

“Hei sinä siellä, tule leikkimään!”

Raportti Minua kuullaan -hankkeen
Vammaisfoorumin koulukyselyn toteutuksesta 2020
ja Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan
havainnointijakson mallin kehittamisestä

Minua kuullaan -hanke 2018–2020
Sanna Teräväinen ja Sanna Tuisku-Lehto





• **KEHITETTY MINUA KUULLAAN -HANKKEESSA** •
(2018–2020)

• **KEHITYSVAMMALIITTO YHTEISTYÖSSÄ** •
Vammaisperheyhdistys Jaatinen
Vamlas – Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiö

• **TEKIJÄT** •
Sanna Tuisku-Lehto
Sanna Teräväinen

• **KUVITUS** •
Niina Kiintonen (Panda)
Niko Eloranta (valokuvat)

• **TAITTO** •
Panu Koski



■ SISÄLLYS

Tiivistelmä	4
1. Johdanto	5
2. Koulukyselyjen tausta ja tarkoitus	7
2.1 Vammaisfoorumin lasten työryhmä.....	7
2.2 Kyselyn muokkaaminen lapsilähtöiseksi.....	7
2.3 Minua kuullaan -hankkeen kohderyhmä ja lähestymistapa.....	7
2.4 Osallistava havainnointi.....	8
2.5 Havainnointilomake.....	9
2.6 Lapsen kanssa tapahtuva haastattelu.....	10
2.7 Osallisuuden määrittely.....	11
2.8 Luvat ja suostumukset.....	13
2.9 Koulukyselyn toteutuksen kautta synty yhteiskehittämisen malli.....	13
3. Koulukyselyjen toteutus	14
3.1 Lähtötilanne.....	14
3.2 Koulukysely kunnan erityiskoulussa.....	14
3.3 Koulukysely valtion erityiskoulussa.....	15
4. Tulokset	17
4.1 Aineiston analyysi.....	17
4.2 Vuorovaikutuksen monet muodot.....	17
4.2.1 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus.....	17
4.2.2 Oppilaiden ja luokan aikuisten välinen vuorovaikutus.....	19
4.2.3 Osallistava vuorovaikutus.....	21
4.2.4 Yhteisyyden paikat.....	21
4.3 Mielipiteen ilmaiseminen ja vaikutus.....	22
4.4 Oppilaat kertovat.....	25
4.5 Osallisuuteen vaikuttavat muut kouluarjen tekijät.....	26
5. Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli	27
5.1 Johdatus mallin syntyyn.....	27
5.2 Lapsilähtöinen tiedonkeruu.....	28
5.3 Yhteiskehittäminen.....	30
5.4 Lapsen oikeuksien oppituokiot.....	32
5.5 Mallin hyödyt ja vahvuudet.....	33
6. Pohdinta	35
6.1 Toteutuksen ja mallin arviointi.....	35
6.2 Toimijoiden reflektointi.....	36
6.3 Koulukyselyjen tuloksien yhteenveto.....	38
6.3.1 "Elää toisten ihmisten joukossa ja suhteessa heihin".....	38
6.3.2 "Tuntee myötätuntoa ja ottaa toiset ihmiset huomioon".....	39
6.3.3 "Osallistua monimuotoiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen".....	39
6.3.4 "Tulla kohdelluksi yhtäläisen ihmisarvon omaavana yksilönä".....	39
6.3.5 Oppilaiden osallisuuden toteutuminen ja sen vahvistaminen kouluarjessa.....	40
6.4 Johtopäätökset ja suositukset.....	41
Lähteet	43
Liite 1: Vammaisfoorumin koulukyselyn yhdessä laadittu runko	46
Liite 2: Etätoteutus	48
Liite 3: Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson mallipohja	49

TIIVISTELMÄ

Tämä raportti on kirjoitettu osana Minua kuullaan -hanketta. Raportissa on tarkoituksena kuvata Vammaisfoorumille tehtyjen koulukyselyjen toteutusta ja koota yhteen niissä saadut tulokset. Kyselyillä kartoitettiin paljon tukea tarvitsevien vammaisten oppilaiden osallisuuden kokemuksia. Toteutuksen aikana kehitimme osallistavan havainnointijakson mallin ”Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään”, jonka toteutusta ja mallinnusta avaamme tässä raportissa. Osallistavan havainnoinnin ja yhteiskehittämisen avulla kerättiin tietoa lapsilta, jotka tarvitsevat paljon tukea ja apua sekä vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja tuodakseen esiin kokemuksiaan ja mielipiteitään. Samanaikaisesti kehitettiin lapsen arjen yhteisön toimintakulttuuria lapsilähtöisemmäksi ja lapsen osallisuutta vahvemmin tukevaksi.

Koulukyselyissä olemme hyödyntäneet Martha Nussbaumin toimintamahdollisuuksien teoriaa ja hänen yhteisyyden määritelmäänsä. Osallisuutta on lähestytty myös Vammaisfoorumin lapsityöryhmän laatimaan haastattelurunkoon nojaten. Aineiston tiedonkeruu toteutettiin loppuvuodesta 2020 kahdessa suomalaisessa erityiskoulussa. Tiedonkeruussa olemme käyttäneet etnografista lähestymistapaa. Koulukyselyn aineisto muodostuu havainnointimuistiinpanoista, alakouluikäisten

oppilaiden lyhyistä haastatteluista, luokkien aikuisten kanssa käydyistä keskusteluista sekä tekijöiden aineiston pohjalta käymistä keskusteluista ja pohdinnoista.

Raportti tuo esiin tarpeen kehittää paljon tukea tarvitsevien vammaisten oppilaiden osallisuuden ja yhteisyyden kokemusten yhdenvertaista toteutumista kouluarjessa. Oppilailla on, yksilöllisistä tarpeista huolimatta, runsaasti kykyjä ja aktiivista toimijuutta luoda erilaisia sosiaalisia suhteita ja yhteisyyden kokemuksia kouluympäristössä. Koulun aikuisten rooli on toimia mahdollistajina ja tukijoina. Raportissa ehdotamme, miten koulun aikuiset voisivat työssään kiinnittää huomiota oppilaiden osallisuuden yhdenvertaiseen toteutumiseen. Aineistosta käy ilmi, että koulun aikuisilla on taitoa ja menetelmiä tukea oppilaiden omia valintoja ja mielipiteen ilmaisemista sekä vahvistaa oppilaiden sosiaalisia suhteita kouluarjessa.

Raportin tuloksista voidaan päätellä, että ainoastaan aikuisten ja yhteiskunnan luomat tekijät ja rakenteet ovat esteenä paljon tukea tarvitsevien vammaisten oppilaiden osallisuuden yhdenvertaiseen toteutumiseen.

Asiasanat: osallisuus, vammaiset lapset, vuorovaikutus, yhteiskehittäminen, lapsen oikeudet, havainnointi, etnografia.



1. JOHDANTO

Yhteiskehittäminen on ollut perusperiaatteena Minua kuullaan -hankkeessa vammaisten lasten kuulemisen kehittämisessä lapsiperhepalveluissa. Olemme toteuttaneet yhteisiä työpajoja alle 18-vuotiaiden vammaisten lasten ja nuorten sekä heidän lähi-ihmistensä ja lapsiperhepalveluiden ammattilaisten kanssa. Joka kerta matkaan on tarttunut hyväksi havaittuja kokemuksia, joita olemme ottaneet mukaan seuraaviin työpajoihin.

Haasteena oli, ettemme saaneet yhteiskehittämisen työpajoihin mukaan paljon tukea ja apua tarvitsevia vammaisia lapsia ja nuoria kovin helposti. Tiedostimme, että tarvitsimme yksittäisten yhteisten työskentelyjen lisäksi työpajakokonaisuuden, jossa voisimme kokeilla ja kehittää menetelmiä huomioiden lasten erilaisia tarpeita ja tapoja osallistua. Lisäksi halusimme päästä tekemään kokonaisuuden, jossa voimme saavuttaa kaikki jo siihen mennessä hyväksi havaitut yhteiskehittämisen elementit.

Keväällä 2020 saimme Vammaisfoorumilta kutsun tulla mukaan vammaisten lasten koulukyselytyöryhmään suunnittelemaan perheille suunnattua kyselyä. Vanhemmille suunnatun kyselyn rinnalle toivoimme kyselyä, joka olisi suunnattu suoraan lapsille. Tarvitsemme lasten ja nuorten omia kertomuksia, mielipiteitä ja kokemuksia lapsilähtöisten palveluiden ja yhteiskunnan kehittämiseen. Lapset jäävät helposti syrjään kyselyistä ja tutkimuksista.

Lapsille suunnatun työryhmän ensimmäisessä tapaamisessa tuli selväksi, ettemme voi toteuttaa kyselyä samalla tavalla kaikille lapsille. Lähdimme yhdessä kehittämään kokonaisuutta, jossa kysytään eri kohderyhmien edustajilta huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa. Jokainen järjestö hyödynsi omaa asiantuntijuuttaan ja lähti itsenäisesti työstämään lasten kyselyä ja tiedonkeruutapaa kohderyhmälleen sopivammaksi ja lapsilähtöisemmäksi huomioiden lasten ja nuorten yksilölliset erityistarpeet ja yksilölliset kuulemisen menetelmät.

Me konsultoimme kehitysvammaliiton tutkija Sonja Miettistä ja Tikoteekin asiantuntija Katja Burakoffia. Heidän avullaan muotoutui kysely osallistavan havainnoinnin keinoin haluamallemme kohderyhmälle. Koska korona-aika oli estänyt kevään ja syksyn yhteiske-

hittämisen työpajat, päätimme kokeilemalla lisätä havainnointijakssoon mukaan yhteiskehittämisen elementtejä. Samalla saisimme mahdollisuutemme lähteä kehittämään edelleen yhteiskehittämisen mallia. Näin syntyi osallistavan havainnoinnin yhteiskehittämisen malli Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään.

Etnografisen lähestymistavan avulla tavoitimme kokemuksia ja ilmiötä, jotka olivat yhteiskunnallisella tasolla merkityksellisiä ja mielenkiintoisia. Aikuisten pienillä teoilla ja ”pienillä tuuppauksilla” saadaan tilaa ja mahdollisuuksia lapsen omalle toiminnalle ja tarpeille sekä oma-aloitteiselle yhteydenottamiselle. Vaatii aikuiselta kykyä nähdä pienet hetket ja mahdollisuudet tukea lapsia vapaaseen yhdessä olemiseen. Myös sanattoman yhdessä olemisen ja kontaktinoton tärkeä merkitys nousi esiin. Tutkimuksellisesta otteesta ja teoreettisesta viitekehiksestä huolimatta tämä ei ole akateeminen tutkimus.

Koulukyselyssä meitä kiinnosti, millaisena paljon tukea ja apua tarvitsevat vammaiset lapset ja nuoret kokevat kouluarkensa, miten he kokevat osallisuutensa toteutuvan koulussa sekä millaisin keinoin koulun aikuiset sitä tukevat. Osallistavan havainnoinnin lisäksi haastattelimme oppilaita. Haastattelujen myötä saimme kuulla oppilaiden omia tulkintoja ja kokemuksia. Kerätty aineisto ei siis perustu pelkästään meidän havainnoitsijoiden havaintoihin ja tulkintoihin. Lisäksi saimme vahvistusta oppilaiden haastattelujen vastauksista sekä havainnoitamme luokan ammattilaisilta.

Osallisuudella tarkoitetaan tässä havainnointijaksossa lasten mahdollisuutta vaikuttaa ja olla osallisena kouluarjessa. Tarkastelemme osallisuutta Martha Nussbaumin (2007, 67–78) toimintamahdollisuuksien teorian avulla. Nostamme keskiön yhteisyyden (affiliation), joka on yksi Nussbaumin kymmenestä keskeisestä inhimillisestä toimintamahdollisuudesta (The Central Human Capabilities) (Nussbaum 2006, 76–78). Kerätyllä aineistolla pyrimme selvittämään seuraavia seikkoja:

1. Havainnoimme osallisuuden ilmenemismuotoja vuorovaikutuksissa ja sosiaalisissa suhteissa.

2. Selvitämme mielipiteen ilmaisemisen mahdollisuuksia ja sitä, seuraako mielipiteen ilmaisemisesta jotain vaikutusta.
3. Miten ja millaisin keinoin luokan aikuiset tukevat oppilaita vuorovaikutukseen ja mielipiteen ilmaisuun?

Tutkimuskysymys: Miten osallisuus toteutuu kouluarjessa?

Pääsimme tekemään kaksi kyselyä hiukan eri tavoilla toteutettuna. Ensimmäisessä saimme pilotoida pidempää havainnointijaksoa, jossa kehitimme myös kuulemisen menetelmiä ja työkaluja järjestäen oppituokioita lapsen oikeuksista. Toisessa toteutuksessa saatiin hyviä kokemuksia, kuinka toteuttaa havainnointi ja tiedon keruu koronarajoituksista huolimatta.

Havaitsimme, että lasten koulukyselyn rinnalla tulemme koonneeksi hyvin laajan tietopakettin, miten voidaan toteuttaa lapsilähtöistä

ja yksilöllistä tutkimusta ja tiedonkeruuta erityistä tukea tarvitseville ja vammaisille lapsille ja nuorille. Tämä raportti on hyvin ainutlaatuinen ja merkityksellinen, koska sen myötä eri järjestöjen ammattitaitoa ja erikoisosamista on nyt koottu yhdeksi kokonaisuudeksi, jota myös muut toimijat voivat hyödyntää. Työskentelyn aikana tuli esiin, kuinka tärkeää laaja-alainen yhteistyö on ja kuinka suuri merkitys kolmannen sektorin järjestötoimijoilla on myös (tutkimus)tiedon tuottajana ja kehittäjänä. Raporttimme onkin hyödyllisten tulosten ja laaja-alaisesti potentiaalisen mallinnuksen tiedon lähteen lisäksi hyvä esimerkki siitä, kuinka yhdessä olemme enemmän, silloin kun on halu ja kyky tehdä yhteisen tärkeän asian eteen töitä. Tällä tarkoitamme meitä aikuisia, ei lapsia ja nuoria. He ovat enemmän niitä siltoja ja lyhtyjä matkalla, jotka auttavat pääsemään esteiden yli ja ohjaavat oikeaan suuntaan. Jos vaan me aikuiset osaamme olla hetken hiljaa ja keskittyä kuulemaan lapsia.

