessä.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksellani pyrin opettajien minäpystyvyyden näkökulmasta selvittämään, millaisena kolmiportainen tuki ja oppilaiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen näyttäytyy steinerpedagogiikassa. Tarkoitukseni on tarkastella, millaisia valmiuksia steinerpedagogeilla heidän omien kokemustensa perusteella on vastata oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin. Steinerpedagogiikan opettajille suoma pedagoginen vapaus lisää opetuksen alttiutta opettajien minäpystyvyyden vaikutuksille (Peters 2013, 115), minkä vuoksi steinerpedagogien ammatillisen minäpystyvyyden tarkastelu on perusteltua.

Tutkimuskysymyksiksi tarkentui kaksi pääkysymystä, joista ensimmäistä täsmennän kahdella alakysymyksellä. Kysymysten lopullinen muotoilu on seuraava:

1. Miten steinerpedagogit kokevat pystyvänsä työssään tukemaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita?
 - a. Mitkä tekijät vahvistavat pystyvyyden kokemusta?
 - b. Mitkä tekijät heikentävät pystyvyyden kokemusta?
2. Miten steinerpedagogit kokevat heidän minäpystyvyytensä näkyvän heidän työssään, erityisesti heidän tehostetun ja erityisen tuen oppilaille tarjoamassaan tuessa ja opetuksessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen suhteen pyrin tunnistamaan Banduran (1986, 398–401; 2018, 61–62) (1) suoriutumisen kokemuksiin, (2) sijaiskokemuksiin, (3) sosiaalisiin vaikutuksiin ja sanalliseen vakuutteluun sekä (4) fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin perustuvia tekijöitä, jotka vahvistavat tai heikentävät steinerpedagogien koettua pystyvyyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa. Banduran (1997, 240–242) mukaan opettajan minäpystyvyys on opetuksen, opettajan toiminnan ja jopa oppilaiden oppimisen kannalta merkittävässä asemassa, ja pyrkimyksenäni on toisen tutkimuskysymyksen avulla kartoittaa tätä näkökulmaa steinerpedagogien työssä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani tutkimusosan toteutusta. Aloitan kuvaamalla valitsemaani tutkimusmenetelmää, jolla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini, sekä tutkimuksen taustafilosofiaa. Tämän jälkeen luon katsauksen tutkimuksen osallistujiin, tutkimusaineistoon, sen keräämiseen ja käsittelyyn sekä lopuksi aineiston analysointiin vaihe vaiheelta.

6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Lähestyn tutkimusta laadullisesta näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen tehtävä on muodostaa “teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä” yksittäisten ihmisten kokemuksista tehdyistä tulkinnoista käsin (Puusa & Juuti 2011, 47–48). Laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat kokonaisvaltaisen, luonnollisissa tilanteissa kerätyn tiedon suosiminen, ihmisten käyttäminen “tiedon keruun instrumentteina”, kohdejoukon tarkoituksellinen valinta satunnaisuuden sijaan ja tapausten käsittely ainutlaatuisina yksittäistapauksina (Flick 2009, 14; Kvale 2007; Puusa & Juuti 2011, 47–49). Olen valinnut tutkimukseeni laadullisen lähestymistavan, koska se on tutkittavan aiheen ja tutkimustehtävän kannalta mielekäs.

Kiviniemen (2018, 73) mukaan laadullinen tutkimus on omanlaisensa oppimisprosessi, jonka aikana tutkija kehittyy tutkimuksen mukana. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on se, että tutkimuksen eri osat saattavat muotoutua vasta tutkimusprosessin aikana, eikä tutkimusprosessin alussa ole välttämättä mahdollista selkeästi jäsenellä jokaista tutkimuksen vaihetta (Hirsjärvi 2009a, 164; Kiviniemi 2018, 73, 84). Lisäksi laadullisesta tutkimusta leimaa hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 1998, 15). Laadullinen tutkimus ei pyri yleistykseen, vaan kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä teoreettisesti mielekkääsi (Flick 2009, 13, 31; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat fenomenologiassa. Fenomenologia pyrkii tarkastelemaan ilmiöitä sellaisina kuin ne koetaan ja näille kokemuksille annettuja merkityksiä (Flood 2010, 7, 13; Laine 2018, 31). Luonnollisesta, konkreettisesta asioiden olemuksesta muodostuvan todellisuuden sijaan fenomenologia on kiinnostunut inhimillisten kokemusten ja merkitysten kautta muodostuvasta todellisuudesta (Holstein & Gubrium 1994, 263). Floodin (2010, 7) mukaan fenomenologian epistemologia painottaa enemmän merkityksen löytämistä kuin oletuksen tai teorian oikeaksi todistamista. Fenomenologian keskeinen pyrkimys ei siis ole universaalien yleistysten tekeminen, vaan ihmisjoukon tai yksittäisten ihmisten merkityks maailman ymmärtäminen (Laine 2018, 32). Merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman ja muiden ihmisten kanssa yksilön tekemien tulkintojen pohjalta (Flood 2010, 8).

Jokaisen ihmisen kokemusmaailma ja tavat antaa asioille merkityksiä ovat yksilöllisiä, mutta toisaalta yhteisen kulttuurin ohjaamia ja yhteisöllisesti jaettuja (Laine 2018, 31–32). Floodin (2010, 11) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa merkitys on tutkijan ja tutkimukseen osallistuvan henkilön yhdessä rakentama. Fenomenologia haastaa tutkijaa laajentamaan omaa subjektiivista perspektiiviään siten, että tutkijan on mahdollista ymmärtää tutkittavan henkilön kertoma tämän tarkoittamassa merkityksessä (Laine 2018, 35). Tämä edellyttää tutkijalta totutuista, itsestään selvistä tulkinnoista luopumista (ks. Flood 2010, 9; Holstein & Gubrium 1994, 263) sekä kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä omien lähtökohtien ja tulkintojen suhteen (Flick 2009, 14, 16; Laine 2018, 35–36).

Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy myös hermeneuttinen ulottuvuus, jolla tarkoitetaan teoriaa ilmiöiden merkityksen oivaltamisesta, mahdollisimman oikeiden tulkintojen tekemisestä (Flood 2010, 12; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa fenomenologia ja hermeneutiikka ilmenevät kiinnostuksena yksilöiden kokemusmaailmoja ja niille annettuja merkityksiä kohtaan sekä pyrkimyksenä tulkita niitä. Koen, että fenomenologinen tutkimusote on sopivin steinerpedagogiikan tutkimiseen myös siksi, että steinerpedagogiikkaa ohjaava antroposofia selittää ympäröivää maailmaa ja siinä tapahtuvia ilmiöitä ensi sijassa fenomenologisin keinoin (ks. Dunderfelt 2011, 262).

6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Valitsin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska se on menetelmänä joustava, ja sopii hyvin minäpystyvyyden tyyppisen abstraktin ilmiön tutkimiseen (ks. esim. Kvale 2007; Puusa 2011a, 73–76). Puusan (2011a, 76) mukaan joustavuudella tarkoitetaan esimerkiksi tutkijan mahdollisuutta esittää haastateltavalle lisäkysymyksiä ja kiinnittää huomiota nonverbaaliseen viestintään. Haastattelu sopii tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi myös sen takia, että aiempaa tutkimustietoa tutkimusaiheesta on saatavilla niukasti, jolloin vastauksia on vaikea ennakoida (ks. Hirsjärvi 2009b, 205). Haastattelu mahdollistaa lisäksi monitahoisten vastausten saamisen, lisäkysymysten esittämisen sekä vastausten liittämisen laajempaan kontekstiin (Flick 2009, 171–172; Hirsjärvi 2009b, 205–206). Toisaalta haastattelun heikkoudeksi voidaan tulkita se, että haastateltava saattaa pyrkiä toimimaan haastattelutilanteissa sosiaalisesti hyväksyttävästi (Hirsjärvi 2009b, 206–207), mikä voi vääristää tuloksia. Haastattelun tekeminen edellyttääkin haastattelijan ja haastateltavan välisen suhteen ja valta-asetelman tarkastelua sekä kunnioitusta haastateltavaa kohtaan (Kvale 2007).

Haastattelumenetelmää valitessa päädyin teemahaastatteluun, koska se soveltuu hyvin ihmisten tekemien tulkintojen ja merkitysten tutkimiseen. Teemahaastattelulle ominaista on, että se rakentuu ennalta määriteltyjen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten varaan (Puusa 2011a, 81). Tässä tutkimuksessa haastattelujen teemana toimiva ilmiö on steinerpedagogien minäpystyvyys, joka on Banduran (esim. 1986) minäpystyvyysteorian pohjalta purettu pienempiin osa-alueisiin. Näiden osa-alueiden pohjalta olen muodostanut tarkentavat haastattelukysymykset (ks. liite 2). Teemahaastattelussa itse haastattelutilanne etenee kysymys kerrallaan, mutta vastaukset eivät ole ennalta määriteltyjä, ja tutkija voi tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä tai muuttaa kysymysten järjestystä tilanteen mukaan (esim. Flick 2009, 171; Hirsjärvi 2009b, 208). Puusan (2011a, 82) mukaan teemahaastattelussa olennaista on, että haastattelija ja haastateltava “puhuvat ikään kuin samaa kieltä” väärin tulkintojen välttämiseksi.

Aineistonkeruussa on toimittu tietosuojalain (2018/1050, 4 §) sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeistuksen mukaan. Tutkimukseen osallistuneilta on haastattelujen yhteydessä kerätty henkilötietoja, kuten nimitiedot sekä koulutusta ja työtä koskevia tietoja. Henkilötietojen keräämistä ja säilyttämistä ajatellen on laadittu tiedote tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä sekä tietosuojaseloste tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaamiseksi. Tiedote tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä esitettiin kaikille tutkimukseen osallistuneille ennen haastattelua. Lisäksi haastattelun aluksi tutkimukseen osallistuneilta on varmistettu suostumus osallistua sekä se, että he ovat saaneet riittävästi tietoa tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta.

Haastatteluaineisto on kerätty steinerpedagogeilta eli opettajilta, joilla on steinerpedagoginen perehtyneisyys ja jotka työskentelevät opettajina steinerkouluissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia ei voi valita sattumanvaraisesti, vaan on löydettävä ne henkilöt, joilla on tutkittavaan aiheeseen liittyvää tietämystä (Hirsjärvi 2009a, 164; Tuomi & Sarajärvi 2018). Jotta saataisiin tietoa siitä, miten steinerpedagogit kokevat pystyvänsä tukemaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, on haastateltavilta tässä tutkimuksessa edellytetty sitä, että he opettavat työssään tehostetun ja erityisen tuen oppilaita.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää saada paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Jotta tietoa saadaan mahdollisimman paljon, on haastateltavan hyvä saada tietoa haastattelun teemoista etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa toimitin kaikille haastateltaville haastattelurungon hyvissä ajoin enne haastatteluja, jotta he pystyivät halutessaan tutustumaan kysymyksiin ja valmistautumaan vastaamiseen. Haastattelurunko sisälsi myös tutkimuksessa keskeisen minäpystyvyyden määritelmän, jotta haastateltavat saisivat mahdollisimman tarkan käsityksen tutkittavasta ilmiöstä.

Tähän tutkimukseen sain kahdeksan haastateltavaa, joista viisi tavoitin sähköpostilla, loput Facebookissa jakamani tutkimuskutsun avulla. Sain tutkimusta koskevia yhteydenottoja muutaman enemmän kuin lopulta sain itse haastateltavia, sillä kaikki yhteydenottajat eivät päätyneet osallistumaan tutkimukseen. Kahdeksannen haastateltavan kohdalla havaitsin

aineistoa olevan tutkimuksen kannalta riittävästi, sillä haastatteluissa alkoivat toistumaan samat asiat, eivätkä viimeisimmät haastattelut tuoneet enää tutkimustehtävän kannalta merkittävästi uutta tietoa (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 62; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimukseen osallistui steinerpedagogeja eri puolelta Suomea. Pääosin tutkimukseen osallistuneet steinerpedagogit toimivat luokanopettajina, joille kuului vaihteleva määrä erityisopetuksen viikkotunteja, mutta osallistui haastatteluun yksi erityisopettajakin. Erityisopetuksen rooli ja erityisesti pienryhmien osuus steinerkouluissa on verrattain pieni, joten on ymmärrettävää, ettei erityisopettajia tai erityisluokanopettajia tavoitettu haastateltavaksi enempää. Tarkemmat tiedot haastateltavista on esitetty taulukossa 1. Haastateltavien tiedot on muutettu luokiteltuun muotoon haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi.