2. KOULUKYSELYJEN TAUSTA JA TARKOITUS

2.1 Vammaisfoorumin lasten työryhmä

Vammaisfoorumi työstää rinnakkaisraporttia Yhdistyneille kansakunnille (myöhemmin YK) YK:n vammaisyleissopimuksen toteutumisesta Suomessa. Taustalla on vammaisille ihmisille ja heidän läheisilleen yhdessä Ihmisoikeuskeskuksen kanssa kesällä 2018 toteutetun laajan kyselyn tuloksissa ilmenneet havainnot puutteista oikeuksien toteutumisessa. Vuonna 2020 haluttiin toteuttaa rajatumpi ja vammaisille lapsille sekä heidän perheilleen suunnattu kysely koskien muun muassa kouluasioita. Kyselystä nousi esiin paljon huolenaiheita, joihin haluttiin nyt tarkennusta. Vammaisten lasten ja nuorten oikeus yhdenvertaiseen oppimiseen ja koulutukseen toteutui kyselyn tulosten perusteella huonosti. Huolenaiheina olivat esimerkiksi puuttuva tai riittämätön oppimisen tuki ja yksilöllisiä tarpeita vastaamattomat opetusjärjestelyt. Lisäksi opettajilta ja muulta kouluhenkilöstöltä koettiin puuttuvan osaamista eri tavoin vammaisten oppilaiden kohtaamiseen ja heidän oppimisensa tukemiseen.

Keväällä 2020 Minua kuullaan -hanke sai Vammaisfoorumilta kutsun tulla mukaan vammaisten lasten koulukyselytyöryhmään suunnittelemaan perheille suunnattua kyselyä. Minua kuullaan -hanke ilmoitautui vapaaehtoiseksi koordinoimaan lapsille suunnattua kyselyä. Kyselyn tarkoitus oli paneutua lasten omiin kokemuksiin osallisuuden toteutumisesta kouluarjessa ja koota koulujen hyviä käytäntöjä osallisuuden vahvistamiseksi. Lapsille suunnatun kyselyn toteuttamiseen Minua kuullaan -hankkeen lisäksi lähtivät mukaan Kuurojen liitto, Autismiliitto, Autismiyhdistys PAUT ry ja Invalidiliitto. Vammaisfoorumin lasten koulukyselytyöryhmän tarkoituksena oli laatia, toteuttaa ja analysoida lapsille suunnattu kysely sekä koota yhteinen raportti tuloksista vuoden 2020 loppuun menneessä. Ajatuksena oli, että lasten kyselyn tuloksia käytetään rinnakkaisraportissa ja että ne ovat myös Vammaisfoorumin jäsenjärjestöjen käytettävissä. Valitettavasti jo suunnittelutyön alussa saimme huomata, että maailmanlaajuinen covid-19-pandemia toi paljon uudenlaisia haasteita kyselyn toteutukseen.

2.2 Kyselyn muokkaaminen lapsilähtöiseksi

Alkuun laadimme erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten lähi-ihmisille suunnatun kyselyn pohjalta samoja teemoja noudattelevan haastattelurungon lapsille ja nuorille. Asetimme tavoitteeksemme kuulla mahdollisimman laajasti kaikkia lapsia. Haastattelurungon valmistumisen jälkeen työryhmälle syntyi ymmärrys, ettemme voi toteuttaa kyselyä samalla tavalla kaikille lapsille. Koska paljon tukea tarvitsevien ja vammaisten lasten ja nuorten kirjo on hyvin laaja, eivät haastattelulomakkeiden täyttäminen tiedonkeruumenetelmänä ja samat kysymyksen asetelut välttämättä sovi kaikille. Näin ollen jokainen järjestö hyödynsi omaa asiantuntijuuttaan ja lähti itsenäisesti työstämään lasten kyselyä ja tiedonkeruutapaa kohderyhmälleen sopivammaksi ja lapsilähtöisemmäksi. Näin huomioitaisiin lasten ja nuorten yksilölliset erityistarpeet ja yksilölliset kuulemisen menetelmät.

2.3 Minua kuullaan -hankkeen kohderyhmä ja lähestymistapa

Minua kuullaan -hankkeessa kohderyhmänä ovat olleet alle 18-vuotiaat vammaiset lapset ja nuoret sekä heidän vanhempansa. Lasten koulukyselyssä halusimme erityisesti tavoittaa ryhmän, jonka ääni ja osallistuminen jäävät usein puuttumaan erilaisista kyselyistä ja tutkimuksista: paljon tukea ja apua tarvitsevat lapset, joilla on tarve puhetta tukevaan, täydentävään tai korvaavaan kommunikointiin. Osa näistä lapsista ei kykene ilmaisemaan itseään puheella tai millään tunnetulla puhetta korvaavalla kommunikaatiomenetelmällä, kuten viittomilla tai kuvilla. He ilmaisevat itseään yksilöllisellä olemuskielellä – elein, ilmein ja liikkein – joita heidän ympärillään olevat ihmiset voivat opetella tulkitsemaan (Porter ym. 2001, Miettinen 2020, 149). Tästä syystä nämä lapset ja nuoret jäävät helposti syrjään erilaisista kyselyistä ja haastatteluista.

Koulukysely sijoittuu nimensä mukaisesti kouluun. Lähestymme koulua ja luokkaympäristöjä ensisijaisesti lapsien ja nuorien arjen yhteisöinä ja jätämme opetuksellisen näkö-

kulman sivummalle. Tämä jo siitäkin syystä, että meidän oma taustamme on sosiaalialalla. Näemme koulun merkityksellisyyden laajemmassa mielessä lasten ja nuorten sosiaalisena ja yhteisyyden kokemuksen paikkana. Lähtökohtanamme ei ole tuoda uusia näkökulmia opetukseen, mutta keräämäämme aineistoa, varsinkin yhteisön ulkopuolisen jäsenen havainnoiteja, voidaan toki hyödyntää opetuksen suunnittelussa, kehittämisessä ja esimerkiksi nimenomaan oppilaiden osallisuuden vahvistamisessa.

Pohdimme, miten saisimme parhaiten valitsemamme kohderyhmän oman ääneen kuuluviin. Sopivaan lähestymistavan löytämiseen pyysimme konsultointiapua Kehitysvammaliiton tutkija Sonja Miettiseltä ja Tikoteekin asiantuntija Katja Burakoffilta. Yhteispohdinnan kautta sopivammaksi vaihtoehdoksi valikoitui lähestyä erityistä tukea tarvitsevien lapsien ja nuorien kokemuksia kouluarjesta heidän omasta näkökulmastaan käsin eli hyödyntää etnografista tutkimusmenetelmää, joka soveltuu hyvin lapsille, joilla on kielellisiä vaikeuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 201–203). Tästä syntyi ajatus lyhyestä havainnointijaksosta paljon tukea ja apua tarvitsevien vammaisten lasten kouluarjessa.

2.4 Osallistava havainnointi

Heti alkuun haluamme painottaa, ettei koulukyselymme ole akateemisesti tehty tutkimus, vaan olemme keränneet lapsilta saatua tietoa hanketyön ja siihen liittyvän yhteiskehittämisen yhteydessä. Olemme kuitenkin halunneet osallistua Vammaisfoorumin kyselyyn kokoamalla siihen lasten kokemuksia ja ajatuksia. Tästä syystä olemme soveltaneet osallistavaa havainnointia ja etnografista lähestymistapaa, johon perehdyimme ennen koulukyselyn toteutuksen alkua opinnoissamme aikaisemmin saadun tiedon lisäksi. Kouluesimerkkimme ei täytä näin ollen metodologisia ehtoja, emmekä ole siihen ensisijaisesti pyrkineet. Olemme pyrkineet parhaamme mukaan hyödyntämään etnografista tutkimusmenetelmää ja muokkaamaan siitä paloja, joista voisi olla meille apua tiedonkeruussa Vammaisfoorumin lapsityöryhmän raporttia varten.

Etnografisen tutkimusmenetelmän avulla voidaan pyrkiä tulkitsemaan tiettyyn yhteisöön kuuluvien henkilöiden tulkintoja ja näke-

myksiä tietyssä ympäristössä. Ajatuksena on pyrkiä tutkittavan kohteen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, joka pohjautuu havainnointiin. Havainnointi tapahtuu siinä fyysisessä ympäristössä, jossa tutkittavat henkilöt ovat ja jossa he ovat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (etnografinen tutkimus 2015) Tämä lähestymistapa on hyvin sovellettavissa juuri silloin, kun halutaan selvittää tavallista ja arkista toimintaa. Tämä lähestymistapa sopii hyvin meidän tarpeisiimme. Etnografisessa tutkimuksessa on tapana ollut puhua havainnoitavasta ympäristöstä kenttänä, joka meidän koulukyselyssämme on luokka. Kentällä olon tarkoituksena on kerätä havainnoiteja valitusta yhteisöstä. (Paloniemi & Collin 2018, 201.) Tässä yhteydessä olimme kiinnostuneita erityistä tukea tarvitsevien vammaisten lasten ja nuorten omista kokemuksista siitä, miten heidän osallisuutensa toteutuu kouluarjessa. Ideanamme oli havainnoida heitä omassa koululuokassaan ja heidän vuorovaikutustaan samassa ympäristössä olevien ihmisten kanssa. Etnografialle on tyypillistä, että siinä kerätään ja käytetään monipuolisesti useita rinnakkaisia tutkimusaineistoja ja -menetelmiä (Paloniemi & Collin 2018, 201). Koulukyselyssä kokosimme aineistomme seuraavanlaisesti:

1. Havainnoimalla kahden luokan oppilaita ja aikuisia sekä kirjaamalla havainnointimuistiinpanot.
2. Keskustelemalla luokkien aikuisten kanssa ja keskustelemalla koulupäivien jälkeen havainnoitsijoiden kesken. Muistiinpanot kirjattiin näistä keskusteluista.
3. Haastatteleamalla muutamaa oppilasta.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija voi tehdä havainnoiteja eri positioista. Me päädyimme lapsilähtöisyysnäkökulmasta valitsemaan empaattisen ja osallistavan lähestymistavan. Resurssien ja ajankäytön vuoksi meillä oli mahdollisuus vain lyhyeen havainnointijaksoon kouluissa, joten meidän piti strukturoida havainnoitejamme etukäteen, ennen kenttäjaksolle menemistä. Tämä tarkoitti sitä, että meidän tuli rajata tutkimuskysymyksemme tiukasti ja keskittyä havainnoimaan juuri näitä tilanteita enemmän. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Osallistavassa havainnoinnissa havainnoitsija on läsnä ja havainnoitavien toimijoiden

nähtävissä. Me molemmat tulemme havainnoitsijoina ja istumalla luokan perällä tai sivulla vaikuttaneeksi tutkittavaan ilmiöön ja tilanteiden kulkuun. Näin ollen joka tapauksessa luokan oppilaat ja aikuiset olisivat kiinnittäneet meihin huomiota, joten emme olisi missään vaiheessa voineet olla täysin ulkopuolisia (Anttila 1996, 218–224). Lisäksi koimme, että lasten kanssa on haastavaa olla ei-osallistuva, koska lapset ovat kiinnostuneita tutustumaan luokkaan tulleisiin uusiin aikuisiin. Mielestämme empaattinen ja osallistuva havainnointi mahdollisesti meille nopeamman sisään pääsyn luokkayhteisöön. Näin mahdollisesti pystyimme, lyhyestä ajasta huolimatta, havainnoimaan hyvin realistisia tilanteita. Ennen kaikkea pystyimme luomaan luokkayhteisöön luottamuksellisen ja keskustelemaan ilmapiirin.

Etnografinen lähestymistapa valikoitui myös siitä syystä, että sen avulla meillä voisi olla mahdollisuus tavoittaa kokemuksia ja ilmiötä, jotka olisivat yhteiskunnallisellakin tasolla merkityksellisiä. Aineistomme voisi tuoda näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja oppilaiden omaa toimijuutta rajoittavia käytäntöjä (Lappalainen 2007,14). Tämä mahdollisuus oli pohjimmiltaan Vammaisfoorumin uuden kyselyn ja rinnakkaisraportin ajatuksena. Vaikka aineistomme otos on kovin pieni, yhdessä koko Vammaisfoorumin koulukyselyn aineiston kanssa meille syntyy mahdollisuus nostaa yhteiskunnalliseen keskusteluun epäkohtia, joihin tulisi puuttua myös poliittisen päätöksenteon tasolla. Toisaalta samaan aikaan aineisto antaa meille mahdollisuuden nostaa esiin myös onnistumisen kokemuksia.

2.5 Havainnointilomake

Ennen kenttäjaksolle menoa laadimme havainnointilomakkeen. Ajatuksemme oli, että erilaiset tukikysymykset ja näkökulmat voisivat auttaa meitä orientoitumaan tehtävään ja varmistaa, että keräämme viikon aikana havaintoja monesta eri näkökulmasta.

Havainnointilomake pohjautuu tiiviisti Vammaisfoorumin lapsityöryhmän haastattelurunkoon (liite 1) ja sen kuuteen eri aihepiiriin:

1. Oikeus osallistua / koulun toimintakulttuuri
2. Kuulluksi tuleminen
3. Oppilashuolto
4. Kouluympäristö / oppimisympäristö ja kohtuulliset mukautukset
5. Koulumatkat ja koulukyytien toteutuminen
6. Koulun jälkeen / vapaa-aika.