Haastatteluista kolme toteutettiin kasvotusten ja viisi puhelimitse. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 45 minuuttia: lyhyimmän haastattelun kesto oli noin puoli tuntia ja pisimmän noin tunti ja viisitoista minuuttia. Nauhoitettua materiaalia haastatteluista kertyi yhteensä noin kuusi tuntia. Litteroin eli kirjoitin nauhoitteille tallennetun puheen tekstiksi aineiston analyysia varten itse kunkin haastattelun jälkeen. Litteroituna aineistoa kertyi 106 sivua Times New Roman -fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 sen jälkeen, kun poistin tekstistä haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi taustatietoja koskevat keskusteluosuudet. Olen korvannut aineistosta myös sellaisia yksittäisiä ilmaisuja, kuten erisnimiä, joiden perusteella haastateltava voitaisiin tunnistaa. Korvatut ilmaisut on lainauksissa merkitty hakasulkuihin.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet steinerpedagogit

<i>Työnkuva</i>	<i>Koulutus</i>	<i>Työpaikka</i>	<i>Työkokemus</i>	<i>Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat</i>
Luokanopettaja, muutama viikkotunti erityisopetusta	Varhaiskasvatuksen tutkinto, steinerpedagogi (luokanopettaja), Snellman-korkeakoulun erityispedagogiset opinnot, itse hankittua täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan	Keskikokoinen steinerkoulu Länsi-Suomessa	Yli 20 vuotta	5-10 oppilasta, joista osa omassa ryhmässä
Luokanopettaja, useita viikkotunteja erityisopetusta	Steinerpedagogi (luokanopettaja), Snellman-korkeakoulun erityispedagogiset opinnot (kesken), itse hankittua täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan	Pieni steinerkoulu Etelä-Suomessa	5-10 vuotta	Yli 10 oppilasta, joista osa omassa ryhmässä
Erityisopettaja	Steinerpedagogi (luokanopettaja), Snellman-korkeakoulun erityispedagogiset opinnot, itse hankittua täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan ja steinerpedagogiikkaan	Suuri steinerkoulu Etelä-Suomessa	Yli 20 vuotta	Yli 10 oppilasta
Luokanopettaja, ei erityisopetuksen viikkotunteja	Steinerpedagogi (luokanopettaja), itse hankittua täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan	Pieni steinerkoulu Etelä-Suomessa	10-20 vuotta	Alle 5 oppilasta omassa ryhmässä
Luokanopettaja, muutama viikkotunti erityisopetusta	Steinerpedagogi (luokanopettaja ja erityisopettaja), ulkomailla suoritettu tutkinto; steinerpedagogiset draamaopinnot, ulkomailla suoritettu opintokokonaisuus; sosiaalialan tutkinto (AMK)	Pieni steinerkoulu Etelä-Suomessa	10-20 vuotta	5-10 oppilasta, joista osa omassa ryhmässä
Luokanopettaja, ei erityisopetuksen viikkotunteja	Steinerpedagogi (luokanopettaja), itse hankittua täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan	Suuri steinerkoulu Länsi-Suomessa	10-20 vuotta	5-10 oppilasta omassa ryhmässä
Luokanopettaja, ei erityisopetuksen viikkotunteja	Luokanopettaja, erityispedagogiikan sivuaine; steinerpedagogiset yleisopinnot; itse hankittua täydennyskoulutusta erityispedagogiikkaan	Steinerkoulu Pohjois-Suomessa	5-10 vuotta	5-10 oppilasta omassa ryhmässä
Luokanopettaja, ei erityisopetuksen viikkotunteja	Taideteollisuusalan ammattitutkinto; steinerpedagogi (luokanopettaja); steinerpedagogiset taideopinnot, ulkomailla suoritettu tutkinto	Suuri steinerkoulu Etelä-Suomessa	Yli 20 vuotta	5-10 oppilasta, joista osa omassa ryhmässä

6.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Analyysiprosessi alkaa jo haastatteluista, joiden aikana ensimmäiset käsitykset aineistosta jo muodostuvat, ja jatkuu haastattelujen litteroinnilla. Aineistoon tulee perehtyä huolellisesti ja

lukea se läpi monta kertaa kirjatun ylös havaintoja, joista alkaa vähitellen muodostua lopullisia tuloksia. (Schmidt 2004, 253–254; Puusa 2011b, 120.) Aineiston analyysissä hyödynnän menetelmänä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi sopii hyvin käytettäväksi sellaisissa tutkimuksissa, joissa tutkittavasta aiheesta ei ole saatavilla runsaasti aikaisempaa tietoa (Elo & Kyngäs 2007, 107, 114), kuten tässä tutkimuksessa. Sisällönanalyysin tarkoitus on havaita ja niputtaa aineistossa toistuvia teemoja (Schmidt 2004, 254) ja järjestää aineisto tiiviiseen, selkeästi tutkittavaa ilmiötä kuvaavaan muotoon niin, ettei sen sisältämä informaatio katoa (Elo & Kyngäs 2007, 108; Flick 2009, 323, 328).

Koska pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini Banduran (esim. 1986) minäpystyvyysteoriaan nojautuen, aineiston analysointi on luontevinta tehdä teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisesti, mutta abstrahointivaiheessa empirinen aineisto yhdistetään teoriasta nouseviin käsitteisiin. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ero aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin on se, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettisten käsitteiden luominen pohjautuu puhtaasti aineistoon, kun taas teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet, ylä- tai pääluokat, ovat jo ilmiöstä käytettyjä, valmiita käsitteitä. (Flick 2009, 323–325; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Sisällönanalyysi etenee vaiheittain yksittäisten ilmaisujen koodaamisesta kohti ala- ja yläkategorioiden muodostamista (Mayring 2000). Elon ja Kyngäksen (2008, 109) mukaan sisällönanalyysiprosessi alkaa valmisteluvaiheesta, johon sisältyy analyysiyksikön valinta. Tässä tutkimuksessa käytän analyysiyksikköinä virkkeen osia, kokonaisia virkkeitä ja useiden virkkeiden joukkoja, jotka sisältävät yhden asiakokonaisuuden. Valmisteluvaiheeseen kuuluu myös aineistoon tutustuminen ja sen ymmärtäminen (Elo & Kyngäs 2007, 109). Olen tässä tutkimuksessa tutustunut aineistoon litterointivaiheessa kuuntelemalla ja kirjoittamalla aineiston auki sekä lukemalla litteroidun aineiston läpi useita kertoja. Aineistoon tutustumisen jälkeen siitä etsitään tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaisut, jotka redusoidaan eli muutetaan pelkistettyyn muotoon, klusteroidaan eli ryhmitellään samankaltaisten ilmaisujen kanssa, ja abstrahoidaan eli käsitteellistetään ilmaisut (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aineiston valmisteluvaiheiden jälkeen aineistosta voidaan alkaa muodostaa aineistoa kuvaavia ala- ja yläkategorioita (Schreier 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko induktiivisesti eli aineistolähtöisesti kategorioita muodostaen tai deduktiivisesti eli valmiin teorian mukaan kategorioita muodostaen (Elo & Kyngäs 2007, 109–112; Mayring 2000; Schreier 2014). Tämän tutkimuksen ja erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnän erityisesti deduktiivista päättelyä, koska toteutan analyysin teoria-ohjaavasti. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä aineistosta löytyvät ilmaisut järjestetään analyysia ohjaavan teorian mukaisiin kategorioihin (Elo & Kyngäs 2007, 111; Mayring 2000).

Tutkijan tulee tarkastella aineistosta nousevia teemoja ja niistä tekemiään tulkintoja kriittisesti saadakseen ymmärryksen siitä, mitä haastateltava on todellisuudessa tarkoittanut vastauksellaan ja sopiiko se teoriasta nouseviin kategorioihin (Schmidt 2004, 254). Tässä tutkimuksessa pelkistetyistä ilmaisuista muodostetut ensimmäiset alakategoriat ovat kuitenkin vielä itse nimettyjä, sillä pelkistettyjen ilmaisujen kategorisointi suoraan Banduran (esim. 1986) minäpystyvyyden lähteiden (1-4) alle olisi johtanut liian laveisiin ja epämääräisiin kategorioihin. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä on myös mahdollista käyttää strukturoimatonta analyysimatriisia, jolloin alakategoriat voidaan muodostaa induktiiviseen tapaan (Elo & Kyngäs 2007, 111–112; Schreier 2014). Elo ja Kyngäs (2008, 112) esittävät, että deduktiivisessa tavassakin voi löytää kategorioita, jotka eivät sovi valmiiseen teoriaan, jolloin näille voidaan muodostaa induktiivisen analyysitavan mukaisesti omat, erilliset kategoriansa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla olen järjestänyt aineistosta löytyneet ilmaisut ala- ja yläkategorioihin. Pääkategoriat olen muodostanut (1) suoriutumisen kokemuksiin, (2) sijaiskokemuksiin, (3) sosiaalisiin vaikutuksiin ja sanalliseen vakuutteluun sekä (4) fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin (ks. esim. Bandura 1986) perustuvien tekijöiden pohjalta. (2) sijaiskokemusten kategoriaan sopivia ilmaisuja en aineistosta aluksi juuri löytänyt, joten laajensin sijaiskokemukset koskemaan myös toisilta henkilöiltä kuultuja kokemuksia, ei ainoastaan Banduran (1986, 399–400) määritelmän mukaista yksilön todistamaa tapahtumaa. Minäpystyvyysteoria on ohjannut yläkategorioidenkin muodostamista. Koska löysin analyysissä myös sellaisia steinerpedagogien minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä, jotka eivät sopineet yhteenkään edellä mainituista neljästä yläkategorista, muodostin itse vielä

induktiiviseen tapaan kaksi uutta pääkategoriaa. Nämä pääkategoriat ovat (5) osaamisen kokemukset sekä (6) työtä ja opetuksen järjestämistä koskevat tekijät. Muutamia esimerkkejä analyysin etenemisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla on esitetty tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Steinerpedagogien minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä: esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin vaiheista ja toteutuksesta

	<i>Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät</i>			<i>Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät</i>	
<i>Pääkategoria</i>	(1) suoriutumisen kokemukset	(5) osaamisen kokemukset	(4) fysiologiset ja affektiiviset tilat		
<i>Yläkategoria</i>	Onnistumisen kokemukset	Steinerpedagogin riittävä osaaminen	Hyvinvointi työssä		
<i>Alakategoria</i>	Tukea saanut oppilas menestyy opinnoissaan	Henkilökohtaiset kokemukset	Kokemus hyvinvoinnista	Työuupumus	
<i>Abstrahointi</i>	Steinerpedagogi näkee tukea saaneen oppilaan valmistuvan ylioppilaaksi	Kokemus omista oppimisen haasteista auttaa oppilaiden tukemisessa	Steinerpedagogin täytyy olla hyvinvoiva jaksakseen työssä	Steinerpedagogin voimavarat eivät riitä ja hän kokee tarvitsevansa tauon työstä	
<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	<i>“Ja siinä kohti, kun se lapsi sitten on saanu sitä tukee ja kaikki konstit on käytetty ja se valmistuu ylioppilaaks, nii siinä kohti tuntee, et joku asia on menny oikeen, jossain kohti on onnistunu.” (H3)</i>	<i>“Jos jossakin oppimisessa itsellä on joku vaikeus, joskus hoksaa niinkun, et ai, noin määhän ymmärsin ton väärin. Just näin joku oppilaski voi ton ymmärtää, et munhan pitää nyt osata tää selittää, ettei kellekään vaan tuu tätä.” (H6)</i>	<i>“– – semmonen, että pitää pitää itsensä hyvässä niinkun... sanotaanko hyvässä kunnossa, hyvässä voinnissa. – – ehkä just se semmonen niinkun hyvinvoinnin olo, et opettajan työtä ei voi tehdä niinkun muuten, kun et sie voit niinku hyvin.” (H5)</i>	<i>“Ja sit oon ollu – – semmosessa tilanteessa, et olin uupunu, ja sitte jouduin jäämään vähäks aikaa niinku pois töistä ihan sen takia, että koin että, omat voimavarat ei ollu niinkun... – – se oli niinku ihan hurja se olo, – – et alko mennä jo uniin ja sit huomasi sen, että täytyy pitää vähän taukoa tästä.” (H5)</i>	

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla alakategoriat muodostin induktiiviseen tapaan, mutta lähdekirjallisuus on ohjannut ylä- ja pääkategorioiden muodostamista. Koska Bandura (1986, 1994, 1997, 2018) ei kuitenkaan ole teoksissaan esittänyt teoriaa siitä, miten minäpystyvyys näkyy steinerpedagogien työssä, eivät kategoriat ole suoraan nimettyjä minkään yksittäisen teorian pohjalta. Joitakin esimerkkejä analyysin etenemisestä toisen tutkimuskysymyksen kohdalla on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Steinerpedagogien kokemuksia siitä, miten heidän valmiutensa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita näkyy heidän työssään: esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analyysin vaiheista ja toteutuksesta

<i>Pääkategoria</i>	Steinerpedagogin pystyvyys näkyy hänen pedagogisissa taidoissaan		Steinerpedagogin pystyvyys näkyy oppilaiden oppimistuloksissa	
<i>Yläkategoria</i>	Steinerpedagogin pystyvyys näkyy opetuksen organisoinnissa	Steinerpedagogin pystyvyys näkyy intuitiivisena toimintana	Oppilas etenee oppimisessa	
<i>Alakategoria</i>	Steinerpedagogi mahdollistaa joustavat opetusjärjestelyt	Steinerpedagogi löytää intuitiivisesti keinoja tukea oppilasta		
<i>Abstrahointi</i>	Steinerpedagogi joustaa erityisopetuksen tunnille tekemistään suunnitelmista tilanteen vaatiessa	Steinerpedagogi sallii lyijykynän käytön ja lyhennetyt vihkotekstit oppilaalle, jolle kirjoittaminen on haastavaa	Steinerpedagogi tietää kokemuksen kautta, miten tarjota tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle	Steinerpedagogi huomaa tukea tarvitsevan oppilaan edistyvän oppimisessaan ja saavuttavan hänelle asetettuja tavoitteita
<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	<p>“– – pystyy niille omille suunnitelmilleen antaa periksi, et vaikois miten hyvin ajatellu, et nythän tää meniskin näin tää pikkutunti, ni sit on saattanu tapahtua jotain täysin yllättävää, täysin asiaan riippumatonta ja sit me ollaan siin tilanteessa... Nii sit täytyy myös antaa itelleen periks ja mennä sen tilanteen mukaan.” (H2)</p>	<p>“– – lyijykynän käyttö tämmösen oppilaan kaa, jol tulee kirjoitusvirheitä ja sen on tyytymätön, niin miten ihanaa on se, ku kumitat ja kirjatat uuestaan vaan. Ja – – ollaan siihen tyytyväisiä, et saa kirjottaa, ei tartte pelätä niit virheitä, ei tartte ärsyyntyä [kun] korjauskynää ei voi toista kertaa korjata ja semmonen niinku joustavuus, ja ihan kaikkee ei tartte oppilaan kirjottaa.” (H8)</p>	<p>“Mun ei tarvii kokeilla niin paljon enää asioita, koska kokemus on niinku jo tuonu sinne kokemusta, ja ei tarvii niinkun tehdä ihan joka virhettä ja joka harha-askelta sivulle. Sillä tavalla, et uskaltaa kattoo sitä oppilasta ihan rauhassa ja mieltä, mikä juuri hälle ois hyvä ja kehittää niinku niitä tuen menetelmiä sitte aina yksilöllisesti.” (H1)</p>	<p>“– – heidän niinku oppiminen menee eteenpäin, se on ihan selvä, et ainahan heillä kuitenkin on jotain haasteita siinä oppimisessa, osalla sit on jo tutkitustikin olemassa se niinkun diagnoosi, ni sit ku näkee sen... Tavallaan ei siitä huolimatta, vaan että he menee koko ajan eteenpäin ja näkee, et siellä tapahtuu sitä oppimista, ja he niinku saavuttaa niit tavoitteita mitä heillä niinku on, ni se tietysti se ihan konkreettinen kyllä.” (H5)</p>