Teemat ovat kouluarjen paikkoja ja tilanteita, joissa osallisuus ja siinä näyttäytyvät erot tukea ja ei-tukea tarvitsevien oppilaiden välillä voivat tulla havaituksi. Valikoidut teemat pohjautuvat vammaisille ihmisille ja heidän läheisilleen Vammaisfoorumin ja Ihmisoikeuskeskuksen toteutettuun kyselyyn ja siinä ilmenneisiin puutteisiin vammaisten ihmisten oikeuksien toteutumisesta.

Havainnointilomake on jaettu samoihin aihepiireihin, mutta jokaiseen aihepiiriin on esitetty tukikysymyksiä havainnoinnin tueksi. Alla muutama esimerkki havainnointilomakkeesta.

OIKEUS OSALLISTUA / KOULUN TOIMINTAKULTTUURI

Välituntien havainnointi

Mitä oppilas tekee välitunnilla?

Miten oppilas ottaa kontaktia toisiin oppilaisiin?

Ryhmätyöt

Tehdäänkö ryhmä- tai paritöitä?

Kuvaile tilanteita

Kuva 1. Esimerkki havainnointilomakkeesta.

2.6 Lapsen kanssa tapahtuva haastattelu

Koulukyselyssä meitä kiinnosti selvittää, millaisena paljon tukea ja apua tarvitsevat vammaiset lapset ja nuoret kokevat kouluarkensa ja miten he kokevat osallisuutensa toteutuvan koulussa. Halusimme osallistavan havainnoinnin lisäksi haastatella oppilaita. Haastattelujen myötä saimme kuulla oppilaiden omia tulkintoja ja kokemuksia. Näin kerätty aineisto ei siis perustu pelkästään havainnoitsijoiden havaintoihin ja tulkintoihin (Tolonen & Palmu 2007, 90). Lisäksi haastattelu on hyvä tiedonhankintamenetelmä, jos siinä annetaan lapselle mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 278). Haastattelua käytetään yleisesti lapsen kuulemisen välineenä ja sitä, kuten lapsen yhteiskunnallista osallistumista, pidetään nykypäivänä hyvin tärkeänä ja tarpeellisenä. Tähän on suuresti vaikuttanut Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 268.) Tämä sopimus ja sopimus vammaisten oikeuksista olivat meille vahvoina perusajatuksina koulukyselyn toteutuksessa. Meille oli tärkeää tuoda esiin lasten omia kokemuksia ja ajatuksia, mutta niin että ne tulevat esille lapsilähtöisesti ja lasten omalla kielellä, eli heidän käyttämällään kommunikointitavalla (kts. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 268).

Päädyimme haastattelemaan oppilaita yksitellen, koska halusimme tarjota heille mahdollisuuden kertoa rauhassa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan (kts. esim. Helavirta 2007, 629). Lisäksi toivoimme, että kahdenkeskinen haastattelu antaisi osallistuneille oppilaille kokemuksen siitä, että heille tarjotaan ainutlaatuinen kokemus kertoa heitä koskettavista ja heille tärkeistä asioista sekä että heitä aidosti kuunnellaan (kts. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 285).

Päädyimme strukturoituun eli etukäteen rajattuun haastatteluun. Käytimme lasten kanssa tehtävään haastatteluun samoja teemoja, jotka pohjautuvat Vammaisfoorumien lasten työryhmän haastattelurunkoon. Hyödynsimme sieltä myös valmiita kysymyksiä, jotka koimme sopivan haastatteluihin osallistuville lapsille. Toisessa toteutuksessa haastattelukysymyksiä rajattiin entisestään, koska haastattelut toteutettiin etäyhteyden avulla ja lapsien kommunikointitavat vaihteli-

vat enemmän kuin ensimmäisten osallistujien joukossa, jotka kommunikoivat puheen avulla.

Etukäteen oli oleellista pohtia kysymysten asettelua ja sitä, miten kysymykset olisivat lapsille mahdollisimman kiinnostavia ja ymmärrettäviä (kts. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 276). Kysymykset tulee muokata lapsen kielelle ja elettyyn elämään sopiviksi. Täytyy myös huomioida lapsen kognitiiviset kyvyt ja kommunikointitaidot, kuten erilaiset kommunikointitavat (Helavirta 2007, 632–633). Meidän kohderyhmämme kohdalla kysymykset eivät voineet olla kovin avoimia, vaikka tutkimuskirjallisuudessa tähän usein kehoitetaan. Tämän lisäksi pyrimme huomioimaan, etteivät kysymykset olisi lapselle liian abstrakteja (kts. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017 278). Mikäli kysymys tuntuu vaikealta lapselle, voi tukena käyttää esimerkiksi piirtämistä, kuvia tai esineitä.

Ennen kaikkea lapsen kanssa tehtävä haastattelu vaatii haastattelijalta joustavuutta tiedonkeruussa ja vuorovaikutuksessa (esim. Helavirta 2007). Tämä edellyttää haastattelijalta kykyä muokata kysymykset tarvittaessa lapselle helpommin ymmärrettäviksi. Haastattelijalla voi yrittää löytää elävästä elämästä jonkin sopivan esimerkin tai toteuttaa haastattelua leikkien.

Haastattelupaikkana toimi lasten koulu, joten se oli osallistujille tuttu ja todennäköisesti turvallinen paikka (kts. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017 272). Lisäksi pyrimme parhaamme mukaan tekemään sellaisen haastattelutilanteen, joka vastaisi parhaimmillaan vastavuoroista keskustelua ja olisi lapselle turvallisen ja luontevan oloinen. Otimme kuitenkin huomioon, että haastattelijalla on joka tapauksessa uusi ihminen lapselle. Tämä korostui erityisesti toisessa toteutuksessa, jossa emme olleet konkreettisesti läsnä koulussa, vaan haastateltavat oppilaat näkivät haastattelijan ensimmäistä kertaa vasta videoyhteydellä. Ensimmäisellä kerralla haastattelut toteutettiin muutaman havainnointipäivän jälkeen. Näin haastattelijalla oli lapsille jo hieman tutumpi.

Lapsen kanssa tehtävässä haastattelussa on läsnä eettisyys ja valta. Aikuinen huolehtii vuorovaikutuksen ja kohtaamisen etenemisestä. Tämä korostuu, kun lapsen keinot ilmaista itseään ja mahdollisuudet ottaa osaa vuorovaikutukseen ovat vähäisemmät. (Osaava-kumppani/ Papunet.)

Haastattelua tehdessä on hyvä käydä keskustelua niistä aiheista, joihin lapsi kokee kiinnostusta vastata. Tämä vaatii haastattelijalta jatkuvaa havainnointia ja kykyä muuttaa omaa tapaansa toimia enemmän lapsilähtöiseksi. On tärkeää myös varmistaa, onko lapsi ymmärtänyt kysymyksen ja mitä sillä haetaan. Jos lapsi haluaa poistua tilanteesta tai vaihtaa aihetta, on tätä toivetta kunnioitettava, tuli se sitten ilmein, elein tai puheella ilmaistuna. Aikuisen tehtävä on huolehtia siitä, että lapsella on haastattelussa turvallinen olo ja että ajatuksena on kuitenkin aina suojella lasta harmeilta. Lisäksi aikuisen on kunnioitettava jatkuvan suostumuksen periaatetta, jossa lapsen antamaa suostumusta osallistua haastatteluun tarkistetaan koko ajan ja pidetään silmällä merkkejä siitä, ettei lapsi haluakaan osallistua esimerkiksi haastatteluun, tutkimukseen tai kyselyyn. Tämän lisäksi jo ennen haastattelua on noudatettava myös lapsen itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta huolimatta siitä, onko kyselyyn osallistumiseen saatu huoltajan tai muun laillisen edustajan suostumus (Vehkalahti 2019, 7). Lapsella on oikeus kieltäytyä osallistumisesta, vaikka huoltaja olisi siihen suostumuksensa antanut.

Lisää lapsen kuulemisen välineistä voi lukea verneri.net -sivustolta Lasten kuulemisen -osiosta. Sinne on koottu paljon tukea tarvitsevan lapsen kuulemiseen tarkoitettuja työkaluja lapsiystävällisen toimintakulttuurin muutokseen. Yhteiskehittämisessä on ollut mukana lasten ja nuorten lisäksi lähi-ihmiset sekä alan ammattilaiset, jotka ovat osallistuneet Minua kuullaan -hankkeen toimintaan vuosina 2018–2020. Osio on tarkoitettu lähinnä ammattilaisille, jotka työskentelevät pitkäaikaissairaiden ja paljon tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kanssa.

2.7 Osallisuuden määrittely

Minua kuullaan -hankkeessa olemme pitäneet tärkeänä lapsen oikeutta osallisuuteen, joka on yksi tärkeimmistä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteista. Tämän perustavanlaatuisen ihmisoikeuden lisäksi koulukyselyn toteutukselle pohjana on ollut Vammaisfoorumin lasten työryhmän yhteinen pohdinta ja yhdessä laadittu teemahaastattelurunko, jossa osallisuuden toteutumista on jaoteltu kuuteen eri teemaan. Näitä periaatteita avasimme tarkemmin sivulla 9.

Lähdimme yhdessä Kehitysvammaliiton tutkija Sonja Miettisen kanssa tarkentamaan meidän määritelmäämme osallisuudesta sekä mitä haluamme aineistolla selvittää ja millaisen tutkimuskysymyksen asettaisimme. Yhteisen pohdinnan avulla totesimme, että viikon havainnointijakso luokassa on hyvin lyhyt, ottaen huomioon oppilaiden omat erityisen tuen tarpeet ja kommunikointimenetelmät sekä tapamme kerätä aineistoa etnografisin keinoin. Mieltinen ohjasi meitä tarkentamaan määrittelyämme osallisuudesta ja johdatti meidät syvemmälle Martha Nussbaumin osallisuuden ja yhteisyyden näkökulmaan sekä tätä kautta myös rajaamaan ja kirkastamaan tutkimuskysymystämme. Samalla meille selveni yhä vahvemmin ennen kenttäjaksolle menemistä, mihin havaintoihin meidän olisi syytä keskittyä jakson aikana tarkemmin. Tämä rajaus oli erityisen olennainen hyvin lyhyen havainnointijakson vuoksi.

Koulukyselyssä halusimme selvittää ja tietää, miten paljon tukea tarvitsevien vammaisten lasten ja nuorten osallisuus toteutuu kouluarjessa ja millaisin keinoin koulun aikuiset sitä tukevat. Raportissa tarkastelemme osallisuutta Sonja Miettisen (2020) tavoin Martha Nussbaumin (2007, 67–78) toimintamahdollisuuksien teorian avulla. Ennen kuin keskitymme Nussbaumin näkemyksiin, on syytä huomioda, että toimintavalmiuksien teoretisointi perustuu taloustieteilijä ja filosofi Amartya Senin esittämään Capability Approach -ajatteluun, jonka kehittämistä filosofi Martha Nussbaum jatkoi (esim. Nussbaum & Sen 1993; Nussbaum 2011). Sitoudumme viitekehyksessämme Nussbaumin näkemykseen ja näemme teorian ennemminkin ajattelutapana, jossa tarkastellaan inhimillisen subjektin eli oppilaan kykyä toimia kouluympäristössään (Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019, 6). Olemme erityisesti kiinnostuneita yhteisyydestä (affiliation), joka on yksi Nussbaumin kymmenestä keskeisestä inhimillisestä toimintamahdollisuudesta (The Central Human Capabilities) (Nussbaum 2006, 76–78). Mieltisen (2020, 147) suomennoksia lainaten:

”yhteisyys muodostuu kyvystä ’elää toisten ihmisten joukossa ja suhteessa heihin’ (live with and towards others), ’tuntea myötätuntoa ja ottaa toiset

ihmiset huomioon' (recognize and show concern for other human beings), 'osallistua monimuotoiseen sosiaaliseen vuorovaikutuksen' (engage in various forms of social interaction) ja 'tulla kohdelluksi yhtäläisen ihmisarvon omaavana yksilönä' (be treated as dignified being whose worth is equal to that of others)" (Nussbaum 2006, 77).

Meille arvokas näkökulma tässä teoriassa on se, että paljon apua ja tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisen elämän tukeminen on käytännössä heidän ihmisarvonsa ja -oikeuksiensa kunnioittamista. Teoria määrittää mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen merkitykselliseksi ihmisoikeudeksi sen sijaan, että nämä olisivat keinoja muiden tavoitteiden saavuttamiseksi tai tavoittelemiseksi (Miettinen 2020, 147). Mielestämme tämä näkökulma on sopiva valitsemallemme kohderyhmälle, koska koulukyselyyn osallistuneet oppilaat iän ja kehitystason näkökulmasta harjoittelevat sosiaalisia suhteita ja niiden luomista. Tästä syystä koemme, että pienemmätkin mahdollisuudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten suhteiden luomisyhteykset ovat osallistujille itsessään hyvin merkityksellisiä. Niillä voi olla suuri vaikutus oppilaiden myönteisiin kokemuksiin itsestään ja heidän hyvinvointiinsa. Lisäksi se voi vahvistaa heidän kokemustaan yhteisyydestä. Nussbaumin teoria valikoitui teoreettiseksi viitekehiksemme, koska se johdattaa meitä havainnoimaan paljon tukea ja apua tarvitsevien oppilaiden sosiaalista elämää myös siitä näkökulmasta, miten heidän kouluympäristönsä mahdollistaa inhimillisen sosiaalisuuden toteuttamisen huomioiden oppilaiden yksilölliset kyvyt (Miettinen 2020, 147).

Yhteisyyden näkökulmasta käsin päädyimme omissa havainnoissamme keskittymään oppilaiden erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin koulu- ja luokkayhteisössä ja siihen, millaisia mahdollisuuksia oppilaille oli luoda sosiaalisia suhteita kouluarjessa. Näiden lisäksi havainnoimme, miten ja millaisin keinoin luokan aikuiset tukevat oppilaita sosiaaliin suhteisiin. Halusimme myös kuvata, millaisia nämä mahdollisuudet sosiaalisten suhteiden luomiseen ovat

aikuisen tuella. Kuvasimme vuorovaikutustilanteita, joissa luokan aikuiset pyrkivät tukemaan oppilaita sosiaaliin kontakteihin niin luokkatovereihin kuin muihin aikuisiin. Kutsumme tätä tässä raportissa osallistavaksi vuorovaikutukseksi.

Tämän lisäksi meitä kiinnosti myös se, millaisia mahdollisuuksia oppilaille annettiin omien mielipiteiden muodostamiseen ja niiden esiin tuomiseen sekä millaisin menetelmin näitä tilanteita tuettiin kouluarjessa. Pidimme tätä seikkaa tärkeänä myös oppilaiden osallisuuden näkökulmasta käsin, koska paljon tukea ja apua tarvitsevat lapset ja nuoret jäävät usein sivuun kyselyistä ja tutkimuksista. Mielipiteen ilmaiseminen linkittyy sekä Lapsen oikeuksiin (artikla 13, UNICEF 1989) Nussbaumin (2007, 77) että inhimilliseen toimintamahdollisuuteen (10. Control over One's Environment: ...having the right of political participation, protections of free speech and association).

Nussbaumin teorian valintaa tuki myös Sirpa Tanin, Tomi Kiilakosken ja Päivi Honkatukian (2019, 20) toteamus, että toimintamahdollisuuksien näkökulmaa voidaan hyödyntää yksittäisen ympäristön kehittämistarpeiden analyysiin. Heidän mukaansa sitä on aikaisemmin käytetty nimenomaan kouluympäristössä nostamaan esiin kehittämistarpeita nuorten osallisuuden vahvistamiseksi. Näin ollen se vahvistaa meidän näkökulmasitamme myös kehittämämme mallin tarvetta, käyttömahdollisuutta ja hyötyä yhteiskehittämisessä oppilaiden kouluarjessa, niin oppilaiden kuin heidän lähi-ihmistensä ja koulun ammattilaisten kanssa.

Koulukyselyissämme etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten oppilaiden osallisuus toteutuu kouluarjessa ja miten sitä tuetaan?
2. Millaisia oppilaiden vuorovaikutustilanteet kouluarjessa olivat ja millaisia mahdollisuuksia oppilaille oli luoda sosiaalisia suhteita kouluarjessa?
3. Miten ja millaisin keinoin luokan aikuiset tukevat oppilaita sosiaaliin suhteisiin?
4. Millaisia mahdollisuuksia oppilaille annettiin oman mielipiteen muodostamiseen ja niiden esiin tuomiseen sekä millaisin menetelmin näitä tuettiin kouluarjessa?

2.8 Luvat ja suostumukset

Alusta alkaen meille oli erityisen tärkeää, että osallistuvat lapset saavat riittävästi tietoa etukäteen ja heidän ymmärtämällään tavalla koulukyselyyn ja haastatteluihin liittyen, jotta he voisivat muodostaa oman mielipiteensä ja antaa oman suostumuksensa osallistumiseen. Tätä varten laadimme oppilaille oman kuvallisen suostumus- ja lupalomakkeen. Ensimmäisessä koulukyselyssä kävimme suostumus- ja lupalomakkeen yhdessä läpi koko luokan kesken, niin että jokaisella oppilaalla oli tukenaan luokan aikuinen. Jokaisen sivun jälkeen kävimme kertaamassa oppilaan ja aikuisen kanssa, mistä asiasta sivulla oli kyse ja pyysimme oppilasta itse kertomaan, mihin oli tai ei ollut antanut suostumustaan tai lupaa. Koimme tämän oleelliseksi, kun pyrimme varmistumaan oppilaan suostumuksesta. Toisessa koulussa lähetimme oppilaiden oman suostumus- ja lupalomakkeen oppilaiden kotiin ja pyysimme oppilaiden huoltajia käymään suostumuslomakkeen läpi huolellisesti myös lapsen kanssa.

Oppilaiden oman suostumus- ja lupalomakkeen lisäksi pyysimme luokanopettajia lähettämään suostumus- ja lupalomakkeet oppilaiden huoltajille kotiin. Samoin pyysimme luokan aikuisilta suostumus- ja lupalomakkeet. Näiden lisäksi kaikki saivat tietoa koulukyselyyn, aineiston keruuseen ja sen säilytykseen liittyen.

2.9 Koulukyselyn toteutuksen kautta syntyi yhteiskehittämisen malli

Koulukyselyn aineiston (havainnointi, haastattelut ja analyysi) ja yhteisöstä nousevien tarpeiden ja toiveiden avulla meillä oli mahdollisuus yhteiskehittämiseen, jonka tarkoituksena oli kehittää oppilaiden osallisuuden toteutumista kouluarjessa. Lähtökohtana oli nostaa esiin hyviä ja toimivia käytäntöjä ja menetelmiä siitä, miten luokan aikuiset tukevat oppilaiden osallisuuden toteutumista. Ensimmäisen koulukyselyn aikana meille kirkastui ajatus yhteiskehittämisen mallin luomisesta. Tajusimme toteutusta tehdessä, että sitä, millä tavalla toteutimme koulukyselyn tiedonkeruuta ja yhteiskehittämistä, voitaisiin hyödyntää monessa erilaisessa lapsen yhteisössä, jossa haluttaisiin samanaikaisesti kehittää paljon tukea tarvitsevan lapsen arjen yhteisön toimintakulttuuria lapsilähtöisemmäksi ja kerätä tietoa, ajatuksia ja mielipiteitä lapsilta lapsilähtöisesti ja osallistumista tukien. Näin ollen koulukyselyn toteutuksen yhteydessä syntyi Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli. Avaamme kehittämäämme mallia kappaleessa Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli.

3. KOULUKYSELYJEN TOTEUTUS

3.1 Lähtötilanne

Koska kohderyhmämme oli paljon erityistä tukea ja apua tarvitsevat ja olemuskielellä kommunikoiivat lapset ja nuoret, luonnollisesti kouluiksi valikoituivat erityiskoulut. Lähestyimme loppukeväästä ja alkusyksystä useita eri erityiskouluja Etelä-Suomen alueella. Valitettavasti maailmanlaajuinen covid-19-pandemia vaikutti selvästi koulujen mahdollisuuksiin ja resursseihin päästää koulun ulkopuolisia henkilöitä osallistumaan kouluarkeen. Pandemiasta johtuen kevät 2020 oli kouluille hyvin rankka ja erittäin poikkeuksellinen vuosi, joten oli täysin ymmärrettävää, että yhteiskehittäminen kaiken tämän lisäksi olisi kuormittavaa niin koulun henkilökunnalle kuin oppilaille. Onneksi kaksi koulua osallistui koulukyselyn toteutukseen ja saimme kerättyä aineiston loppuvuodesta 2020.

Molemmat koulukyselyt toteutettiin erityiskouluissa, joissa pyritään vastaamaan tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Toinen kouluista oli kunnallinen ja toinen valtion koulu. Kyselyyn osallistuneita oppilaita oli yhteensä 8, jotka olivat iältään 7–10-vuotiaita alakoululaisia. Oppilaista kolme oli tyttöä ja viisi poikaa. Pienen otoskoon ja yksityisyyden suojan vuoksi emme erittele kaikkien oppilaiden erityisen tuen tarpeita. Oppilaiden erityisen tuen tarpeen taustalla oli muun muassa kehitysvamma ja cp-oireyhtymä. Kommunikointitapoina olivat puhe, kuvakommunikaatio, AAC-kansio, oma katseohjattava tietokone Reilu-AACi -sovelluksella sekä eleet ja ilmeet. Osallistujat muodostuivat luokka-asteista 1–4. Luokkakoko oli molemmissa luokissa alle 7 oppilasta. Molempiin kouluihin oppilaat tulivat laajemmasta ympäristöstä eli esimerkiksi koko maakunnan alueelta. Opetuksesta vastasi erityisopettaja ja ohjaajat. Tämän lisäksi toisessa luokassa toimivat oppimista tukevaa kuntoutusta antavat ammatillaiset. Opetus molemmissa osallistuneissa luokissa on järjestetty toiminta-alueittain osittaisen oppiainejaon lisäksi. Molempien koulujen yhteydessä toimii iltapäivätoiminta. Ensimmäisessä koulukyselyn toteutuksessa meillä oli mahdollisuus havainnoida oppilaita iltapäivätoiminnassa. Toteutimme havainnoinnin kahtena iltapäivänä.

Tarkoituksenamme oli toteuttaa koulukyselyä laajemmin ja kerätä tietoa useammalta oppilaalta, mutta kuten mainitsimme, covid-19-pandemia toi eteemme suuret haasteet, ja monet koulut joutuivat vetoamaan kunnassa sovittuihin rajoituksiin ulkopuolisten päästämistä kouluihin, vaikka selvästi kiinnostusta ja innokkuutta osallistua kyselyyn löytyi. Näin ollen kyselyn otanta jäi pieneksi. Pidämme kyselyn toteutumista kuitenkin suurena saavutuksena, koska tällaista ei ole aiemmin tehty ja saimme sentään pandemia-aikaan toteutettua nämä kaksi kyselyä. Ensimmäisen koulukyselyn pystyimme toteuttamaan konkreettisesti paikan päällä alkusyksystä 2020, mutta toisella kertaa sovelsimme kyselyä sopimaan paremmin loppuvuodesta pahentuneeseen koronatilanteeseen toimien itse etänä.

3.2 Koulukysely kunnan erityiskoulussa

Ensimmäinen koulukysely toteutettiin viikon kestäväenä havainnointijaksona. Kerätty aineisto koostui kahden oppilaan lyhyistä haastatteluista ja kahden havainnoijan tekemistä havainnoista luokan neljästä oppilaasta. Havainnoinnin lisäksi toteutimme yhteiskehittämistä ja pidimme luokalle oppitunteja Lapsen oikeuksista. Osallistavan havainnoinnin ja yhteiskehittämisen nivoutumisesta kerromme tarkemmin kappaleessa Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli.

Kahtena ensimmäisenä päivänä keskityimme molemmat ensisijaisesti havainnointiin ja tutustumaan tätä kautta havainnoitaviin oppilaisiin. Ensimmäisinä päivinä pyrimme perehtymään oppilaiden omaan tapaan kommunikoida. Tulkintojen tekoon saimme apua ohjaajilta. Tästä oli meille todella paljon apua, koska havaintojaksomme oli niin lyhyt.

Nopeasti jo jakson alussa huomasimme, että laatimamme havainnointilomake oli liian pitkä. Ollisimme voineet tiivistää sitä paljon etukäteen. Toisaalta havainnointijakson alkuun apu- tai tukikysymykset olivat hyviä ja auttoivat orientoitumaan niihin asioihin, joita oli tarkoitus havainnoida ja ne palauttivat keskittymisen tiettyihin asioihin. Toisaalta

etnografiseen tutkimukseen kuuluu, että yhteisössä oleminen muokkaa näkökulmia ja tutustuminen yhteisöön auttaa myös ymmärtämään yhteisön jäsenten lähtökohtia paremmin. Tällaista on vaikea etukäteen suunnitella tai arvioida. Mikäli havainnointijaksomme olisi ollut pidempi, havainnointi olisi voinut olla vapaampaa ja rönsyilevämpää. Huomioitavaa on myös, että rajatumman havainnointilomakkeen vuoksi osa havainnoinneista on saattanut karsiutua pois, vaikka ne olisivat voineet olla yhteisön kannalta ja siellä ilmenevien ilmiöiden kannalta merkityksellisiä. Lisäksi havainnoija aina vaikuttaa siihen, mihin asioihin hän kiinnittää huomiota, joten kaikkea ja kaikenlaisia osallisuuden muotoja on haastava havaita.

Teimme havainnoiteja luokan sivussa. Pyrimme parhaamme mukaan olemaan huomaamattomia – niin hyvin kuin se onnistui pienessä luokassa – joten valitsimme ja muokkasimme paikkaamme tilannekohtaisesti. Ajoittain oppilaiden keskittyminen opetuksen seuraamisesta siirtyi meihin. Siksi pyrimme asettumaan luokkaan siten, ettemme kiinnittäisi niin paljon huomiota. Tavoitteenamme oli aina asemoitua niin, että meillä olisi mahdollisimman suora näköyhteys oppilaisiin, jotta voisimme havainnoida hyvin heidän ääntelyään, eleitä, ilmeitä ja liikkumista. Etukäteen olimme päättäneet huomioida oppilaat, mikäli nämä lähestyivät meitä. Koimme, että tämä oli tärkeää yhteisen luottamuksen luomiselle ja että oppilaat rentoutuisivat ja tottuivat meidän läsnäolomme luokassa. Tällä oli vaikutusta myös kahden oppilaan kanssa tehtäviin haastatteluihin, koska tällöin olimme heille jo tutumpia. Ajoittain koimme kuitenkin haastavaksi olla ”puuttumatta” tai osallistumatta tilanteisiin. Varsinkin aluksi huomasimme herkästi osallistuvamme liikaa luokan toimintaan. Siksi havainnointi eri tilanteissa selvästi kärsi ja tilanteen havainnointi ”ulkopuolisena” jäi huomaamatta ja havainnoimatta. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi välitunnille pukeutumisessa auttaminen tai epäsovivaan puheeseen tai käyttäytymiseen puuttumiseen.