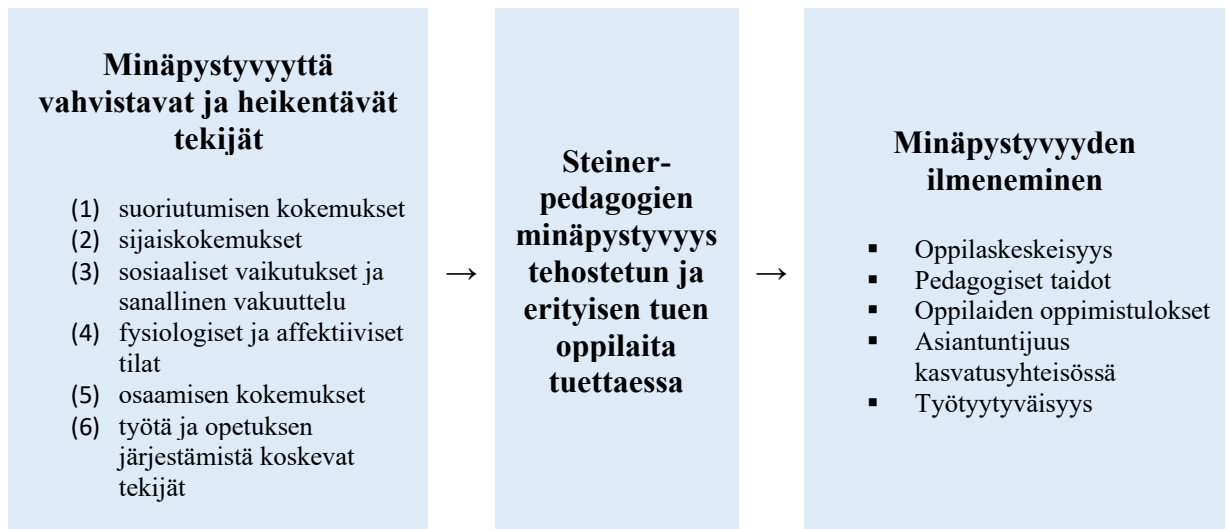
Schreier (2014) korostaa, että aineiston koodaamisessa tulee huolehtia johdonmukaisuudesta: kaikki aineisto tulee koodata samojen periaatteiden mukaisesti ja samoja kategorioita käyttäen. Sisällönanalyysia käytettäessä analyysiprosessi itsessään voi jo vastata tutkimustehtävään, ja

jäljelle jää vain tulosten tarkastelu (Schreier 2014). Flickin (2009, 324) ja Schreierin (2014) mukaan tutkimuksen analyysivaiheen lopuksi aineisto tulisi järjestää ja esittää sellaisessa muodossa, että se vastaa tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa luvussa esitänkin tutkimuksen tulokset kategorioittain, ja pyrin tarkastelemaan tuloksia teoreettisiin lähteisiin peilaten.

7 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa esitän tutkimukseni keskeiset tulokset. Aloitan esittelemällä yleisiä haastatteluista nostamiani havaintoja sekä vastaamalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pääkategoria kerrallaan (1) suoriutumisen kokemuksista aina (6) työtä ja opetuksen järjestämistä koskeviin tekijöihin. Käsittelen kussakin kategoriassa niin steinerpedagogien minäpystyvyyttä vahvistavia kuin heikentäviäkin tekijöitä. Sen jälkeen esitän toiseen tutkimuskysymykseen saamani tulokset pääkategorioittain. Tulosten tarkastelun ohessa linkitän löydöksiäni niin Banduran (esim. 1986) minäpystyvyysteoriaan kuin aiempiin tutkimustuloksiinkin.

Tulosten perusteella steinerpedagogien minäpystyvyyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa yhtäältä vahvistavat, toisaalta heikentävät erilaiset (1) suoriutumisen kokemukset, (2) sijaiskokemukset, (3) sosiaaliset vaikutukset ja sanallinen vakuuttelu, (4) fysiologiset ja affektiiviset tilat, (5) osaamisen kokemukset sekä (6) työtä ja opetuksen järjestämistä koskevat tekijät. Heidän minäpystyvyytensä ilmenee heidän työssään oppilaskeskeisyytenä, pedagogisissa taidoissa, oppilaiden oppimistuloksissa, asiantuntijuutena kasvatusyhteisössä ja työtyytyväisyytenä. Kuviossa 1 havainnollistan steinerpedagogien minäpystyvyyden lähteitä ja minäpystyvyyden ilmenemistä suhteessa heidän minäpystyvyyteensä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa.



KUVIO 1. Steinerpedagogien minäpystyvyys, minäpystyvyyden lähteet ja ilmeneminen

7.1 Steinerpedagogien minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa

Tutkimusta varten haastatellut steinerpedagogit kokivat valmiutensa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita hyviksi tai vähintään kohtuullisiksi. Moni haastatelluista piti kuitenkin koulutuksesta saamiaan valmiuksia riittämättöminä. Kaikki haastatellut osasivat nimetä niin minäpystyvyyttään vahvistavia kuin heikentäviäkin tekijöitä. Valtaosa heidän nimeämistään tekijöistä olivat Banduran (esim. 1986) minäpystyvyyden lähteitä, mutta joukossa oli myös muita lähteitä, jotka on esitetty kategorioissa (5) osaamisen kokemukset ja (6) työtä ja opetuksen järjestämistä koskevat tekijät. Tutkimukseen haastateltujen steinerpedagogien vastausten perusteella heidän minäpystyvyydessään ei ollut merkittäviä eroja lyhyemmän tai pidemmän aikaa steinerpedagogeina työskennelleiden välillä, vaikka Bandura (2018, 68–69) sekä Pearson ja Tan (2015, 117) esittävät opettajien minäpystyvyyden vahvistuvan ensimmäisten työvuosien jälkeen ja siten pidemmän työkokemuksen omaavilla steinerpedagogeilla voitaisiin olettaa olevan vahvempi minäpystyvyys. Erojen puuttuminen voi tosin johtua siitäkin, että kaikilla haastatelluilla steinerpedagogeilla työkokemusta oli vähintään viisi vuotta, jonka aikana arvio omasta minäpystyvyydestä on mitä todennäköisimmin ehtinyt jo vakiintumaan.

7.1.1 Minäpystyvyyden ja suoriutumisen kokemukset

Steinerpedagogien minäpystyvyyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen suhteen vahvistivat (1) suoriutumisen kokemuksista erilaiset onnistumisen kokemukset. Minäpystyvyyttä puolestaan heikensivät erilaiset epäonnistumisen kokemukset. Nämä tulokset myötäilevät Banduran (esim. 1994, 2–3) teoriaa siitä, että onnistumisen kokemukset vahvistavat minäpystyvyyttä ja epäonnistumiset heikentävät sitä. Moni steinerpedagogi koki pystyvyyttä onnistuessaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Onnistumisina mainittiin esimerkiksi kaikkien oppilaiden osalta hyvin sujunut oppitunti tai koulupäivä sekä se, että steinerpedagogi on opetusta suunnitellessaan tai toteuttaessaan huomannut, että on osannut suhteuttaa opetuksen tukea tarvitsevalle oppilaalle sopivaksi, kuten eräs luokanopettaja tiivisti:

“ – – mä oon tosi tyytyväinen, kun mä jotenki ennakkoon oon keksiny ajatella sen kokeen tämmösten oppilaitten kannalta. Oon miettiny, et tekeekö ne jonkun kans tai lukeeko joku niille tehtävän, tekeeks ne osan suullisesti ja osan kirjallisesti. ” (H8)

Steinerpedagogit kokivat puolestaan epäonnistuneensa, mikäli jokin tilanne töissä meni pieleen tai ei muutoin sujunut heidän odotustensa mukaisesti. Opetustilanteiden lisäksi tällaisiksi tilanteiksi he nimesivät muun muassa epäonnistuneet kohtaamiset ja palaverit kollegoiden sekä huoltajien kanssa. Epäonnistumisen kokemus syntyi myös tilanteissa, joissa esimerkiksi luokanopettaja huomasi unohtaneensa huomioida tukea tarvitsevat oppilaat opetuksessaan. Eräs steinerpedagogi totesi, että hänelle on työssä jaksamisen kannalta tärkeää keskittyä epäonnistumisten sijaan niihin asioihin, jotka ovat sujuneet hyvin.

Onnistumisena pidettiin sitä, kun tehostetun tai erityisen tuen oppilaalle annettu tuki tuottaa tulosta ja oppilas edistyy siinä asiassa, jossa häntä tuetaan. Myös tukea saavan oppilaan menestyminen opinnoissaan nähtiin merkittävänä onnistumisena. Yksi steinerpedagogeista kertoi työskentelystään erään pitkäaikaisen oppilaansa kanssa seuraavaa:

"No, sit kun oot ollu pitkään töissä, ja siinä kohti, kun on ollu joku lapsi, jolla on ollu niin isoja vaikeuksia, että on niinkun tuntunu, et eihän tästä niinkun meinaa yhtään mitään tulla. Ja siinä kohti, kun se lapsi sitten on saanu sitä tukea ja kaikki konstit on

käytetty ja se valmistuu ylioppilaaks, nii siinä kohti tuntee, et joku asia on mennyt oikeen, jossain kohti on onnistunu.” (H3)

Steinerpedagogien pystyvyyden kokemusta heikensi se, ettei tehostetun tai erityisen tuen oppilaalle annettava tuki tuottanut tulosta. Osa steinerpedagogeista näki tuen tuloksettomuuden johtuvan oppilaiden rajallisesta kyvystä oppia, osa kertoi kokevansa syyllisyyttä tuloksettomasta tuesta siitäkin huolimatta, että he tiedostivat mahdollisuuksiensa auttaa oppilaita olevan rajalliset. Esimerkiksi erään steinerpedagogin kertoman mukaan hän koki lamaannuttavaksi sen, kun usean erityisopetustunnin jälkeen havaitsi, että oppilaan taitotaso oli yhä sama kuin aloitettaessa, eikä annettu tuki ollut auttanut oppilasta edistymään.

Suurimpana epäonnistumisena osa steinerpedagogeista näki sen, jos tehostetun tai erityisen tuen oppilas vaihtoi koulua, vaikkei taustalla ollutkaan aina riittämätön oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Yksi haastateltavista kertoi oppilaan toiseen kouluun siirtymisestä ja siihen liittyvästä epäonnistumisen kokemuksesta seuraavaa:

”Ja sit, no, epäonnistuminen tietysti sillo, jos on tehostetun tai erityisen oppilas on vaihtanu vaikka koulua, ni silloin tulee sellanen pieni pistos, että mitähän täs oli. Ja sit on ollu kyl hyvä, et meil on ollu sit niitä siirtopalavereit, et on pystytty vähä aukasee, et no, voi olla ihan perus, et jonku muuton takia se koulunvaihdos, mut et sit jos on jotain muuta sellasta mist ois hyvä tietää.” (H2)

Toisaalta oppilaan sujuva siirtyminen toiseen kouluun nähtiin kuitenkin onnistumisena siitäkin huolimatta, että oppilaan lähtö omasta opetusryhmästä koettiin harmillisena. Tällaisissa tilanteissa steinerpedagogit kokivat onnistuneensa esimerkiksi siirtopalavereissa ja moniammatillisissa yhteistyötoimissa. He suhtautuivat luottavaisesti siihen, että oppilas saisi uudessa koulussaan tarvitsemaansa tukea.

7.1.2 Minäpystyvyys ja sijaiskokemukset

Banduran (1994, 3) mukaan (2) sijaiskokemusten kautta yksilölle välittyvät valmiuksia selvittää ympäristön vaatimuksista, ja parempien valmiuksien myötä yksilön minäpystyvyys vahvistuu. Kuitenkin (2) sijaiskokemuksen vaikutus minäpystyvyyteen riippuu siitä, kuinka saman-

kaltaisena havaitsija pitää toista henkilöä (Bandura 1994, 3). Steinerpedagogien haastatteluissakin useimmiten tai tärkeimpinä minäpystyvyyttä määrittävinä (2) sijaiskokemuksina mainittiin kollegiaaliset sijaiskokemukset. Kollegiaalisten kokemusten lisäksi aineistossa mainittiin useasti moniammatillisilta yhteistyötahoilta sekä huoltajilta omaksutut toimintamallit.

Steinerpedagogien mukaan hyvät neuvot ja vinkit vahvistivat heidän minäpystyvyyttään, sillä he saivat niistä lisää valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Pari steinerpedagogia kertoi nähneensä tai kuulleensa kollegan käyttävän opetusmenetelmää, joka oli ollut toimiva jonkun kollegan tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Steinerpedagogit kokivat saaneensa siten itsekkin itselleen hyvän keinon tukea omia oppilaitaan. Jotkut luokanopettajina toimivat steinerpedagogit saivat vinkkejä toisilta luokanopettajilta, eräs heistä taas oli saanut työhönsä hyviä toimintamalleja erityisopettajilta niistä kouluista, joissa oli aiemmin työskennellyt:

“– – esimerkiksi näitten eri koulujen erityisopettajat, joiden kans oon niinku tehny yhteistyötä, ne on tietenki ihan myönteisesti vaikuttanu siihen, et on saanu hyviä niinku toimintamalleja, tai ihan fyysisiä semmosia välineitä, että tätä kannattaa tehdä.” (H6)

Moniammatillisilta yhteistyötahoilta omaksutuista toimintamalleista eräs steinerpedagogi esimerkiksi kertoi kuulleensa koulupsykologilta jonkun toisen oppilaan kohdalla toimineen menettelytavan, jonka oli omaksunut itselleenkin. Steinerpedagogit olivat omaksuneet uusia toimintatapoja tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelyyn myös näiden oppilaiden huoltajien kanssa toimiessa esimerkiksi huoltajien ja oppilaiden välistä toimintaa tarkkaillessaan.

Steinerpedagogien minäpystyvyyttä heikentäviin, kielteisiin (2) sijaiskokemuksiin kuuluvat ristiriitaiset ohjeet oppilaita tukevilta eri tahoilta. Ristiriitaiset ohjeet siitä, miten kutakin tukea tarvitsevaa oppilasta tulisi tukea aiheuttavat turhautumista ja hämmennystä, kuten eräs luokanopettaja kiteytti:

“Ja nyt mä oon syksyllä tavannu niinku tosi monen oppilaan terapeutteja, ja muita niinku koulun ulkopuolisia työntekijöitä, ja kaikilla on niinkö ihan eri ideoita siitä, että

mitä... Ton ois hyvä saada piirtää samalla, kun sä opetat, mutta tää toinen, tää ei missään nimessä saa tehdä muuta samalla. Et tän ois hyvä juoda kokista aina välillä, että siis tämmösiä ihan ihme ehdotuksia ihan laidasta laitaan.” (H7)

Steinerpedagogit kokivat, että heidän minäpystyvyyttään heikensi myös (2) sijaiskokemusten puuttuminen. Moni steinerpedagogi harmitteli sitä, ettei ehdi seuraamaan kollegoiden työskentelyä tai keskustelemaan kollegoiden kanssa saadakseen toimintamalleja tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Samoin huoltajien puutteellinen osallistuminen tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden koulunkäyntiin koettiin minäpystyvyyttä heikentäväksi tekijäksi. Myös Bandura (1997, 243) toteaa huoltajien osallistumisen oppilaan koulunkäyntiin olevan yhteydessä opettajien minäpystyvyyteen. Huoltajien ja kollegiaalisen avun puuttuessa steinerpedagogit kokivat olevansa yksin oppilaan tukemisen ja siihen liittyvien haasteiden kanssa.