Kahden oppilaan haastattelut toteutettiin mahdollisimman rauhallisessa ja tutussa tilassa, toisen kanssa ruokailutilassa ja toisen pienessä luokassa. Molemmille lapsille kerrattiin vielä haastattelun aluksi, miksi haastattelua tehdään ja mihin saatua tietoa käytetään. Vielä ennen varsinaisen haastattelun alkua var-

mistettiin, että oppilas haluaa osallistua haastatteluun, ja korostettiin sen vapaaehtoisuutta.

Koronan vaikutukset näkyivät myös koulunkäynnissä: Vaikeammin vammaiset oppilaat olivat erillään toisista oppilaista, eikä opettajia, avustajia tai oppilaita ”sekoitettu keskenään” koulupäivien aikana. Aikaisemmin iltapäivätoiminnan aikana oltiin enemmän yhdessä, mutta korona-aikana oppilaat jäivät omiin luokkiinsa ja ovat käytännössä koulupäivän aikana tekemisissä vain oman luokkansa oppilaiden kanssa.

3.3 Koulukysely valtion erityiskoulussa

Jo heti toisen koulukyselyn lähestyessä oli tiedossa, että emme voi toteuttaa havainnointi- ja yhteiskehittämiskaksosaa samalla tavalla kuin ensimmäisessä luokassa. Pandemiatilanne paheni vuoden loppua kohden, ja koronarajoitukset tiukentuivat monissa kunnissa. Vallitsevien olosuhteiden ja rajoitusten vuoksi päätimme, että panostaisimme varsinaisen koulukyselyyn toteuttamiseen ja tiedonkeruuseen ilman yhteiskehittämistä. Tämä oli valittavaa, mutta meistä oli tärkeämpää käyttää mahdollisuus kerätä ainutlaatuista tietoa lapsilta itseltään. Alustavasti puhuimme parin päivän mittaisesta havainnointijaksosta luokassa, mutta koronarajoitusten vuoksi koulun ulkopuolisia ihmisiä ei enää päässyt kouluun. Loppujen lopuksi toteutimme koulukyselyn oppilaiden lyhyillä etähaastatteluilla ja luokan aikuisten tekemillä havainnoilla. Aineisto koostui neljän oppilaan lyhyistä haastatteluista ja luokan aikuisten havainnoinneista näiden samojen neljän oppilaan kohdalla.

Etähaastatteluja varten supistimme oppilaille tehtyjä haastatteluja entisestään valitsemalla kysymyksiin kolme eri aihepiiriä. Etukäteen päätimme, ettemme esitä kaikkia kysymyksiä kaikille oppilaille. Jokaiselle oppilalle valittiin parhaiten sopivimmat aiheet. Valinnoissa huomioitiin oppilaan tapa kommunikoida ja mahdollisuus vastata kysymyksiin käyttäen omia kommunikointitapoja. (kts. Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 282.) Haastatteluja ennen esittelimme kysymykset luokan opettajalle ja luokassa olevalle AAC-ohjaajalle. Yhteisessä palaverissa AAC-ohjaajan kanssa mietimme jokaiselle osallistujalle sopivat kysymykset. Samalla AAC-ohjaaja pystyi myös etukäteen valmistautumaan etä-

haastatteluihin ja tukemaan jokaista oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Etähaastattelut toteutettiin Microsoft Teams viestintä- ja yhteistyöalustan avulla. Aamun toinen tunti valittiin haastattelujen toteutukseen, koska se oli luokan aikuisten mielestä paras ajankohta oppilaiden kannalta. Oppilaat olisivat todennäköisesti virkeitä ja eivät joutuisi odottamaan haastattelua koulupäivän ajan. Jokainen haastateltava tuli vuorollaan haastateltavaksi yhdessä AAC-ohjaajan kanssa erilliseen haastattelua varten varattuun luokkaan, joka oli oppilaille ennestään tuttu ja sopivan rauhallinen. Etukäteen pohdimme, saattaisiko haastattelujen toteuttaminen etänä olla haastavaa, mutta näiden haastattelujen perusteella kokemus oli hyvin positiivinen. Oppilaat ovat selvästi tottuneita etävideoyhteyteen – tähän varmasti on vaikuttanut kevään etäopiskelu. Valitun kohde-ryhmän ja osallistujien näkökulmasta tärkein vaikuttavin tekijä mielestämme oli oppilaille tutun AAC-ohjaajan mukana olo haastattelutilanteessa. AAC-ohjaaja tunsu oppilaiden tavan kommunikoida ja oli erittäin hyvin valmistautunut haastatteluihin. Oppilaille kysymykset eivät olleet entuudestaan tuttuja.

Luokan aikuiset toteuttivat oppilaiden havainnoinnin, koska meillä ei ollut mah-

dollisuutta mennä itse paikalle. Pohdimme aluksi myös koulupäivän videointia, mutta hankkeen pian päättyessä meillä ei valitettavasti ollut tähän nyt resursseja. Näin ollen päädyimme muokkaamaan ja tiivistämään havainnointilomakkeita. Aikaisemmasta havainnointijaksosta oppineena halusimme myös tiivistää lomaketta ja kiinnittää huomiota vain tiettyihin näkökulmiin. Havainnointilomakkeen tiivistämiseen vaikutti myös se, ettei luokan ollut mahdollista irrottaa ohjaajia omasta työstään pidemmäksi aikaa havainnointiin, vaan sitä tehtiin esimerkiksi yhden oppitunnin aikana. Luokan aikuiset pääsivät tutustumaan havainnointilomakkeisiin etukäteen, ja lähetimme heille alustuksen ja vinkkejä havainnointien tekoon. Alustuksella pyrimme rohkaisemaan ja tukemaan ohjaajia havainnointiin. Aikaisemman toteutuksen jälkeen totesimme, että yhteiskeskittämisen näkökulmasta olisi tärkeää saada yksi luokan aikuisista myös mukaan havainnointiin. Tässä toteutuksessa pääsimme kokeilemaan luokan aikuisten mukaan ottamista havainnointiin, ja se vaikutti hyvältä. Saamamme palaute vahvisti aikaisempaa ajatustamme siitä, että havainnointi tuo uusia näkökulmia ja ”ahaa”-elämyksiä myös yhteisön sisällä oleville toimijoille.

■ 4. TULOKSET

4.1 Aineiston analyysi

Koulukyselyn aineisto koostuu kolmesta kokonaisuudesta: kahden luokan havainnointimuistiinpanoista, havaintopäivien jälkeisistä aineistonkerääjien keskustelujen muistiinpanoista ja keskusteluista luokkien aikuisten kanssa sekä oppilaiden yksilöhaastatteluista. Lähestymistapaa aineistoon ohjasi tutkimuskysymykset ja valitsemamme viitekehys yhteisyydestä. Lähestymistapa valikoitui käytännössä ajan puutteen vuoksi, koska ensisijaisesti haimme vastauksia rajatusti asettamiimme tutkimuskysymyksiin. On huomioitavaa, että tästä syystä joitain toisenlaisia näkökulmia tai teemoja on saattanut jäädä huomaamatta. Mikäli aikaa olisi ollut enemmän käytettävissä, olisi aineistoa voitu lähestyä enemmän aineistolähtöisesti. Toisaalta aineiston keruuvaiheessa aineistoa on jo rajattu vahvasti tutkimuskysymyksiin näkökulmasta, jolloin rajattu lähestymistapa on jatkumoa aikaisemmin tehtyihin valintoihin. Aineiston jokainen osa-alue on alkuun yhdistetty yhdeksi kokonaisuudeksi teemoittelun avulla. Teemoittelua on ensisijaisesti ohjannut jo ennalta asetetut haastattelujen ja havaintojen teemat. Näiden perusteella on pyritty yhdistämään aineistoa, mistä on syntynyt suurempia kategorioita helpottamaan tulkintaa. (Esim. Puusa 2020, 146–150.) Seuraavissa kappaleissa esittelemme tuloksia keskittyen aluksi luokissa esiin nousseisiin erilaisiin vuorovaikutuksen muotoihin. Sitten kerromme, millaisia mahdollisuuksia oppilaiden omien valintojen, mielipiteen muodostamiseen ja ilmaisemiseen luokassa syntyy ja miten luokan aikuiset niitä vahvistavat. Annamme oppilaiden oman äänen tulla kuulluksi ja avaamme erikseen lasten kanssa tehtyjen haastattelujen sisältöä omassa kappaleessa. Lopuksi kerromme lyhyesti kouluarkeen liittyvistä muista tekijöistä, joilla voi olla vaikutusta oppilaiden osallisuuden toteutumiseen.

4.2 Vuorovaikutuksen monet muodot

Yhteisyyden näkökulmasta käsin päädyimme omissa havainnoissamme keskittymään oppilaiden erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin koulu- ja luokkayhteisössä ja selvittä-

mään, millaisia mahdollisuuksia oppilailla on luoda sosiaalisia suhteita kouluarjessa. Oppilaiden vuorovaikutuksessa meitä kiinnosti havainnoida, millä tavoin ja millaisena oppilaiden vuorovaikutus koulussa näytetään. Koska osa kyselyyn osallistuneista oppilaista ei (vielä) tuottanut puhetta tai harjoitteli vasta vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja, kuten viittomia ja kuvia, meidän tuli painottaa havainnoissamme myös oppilaiden olemuskielellä toteutuvaa kommunikaatiota eli eleitä, ilmeitä ja liikkeitä, joita sitten me havainnoitsijat, luokan aikuisten tuella, yritimme parhaamme mukaan tulkita.

Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi havainnoimme myös oppilaiden ja luokan aikuisten välistä vuorovaikutusta. Huomasimme, että vuorovaikutusta oli kahdenlaista: vastavuoroinen muu kontakti, joka ei suoraan liittynyt opetukseen ja opetusvuorovaikutus, joka ohjasi toimintaan opetukseen liittyen. Ajatuksemme oli löytää havainnointien kautta myös hyviä käytäntöjä, joita voitaisiin nostaa esiin oppilaiden kouluarjesta. Olimme kiinnostuneita havainnoimaan, miten ja millaisin keinoin luokan aikuiset tukevat oppilaita sosiaalisiin suhteisiin ja ottamaan kontaktia. Tästä näkökulmasta käsin kuvasimme vuorovaikutustilanteita, joissa luokan aikuiset pyrkivät tukemaan oppilaita sosiaalisiin kontakteihin niin luokkatovereihin kuin muihin aikuisiin. Kutsumme tätä luokan aikuisten toimintaa raportissa osallistavaksi vuorovaikutukseksi. Näiden kaikkien lisäksi halusimme selvittää, millaisissa tilanteissa ja paikoissa edellä mainitut vuorovaikutustilanteet syntyvät, ja pohtia, ovatko yhteisyyden ja vuorovaikutustilanteiden syntyminen sidoksissa millään tavalla paikkaan tai toimintaan kouluarjessa.

4.2.1 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus

Havaintojemme perusteella oppilaat olivat selvästi kiinnostuneita toistensa toiminnasta ja puheista. He eivät välttämättä ottaneet sanallista kontaktia toisiinsa, mutta esimerkiksi kuuntelivat tarkasti kääntäen pään toista oppilasta kohden saadakseen selville, minkälaisia keskusteluja toinen oppilas ja ohjaaja kävivät. Oppilaat myös naureskelivat toisten

oppilaiden jutuille ja luokan aikuisten komelluksille. Viikon aikana jokainen oppilas oli jollain tavalla vuorovaikutuksessa jokaisen luokan oppilaan kanssa. Osa oppilaista oli aktiivisempia lähestymään toisia oppilaita ja aikuisia, osa taas vetäytyi enemmän leikkimään itsekseen tai aikuisen kanssa.

Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus tai kontaktinotto oli usein kestoaltaan lyhyt. Tällaisissa tilanteissa oppilas siirtyi oma-aloitteisesti muuhun toimintaan ja lähti samasta tilasta tai paikasta, kuten hiekkalaatikosta, pois. Aikuisten kanssa kontaktia pidettiin pidemmin yllä, ja se oli vastavuoroisempaa. Huomioitavaa on, että käytännössä kaikki havainnointiin osallistuneet oppilaat vasta harjaantuivat ymmärtämään ja toimimaan vastavuoroisesti. Aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa aikuisella on kykyä ohjata toimintaa vastavuoroiseen suuntaan ja näin ollen pidentää myös kontaktia.

Havainnoissamme oppilaiden tapa ottaa toiseen oppilaaseen kontaktia oli hyvin monivahteista. Pääsääntöisesti oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja kontaktinotto toteutui vaihtoehtoisilla kommunikointikeinoilla sanallisen sijaan. Koskettaminen oli hyvin yleinen kontaktinottotapa. Kesken vapaan toiminnan toinen oppilas saattoi silittää toisen oppilaan selkää. Toinen oppilas otti vastaan kosketuksen, mutta ei välttämättä reagoinut siihen tai sitten pyrki viestittämään elein, ettei pidä siitä. Tähän tulkintaan tarvittiin usein luokan aikuisen apua, koska viesti oli hyvin hienovarainen ja vaati oppilaan ja hänen kommunikointitapansa tuntemista. Yksi oppilaista saattoi koskettaa toisen oppilaan kättä, kun toimi luokan järjestäjänä ja toi vihkoja. Pienen koskettamisen lisäksi oppilaat ohjaisivat toisia oppilaita samaan toimintaan tai leikkiin kädestä pitäen. Välitunnilla toinen oppilas otti toista oppilasta kädestä kiinni, ja he lähtivät kiertämään pihaa yhdessä, käsi kädessä.

Kahden liikuntavammaisen ja vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävän oppilaan välinen kontaktinotto tapahtui liikunnallisella tunnilla hivuttautumalla toistensa lähelle. He ottivat toisiaan kädestä kiinni ja ääntelivät ja hymyilivät toisilleen. Tämä vuorovaikutustilanne heijastaa näiden kahden oppilaan kykyä yhteisyyteen ja heidän omiin sosiaalisiin tarpeisiinsa. Mielenkiintoista tässä kuvatussa tilanteessa on se, että oppilaat hakeutuivat itse kontaktiin hyvin voimak-

kaasti. Aikuinen on ollut tilanteessa mahdollistajana nostaessaan oppilaat pyörätuoleista läheisille jumppamatoille, mutta muutoin aikuisen tuki ei ole ollut tarpeellista.