7.1.3 Minäpystyvyys ja sosiaaliset vaikutukset sekä sanallinen vakuuttelu

Steinerpedagogien minäpystyvyyttä (3) sosiaalisten vaikutusten ja sanallisen vakuuttelun osalta vahvasti myönteinen vuorovaikutus ja heikensi kielteinen vuorovaikutus. Myönteisen vuorovaikutuksen osalta tärkeimmäksi minäpystyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi nousi moniammatillisilta yhteistyökumppaneilta, kollegoilta, huoltajilta sekä oppilailta saatu positiivinen palaute. Vastaavasti eri tahoilta saatu kielteinen palaute koettiin minäpystyvyyttä heikentäväksi. Eräs steinerpedagogi kuvasi moniammatillisilta yhteistyötahoilta ja huoltajilta saatua positiivista palautetta suorastaan sydäntä lämmittäväksi:

“No, siis sit näissä palaveris ensi, ku on tehny sen oppilaan kans työtä, niinku minkälait työtä se sit ollu kenenki oppilaan kans, nii sitte ku siel on vanhemmat, sit siinä voi olla koulukuraattori tai psykologi, tämmönen moniammatillinen tiimi, ni sit siinä ku saa sen palautteen, et on onnistunu siin omas työssä tai et se oppilas on menny eteenpäin, on tapahtunu edistymistä, nii kyllä se sydäntä lämmittää sitte niinku itellä.” (H2)

Myönteisiin sosiaalisiin vaikutuksiin lukeutuu myös moniammatillisilta yhteistyökumppaneilta sekä kollegoilta saatu tuki tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Steinerpedagogien

mukaan heidän saamansa tuki ilmani esimerkiksi siten, että kollegat seivoivat heidän takanaan vaikeissakin tilanteissa, kuuntelivat ja rohkaisivat heitä sekä olivat läsnä ja tavoitettavissa. Jotkut steinerpedagogit kertoivat myös kouluissa käytetyistä erilaisista tukimalleista ja -käytänteistä, joiden ansiosta olivat saaneet tukea:

"– – [koulussa] toimi hirveen hienosti semmonen niinku tutoropettajatoiminta, et oli niinkun pitempään talossa ollu opettaja, joka sit luotsas ja kerto just hyvin paljon sen yksittäisen niinku koulun niitä perinteitä ja kaikkee mitä siellä oli, ni sitä kautta on niinku helppo tavallaan myös kerätä niitä valmiuksia, ku aina saatto soittaa ja kysyä, että mites tää on tehty ja voiko tän tehdä näin." (H5)

Banduran (1997, 243) mukaan opettajien osallisuus tietynlaiseen koulukulttuuriin ja yhteisöön vaikuttaa heidän työnsä rakentumiseen ja siten myös heidän osaamiseensa ja minäpystyvyyteensä. Steinerpedagogit arvostivat työyhteisön yhteisöllisyyttä ja kokivat hyvässä työyhteisössä saavansa kollegoiltaan rohkaisua ja tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Kuitenkin moni steinerpedagogi piti työtään melko yksinäisenä, eikä katsonut vuoropuhelun kollegoiden kanssa ja kollegiaalisen tuen riittävän sen hetkisessä muodossaan. Steinerpedagogien riittävä tuki työssä olisi kuitenkin tärkeää, sillä Petersin (2013, 116) mukaan steinerpedagogien saama puutteellinen tuki voi johtaa siihen, etteivät he pysty korjaamaan työssään kohtaamiaan ongelmallisia tilanteita, vaan saattavat uupua ja alkaa toisintaa ongelmia toiminnallaan.

Minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä steinerpedagogit pitivät myös sitä, että kollegat osoittivat heitä kohtaan luottamusta ja arvostusta. Vastaavasti Graudenz kollegoineen (2013, 109) lisää, että steinerpedagogit kokivat kollegoiden vähäisen arvostuksen heidän työtään kohtaan negatiivisena. Samoin huoltajien steinerpedagogia kohtaan osoittama luottamus ja arvostus nähtiin minäpystyvyyttä vahvistavana. Eräs erityisopetusta antava steinerpedagogi kertoi huoltajien häntä kohtaan osoittamasta luottamuksesta seuraavaa:

"No miul oli yks tyttöoppilas, tota, joka oli miulla alaluokilla erityisopetuksen tunneilla, ja sitten hän jäi viel siel alaluokkien puolelle, ja mie siirryin jo sit yläluokkien puolelle, ni sitte meidän yhteistyö jäi siihen ja hän siirty toiselle opettajalle. Ni nyt sitte vuodenvaihteessa hänen perheensä niinku lähesty, et jos me voitais jatkaaki yhteistyötä – –. Nii sitte ku mulla palas vanha oppilas, kenen kans mä oon tehny sillon pienenä

yhteistyötä ja nyt sit me jatkettiin, päästiin heti alkuun, ni siit tuli jotenki sellanen lämmin filis. Tai et jotain täs on täytyny mennä oikein sillon, et nyt me jatketaan.” (H2)

Steinerpedagogit kokivat myös sujuvan yhteistyön kollegoiden tai huoltajien kanssa vahvistavan heidän minäpystyvyyttään. Sen sijaan huonosti toimivan yhteistyö erityisesti huoltajien kanssa koettiin pystyvyyttä heikentävänä tekijänä. Samankaltaisia tuloksia saivat myös Sehgal ja hänen kollegansa (2017) havaitessaan tutkimuksessaan, että kollegiaalinen yhteistyö on yhteydessä opettajien minäpystyvyyteen. Erilaiset väärinkäsitykset niin kollegoiden kuin huoltajienkin kanssa toimiessa saivat steinerpedagogit epäilemään itseään. Tällaiset tilanteet eivät steinerpedagogien työssä kuitenkaan olleet yleisiä. Myös esimerkiksi Graudenzin ja kumppaneiden (2013, 108) mukaan steinerpedagogien ja huoltajien yhteistyö on pääosin sujuvaa.

7.1.4 Minäpystyvyys ja fysiologiset sekä affektiiviset tilat

Merkittäviä steinerpedagogien minäpystyvyyttä vahvistavia tai heikentäviä tekijöitä (4) fysiologisten ja affektiivisten tilojen osalta olivat tunteet ja tuntemukset. Minäpystyvyyttä vahvistavia tunteita olivat motivaatio ja innostus omaa työtä kohtaan, usko omiin kykyihin sekä armollisuus itseä kohtaan. Myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin kohdistuvat myönteiset tuntemukset, kuten oppilaiden arvostaminen sekä hyvän huomaaminen oppilaissa, koettiin minäpystyvyyttä vahvistaviksi. Steinerpedagogeilla oli kuitenkin paljon kielteisiäkin tunteita ja tuntemuksia, joiden he kokivat heikentävän pystyvyyttään tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Kielteisistä tuntemuksista nimettiin muun muassa kärsimättömyys, turhautuminen, riittämättömyys, voimattomuus, väsymys ja pettymys, joita herättivät erilaiset epäonnistumiset ja haastavat tilanteet työssä. Usein negatiivisiin tuntemuksiin liittyi kokemus siitä, ettei steinerpedagogi nauti työstään. Osa steinerpedagogeista kertoi kokevansa tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen vaikeaksi, jos ei pystynyt samaistumaan oppilaiden haasteisiin. Myös huoli oppilaan hyvinvoinnista koettiin kielteiseksi ja kuormittavaksi tuntemukseksi, joka vei voimavaroja itse oppilaan tukemiselta.

Hyvinvointi työssä on steinerpedagogien minäpystyvyyden kannalta tärkeä tekijä. Banduran (1997, 242) mukaan opettajat, jotka eivät koe pärjäävänsä työssään, eivät jaksakaan etsiä ongelmiin ratkaisuja, vaan pyrkivät vetäytymään sisäänpäin puolustaakseen itseään. Vetäytyminen kuitenkin heikentää jaksamista entisestään, mikä johtaa helposti heikon minäpystyvyyden ja sen kielteisten seurausten kierteseen (Bandura 1997, 242; Peters 2013, 115–116). Haastattelujen perusteella kokemus hyvinvoinnista vahvisti steinerpedagogien uskoa siihen, että he pystyvät tukemaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, työuupumus ja pitkät poissaolot puolestaan heikensivät sitä. Steinerpedagogeista eräs esimerkiksi kertoi, että hänen oli pitkän poissaolon jälkeen vaikea saada työotteensa ja pystyvyyden kokemuksensa takaisin, kun tilanne töissä oli hänen poissaolonsa aikana muuttunut ja oppilaat edenneet opiskelussa.

Kaikki steinerpedagogit eivät olleet kohdanneet tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa työskennellessään väkivaltaa tai sen uhkaa. Kuitenkin ne, jotka olivat, kertoivat väkivaltatilanteiden ainakin hetkellisesti horjuttaneen heidän kokemustaan siitä, että he pystyisivät tukemaan väkivaltaisia tehostetun ja erityisen tuen oppilaita sopivalla tavalla. Yksi haastatelluista steinerpedagogeista kertoi työssä kohtaamistaan väkivaltatilanteista ja niiden vaikutuksesta häneen itseensä näin:

”— mul on ollu kaks oppilasta, jol on ollu niinku voimakkaita aggressioita ja semmosia. Niinku iha pulpetit ja tavarat lentää ja tavarat menee rikki ja paiskotaan niinku asioita, ni semmosia niinkö hirveitä raivokohtauksia, joissa jää semmosia kiinnipitotilanteita, josta sitte niinko muutama ollu jotenki niin erityisen raju, että ne on tosissaan menny itelle ihon alle.” (H7)

Tilanteet olivat usein yllättäviä ja säikäyttäviä, joskus niistä seurasi myös lieviä fyysisiä vammoja. Väkivaltaa kohdanneet steinerpedagogit eivät kuitenkaan kertoneet, että heidän kohtaamansa väkivaltatilanteet olisivat aiheuttaneet sellaisia pysyviä fyysisiä tai henkisiä vaurioita, jotka olisivat merkittävästi vaikuttaneet heidän työkykyynsä tai valmiuksiinsa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita.

7.1.5 Minäpystyvyys ja osaamisen kokemukset

Steinerpedagogien arvioissa omista valmiuksista tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita (5) osaamisen kokemukset olivat paljon esillä. Minäpystyvyyttä vahvisti se, että oma osaaminen koettiin riittäväksi ja heikensi se, että omaa osaamista pidettiin puutteellisena. Kokemus riittävästä osaamisesta saavutettiin työkokemuksen, koulutuksen ja henkilökohtaisten kokemusten kautta. Esimerkiksi pitkän tai monipuolisen kokemuksen nykyisessä tai aikaisemmassa opetustyössä nähtiin antavan hyvät valmiudet tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Moni steinerpedagogi kertoi kuitenkin, ettei koe valmiuksiaan tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita riittäviksi joko suppean työkokemuksen, puutteellisen koulutuksen tai heikon erityispedagogiikan ja tuen järjestelmän tuntemuksen vuoksi. Steinerpedagogien mukaan puutteet työkokemuksessa, koulutuksessa sekä erityispedagogiikan ja tuen järjestelmän tuntemuksen ilmenivät neuvottomuutena sen suhteen, miten tukea oppilasta, ja epävarmuutena oman osaamisen suhteen.

Koulutuksen tarjoamien valmiuksien suhteen steinerpedagogit jakaantuivat vastauksissaan: osa koki saaneensa steinerpedagogisista opinnoistaan hyviä valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen, toisten mukaan opinnot taas eivät tarjonneet juuri minkäänlaisia valmiuksia käytännön työhön tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden parissa. Myös Graudenz kollegooneen (2013, 109) nostaa esiin puutteet steinerpedagogien saamassa koulutuksessa, jossa painotetaan ihmisenä kasvamista sen sijaan, että keskityttäisiin pedagogiseen sisältöön ja ajankohtaisiin koulumaailmaa koskettaviin haasteisiin. Steinerpedagogit uskoivat kuitenkin jo pelkän steinerpedagogiikan tuntemuksen osaltaan auttavan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisessa. Täydennyskoulutuksesta lähes kaikki steinerpedagogit kokivat saaneensa hyviä valmiuksia sekä käytännön vinkkejä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen.

Jotkut steinerpedagogit kertoivat, että heidän kokemuksensa omista oppimisen haasteista auttoivat heitä ymmärtämään oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, ja siten myös tukemaan heitä näissä vaikeuksissa. Heidän mukaansa se, että he olivat itse pärjänneet vaikeuksiensa kanssa tai päässeet niistä yli vahvisti heidän uskoaan heidän omien oppilaidensa

mahdollisuuksista edistyä oppimisessa. Myös iän tuoman elämäkokemuksen koettiin antavan valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Osalla steinerpedagogeista oli koulun ulkopuolella heidän omassa lähipiirissään lapsia, joilla on erityistarpeita, ja he olivat sitä kautta saaneet erilaisia näkökulmia ja kokemusta tällaisten lasten tukemiseen työssä. Eräs steinerpedagogi selitti vapaa-ajan kokemuksiaan ja niistä saamiaan valmiuksia näin:

"— tuttavilla on erityislapsia, ja se heidän niinku kokemus ja tarinat ja tämmöset niinku siitä, että minkälaista se on elämä niinku erityislapsen kanssa ja se niinku ehkä semmosen kautta sitte myös vapaa-ajalla oppinu paljon." (H7)

Jotkut steinerpedagogit pitivät tuen järjestelmää joustamattomana ja tehostetun ja erityisen tuen rajaa epäselvänä. Myös erityisen tuen tarjoamista, eriyttämistä ja kognitiivisten taitojen tukemista pidettiin haastavana. Erityinen tuki on tuen muodoista intensiivisin (Sarlin & Koivula 2009, 29), mikä voi olla syynä sille, että osa steinerpedagogeista kokee sen tarjoamisen niin haastavaksi. Osa myös koki valmiutensa kohdata tiettyjä oppilaan haasteita puutteellisiksi. Eritoten puutteita kerrottiin olevan valmiuksissa kohdata oppilaiden hyvinvointiin ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Esimerkiksi Schwab (2019) sai tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia: opettajat kokivat käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden tukemisen vaikeimmaksi. Eräs steinerpedagogi esimerkiksi mainitsi, ettei pystynyt samaistumaan oppilaan mielenterveyden ongelmiin ja koki siksi mielenterveyden ongelmista kärsivän oppilaan tukemisen haastavaksi. Toinen opettaja puolestaan kertoi, ettei ole saanut koulutuksesta valmiuksia kuin oppimisen haasteiden kohtaamiseen, mutta työssä oppimisen haasteet jäävät toissijaisiksi käyttäytymisen haasteiden viedessä suuren osan hänen huomiostaan.