”Rape ja Risto ovat ajautuneet omilta matoiltaan toistensa lähelle. Risto koskettaa Rapen kättä, ääntelee, ja he hymyilevät toisilleen.”

Muutamaan kertaan oppilaat ottivat toisiinsa kontaktia seuraamalla ja matkimalla toisen tekemistä. Eräällä oppitunnilla oppilas pörisee suu pöytää vasten ja nostaa sitten päänsä ja katsoo vieressä olevaa oppilasta päin. Heidän katseensa kohtaavat ja vieressä ollut oppilas matkii ja pörisee sekä katsoo takaisin oppilastoveriin. Pörisemisen aloittanut oppilas tervehtii sanoen ”Moi!”, ja tilanne päättyy.

Vanhemmat oppilaat ottivat nuorempia oppilaita suuremmin kontaktia toisiinsa ja pyysivät toisiaan leikkeihin mukaan. Seuraavaksi on kuvaus tietokonetta puheensa tukena käyttävän oppilaan Rapen ja puhetta käyttävän oppilaan Paavon leikkihetkestä: Rape näkee käytävällä lähestyvän Paavon ja pyytää häntä kanssaan leikkimään. Paavo intoutuu mukaan leikkiin, jossa Rape kommunikoi leikin juonta koneen avulla ja Paavo toteuttaa leikkiä nukken avulla. Leikissä ukkelinukke puree ja puree. Oppilaat kutsuvat yhdessä myös luokan aikuisen paikalle seuraamaan leikkiä. Rape antaa ohjeita ja Paavo puhuu nukken äänellä Rapen antamien ohjeiden mukaan ja lisäksi liikuttelee nukkea. Nukke puree, tappelee ja joutuu vankilaan. Nukke pyytää Paavon äänellä anteeksi. Ja jälleen nukke puree. Rape pyytää: ”Sama uudestaan”.

”Hei sinä siellä, tule leikkimään!”

Oppilailla oli kykyä yhteisyyden luomiseen myös hyvin empaattisella tasolla, jota Nussbaum (2007, 67–78) kuvasi myötätunnon kokemiseksi ja toisten huomioon ottamiseksi. Meidän havainnoissamme oppilaat ottivat kontaktia esimerkiksi kehumalla toista oppilasta hyvin tehdystä toiminnasta, lohduttamalla toista oppilasta ja osoittamalla hellyyttä ja hoivaa nuorempia luokkatovereita kohtaan. Tämän taustalla näkyy se, että luokan aikuiset ovat oman toiminnan ja mallintamisen avulla onnistuneet luomaan luokkiin empaattisen ja yhteisöllisyyden ”me henki” -kulttuurin.

Yksi oppilaista otti oppitunnilla paljon kontaktia toisiin oppilaisiin ja seurasi heitä katseellaan. Hän myös monesti aloitti lähestymisen toiseen oppilaaseen tervehtimällä tai sanomalla luokkatoverin nimen. Näytti siltä, että häntä kiinnosti paljon toiset oppilaat ja hän koki heihin vahvaa yhteisyyden tunnetta, jota yksilöhaastattelu hänen kanssaan myös vahvisti. Tällä oppilaalla oli kognitiivisesti vahvin kyky sosiaaliseen kontaktiin. Hänen läsnäolonsa, aktiivisuutensa ja toimijuutensa oli nähtävissä hyvin positiivisena voimavarana luokassa. Hän lähestyi luokan kaikkia oppilaita ja toimi näin ollen luokan aikuisten lisäksi sosiaalisten suhteiden ja yhteisyyden mahdollistajana sekä aktiivisena toimijana. Hän siis tukee ja luo myös muille mahdollisuuksia yhteisyyteen ja sosiaalisiin kontakteihin sekä antaa mahdollisuuksia kehittyä ja harjaantua niissä. Tästä näkökulmasta on myönteistä, että kyseisessä luokassa on erilaisia oppilaita. Haasteena saattaa kuitenkin olla, kuinka tarjota kyseiselle oppilaalle itselleen riittävästi uusia mahdollisuuksia vuorovaikutussuhteisiin, jotta hän voi vahvistaa omia kykyjään niissä. Tarkoituksena olisi, ettei oppilaan vuorovaikutus painotu yksinomaan hänen ja aikuisten väliseksi. Molemmista toteutuksissamme luokissa oli oppilas, joka voisi hyötyä siitä, että luokka toimisi inklusion periaatteen mukaisesti, jossa he saisivat vahvemmin muodostaa ikäisiensä kanssa tasavertaisempia kaverisuhteita kuin nykyisessä luokassa.

Joidenkin oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tuettiin vaihdellen. Varsinkin sisätiloissa kahden oppilaan – tytön ja pojan – kahdenkeskistä vuorovaikutusta pyrittiin rajaamaan. Toisaalta ulkona tämänkaltaista rajausta ei kuitenkaan ollut, ja ulkona oppilaat hakeutuivatkin paljon toistensa seuraan puhumaan sanallisesti ja leikkimään keskenään. Havainnoissa oppilaat toimivat keskenään rauhallisesti oppitunnin ajan saman pöydän ääressä yhdessä luokan aikuisen kanssa. Luokan aikuiset kertoivat, että oppilaiden tunnetilat vaihtelevat usein. Ajoittain lapset tulevat hyvin toimeen keskenään, mutta ajoittain saattavat riidellä. Yhteisissä keskusteluissa pohdimme, voisiko kyse olla jo pienestä ihastumisesta näiden kahden oppilaan välillä. Kysyessäni asiaa toiselta oppilaalta sain asiaan myöntävän vastauksen, vaikkakin hyvin kainon. Yhteisön sisällä saattaa olla monia syitä, miksi

pieniä oppilaiden välisiä konflikteja pyritään välttämään. Toisaalta, kun rauhan säilyttämiseen haetaan nopeita ratkaisuja, se voi olla menetetty hetki hyvälle sosiaalisten taitojen harjoitukselle, johon molemmilla oppilailla näytti olevan kykyä ja taitoa. Yhteisö ja luokan aikuiset kuvautuivat havaintojen ja haastatteluiden perusteella oppilaille turvallisiksi, joten koulu voisi olla sopiva paikka harjaantua myös erilaisten tunteiden käsittelyssä suhteessa toiseen ihmiseen.

Meidän aikuisten on helppo havaita sosiaalisia kontakteja ja samaistua niihin, mutta samaan aikaan meidän tulee kiinnittää vahvemmin huomioita sanattomaan viestintään eli vaihtoehtoihin kommunikointikeinoihin. Voimme kiinnittää huomiota pieniin vihjeisiin ja kommunikointirytyksiin. Tulkitsimme yhdeksi tällaiseksi tilanteen, jossa kaksi oppilasta, jotka käyttävät ilmeitä, eleitä ja ääniteitä kommunikoinnissaan, saattoivat yrittää ottaa kontaktia toisiinsa taputuksen avulla. Ensin toinen oppilas koputtaa pöytään, toinen oppilas koputtaa samalla tavoin heidän välisään olevaan sermiin ja pian toinen toistaa koputuksen pöytään. Tämä oli kertahavainto, mutta mikäli olisimme voineet olla luokassa pidempään, olisi ollut mielenkiintoista havainnoida, olisiko tämänkaltaista kommunikointia ollut oppilastovereiden välillä enemmän. Olisi voinut saada vahvistuksen siitä, oliko heidän ajatuksenaan kommunikoida keskenään, vaikka sermi heidän välisään peittää käytännössä joka tunti heidän näkyvyytensä toisiinsa. Huomioitavaa on myös, etteivät nämä oppilaat tämän lisäksi juurikaan ottaneet kontaktia toisiinsa.

4.2.2 Oppilaiden ja luokan aikuisten välinen vuorovaikutus

Havaintojemme perusteella suurin osa oppilaiden vuorovaikutuksesta toteutuu oppilaiden ja luokan aikuisten välillä. Oppilaat hakivat kontaktia ensisijaisesti aikuisiin, mikä on yleistä erityistä tukea tarvitsevien lapsien ja nuorien keskuudessa. Monesti osallisuudesta ja sen toteutumisesta puhuttaessa ollaan erityisesti kiinnostuneita ikätasoisista kontakteista, ja ne eritoten nähdään merkityksellisimpinä suhteina osallisuuden kokemuksen näkökulmasta. Pidämme tätä näkökulmaa tärkeänä, mutta koska osallistujajoukkomme on iältään hyvin nuorta, ja huomioiden heidän tämänhetkiset

sosiaaliset taitonsa, joita he vielä lähtökohtaisesti vasta harjoittelevat, näyttäytyvät aikuisiin kohdistuvat kontaktit yhtä lailla tärkeinä. Aikuisen kanssa oppilas harjaantuu ja kokeilee erilaisia vuorovaikutuksen muotoja sekä kehittää omia sosiaalisia taitojaan ja kykyjään muodostaa yhteisyyttä toisten ihmisten kanssa. Aikuinen mallintaa vuorovaikutuksen tapaa lapselle. Tämä on matka, jolla lapsi kehittää omaa kykyään ja oppii käyttämään tätä myös ikätasoissa kontakteissa. Aikuiset saattavat huomauttaa ylläpitää aktiivisesti lapsen kontaktin ottoa ainoastaan aikuisia kohti. Siksi on hyvä havainnoida yhteisön toimintaa ja huomata, miten erilaiset vuorovaikutustilanteet alkavat ja loppuvat. Samalla tulisi huomioineeksi, että aikuinen-lapsi-vuorovaikutuksen rinnalla arjessa tullaan ohjanneeksi ja tukeneeksi oppilaita ikätasoiseen vuorovaikutukseen.

Havainnoissa esiintyy vahvemmin kahden tyyppistä vuorovaikutusta oppilaiden ja luokan aikuisten välillä. Suurin osa vuorovaikutuksesta keskittyy toimintaan, joka liittyy opetukseen, esimerkiksi opetuksessa avustamiseen. Toinen, jota kuvaamme muuksi vuorovaikutukseksi, sisälsi muun muassa hoivaa ja kiireetöntä kohtaamista. Seuraavassa esittelemme joitain toimintoja näistä erilaisista vuorovaikutustavoista oppilaiden ja aikuisten välillä.

Opetukseen liittyvä vuorovaikutus toteutui oppituntien aikana oppilaan ja häntä ohjavan aikuisen kanssa. Usein oppilaalla oli oma ohjaaja koko oppituntin tai koulupäivän ajan. Vuorovaikutus liittyi yleisesti koulutehtävien tekemiseen, pohdintaan ja niissä tukemiseen. Luokan aikuiset rohkaisivat ja tukivat oppilaita omalla vuorovaikutuksellaan koulutyöskentelyssä. Oppilaat uskalsivat pyytää aikuiselta apua, jota he havaintojemme perusteella saivat.

Hoivaavaa ja kiireetöntä vuorovaikutusta syntyi eniten vapaassa toiminnassa, mutta erityisen paljon iltapäivätoiminnassa. Tällöin oleminen myös aikuisilla oli hieman vapaampaa, kun päivän oppitunnit olivat jo ohi. Tämä näyttäytyi oppilaille mahdollisuutena olla enemmän läsnä ja lähellä aikuisten kanssa. Iltapäivätoiminnassa oppilaat saivat osakseen toivomaansa huomiota ja yhteistä tekemistä aikuisen kanssa. Oppilaat hakivat läheisyyttä iltapäivällä selvästi enemmän, ja tähän tarpeeseen myös vastattiin vahvemmin. Iltapäivätoiminnassa tekemisen määritteli yleensä oppilas, ja se oli paljon

vapaamuotoisempaa, esimerkiksi jalkojen hierontaa tai sylissä olemista satua kuunnellessa. Aikuisiin otettiin kontaktia esimerkiksi menemällä syliin, makoilemaan hyvin lähelle sängkituoleilla tai aikuisia hipsuttamalla, eli koskettamalla sivellen.

Havaintojen pohjalta aikuisten antama läheisyys, hoiva ja huomio eri oppilaille ei näyttäytynyt yhdenvertaisena. Näytti siltä, että aikuiset antavat paljon hoivaa ja huomiota tietyille oppilaille. Hän sai osakseen enemmän lepertelyä, ja puhe oli hyvin positiivisen sävyistä. Tämä oppilas otti kaiken aktiivisimmin kontaktia aikuisiin ja haki heiltä syliä ja huomiota oma-aloitteisesti lähestyen. Havaintojen perusteella hän ei juurikaan ottanut oma-aloitteisesti kontaktia luokkatovereihin. On vaikeaa tulkita, mikä tämän toiminnan taustalla on. Todennäköisesti luokan aikuiset eivät ole sitä itse huomanneet. Siksi olisikin ollut hyvä käydä keskusteltua havainnoista luokan aikuisten kanssa tai havainnoida luokkaa pidemmän aikaa. Näin olisi ollut helpompaa ymmärtää toiminnan taustalla olevia asioita.