7.1.6 Minäpystyvyys ja työtä sekä opetuksen järjestämistä koskevat tekijät

Banduran (1997, 243) mukaan opetuksen organisoinnilla ja käytössä olevilla resursseilla on opettajien minäpystyvyyden kannalta merkitystä. Haastattelujen perusteella (6) työtä ja opetuksen järjestämistä koskevien tekijöiden joukossa on sekä steinerpedagogien minäpystyvyyttä tehostetun ja erityisen oppilaiden tukemisen kannalta vahvistavia että heikentäviä tekijöitä. Steinerpedagogit kokivat pystyvänsä tukemaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita

paremmin, kun heillä on riittävät ajalliset resurssit ja aikuisresurssit. Pieni ryhmäkoko mahdollisti sen, että steinerpedagogilla oli enemmän aikaa keskittyä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen kuin suuressa opetusryhmässä. Pienessä koulu yhteisössä steinerpedagogit tunsivat paremmin myös koko koulun oppilaat ja pystyivät siten tukemaan näitäkin oppilaita tarvittaessa.

Steinerpedagogit pitivät tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen kannalta tärkeänä sitä, että oppimiselle varataan riittävästi aikaa. Mikäli tuntimäärä oli liian pieni suhteessa opetettavaan asiaan, eivät steinerpedagogit kokeneet ehtivänsä tarjoamaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaille riittävästi tukea. Steinerpedagogien suuri työmäärä koettiin steinerpedagogeja rasittavana ja heidän minäpystyvyyttään heikentävänä tekijänä. Suuren työmäärän ajateltiin olevan pois tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen käytettävästä ajasta ja voimavaroista. Esimerkiksi Peters (2013) havaitsi steinerpedagogeja haastatellessaan heidän työmääränsä olevan yhteydessä heidän kokemaansa rasitukseen työssä.

Minäpystyvyyttä heikentävinä tekijöinä nähtiin tuen tarvisijoiden suuri määrä ja tuen tarpeiden moninaisuus. Steinerpedagogit kokivat, ettei heillä ollut valmiuksia tukea kaikkia oppilaita näiden tarvitsemalla tavalla, jos opetusryhmässä oli lukuisia tukea tarvitsevia oppilaita. Erilaiset tuen tarpeet samassa ryhmässä haastoivat steinerpedagogeja. Heidän mukaansa opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen ryhmässä, jossa on sekä käyttäytymisen että oppimisen pulmia, on vaikeaa. Toisaalta Graudenz kumppaneineen (2013, 108) korostaa sitä, että steinerkouluihin valikoituu usein erilainen oppilasaines kuin yleisopetukseen. Eräs tutkimukseen haastatelluista steinerpedagogeista totesi pitävänsä steinerkoulussa kohtaamiaan oppilaiden haasteita lievempinä kuin yleisopetuksen oppilaiden haasteita.

Oppilaiden tuen tarpeiden määrän ja laadun lisäksi oppilaiden ikä vaikuttaisi olevan yhteydessä steinerpedagogien minäpystyvyyteen. Jotkut steinerpedagogit kokivat pystyvänsä tukemaan tietyn ikäisiä oppilaita paremmin kuin toisia. Tämä voi johtua siitä, että erityisesti alemmien vuosiluokkien oppisisällöt ovat helpompia, mutta myös henkilökohtaisista mieltymyksistä ja kokemuksista. Eräs steinerpedagogeista kertoi esimerkiksi kokevansa oppilaiden tukemisen

alemmilla vuosiluokilla helpommaksi kuin yläluokilla, koska piti nuorempien oppilaiden haasteita yksioikoisempina:

"– – ite koen, että oon enempi pienten oppilaiden, niinku luokanopetusvaiheen oppilaiden ykkösestä kuutoseen tai vieläpä ykkösestä neloseen oppilaiden tukemisessa niinkun pystyvämpi, kun isompien. Et toki mä isompiakin oon auttanu, mutta siinä jotenki kokee, että pystyy enemmän saamaan aikaan pienten oppilaiden kanssa, sinne kannattaa niinku jotenki panostaa, sinne pienten... Koska sitten ylemmille luokille ne vaikeudet saattaa olla sitte jo niin kasautuneita ja niin monisyisempiä, jos ei oo aikasemmin tukea sopivasti saanu ja riittävästi. Tai vaik ois saanukin, niin ne on sit toisenlaisia siellä isompien kanssa, että ite koen niinku olevani pystyvämpi siellä alaluokilla." (H1)

Steinerpedagogit kokivat myös joidenkin steinerpedagogiikkaan perustuvien käytänteiden antavan heille paremmat mahdollisuudet tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Samana pysyvä luokanopettaja mahdollistaa heidän mukaansa hyvän oppilastuntemuksen, joka puolestaan nähtiin edellytyksenä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiselle sopivalla tavalla. Jaksomuotoisen opetuksen, taiteellisen otteen ja käsillä tekemisen nähtiin samoin tukevan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimista ja luovan hyvän asetelman heidän tukemiselleen. Jotkut steinerpedagogit kokivat kuitenkin, että heidän olisi helpompi opettaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, jos heillä olisi käytössään valmiit oppikirjat. Toisaalta vihkotyöskentely kuitenkin ohjaa oppilasta käsittelemään opeteltavaa aisaa syvällisemmin kuin valmiin oppikirjan selailu (Dahlström 1983, 13–15).

7.2 Minäpystyvyyden ilmeneminen steinerpedagogien työssä

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta oli nostettavissa esiin viisi kantavaa teemaa. Steinerpedagogien minäpystyvyys ilmenee heidän kokemustensa perusteella heidän työssään oppilaskeskeisyytenä, steinerpedagogien pedagogisissa taidoissa, oppilaiden oppimistuloksissa, asiantuntijuutena kasvatusyhteisössä sekä työtyytyväisyytenä. Steinerpedagogien haastattelussa esiintyi pääosin vain myönteisiä tai neutraaleja kokemuksia siitä, miten heidän minäpystyvyytensä ilmenee heidän työssään. Tämän voidaan olettaa johtuvan siitä, että steinerpedagogien minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa on korkea

työssä kohdatuista haasteista huolimatta. Oletus myötäilisi Graudenzin ja hänen kollegoidensa (2013, 108) havaintoa siitä, että valtaosa steinerpedagogeista on tyytyväisiä työssään.

7.2.1 Minäpystyvyys oppilaskeskeisyytenä

Banduran (1997, 240–243) mukaan opettajien korkea minäpystyvyys ilmenee oppilaskeskeisyytenä, kuten positiivisena suhtautumisena oppilaisiin ja valmiutena nähdä vaivaa oppilaiden oppimisen ja tukemisen eteen. Tulosten perusteella steinerpedagogien minäpystyvyys näkyy oppilaskeskeisenä työtteenä. Oppilaskeskeisyys ilmenee steinerpedagogien tavassa suhtautua oppilaisiin ja toisaalta oppilaiden tavassa suhtautua steinerpedagogeihin myönteisesti. Graudenz kollegoineen (2013, 108) esittää, että steinerpedagogeilla on yleisopetuksen opettajia paremmat suhteet omiin oppilaisiinsa. Kuitenkin he saattavat myös ylikorostaa opettaja-oppilassuhteen merkitystä (Graudenz ym. 2013, 108). Esimerkiksi Urton kollegoineen (2014, 156) esittää opettajien suhtautuvan erityistarpeita omaaviin oppilaisiin positiivisesti, mikäli heidän minäpystyvyytensä on korkea. Tämä voi selittää myös steinerpedagogien myönteistä suhtautumista tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin: he pyrkivät olemaan oppilaille läsnä ja saamaan heidät puolelleen.

Oppilaisiin suhtautuminen yksilöinä ja heidän yksilöllisen kasvunsa tukeminen on keskeinen osa steinerpedagogiikkaa (esim. Steiner 1979, 24–25). Steinerpedagogit korostivat tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kohdalla steinerpedagogiikalle ominaista yksilöllisen kasvun tukemista, jolloin jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus kehittyä rauhassa omaan tahtiinsa. Eräs luokanopettaja totesi tavastaan suhtautua lukemaan oppimiseen seuraavaa:

"— jos ei lukeminen kiinnosta, — ni se ei kiinnosta ja se ei oo tavallaan siinä kohtaan ei oo sen aika kypsyä niiku sitte. — Ja se, et on ehkä ihanuus steinerpedagogiikassa et meillä halutaan nähdä just se et annetaan niinku rauhassa kypsyä, et jos et nyt ihan kaikkee osaa, ni ei tarvii heti alkaa miettimään jotain 'no nyt mei pitää hirveest harjotella tai tehä jotai tukijuttuja', vaan siis voi olla ihan hyvin, et siel puolen vuoden pääst ne kaikki on jo hävinny ja se laps lukee." (H4)

Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat saivat olla rauhassa oppilaita muiden joukossa, ja steinerpedagogit pyrkivät välttämään oppilaiden erityistarpeiden korostamista. Esimerkiksi Dahlin (2007, 50–52) on myös havainnut, että steinerpedagogiikassa suhtaudutaan oppilaisiin enemmän yksilöinä kuin diagnoosien kautta, ja pedagogiikkaan sisältyy erilaisten oppilaiden oppimista ja kehittymistä tukevia piirteitä. Steinerpedagogit eivät kertomansa mukaan pyrkineet erottelamaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita muista oppilaista, vaan kuten eräs luokanopettaja tiivistä:

"– – mie lasken heiät sinne ihan muitten joukkoon kuuluviks, eikä heiän kohal tehä mitenkään näkyväks sitä, et sie nyt oisit jotenki erityisen tuen oppilas tai näin, et eihän ne lapset tiedä, et jollakin on papereissa joku merkintä. Et kaikki tekee samoja asioita ihan samal tavalla, et he menee siellä mukana mitenkää niinku erottelematta." (H4)

Opettajan minäpystyvyys voi vaikuttaa paitsi opettajaan itseensä, myös oppilaiden suhtautumiseen itseä ja muita kohtaan (Bandura 1997, 241). Steinerpedagogien minäpystyvyys näkyy heidän mukaansa tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden suhtautumisessa omaan opettajaan ja kouluun. Oppilaat kokevat saamansa tuen mieluisana ja viihtyvät koulussa. He suhtautuvat opettajaansa myönteisesti ja kokevat, että myös opettaja välittää heistä. He osoittavat opettajalleen luottamusta ja kunnioitusta sekä luottavat siihen, että hän näkee heissä hyvää. Steinerpedagogien mukaan oppilaat uskaltavat myös antaa heille palautetta opetuksesta ilman pelkoa siitä, että se otettaisiin huonosti vastaan. Eräs steinerpedagogeista kertoi saamastaan palautteesta näin:

"No lapsihan on aika ihana siinä, kun palaute tulee aika suoraan, että just tossa ruokalas kuulin yheltä tehostetun oppilaalta, et meil on nii hyvät pikkutunnit. Että okei, se voi tulla myös siitä positiivisesta kokemuksesta lapsella, ihan siitä, et me ollaan kahestaan ja mie kuuntelen häntä ja meil on se mahdollisuus siinä niinkun kohdata ihan eri tavalla, kun sit luokkatilanteessa. Mut kyl mie koen, että lapsi on sillä tavalla aito, et jos joku homma toimii, ja hän saa siitä sellasen kokemuksen, että tää niinkun on hyvä ja sit ollaan kuitenkin koulussa, ni se palaute on kyllä aika suoraa, että joko hän tykkää tai hän ei tykkää." (H5)

Opettajien minäpystyvyydellä on yhteys myös siihen, millaisiksi oppilaat arvioivat omat taitonsa ja älykkyytensä (Bandura 1997, 242). Steinerpedagogien mukaan heidän minäpystyvyytensä heijastuu siihen, miten tehostetun tai erityisen tuen oppilaat suhtautuvat itseensä ja

muihin oppilaisiin. Oppilaat luottavat omiin taitoihinsa ja osaavat kohdata erilaisuutta luokka- ja kouluyhteisössä. Eräs luokanopettaja kertoi, että hänen oppilaansa ovat tottuneet siihen, että opetusryhmässä on monenlaisia tuen tarvitsijoita, minkä ansiosta ryhmässä vallitsi hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri. Dahlinin (2007, 52) mukaan niin steinerpedagogit kuin steinerkoulujen oppilaatkin suhtautuvat oppilaiden erityistarpeisiin hyväksyvästi.

7.2.2 Minäpystyvyys pedagogisissa taidoissa

Steinerpedagogit kokivat heidän minäpystyvyytensä heijastuvan heidän pedagogisiin taitoihinsa merkittävästi: heidän minäpystyvyytensä näkyy opetuksen organisoinnissa, rytmisissä, sisällöllisissä ratkaisuisissa sekä tuen suunnittelussa ja tarjoamisessa. Banduran (1997, 242) mukaan opettajien minäpystyvyys määrittää sitä, miten he organisoivat pedagogisen toiminnan. Haastattelujen perusteella steinerpedagogien minäpystyvyys näkyy opetuksen organisoinnissa siten, että he asettavat opetukselle realistiset tavoitteet ja suhteuttavat opetuksen oppilaiden ikään ja kehitystasoon. Esimerkiksi Oberskin (2005) tutkimuksessa ikään ja kehitystasoon suhteutettu opetus näyttäytyy steinerpedagogien mukaan erilaisina painotuksina eri vuosiluokkien opetuksessa. Opetuksessa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tukevat yhtäältä struktuurit ja rutiinit, toisaalta tauot ja mahdollisuus vapaaseen toimintaan.