Tätä esimerkkiä on mielekkäämpää lähestyä oppilaiden yhteisyyden kokemisen kautta. Kiinnittäisivätkö oppilaat enemmän huomiota toisiinsa ja olisivatko he kiinnostuneempia ottamaan toisiinsa kontaktia, jos vuorovaikutus ei olisi niin aikuisiin kohdistunutta ja jos oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tuettaisiin vahvemmin? Varmasti heille syntyi ainakin enemmän mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Toisaalta on ymmärrettävää, että nuoret oppilaat vasta harjaantuvat vuorovaikutussuhteissa ja ilman omaa selkeää kommunikointitapaa oppilaiden on helpompaa lähestyä aikuisia, jotka ovat taidoiltaan kokeneempia ja todennäköisesti ymmärtävät ja osaavat tulkita oppilaan kommunikointia herkemmin. Yhteisyyden kokemuksen näkökulmasta oppilas kuitenkin jää paitsi ikätasoisesta yhteisöstä, jos hän hakeutuu ainoastaan kontakteihin aikuisten kanssa. Yhdenvertainen tukeminen ja ohjaaminen sekä osallisuuden yhdenvertaisen toteutumisen varmistaminen on varmasti haastavaa. Näiden havaintojen perusteella monessa lapsen arjen paikoissa olisi kuitenkin hedelmällistä toteuttaa toimintakulttuurin havainto- ja kehittämisjakso tai havainnoida oman yhteisön toimintaa ajoittain ulkopuo-

lisin silmin. Olennaista aikuisen ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on aito ja välittävä kohtaaminen, jota sitten oppilaan on helpompi tämän mallinuksen kautta toteuttaa myös ikätovereilleen. Todennäköisesti kaikki läheiset ja turvalliset vuorovaikutustilanteet ja -suhteet ovat oppilaille merkityksellisiä yhteisyyden kokemuksen kannalta ja sitä kautta myös hyvinvoinnille.

4.2.3 Osallistava vuorovaikutus

Osallistavaksi vuorovaikutukseksi kutsumme tilanteita, joissa luokan aikuiset pyrkivät tukemaan oppilaita sosiaalisiin kontakteihin niin luokkakavereiden kuin paikalla olevien aikuisten kanssa. Luokan yhteisissä ruokailutilanteissa havaitsimme, että luokan aikuiset ohjaavat oppilaita keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tällaisia tilanteita syntyi pariin otteeseen, joissa toinen oppilas oli kiinnostunut kuulemaan toisen oppilaan päivästä, mutta kysyi asiaa luokan aikuiselta. Luokan aikuinen ohjasi kysymyksen esittänyttä oppilasta kysymään asiaa suoraan oppilaalta, jonka päivästä hän oli kiinnostunut. Tästä syntyi lyhyt kahden oppilaan välinen keskustelu. Keskustelun jatkaminen olisi vaatinut aikuisen osallistumista, tukea ja rohkaisua. Tilanteessa oli kuitenkin alku pöytäkeskusteluille, joita syntyi havaintojakson aikana muutama, mutta juuri aikuisen vahvalla osallistavalla tuella. Osallistava vuorovaikutus on myös keino tukea oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta; oppilasta ohjataan kommentoimaan, kertomaan ja kysymään myös toisilta oppilailta. Yhteinen ruokailutilanne toimii myös mallina vuorovaikutukselle, jossa luokan aikuinen toimii niin sanotusti esimerkkiruokailijana. Pöytätapojen opetteluun kuuluu osaksi myös vuorovaikutus toisten ruokailijoiden kanssa, johon luokan aikuinen omalla osallistavalla tavallaan osallistuu ja pyrkii aktiivisesti luomaan tilanteita ja kontakteja oppilaiden välille. Päivän avauksissa oppilaita toisinaan osallistettiin yhteiseen toimintaan, esimerkiksi tanssiin, varsinkin jos kaikille oppilaille ei ollut resursina omaa aikuista.

Osallisuutta tukevassa toiminnassa aikuisen rooli näyttäytyy mahdollistajana ja tukijana. Aikuisen tehtävä on myös järjestellä ja muokata ympäristö leikkiin sopivaksi ja kaikille oppilaille saavutettavaksi sekä mahdollistaa oppilaiden läheisyys toisiinsa esimerkiksi

fyysisesti avustamalla. Tämän lisäksi aikuinen voi sanoittaa leikkiä ja mainita, että leikissä voi tapahtua mitä vaan, eli rohkaista oppilaita yhteisen leikin aikana. Aikuinen voi osallistua myös leikkitalanteeseen, jolloin aikuinen toimii lapsen ohjeen mukaan ja mahdollistaa leikin. Välitunnilla luokan aikuiset ohjaavat tarvittaessa oppilaiden leikkiä. Koulun aikuiset pitivät tärkeänä, että päivän aikana oppilaiden välistä leikkiä tuetaan. Aikuiset voivat myös houkuttaa mukaan seurailijoita, jos se sopii leikkijöille. Yhdessä havainnossamme aikuinen keksi piiloleikin, jota oppilaat alkoivat leikkiä. Vaikka oppilaat eivät jaksaneet kauaa leikkiä piilosta, he alkoivat leikin päätteeksi juttelemaan keskenään ja menivät yhdessä kiipeilemään puuhun. Luokan aikuiset kokivat, että oppilaiden keskinäistä kommunikointia pitää harjoitella, siihen pitää ohjata ja sitä pitää lisätä kouluarjessa.

4.2.4 Yhteisyyden paikat

Oppilaille tarjottiin koulupäivän aikana useita mahdollisuuksia ja niin sanottuja paikkoja olla kontaktissa toisen oppilaan kanssa. Esimerkiksi ohjaaja luki toiselle oppilaalle satua ja pyysi toisen oppilaan viereen kuuntelemaan myös. Oppilaat eivät tässä tilanteessa aktiivisesti ottaneet kontaktia toisiinsa ilmeisesti tai sanallisesti. He kuitenkin jakoivat yhteisen satuhetken, mikä voidaan nähdä yhteisenä osallistumisena ja sitä kautta myös yhteisyyden kokemuksena. Välttämättä aina ei ole tarvetta, saati mahdollisuutta, sanalliseen kommunikaatioon toisen tai toisten ihmisten kanssa. Riittää, että on läsnä tilanteessa ja jakaa hetken toisten kanssa. Toisaalta satuhetkessä monesti onkin tarkoitus keskittyä kuuntelemaan tarinaa. Kontaktinottoa ja keskustelua saatettaisiin rajata ja ohjata oppilaita keskittymään kuunteluun.

Havainnoissamme tuli näkyväksi, että oppilaat ottivat sosiaalista kontaktia toisiin oppilaisiin paljon enemmän kuin aikuisten ohjaamana kuin varsinkin oma-aloitteisesti vapaammassa toiminnassa. Erityisesti välitunneilla oppilaat ottivat toisiinsa aktiivisemmin kontaktia niin kosketuksen avulla kuin sanallisesti. Ulkona ja vapaamassa tekemisessä oppilaiden vuorovaikutus oli kestoitua myös selkeästi pidempää ja se muistutti enemmän vastavuoroista vuorovaikutusta, verrattuna sisätiloihin, omaan luokkaan ja

opetustilanteisiin. Välitunnilla toinen oppilas saattoi tarttua toisen oppilaan kädestä ja lähteä viemään tätä mukanaan – ottaen mukaan leikkiin. Iltapäivätoiminta näyttäytyi myös vapaampana toimintana, jossa oppilaat ottivat paljon oma-aloitteisesti kontaktia ja läheisyyttä luokan aikuisiin. Oppitunteihin ja koulupäivään nähden oppilaat saavat itse myös enemmän läheisyyttä luokan aikuisilta.

Edellä esitettyyn tulkintaan vaikuttaa varmasti omalta osaltaan se, että oppitunnit ovat strukturoidumpia, jolloin tarkoituksena on keskittyä opetukseen sekä itsenäiseen opiskeluun tai ohjaajan kanssa tehtävään työskentelyyn. Näissä ei synny niin paljon mahdollisuutta syvempiä vuorovaikutustilanteita varten. Koulun aikuiset yhtyivät myös tähän näkemykseen. Luokissa mahdollistettiin myös välitunnin tai vapaan tekemisen aika joustavasti, mikäli näytti siltä, että oppilaiden välille oli syntynyt mielekäs ja itseohjautuva leikkitalanne. Välituntia saatettiin näin jatkaa hieman pidempään. Sosiaalisella vuorovaikutuksella nähdään siis olevan suuri rooli ja merkitys oppilaiden elämässä, koska sen mukaan tehdään joustoa varsinaisessa opetuksessa. Koulun aikuiset kertoivat, että he kunnioittavat lasten välituntia ja tekemisiä, ja siksi haluavat mahdollistaa joustavimmat ja vapaammat välitunnit.

Havaintojaksomme aikana oppilaat tekivät hyvin vähän ryhmätöitä. Osa oppilaista toki vasta harjaantui oppitunnilla olemiseen ja oppitunnilla keskittymiseen. Yhdellä tunnilla tunnin aiheen ja hienomotoriikkaa vaativan toiminnan vuoksi oppilaita oli yhdistetty toimintaan yhden ohjaajan ja meidän havainnoitsijoiden kanssa. Oppilaat ymmärsivät selvästi vastavuoroisuuden ja pystyivät odottamaan omaa vuoroaan. Lisäksi he seurasivat katseellaan tarkkaan toisen oppilaan tekemistä. Sanallisesti kommunikoivat oppilaat kommentoivat toimintaa ryhmän aikuiselle, miksi ei myös kaikille ryhmässä olijoille. Vaikka kyseessä esimerkissä ei varsinaisesti puhuta ryhmätyöstä, siinä näytti kuitenkin olevan ryhmätyön piirteitä. Se kuvasti yhteisyyttä: toimintaa yhdessä ja samassa ryhmässä. Näin ollen jokaisella oppilaalla oli kykyä toimia yhteisesti ja osana yhteisöllistä joukkoa, vaikka he vasta harjaantuivat ja opettelivat itselleen sopivaa kommunikointitapaa. Tässä esimerkissä korostuu näkökulma, jossa sosiaalinen kontakti, sosiaalisuus ja vuorovaikutus eivät vält-

tämättä toteudu sanallisesti ja vastavuoroisesti. Yhdessä saman pöydän ääressä saman asian tekeminen ja sen tarkkailu voi jo muodostua kokemukseksi yhteisyydestä ja sitä kautta olla kokemus osallisuudesta ja sen toteutumisesta.

Toisessa havainnossa ryhmän vetäjä oli sijoitellut materiaalin niin, että kaikilla oppilailla oli suora näköyhteys tunnilla tehtävään ryhmätyöhön eli tornin rakentamiseen, jossa jokaisella oppilaalla oli oma panos yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Toiminnassa joustettiin osittain oppilaiden omista ensisijaisista kommunikaatiovälineistä, esimerkiksi oma tietokone vaihdettiin kuvatukeen, jotta suora näköyhteys ja välimatka toteutukseen mahdollistaisi aktiivisemmän ja yhdenvertaisen osallistumisen toisten oppilaiden kanssa. Oppitunti voi toimia hyvin aktiivisena yhteisyyden kokemisen paikkana, jossa aikuisen tehtävänä on tehdä opetustilanteesta saavutettava kaikille oppilaille ja huomioida heidän yksilölliset tarpeensa sekä poistaa tarpeettomat esteet. Pelkän näköyhteyden huomioiminen voi jo olla hyvin merkityksellinen osa osallisuuden kokemuksen toteutumisessa.

Yhteiset ruokailutilanteet muodostuivat vaihtelevasti osallisuutta tukevaksi paikaksi. Molemmissa luokissa ruokalutilanteissa pyrittiin tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia yhteiseen vuorovaikutukseen, ja siellä toteutuikin vastavuoroisia keskusteluita, varsinkin aikuisten kanssa, mutta myös lyhyitä oppilaiden välillä. Oppilaiden sijoittautumisella ruokailutilaan oli vaikutusta yhteisöllisyyden syntymiseen. Luokan pienimmät ja apua syömiseen tarvitsevat oppilaat ruokailivat eri pöydässä kuin itsenäisesti syövät. Tästä syntyy vaikutelma, että erillään syövien on haastavaa osallistua koko luokan yhteisiin keskusteluihin. Silloin kontakti painottuu syöttävään aikuiseen.

4.3 Mielenpitemen ilmaiseminen ja vaikutus

Oppilaiden oli mahdollista tehdä valintoja, muodostaa ja ilmaista mielipiteitään useamman kerran koulupäivän aikana. Omien valintojen mahdollisuus korostui välitunneilla, vapaassa tekemisessä ja ruokailussa, mutta valintojen mahdollisuuksia on sijoitettuna paljon myös oppitunteihin ja tehtäviin, ja ne ovat oleellinen osa tuntia. Vapaassa tekemisessä ja leikissä oli runsaasti valinnan mahdollisuuksia. Toisinaan oman tekemisen

valitsemisen oli tehnyt aikuinen oppilaan puolesta, esimerkiksi valitsemalla oppilaalle valmiin vapaan tekemisen pulpetille. Usein tekeminen oli sama, jota oppilas oli aikaisemmin, esimerkiksi eilen, halunnut tehdä. Lähtökohtaisesti oppilaat saivat valita itselleen mieluisen tekemisen. Liikunnallisilla tunneilla oli sisällytettynä valinnan mahdollisuuksia, mutta hetkittäin oppilaan mahdollisuus valintaan jäi hataraksi, esimerkiksi, jos ohjaajilla oli kiire mennä ohjelmassa eteenpäin. Toisaalta joissain liikkeissä oppilaat pystyivät tekemään omien tarpeiden mukaisia valintoja helpottaakseen liikkeiden toteutusta, jotta ne olivat itselle mielekkäämpiä tehdä. Valintojen mahdollisuuksia, oman mielipiteen muodostamista ja ilmaisemista harjoiteltiin päivittäin esimerkiksi päivän avuksissa, joissa oppilaat pääsivät kertomaan, miten haluavat tervehtiä (tervehtimistapavallintakortit), millä mielellä ovat (kuusi erilaista kuvaa tunnetilasta) ja valitsemaan säätilaan liittyvän kortin (kuvakortit säätiloista tai katsoamalla ikkunasta). Jälkimmäisessä oman mielipiteen sanominen oli ryhmävalintavaikeuttamisen hetki ja sillä oli demokraattinen vaikutus, koska avauksessa laulettiin eniten ääniä saanut säälaulu. Päivittäin valintojen mahdollisuus toteutui usein ruokailun aikana, ja niillä näytti olevan vaikutusta. Jokainen oppilas sai valita, miten paljon ja mitä ruokaa syö tarjolla olevista ruuista. Ketään ei pakotettu maistamaan tai syömään lautasta tyhjäksi. Oppilaille oli annettu myös mahdollisuus omavalintaisiin lisukkeisiin, kuten ketsuppiin, mikä on käsittääksemme poikkeuksellista yleisopetuksen puolella. Muutkin ruokailuun ja ruokaan liittyvät oppilaiden esittämät toiveet toteutuivat usein.