Steinerpedagogien pystyvyys näkyy opetuksen rytmisissä siten, että opetuksen tahti on riittävän rauhallinen, ja oppilaille annetaan riittävästi aikaa työskentelyyn. Sisällöllisiin ratkaisuihin steinerpedagogien minäpystyvyys heijastuu siten, että he osaavat valita sopivan määrän oppisisältöä suhteessa oppilaiden taitotasoon ja jaksamiseen. Steinerpedagogit hyödyntävät opetuksessaan erilaisia symboleja, kuten lauluja ja runoja tai kuvatukia, jotka auttavat oppilaita työskentelyyn orientoitumisessa sekä siirtymissä. Eräs steinerpedagogi kertoi omasta opetuksen organisoinnistaan näin:

“Ja sitten mulla on ollu niinku just se tunnin rakenne on ollu niinku pitkään sillai tosi samanlainen, ja just et siinä vaihtelis sit se aktiivinen ja passiivinen tekeminen ja sisään ja ulos hengittäminen. – – Sit semmosia siirtymiä merkkäavat asiat luokassa, että aina, kun sanon tietyn runonpätkän, ni se tarkoittaa sitä, että sinä nouset seisomaan ja olet

valmiina aloittamaan tai lopettamaan tunnin. Tai aina kun laulan tietyn laulun, se tarkoittaa, että sinä siivoot pulpettisi ja alkaa tarina.” (H7)

Moni suosi opetuksessa monikanavaisuutta sekä konkreettisia havainnollistamiskeinoja. Steinerpedagogien minäpystyvyys ilmeni lisäksi opiskelu- ja oppimisstrategioiden opettamisena niitä tarvitseville tehostetun ja erityisen oppilaille. Erityisopetusta antavat steinerpedagogit pystyivät myös erityisopetusta tarjotessaan täydentämään ja täsmentämään opeteltavaa asiaa siten, että se tukee heidän opetuksessaan käyviä oppilaita.

Steinerpedagogien minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen suhteen ilmenee luonnollisesti näiden oppilaiden tuen suunnittelussa ja tarjoamisessa. Korkea minäpystyvyys ilmenee siten, että steinerpedagogit tietävät, millaiset tukitoimet sopivat kullekin oppilaille, ja osaavat suunnitella opetuksensa vastaamaan erilaisiin tuen tarpeisiin. Tuen ratkaisut voivat olla niin valmiita interventioita kuin itse keksittyjä ratkaisujakin, ja niihin sitoudutaan. Steinerpedagogien oppilaille tarjoama tuki on yksilöllistä ja kokonaisvaltaista käsittäen niin kognitiiviset taidot kuin kehollisuudenkin. Havainto pyrkimyksestä tukea oppilaita kokonaisvaltaisesti toistuu myös esimerkiksi Dahlinin (2007, 52) tutkimuksessa. Eräs steinerpedagogi kertoi tarjoamastaan tuesta näin:

”– on paljon niitä välineitä mitä mä käytän ja sitte ihan niinku tätä tämmöstä kehollisuutta ja tekemistä, että tottakai silläkin on niinku paljon merkitystä, et me tehdään vaikka sitten, jos semmosen lapsen kanssa on vaikka vaikeeta niinku oman kehon tuntemus, ni ihan mä lähen siitä et mä suosittelen vanhemmille painopeitot ja tämmöset otetaan ja luokanopettajalle syliin painotyyny ja että käydään niinku läpi sitä, että mikä sitä lasta saattaa niinku rauhottaa. Yöunta rauhottaa nii he jaksaa paremmin koulussa, ja koulussa sitä istumista rauhottaa, ja mun luona ni saatetaan justiin vaikka aktivoita jalanpohjat piikkipalloo pyörittelemällä, siis – se semmonen millä voi hieroo ja niinku taputellaan. Lapsi taputtelee, mä teen edellä, ni kaikki jalat ja käsivarret ja olkapäät ja tää riisipussin heitto ja tämmöset.” (H3)

Pedagogisten ja tuen ratkaisujen lisäksi steinerpedagogit kokivat, että heidän korkea minäpystyvyytensä näkyi intuitiivisena toimintana. Intuitiivisella toiminnalla tarkoitetaan sitä, että steinerpedagogit kokivat huomaavansa oppilaiden tuen tarpeet herkästi, ja heidän oli helppo keksiä keinoja tukea oppilaita. He pystyivät kertomansa mukaan tarvittaessa mukautumaan muuttuviin opetustilanteisiin havaitessaan tarpeen muuttaa alkuperäistä suunnitelmaa. Osa

steinerpedagogeista koki, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen kouluarjessa on heille jopa helppoa ja luontevaa.

7.2.3 Minäpystyvyys oppilaiden oppimistuloksissa

Steinerpedagogien näkemysten mukaan heidän minäpystyvyytensä heijastuu tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimistuloksiin. Tämän vahvistaa myös Bandura (1997, 241–242), joka esittää opettajan minäpystyvyyden olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen. Steinerpedagogien minäpystyvyys näkyy tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimistuloksissa siten, että oppilaat etenevät oppimisessaan ja saavuttavat heille asetettuja tavoitteita. Eräs steinerpedagogi kertoi, miten hänen valmiutensa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita konkretisoituivat hänelle oppilaiden oppimistuloksissa:

“– – heidän niinku oppiminen menee eteenpäin, se on ihan selvä, et ainahan heillä kuitenkin on jotain haasteita siinä oppimisessa, osalla sit on jo tutkitustikin olemassa se niinkun diagnoosi, ni sit ku näkee sen... Tavallaan ei siitä huolimatta, vaan että he menee koko ajan eteenpäin ja näkee, et siellä tapahtuu sitä oppimista, ja he niinku saavuttaa niit tavoitteita mitä heillä niinku on, ni se tietysti se ihan konkreettinen kyllä.” (H5)

Sehgal kollegoineen (2017, 509) havaitsi tutkimuksessaan opettajan korkean minäpystyvyyden olevan yhteydessä opettajan ja oppilaiden väliseen luontevaan vuorovaikutukseen sekä kykyyn ohjata oppilaiden oppimista sopivalla tavalla. Tämä voi selittää sitä, miksi steinerpedagogit kokivat heidän korkean minäpystyvyytensä edistävän tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimista. Osa steinerpedagogeista ajatteli tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimistulosten selittyvän osittain myös oppilaita tukevien steinerpedagogisten menetelmien käytöllä.

7.2.4 Minäpystyvyys asiantuntijuutena kasvatusyhteisössä

Opettajat ovat osa kasvatusyhteisöä, jonka käytänteillä on osuutensa siihen, millaiseksi heidän minäpystyvyytensä muotoutuu ja miten se ilmenee (Bandura 1997, 243). Steinerpedagogien minäpystyvyys näkyy asiantuntijuutena kasvatusyhteisössä. Steinerpedagogit muun muassa

tekivät yhteistyötä kollegoidensa kanssa ja jakoivat heille omaa asiantuntijuuttaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen suhteen. Graudenzin ja hänen kollegoidensa (2013, 108) mukaan steinerpedagogin mahdollisuus vaikuttaa oman työyhteisön käytänteisiin vahvistaa tämän toimijuutta ja sitä kautta tyytyväisyyttä työhön. Eräs steinerpedagogi kertoikin pääsevänsä omalla asiantuntijuudellaan vaikuttamaan koko koulun tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita koskeviin käytänteisiin ja muodostamaan uusia toimintatapoja:

"– – pystyn sitten ehdottamaan, tai välillä sitte suoraan jotenki ottamaan koulun käytänteisiin jotaki uusia asioita, mitkä mä oon kokenu hyväks tai mistä mä oon lukenu tai löytäny jonkun. Ja sitte joku toimintatapa tulee meille niinkun perustavaksi, ja sit me tykätään, et se on hyvä." (H8)

Steinerpedagogien asiantuntijuus kasvatusyhteisössä ulottuu myös huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Steinerpedagogit pystyivät jakamaan omaa asiantuntijuuttaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden huoltajille. Huoltajissa tämä asiantuntijuus herätti steinerpedagogien mukaan luottamusta ja arvostusta heitä kohtaan. Bandura (1997, 246) esittääkin, että opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, pystyvät osallistamaan huoltajia sekä auttamaan heitä tukemaan heidän lastensa oppimista.

7.2.5 Minäpystyvyys työtyytyväisyytenä

Steinerpedagogien minäpystyvyys näkyy työtyytyväisyytenä. Tämä tulos on linjassa Petersin (2013, 115) tutkimustulosten kanssa: Peters esittää, että steinerpedagogien työssään kokema korkea minäpystyvyys lisää heidän tyytyväisyyttään työtä kohtaan. Steinerpedagogit, joilla oli mielestään hyvät valmiudet tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, vaikuttivat tyytyväisiltä työhönsä, vaikka näkivät myös kehittämisen kohteita. Eräs haastatelluista steinerpedagogeista kertoi nauttivansa työstään tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa sekä korosti, että vaihtaisi työpaikkaa, mikäli kokisi työnsä epämiellyttäväksi:

"Ylipäättänsä mie tykkään työstäni ja tykkään niinku... Miust miul on töissä hauskaa. Ehän mie tääl muuten ois, jos miul ei olis tääl hauskaa. Mie vaihtasin työpaikkaa [nauraa], et tavallaan se että jokainen oppilas tuo sen omansa, ni se on se ilo tässä työssä." (H4)

Steinerpedagogit kokivat tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tuovan oman tärkeän lisänsä heidän työhönsä sekä luokka- ja koulu yhteisöön. Haasteista huolimatta he pitivät näiden oppilaiden läsnäoloa työtään rikastuttavana. Tämä tukee myös esimerkiksi Pearsonin ja kumppaneiden (2015) havaintoa siitä, että inklusiivisilla käytänteillä näyttäisi olevan yhteys opettajien työtyytyväisyyteen.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella steinerpedagogien näkemyksiä heidän valmiuksistaan tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Tutkimukseni sai alkunsa kiinnostuksestani haastatella steinerpedagogeja heidän erityispedagogisesta osaamisestaan. Itse tutkimuksen toteutukseen ajoi kuitenkin se, että havaitsin kasvatustieteellisessä ja erityisesti erityispedagogisessa tutkimuksessa olevan saatavilla hyvin vähän steinerpedagogiikkaa käsittelevää tutkimusta, ja tutkimuksellani pyrin paikkaamaan tätä puutetta sitoen steinerpedagogiikan tutkimuksen erityispedagogiseen tutkimuskenttään. Tässä luvussa esitän ensin tiiviin yhteenvedon tutkimukseni asetelmasta ja johtopäätöksistä sekä niiden merkityksestä niin tieteelliselle kuin steinerpedagogisellekin yhteisölle. Sitten arvioin tutkimusta luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista, ja lopuksi ehdotan suuntia jatkotutkimukselle.

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Opettajan minäpystyvyys heijastuu opetustyöhön merkittäväällä tavalla (Bandura 1997, 240–242). Steinerpedagogiikan opettajille suoman suuren autonomian vuoksi on steinerpedagogien minäpystyvyyden kartoittaminen on erityisen tärkeää (Peters 2013, 115). Siksi steinerpedagogien minäpystyvyyden tarkastelu tässä tutkimuksessa on perusteltua. Koen tutkimuksessani onnistuneeni sitomaan steinerpedagogiikan tutkimuksen erityispedagogiseen tutkimuskenttään nostamalla esiin ja kuvaamalla steinerpedagogien näkemyksiä heidän omista valmiuksistaan tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita sitoen nämä näkemykset Banduran (esim. 1986) minäpystyvyysteoriaan sekä aikaisempaan tutkimukseen. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa niin steinerpedagogien minäpystyvyyden lähteistä kuin heidän minäpystyvyytensä ilmenemisestä. Olen tutkimustuloksissa perustellen havainnollistanut yhtäältä sitä, mitkä tekijät määrittävät steinerpedagogien minäpystyvyyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa,

toisaalta sitä, miten steinerpedagogien minäpystyvyys heijastuu heidän työhönsä, erityisesti heidän tehostetun ja erityisen tuen oppilaille tarjoamaansa tukeen.

Tulosten perusteella steinerpedagogien minäpystyvyys ilmenee heidän työssään sekä tehostetun ja erityisen tuen oppilaille tarjotussa tuessa lähinnä myönteisillä tavoilla. Se kielii siitä, että steinerpedagogien minäpystyvyys on korkeahko, he siis kokevat valmiutensa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita pääosin hyviksi. Koska haastatteluissa ilmeni sekä steinerpedagogien minäpystyvyyttä vahvistavia että heikentäviä tekijöitä, voidaan päätellä, että steinerpedagogien minäpystyvyyttä vahvistavilla tekijöillä on mahdollisesti voimakkaampi vaikutus heidän minäpystyvyyteensä kuin sitä heikentävillä tekijöillä. Toinen selitys voi olla se, että minäpystyvyyttä vahvistavien tekijöiden osuus minäpystyvyyttä määrittävistä tekijöistä steinerpedagogien työssä on minäpystyvyyttä heikentävien tekijöiden osuutta suurempi. On myös mahdollista, että steinerpedagogit suhtautuvat lähtökohtaisestikin luottavaisesti omiin valmiuksiinsa tukea erilaisia oppilaita, sillä steinerpedagogiikassa painottuu oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen yksilöllisesti (esim. Steiner 1979, 24).

Koulutusta ohjaava inkluusioperiaate ja kolmiportainen tukimalli koskettavat suomalaisia steinerkouluja aivan kuten kunnan ja valtion oppilaitoksiakin. Yhtäältä steinerpedagogiikkaan sisältyy ajatus yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemisesta, toisaalta kuten osa tutkimukseen haastatelluista steinerpedagogeistakin silti mainitsi, steinerkouluihin oppilaat valikoituvat hakuprosessin kautta toisin kuin yleisopetuksessa (Graudenz ym. 2013, 108). Steinerpedagogit kuitenkin toteuttavat työssään inkluusiivisia käytänteitä ja kolmiportaista tukea kuten muissakin oppilaitoksissa. Yksi tulosten keskeisistä havainnoista on kuitenkin se, etteivät kaikki steinerpedagogit kokeneet saaneensa steinerpedagogisista opinnoistaan riittävästi valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kohtaamiseen ja heidän parissaan työskentelyyn. Steinerpedagogisissa opinnoissa tulisi siis käsitellä nykyistä enemmän kolmiportaisen tuen järjestelmää, sillä se koskee kaikkia perusopetusta tarjoavia tahoja, myös yksityiskouluja kuten steinerkouluja. Steinerpedagogeille tulisi tarjota riittävät valmiudet tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen, sillä heidän korkea minäpystyvyytensä heijastuu heidän työhönsä merkittäväillä positiivisilla tavoilla: steinerpedagogien korkea minäpystyvyys ilmenee oppilaskeskeisyytenä, pedagogisissa taidoissa, oppilaiden oppimistuloksissa, asiantuntijuutena

kasvatusyhteisössä sekä työtyytyväisyytenä. Nämä piirteet voivat osaltaan edistää niin steinerpedagogien itsensä kuin oppilaiden ja koulu yhteisönkin hyvinvointia (ks. esim. Konu & Rimpelä 2002), eikä kolmiportaisen tukimallin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käsittelyä tulisi siksi steinerpedagogien kohdalla sivuuttaa.

8.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tekeminen edellyttää sen tutkimusprosessin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Laadullinen tutkimus perustuu sosiaalisesti rakennettuun todellisuuteen, johon määrällisessä tutkimuksessa paljon käytetyt validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät istu. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Lincoln ja Guba (1985, 300) esittävät neljä kriteeriä, joiden valossa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella: uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), riippuvuus (*dependability*) ja vahvistettavuus (*confirmability*). Seuraavaksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien pohjalta.

Uskottavuus käsittää pitkäaikaisen sitoutumisen tutkimukseen ja tutkittavaan aiheeseen sekä johdonmukaisen havainnoinnin (Lincoln & Guba 1985, 301–305, 307). Merriam (1995, 55) esittää, että tutkimukseen sitoutuminen riittävän pitkän aikajakson ajaksi on edellytys sille, että tutkija saa riittävän syvällisen käsityksen ilmiöstä. Koen lukuvuoden olleen riittävän pitkä ajanjakso tutkimukseeni syventymiseen. Lisäksi uskon, että oma taustani steinerpedagogiikassa sekä viiden vuoden erityispedagogiikan opinnot ovat antaneet kattavan pohjan tutkimuksen toteuttamiselle, eikä tutkimusprosessin pitkittäminen olisi todennäköisesti vaikuttanut tutkimukseen merkittävästi ainakaan positiivisella tavalla.

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla, joka tarkoittaa useiden lähteiden, menetelmien tai jopa tutkijoiden käyttämistä tutkimusprosessin aikana: sillä pyritään kartuttamaan erilaisia näkökulmia tutkimuksessa ja siten tutkimuksen uskottavuutta (Lincoln & Guba 1985, 306–307; Merriam 1995, 54, 56). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt eritoten teorialähteiden vuoropuheluun pyrkien siten lisäämään tutkimuksen uskottavuutta ja näkökulmien monipuolisuutta. Vaikka tutkielmani on monografiamuotoinen, sitä ovat olleet

tutkimusprosessin aikana arvioimassa niin vertaiset kuin ohjaajani, mikä on mahdollistanut luotettavuuden arvioinnin koko prosessin ajan (ks. esim. Merriam 1995, 54–56).

Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyydellä tarkoitetaan pääasiassa tutkimusprosessin kuvaamista mahdollisimman kattavasti siten, että kuvauksen perusteella on mahdollista arvioida tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 316). Pidän tutkimukseni siirrettävyyttä esimerkiksi yleisopetuksen kontekstiin hyvänä. Riippuvuudella puolestaan Lincoln ja Guba (1985, 316–318) viittaavat siihen, että tutkijan tulee tutkimusprosessissa huomioida erilaiset tutkimukseen vaikuttavat tekijät ja pystyä perustelemaan tutkimukseen liittyvät valintansa hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Mikäli riippuvuus on läpi tutkimusprosessin huomioitu ja tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, voidaan myös tutkimuksen vahvistettavuutta pitää hyvänä (Lincoln & Guba 1985, 318). Hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimusetiikan noudattamista voidaan pitää edellytyksenä ylipäätään koko tutkimuksen luotettavuudelle (TENK 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tarkasti. Tutkimuseettisten kysymysten huomioiminen näkyy tutkimuksessani erityisesti tutkimuksesta tiedottamisessa sekä haastatteluaineiston keräämisessä, säilytyksessä ja raportoinnissa, jotka on toteutettu haastateltavien vapaaehtoisuutta ja anonymiteettiä kunnioittaen. Esimerkiksi sitaattien ja taulukoiden esittämisessä olen kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, etteivät steinerpedagogit ole esitetyistä tiedoista suoraan tunnistettavissa.

Kiviniemen (2018, 73) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on se, että tutkimuksen eri osat saattavat muotoutua vasta tutkimusprosessin aikana, eikä tutkimusprosessin alussa ole välttämättä mahdollista selkeästi jäsenellä jokaista tutkimuksen vaihetta. Tässäkin tutkimuskysymykset ja siten myös teoriarunko tarkentuivat vasta prosessin myötä, vaikka tutkimuksessa tutkimustehtävä olikin alusta alkaen selkeä. Tutkimustehtävä myös määrittäi tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat, mutta analyysimenetelmä valikoitui vasta melko myöhäisessä vaiheessa. Tutkielmassani olen kuvannut kaikki tutkimusprosessin vaiheet tarkasti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat olivat fenomenologiassa, joka asettaa tutkijalle haasteen oman subjektiivisen perspektiivin laajentamisesta siten, että tutkijan on mahdollista ymmärtää tutkittavan henkilön kertoma tämän tarkoittamassa merkityksessä (Laine 2018, 35). Laineen (2018, 35–36) mukaan tämä edellyttää tutkijalta kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä omien lähtökohtien ja tulkintojen suhteen. Tutkijan omien lähtökohtien tiedostaminen ja esille tuominen on myös edellytys tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (Merriam 1995, 55). Pyrin tutkimusprosessissa tiedostamaan omat lähtökohtani ja tuomaan ne avoimesti esille.

Puusan (2011a, 82) mukaan haastattelussa on tärkeää, että haastattelija ja haastateltava käyttävät samanlaista kieltä ja termistöä väärin tulkintojen välttämiseksi. Koen, että oma taustani steinerkoulun käyneenä oli haastatteluissa suureksi hyödyksi, sillä steinerpedagogiikan maailma on minulle ennestään tuttu. Taustani on voinut myös vaikuttaa aineistosta tekemiini tulkintoihin ja johtopäätöksiin, sillä omakohtaiset kokemukseni steinerpedagogiikasta vääjäämättä heijastuvat tapaan suhtautua ympäröivään todellisuuteen: tutkija tekee tulkintoja aina omista lähtökohdistaan käsin (Elo & Kyngäs 2007, 113). Subjektiivisten tulkintojen tekemistä ei kuitenkaan tulisi liiaksi pyrkiä varomaan, sillä Kvalen (2007) mukaan subjektiivisten tulkintojen pelko voi johtaa tutkimusraportointiin, joka koostuu pitkälti tulkitsemattomista lainauksista sekä tutkijan esittämistä kiertoilmauksista jo lainauksessa esitetylle asialle.

Aineistonkeruussa tavoitteenani oli käyttää haastattelua jo ennen tutkimustehtävän tarkentumista, ja se onkin ollut tutkimuksen ja saatujen tulosten kannalta keskeinen valinta. Teemahaastattelu mahdollisti syvemmän ja monitahoisemman ymmärryksen tutkittavasta aiheesta. Aineistonkeruumenetelmänä se on kuitenkin niin työläs, ettei teemahaastatteluja ole mahdollista kerätä kovin suurelta joukolta (ks. esim. Puusa 2011a). Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat kahdeksan steinerpedagogin vastauksiin. Laadullisen tutkimuksen ei olekaan tarkoitus tuottaa laajasti yleistettävää tietoa, vaan kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman täsmällisesti (esim. Flick 2009, 31). Toisenlainen aineistonkeruumenetelmä olisi voinut tuottaa hyvin erilaisia tuloksia (esim. Lincoln & Guba 1985, 327): esimerkiksi kyselylomakkeella aineistoa oltaisiin todennäköisesti saatu useammalta steinerpedagogilta, mutta aineisto olisi saattanut olla sisällöllisesti suppeampi.

Analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, sillä tutkimukseni aiheesta ei ollut saatavilla paljon aiempaa tutkimustietoa (ks. Elo & Kyngäs 2007, 107, 114). Sisällönanalyysin toteutin teoriaohjaavasti, koska tarkoitukseni ei ollut testata valmista teoriaa, mutta analyysin abstrahoinnissa nojasin pitkälti valmiisiin, Banduran (esim. 1986) minäpystyvyysteoriasta nouseviin käsitteisiin. Minäpystyvyysteorian hyödyntäminen aineiston analyysissä ja tulosten esittämisessä mahdollistaa tutkimuksen sitomisen muuhun kasvatustieteelliseen ja erityispedagogiseen tutkimukseen, jossa käsitellään minäpystyvyyttä ilmiönä.

Elon ja Kyngäksen (2007, 113) mukaan jotta sisällönanalyysia voidaan pitää luotettavana, edellyttää se analyysiprosessin tarkkaa vaiheittaista kuvaamista, aineiston ja tulosten linkittämistä toisiinsa sekä tulosten esittämistä selkeästi ja tutkimuksen kohdetta osuvasti kuvaavalla tavalla. Pidän analyysiprosessin kuvaamista sekä tulosten esittämistä riittävän kattavina ja siten luotettavina. Tulososiossa olen onnistunut kuvaamaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden parissa työskentelevien steinerpedagogien minäpystyvyyttä kattavasti ja perustellen. Tulokset antavat käsityksen siitä, millaisiksi steinerpedagogit kokevat valmiutensa tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, mitkä tekijät määrittävät heidän minäpystyvyyttään sekä miten heidän minäpystyvyytensä ilmenee heidän työssään. Aiempien tutkimustulosten linkittäminen tämän tutkimuksen tuloksiin osoittautui kuitenkin haastavaksi juuri aikaisemman vastaavan tutkimuksen heikon saatavuuden vuoksi.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Vaikka tämä tutkimus tarjoavat uutta tietoa steinerpedagogien minäpystyvyydestä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa, ei se kuitenkaan pysty kattamaan kaikkia aiheeseen liittyviä näkökulmia, vaan jättää tilaa jatkotutkimukselle. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt steinerpedagogien minäpystyvyyttä laadullisesta näkökulmasta. Kun tutkimuksen myötä on selvinnyt steinerpedagogien minäpystyvyyden lähteitä, olisi jatkossa mahdollista tutkia aihetta myös määrällisesti. Suuremmalta joukolta steinerpedagogeja voitaisiin selvittää, mitkä minäpystyvyyden lähteet steinerpedagogit kokevat keskeisimmiksi työnsä kannalta. Samoin voitaisiin tutkia sitä, mitkä ovat steinerpedagogien mielestä ne keskeisimmät tavat, joilla heidän

minäpystyvyytensä ilmenee heidän työssään. Näin saataisiin vielä täsmällisempää tietoa siitä, millaisia ammatillisia kehitystarpeita steinerpedagogeilla on, jolloin nämä kehitystarpeet voitaisiin entistä paremmin huomioida heidän koulutuksensa kehittämisessä.

Tutkimukseni tuloksissa esiintyi kaikista Banduran (esim. 1986) minäpystyvyyden lähteistä sekä minäpystyvyyttä vahvistavia että sitä heikentäviä tekijöitä. Minäpystyvyyden lähteiden jakamista vain neljään kategoriaan voidaan pitää kuitenkin melko suppeana jaotteluna, sillä kaikki tämän tutkimuksen aineistosta nousseet havainnot eivät sopineet mihinkään näistä neljästä kategoriasta. Minäpystyvyyden arviot voivat siis perustua muihinkin tekijöihin kuin (1) suoriutumisen kokemuksiin, (2) sijaiskokemuksiin, (3) sosiaalisiin vaikutuksiin ja sanalliseen vakuutteluun sekä (4) fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin, ja tätä olisi hyvä tarkastella myös tulevaisuuden tutkimuksissa.

Tutkimuksen aineisto on kerätty steinerpedagogeilta, jotka toimivat luokanopettajan ja erityisopettajan tehtävissä. Jatkossa myös aineenopettajien minäpystyvyyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen suhteen olisi hyödyllistä tarkastella, sillä aineenopettajilla on steinerpedagogiikassa yhtä laaja pedagoginen autonomia kuin muillakin opettajilla (ks. Peters 2013, 115). Esimerkiksi Ekstam kumppaneineen (2018) havaitsi tutkimuksessaan, että erityisopettajat kokivat pystyvänsä aineenopettajia paremmin tukemaan niitä oppilaita, jotka suoriutuvat koulussa heikosti. Myös Ruppär kollegoineen (2016) ja Leyser kollegoineen (2011) havaitsivat erityisopettajien ja erityisopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden inklusiivisen opetuksen ja erityistarpeita omaavien oppilaiden kohtaamisen suhteen olevan korkeampi kuin luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla. Steinerpedagogien kohdalla vastaavaa tietoa ei ole saatavilla, joten olisi hyödyllistä tutkia, onko steinerpedagogien minäpystyvyydessä eroja riippuen siitä, toimivatko he luokanopettajina, erityisopettajina vai aineenopettajina.

Tutkimuksessani tarkastelin steinerpedagogien kokemia valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaita yleisesti tuettaessa. Tutkimusaihetta voitaisiin laajentaa koskemaan myös spesifimpiä haasteita tarkastelemalla steinerpedagogien minäpystyvyyttä tuettaessa esimerkiksi sellaisia oppilaita, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia, jokin sairaus tai vamma tai käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita. Tulosten mukaan moni steinerpedagogi koki, ettei ole saanut

steinerpedagogisista opinnoistaan riittävästi valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Jatkossa steinerpedagogien kokemia valmiuksia olisi mahdollista vertailla myös eri koulutusaloja käyneiden muiden opettajien kokemuksiin valmiuksiin.

LÄHTEET

- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion. Ways of responding in schools to students with special educational needs. Manchester: CfBT.
- Ashley, M. 2005. Can one teacher know enough to teach year six everything? Lessons from Steiner-Waldorf Pedagogy. Bristol: University of the West of England.
- Attfield, R. & Attfield, K. 2019. Principles of equality. Managing equality and diversity in a Steiner school. Sustainable Management Practices. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/books/sustainable-management-practices/principles-of-equality-managing-equality-and-diversity-in-a-steiner-school> [luettu 13.11.2019]
- Ballard, K. 1995. Inclusion, paradigms, power and participation. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Milward (toim.) Towards Inclusive Schools. Lontoo: David Fulton Publishers, 1–14.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (toim.) Encyclopedia of human behavior, vol. 4. New York: Academic Press, 71–81.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. 2018. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Kääntänyt A. Toppi. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Yhdistynyt kuningaskunta: United Press, 13–82.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [luettu 12.11.2019]
- Compton, D., Gilbert, J., Jenkins, J., Fuchs, D., Fuchs, L., Cho, E., Barquero, L. & Bouton, B. 2012. Accelerating chronically unresponsive children to tier 3 instruction. What level of data is necessary to ensure selection accuracy? Journal of Learning Disabilities 45 (3), 204–216.
- Crain, W. 2014. Theories of development. Concepts and applications. 6. uudistettu painos. Harlow: Pearson.
- Dahlin, B. 2007. The Waldorf school – cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden. Karlstad University Studies 2007:29.
- Dahlström, M. 1983. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- De Boer, A., Piji, S. J. & Minnaert, A. 2010. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15 (3), 331–353.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämäntieteiden psykologia. Helsinki: WSOY.
- Ekstam, U., Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. 2018. Special education and subject teachers' self-perceived readiness to teach mathematics to low-performing middle school students. Journal of Research in Special Educational Needs, 18 (1), 59–69.

- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Flick, U. 2009. *An introduction to qualitative research*. 4. painos. Lontoo: SAGE.
- Flood, A. 2010. Understanding phenomenology. *Nurse Researcher* 17 (2), 7–15.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G. & Hemmeter, M. L. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children* 23 (1), 3–13.
- Friedlaender, D., Beckham, K., Zheng, X. & Darling-Hammond, L. 2015. *Growing a Waldorf-inspired approach in a public school district*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 2006. Introduction to Response to Intervention. What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Lynn, S. & Compton, D. 2012. Smart RTI. A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children* 78 (3), 263–279.
- Fuchs, L. & Vaughn, S. 2012. Responsiveness-to-Intervention. A decade later. *Journal of Learning Disabilities* 45 (3), 195–203.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. 2010. Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89–99.
- Graudenz, I., Peters, J. & Randoll, D. 2013. What it's like being a Waldorf teacher. Results of an empirical survey. *Research on Steiner Education* 4 (2), 104–114.
- Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280.
- Hausstätter, R. S. 2014. In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (4), 424–434.
- Hirsjärvi, S. 2009a. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hirsjärvi, S. 2009b. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 191–220.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 1994. Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 262–272.
- IDEA 2004. Amendments to the individuals with disabilities education act. <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf> [luettu 14.11.2019]
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention. History and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 140–150.
- Jimerson, S., Burns, M. & VanDerHeyden, A. 2016. From response to intervention to multi-tiered systems of support. Advances in the science and practice of assessment and intervention. Teoksessa S. Jimerson, M. Burns & A. VanDerHeyden. *Handbook of response to intervention. The science and practice of multi-tiered systems of support*. New York: Springer, 1–6.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools. A conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1).
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. E-kirja SAGE Research Methods Online -palvelussa. Los Angeles: SAGE.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 24.6.2010. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a24.6.2010-642> [luettu 16.10.2019]
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 46–56.
- Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. 2011. Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers. Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (3), 241–255.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lopez, C. & Corcoran, T. 2014. Relationships with special needs students. Exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1304–1320.
- Manrique, A. L., Dirani, E., Frere, A., Moreira, G. & Arezes, P. 2019. Teachers' perceptions on inclusion in basic school. *International Journal of Educational Management*, 33 (2), 409–419.
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Qualitative Social Research*, 1 (2).
- Merriam, S. 1995. What can you tell from an n of 1? Issues of validity and reliability in qualitative research. *Journal of Lifelong Learning*, 4, 51–60.
- Miesara, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. 2019. Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from german pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (2), 103–114.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Mäkinen, E. 2008. Developing collaborative parent-teacher practises in Steiner Waldorf Schools. Oslo: Rudolf Steiner University College.
- Oberski, I. 2006. Learning to think in Steiner-Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5 (3), 336–349.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 17.10.2019]
- Opetusministeriö 2007. Eryitysopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> [luettu 7.11.2019]

- Pearson, E. C. & Tan, J. 2015. Should inclusive education be made compulsory in schools? A study of self-efficacy and attitudes regarding inclusive education among a diverse group of SENA (special needs assistance) teachers. *International Journal of Special Education*, 30 (1), 111–119.
- Pearson, M., Clavenna-Deane, B. & Carter, K. S. 2015. Job attitudes of special educators related to inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Special Education*, 30 (2), 81–93.
- Perusopetuslaki 628/1998. 21.8.1998. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 16.10.2019]
- Peters, J. 2013 Workload, stress and job-satisfaction among Waldorf teachers. An explorative study. *Research on Steiner Education* 3 (2), 111–117.
- Pihakala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–23.
- Puusa, A. 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 73–87.
- Puusa, A. 2011b. Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 47–57.
- Rioux, M. 1997. Disability. The place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41 (2), 102–111.
- Ruppar, A., Neep, L. & Dalsen, J. 2016. Special education teachers' perceptions of preparedness to teach students with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41 (4), 273–286.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelutuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.
- Schmidt, C. 2004. The analysis of semi-structured interviews. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A companion to qualitative research*. Lontoo: SAGE, 253–258.
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Lontoo: SAGE, 170–183.
- Schwab, S. 2019. Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39 (1), 4–18.
- Schwab, S., Hellmich, F. & Görel, G. 2017. Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (3), 205–217.
- Sebba, J. & Ainscow, M. 1996. International developments in inclusive schooling. *Mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5–14.
- Sehgal, P., Nambudiri, R. & Mishra, S. K. 2017. Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31 (4), 505–517.

- Sharma, U. & Nuttal, A. 2016. The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44 (2), 142–155.
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion. The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skinnari, S. 1988. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa III tiivistelmä projektista. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58/1988.
- Skinnari, S. 2001. Rudolf Steinerin kasvatustieteen hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Painosalama, 401–424.
- Steiner, R. 1907. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. https://wn.rsarchive.org/Articles/ErzKin_index.html [luettu 6.11.2019]
- Steiner, R. 1979. Ajankohtaisen koulun pedagogiset perusteet. Kolme kirjoitusta ensimmäisen Waldorf-koulun avaamisen johdosta Stuttgartissa 1919. Kääntänyt U. Ahmavaara-Schellhammer & S. Olkkonen. Lahti: Lahden Steiner-pedagoginen työpiiri.
- Steiner, R. 1988. *Pedagogiikka ja taide*. Kääntänyt K. Virkkunen. Tampere: Tammes.
- Steiner, R. 1989. *Tasapainoinen kasvu ja kasvatustieteet*. Kääntänyt ja tiivistänyt R. Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 2003. *Kasvatustieteet ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana*. Kääntänyt M. Tapaninen. Helsinki: Kirjokanta.
- Taskinen, M. 2004. *Steinerpedagogiikka. Lapsen ehdoilla aikuisuuteen*. Helsinki: Dialogia.
- Tietosuojalaki 2018/1050. 5.12.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> [luettu 19.3.2020]
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. E-kirja Ellipsipalvelussa. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 1990. *Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu*. Helsinki: Hakapaino.
- TENK 2012. *Hyvä tutkimuseettinen käytäntö ja sen luokkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [luettu 19.3.2020]
- UNESCO. 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. 2014. Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 12 (2), 151–168.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. 2018. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään. Tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Woods, P., Ashley, M. & Woods, G. 2005. *Steiner schools in England*. Lontoo: Department of education and skills.

LIITE 1. Tutkimuskutsun saate

4.1.2020

Päivitetty: 27.1.2020

TUTKIMUSKUTSUN SAATE

Tiedote tutkimuksesta

Olen Kaius Ruotsalainen ja teen Itä-Suomen yliopistossa erityispedagogiikan pro gradu - tutkielmaa aiheesta ”Steinerpedagogien koettu minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa”. Pyrkimyksenäni on tarkastella tutkielmassani steinerpedagogien näkemyksiä heidän omista valmiuksistaan tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Lähestyn aihetta laadullisesta näkökulmasta, ja kerään tutkimusaineiston haastattelemalla. Tavoitteenani on haastatella 7-10 steinerpedagogia, jotka työskentelevät tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden parissa. Haastateltavilta kysytään heidän kokemistaan valmiuksista tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Haastattelu kestää noin tunnin, ja se toteutetaan joko kasvokkain, Skypen välityksellä tai puhelimitse. Aineiston analysoinnissa ja säilytyksessä sekä tutkimuksen raportoinnissa huolehditaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetistä sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja suostumuksen voi perua milloin tahansa ennen tutkielman tarkastettavaksi lähettämistä.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

1. Rekisterin ylläpitäjä

Kaius Ruotsalainen, osoite, sähköpostiosoite, puhelinnumero

2. Mikä on henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielman tekeminen

3. Miten henkilötiedot kerätään

Aineisto kerätään haastattelemalla kasvokkain, Skype-sovelluksella tai puhelimitse.

4. Miten käsittelen henkilötietoja ja mitä henkilötietoja aineistonkeruussa tulee esiin

Haastateltavilta kerätään heidän etu- ja sukunimensä sekä koulutukseen ja työkuvaan liittyviä tietoja. Lisäksi litterointia varten otettavalle nauhoitteelle tallentuu heidän äänensä. Aineiston litteroinnin ja analysoinnin vaiheessa aineisto pseudonymisoidaan eli suorat tunnistetiedot poistetaan. Ääninauhoitteet hävitetään. Tutkimuksen ohjaaja Aino Äikäs voi tarvittaessa lukea litteroitua aineistoa ilman tunnistetietoja. Tutkimuksen raportoinnissa haastateltavien anonymiteetti turvataan muun muassa luokittelemalla haastateltavan taustatiedot sekä välttämällä yksittäiseen henkilöön yhdistettävien tietojen ja lainausten raportointia.

5. Miten aineisto tuhoaan tai säilytetään pitkäaikaisesti

Aineistoa säilytetään ilman suoria tunnistetietoja käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuna rekisterinpitäjän tietokoneella tai oppilaitoksen OneDrive-palvelussa. Aineistoa voidaan käsitellä 30.6.2020 asti. Tämän jälkeen aineistoa säilytetään vielä 31.12.2020 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään pysyvästi.

Tarjoan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta. Kysymyksissä ja tiedusteluissa pyydän ottamaan yhteyttä ensi sijassa sähköpostitse, yhteystiedot ovat alla.

Kaius Ruotsalainen
puhelinnumero
sähköpostiosoite

Aino Äikäs
Tutkielman ohjaaja
sähköpostiosoite

LIITE 2. Haastattelurunko

Tarkentavat kysymykset (alakysymykset) esitetään vain, mikäli niihin ei ole vastattu jo pääkysymyksessä.

Taustatiedot

- Nimi
- Työpaikka
- Millainen koulutus sinulla on?
 - Millaiset steinerpedagogiset opinnot olet suorittanut?
 - Millaista muuta koulutusta olet saanut? Onko sinulla erityispedagogista osaamista?
- Millainen on työnkuvasi tällä hetkellä?
 - Kuinka kauan olet toiminut nykyisessä työssäsi/steinerpedagogina?
 - Kuvaile oppilaidesi tuen tarpeita. Kuinka montaa tehostetun ja erityisen tuen oppilasta opetat tällä hetkellä?

Minäpystyvyyden määritelmä

Alfred Banduran minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyys on ihmisen käsitys omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua eri laisissa toiminnoissa. Tämä käsitys määrittää, kuinka hän toimii, ajattelee ja tuntee. Erilaiset kokemukset muokkaavat yksilön minäpystyvyyttä läpi elämän. Banduran mukaan minäpystyvyyteen eli käsitykseen omista kyvyistä vaikuttaa neljä asiaa:

(1) suoriutumisen kokemukset: esimerkiksi tehtävässä onnistuminen vahvistaa arviota minäpystyvyydestä kyseisellä osa-alueella, kun taas epäonnistuminen heikentää minäpystyvyyttä kyseisellä osa-alueella;

(2) sijaiskokemukset: esimerkiksi kun yksilö havaitsee jonkun muun onnistuvan tehtävässä, hänen uskonsa suoriutua itsekin kyseisestä tehtävästä itsekin voi kohentua;

(3) sosiaaliseen ja sanalliseen vakuutteluun: esimerkiksi kannustus ja taitojen kehuminen vahvistaa yksilön minäpystyvyyttä kyseisellä osa-alueella;

(4) fysiologiset ja affektiiviset tekijät: esimerkiksi uupumuksen tunne voi viestiä siitä, että suoritettava tehtävä on käymässä liian rasittavaksi ja yksilön minäpystyvyys tehtävässä heikkenee. (Bandura 1986; Bandura 1994; Bandura 2018; Crain 2014.)

Minäpystyvyys tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tuettaessa

- Millaiset valmiudet sinulla mielestäsi on tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita?
 - Onko koulutuksesi mielestäsi antanut sinulle riittävät valmiuden tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen?
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat siihen, millaisiksi koet valmiutesi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita?
 - Millaiset henkilökohtaiset saavutuksesi, onnistumisesi tai epäonnistumisesi ovat mielestäsi vaikuttaneet valmiuksiisi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita?
 - Miten muut ihmiset ovat mielestäsi vaikuttaneet valmiuksiisi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita? (esim. apu, kannustus, kritiikki malli, neuvo, ohjaus)
 - Mitkä tunteet ovat mielestäsi vaikuttaneet valmiuksiisi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita?
 - Onko sinulle koskaan sattunut työssä tai vapaa-ajalla jotain sellaista, mikä on mielestäsi vaikuttanut kykyysi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita? (esim. sairastuminen, vaaratilanne, voimaantumisen)
 - Mitkä tekijät vahvistavat tunnettasi siitä, että pystyt tukemaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita sopivalla tavalla?
 - Mitkä tekijät heikentävät tunnettasi siitä, että pystyt tukemaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaita sopivalla tavalla?

Minäpystyvyyden heijastuminen tehostetun ja erityisen tuen oppilaille tarjottuun tukeen ja opetukseen

- Miten koet valmiutesi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita näkyvän työssäsi?

- Miten koet valmiutesi näkyvän erityisesti siinä tuessa ja opetuksessa, jota tarjoat tehostetun ja erityisen tuen oppilaille?
- Miten koet valmiutesi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita heijastuvan oppilaisiin itseensä?
- Miten koet valmiutesi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita heijastuvan kollegoihisi ja työyhteisösi?

Lopuksi

- Onko vielä jokin asia, jota en ole kysynyt, mutta josta haluaisit kertoa?
- Kiitos haastattelusta!