Oppilaiden valinnoille annettiin vaihtelevasti aikaa, varsinkin niille oppilaille, joiden valinnan tekeminen vie aikaa tai jotka vasta harjaantuvat siinä. Heidän kohdallaan valinnat olivat paljolti sellaisia, joissa aikuinen tekee puolesta, esimerkiksi valitsee käytettävän kuvan tai välineen. Lisäksi heidän välillään näkyi eroa siinä, miten heitä avustetaan ja ohjataan. Toiselle oppilaalle annettiin selvästi enemmän aikaa tehdä valintoja, ja hän sai paljon vahvempaa ja rohkaisevampaa tukea osakseen kuin toinen oppilas. Myös esitettyjä kysymyksiä mukautettiin sopimaan paremmin oppilaan kykyihin ja taitotasoon nähden,

mikä toteutui toiselle oppilaalle harvemmin. Toiminta oli toisen kanssa nopeampaa sekä lisäksi ohjaus ja avustaminen oli paljon fyysisempää, vaikka tämän oppilaan kohdalla ei ole fyysisen avun tarvetta. Havaintojen pohjalta jäimme pohtimaan, annetaanko oppilaille tietoa ymmärrettävästi, mitä ja mistä heidän tulee valita, ja varmistetaanko tehtävän ja valinnan ymmärtäminen. Huomasimme omien oppituntiemme aikana, että toisen aikuisen kannatti käydä valinnat uudelleen oppilaan kanssa läpi, niin että oppilas itse sai vapaasti kertoa valinnoistaan. Näin varmistui käsitys siitä, oliko oppilas ymmärtänyt tehtävän ja tekemänsä valinnan. Myös oppilaan ymmärrys valinnan merkityksestä lisääntyi. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia mielipiteen ilmaisemiseen, mutta havaintojemme perusteella mielipiteellä tai toiveella ei ihan aina ollut vaikutusta. Esimerkiksi kerran oppilas oli hyvin väsynyt aamulla ja hänen oli tästä syystä vaikea keskittyä opetukseen. Oppilaalta kysyttiin, tahtoisiko hän mennä toiseen luokkaan tekemään päivänavauksen uudelleen kahden kesken. Oppilas vastasi myöntävästi, mutta kuitenkin hän ei siirtynyt ohjaajan kanssa toisalle. Yhtä lailla havaitimme tilanteita, joissa luokan oppilaiden siirtyminen toiseen luokkaan mahdollistui.

Havainnoissa näkyy, että oppilaiden kielteiset valinnat tai kontaktinotot saattoivat jäädä luokan aikuisilta helpommin huomaamatta. Pohdimme, kiinnitetäänkö oppilaiden positiivisiin valintoihin enemmän huomiota. Oppilaat, joilla ei ole selkeää puhekommunikointia, huomioitiin useimmin hymyilevinä, mutta ei-sanojen tyyppistä kommunikointia ei välttämättä huomioitu tai huomioidessa ei kommunikointia (ääntelyä) pyritty sanoittamaan. Tämän lisäksi näytti siltä, että luokan aikuiset ohjaisivat useimmin fyysisesti kuin pyrkivät sanoilla ohjaamaan toimintaa tai sanoittamaan. Ymmärrettävää on, että tämä vaatii luokan aikuisilta hyvin aktiivista huomiointia ja läsnäoloa, mikä ei aina ole mahdollista. On täysin inhimillistä, ettei kaikkea voi havaita, varsinkin luokahuoneessa, jossa on paljon ääntä. Havainnoinneissa nousi esiin myös ohjaajien tapa osoittaa itse puhumalla, jos huomasi oppilaan koittavan tavoitella vastuuohjaajaansa tai muuta henkilöä.

Seuraavaksi paneudumme kuvailemaan keinoja, joilla luokan aikuiset tukevat oppilaita

ilmaisemaan omia mielipiteitään kouluarjessa. Yksi lähtökohdistamme oli pyrkiä havainnoimaan kouluarjesta menetelmiä ja työtapoja, miten luokan aikuiset tukevat oppilaiden mielipiteen ilmaisua. Halusimme keskittyä hyvän löytämiseen ja tuomaan raportissamme esiin toimivia tapoja ja hyviä käytänteitä, joita myös muut ammattilaiset ja lähi-ihmiset voisivat hyödyntää halutessaan vahvistaa lasten ja nuorten keinoja tuoda mielipiteitään esiin. Puhe ja sanoittamien oli käytetyin tapa. Luokan aikuiset kyselivät ja kuuntelivat sekä rohkaisivat oppilaita kertomaan mielipiteensä ja ajatuksensa omalla tavallaan. Aikuiset käyttivät aktiivisesti ilmaisemisen tukena oppilaan omaa kommunikaatiovälinettä, kuten tietokonetta tai kuvakommunikaatiokansiota. Oppilaan ääntelyä ja kommunikaatiota (kuvavalintoja) pyrittiin aktiivisesti vahvistamaan toteamalla ja sanoittamalla kuva eli sanomalla ääneen esimerkiksi ”surullinen”. Ääneen sanoittamisen jälkeen kiinnitettiin huomiota uudelleen oppilaan reaktioon ja pyrittiin selvittämään, oliko tulkinna oikea. Luokan aikuisten ammattitaito ja kokemus tuli näkyväksi havainnoissa. Luokan aikuisen joustavuus ja tilannekyky kommunikointivälineiden käytössä ja niiden nopeassa muokkaamisessa tilanteeseen tai tehtävään sopivammaksi on tärkeä keino tukea oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä. Tämä kertoo vahvasta ammattitaidosta ja kokemuksesta sekä siitä, että luokan aikuiset ovat paljon läsnä oppilaidensa arjessa. Näin he oppivat tuntemaan oppilaiden kommunikointia ja sen yksilöllisiä vivahteita. Voimavara tämän pohjalla on aito läsnäolo, kohtaaminen ja kiinnostus kuulla, mitä oppilas haluaa kertoa. Olennaista on myös pyrkiä vahvistamaan kaikkia oppilaan tekemiä aloitteita. Esimerkiksi jos aikuinen tai toinen oppilas ei huomaa, kun Risto kertoo, mitä haluaa vaikkapa seuraavalla tunnilla tehdä, niin lähellä oleva avustava aikuinen sanoo, että Ristolla on asiaa. Näiden lisäksi riittävä ajan antaminen ja rauhallisen tilanteen luominen oppilaan mielipiteen muodostamisen ja ilmaisemisen ajaksi on tärkeää. Olennaista on myös se, että oppilas oli nähnyt mallista, miten tilanteessa tulisi toimia, jos valinta tai mielipiteen ilmaiseminen tehtiin esimerkiksi luokan edessä. Tämä helpotti oppilaan keskittymistä valinnan tekemiseen, eikä synnyttänyt sekaannusta ja epätietoisuutta siitä, miten hänen tulisi tilanteessa toimia.

Kouluympäristössä oppilaiden oman mielipiteen muodostaminen ja ilmaiseminen oli molemmilla luokissa kokonaisvaltaisesti nivottu suunniteltuihin tunteihin tai ne kuuluivat osaksi jokapäiväistä rutiinia, kuten päivänavausta. Tämä kuitenkin vaatii tunnin vetäjältä ja luokan aikuisilta paljon suunnittelea etukäteen. Meidän havainnoissamme kuitenkin tuli ilmi, että luokan aikuisilla oli tähän paljon taitoa, jota he aktiivisesti ja monipuolisesti hyödynsivät. Osallistuneet aikuiset pitivät tätä toimivana ja hyvänä menetelmänä sekä kokivat, että sitä voi tulevaisuudessa vielä kehittää ja tarjota oppilaille yhä enemmän valinnan mahdollisuuksia. Luokan aikuinen esitti kehittämisideana yhteissuunnittelutuokiota yhdessä oppilaiden kanssa, miten oppitunteja voitaisiin kehittää. Aikuiset kertoivat, että jokaista tuntia voidaan muokata joustavammaksi ja lapsilähtöisemmäksi sekä katsoa oppitunteja ajoittain ulkopuolisin silmin, jotta hahmotettaisiin paremmin oppituntien kehittämistarpeita ja pystyttäisiin huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Aikuiset näkevät oppilaiden sosiaaliset suhteet ja niiden harjoittelun itsessään arvokkaana, mutta yhtä lailla keskinäisen vuorovaikutuksen harjaannuttavan oppilaiden opiskeluun liittyviä tärkeitä taitoja, esimerkiksi ryhmätyötaitoja. Haasteena siinä on, että luokan aikuisten täytyy pyrkiä huomioimaan, että jokaisen mahdollisuus tehdä valinta ja ilmasta oma mielipiteensä toteutuu tasapuolisesti ja yksilöllisin keinoin. Tämä tuli esiin havainnoissa kuitenkin ajoittain haasteellisena. Etukäteen joudutaan miettimään, miten jokaisen oppilaan kohdalla valitaan suunniteltuun toteutukseen sopivin kommunikoinnin tuki lapsen omista vaihtoehdoista. Tarvitaan valmiutta nähdä, mikä toimii parhaiten juuri tässä tehtävässä ja miksi. Esimerkiksi joskus oppilaalle on hyvä valita muovikehys ja kuvakortit oman tietokoneen sijaan, koska ne sopivat juuri hänelle parhaiten. Olennaista on myös, että luokan aikuisten oma kommunikointi on selkeää, annettavat ohjeet ovat selkeitä ja johdonmukaisia sekä kaikkia oppilaita huomioivia. Tämä toteutui suurimmaksi osaksi hyvin. Luokan aikuiset käyttivätkin puheensa tukena paljon tuttuja viittomia tai kuvakortteja. Havaintojen perusteella vapaammassa toiminnassa käytettiin selkeästi vähemmän kuvatukea apuna kuin oppitunneilla. Oppilaat

olisivat kuitenkin saattaneet hyötyä tuetusta viestinnästä enemmän ja olisivat voineet tulla paremmin ymmärretyksi ja kuulluksi.

4.4 Oppilaat kertovat

Edellä on kuvattu keräämiemme havaintojen tuloksia. Omien havaintojemme ja tulkintojemme tueksi halusimme kerätä tietoa lapsilta itseltään lyhyiden yksilöhaastatteluiden avulla. Tässä kappaleessa kuvaamme oppilaiden vastauksia yhteisyyden näkökulmasta käsin. Koulu osoittautui tärkeäksi, mukavaksi ja turvalliseksi paikaksi. Oppilaiden vastauksissa tuli esiin oppilaiden vahva kyky yhteisyyteen, mutta myös yksinäisyyden kokemusta niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Yleensä oppilas piti kaikkia saman luokan oppilaita ystävinään. Toisaalta vastauksissa tuli vastaan kokemus, jossa oppilas koki, ettei hänellä ole kavereita koulussa eikä koulun ulkopuolella. Se oli hänestä hyvin surullista. Oppilaiden vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että heillä on kokemusta yhteisyydestä eli elämisestä toisten ihmisten kanssa samassa joukossa (omassa luokassa) ja suhteessa toisiin oppilaisiin (kts. Nussbaum 2006, 77). Tämän lisäksi oppilaiden vastauksissa korostui myötätunnon kokeminen toisia oppilaita kohtaan ja toisista luokan oppilaista huolehtiminen (Nussbaum 2006, 77). Oppilaat halusivat vähentää luokkatovereidensa yksinäisyyden tunnetta, ja he kertoivat osoittavansa hoivaa ja huomiota toisia oppilaita kohtaan. Oma luokka ja siihen kuuluvat muut oppilaat koettiin tärkeiksi ja merkitykselliseksi ihmissuhteiksi. Tätä tulkintaa vahvisti se, että osan oppilaista oli vaikea nimetä kavereita tai ystäviä koulun ulkopuolelta. Kouluun oli mukava tulla, koska siellä odottivat tutut aikuiset ja lapset. Vastauksissa korostui sama ilmiö, joka on näyttäytynyt aikaisemmissa tutkimuksissa paljon apua ja tukea tarvitsevien lapsien ja nuorien arjessa. Sosiaaliset suhteet ja toistuvat sosiaaliset kontaktit painottuvat tässä ikäryhmässä kouluun ja omaan luokkaan. Havainnoinneista poiketen oppilaiden omissa vastauksissa esiintyi yksinäisyyden kokemusta. Osa oppilaista koki yksinäisyyttä vahvemmin koulun ulkopuolella, mutta sitä koettiin myös omassa luokassa. Yksinäisyyttä omassa luokassa kokivat enemmän pojat kuin tytöt. Oppilaiden mielestä yksinäisyyden kokemusta voitaisiin vähentää omassa

luokassa esimerkiksi leikkimällä enemmän tai kysymällä leikkikaveria itse aktiivisemmin. Oppilaat ehdottivat myös, että voi itse ehdottaa toiselle, haluaako tämä olla kaveri ja tehdä jotain yhteistä kivaa tekemistä.

”Voinks mä olla sun kaveri ja tehdä jotain kivaa sun kanssa?”

Havainnoista tehtyjen tulkintojen perusteella luokan aikuiset näyttäytyivät oppilaille merkityksellisinä ihmissuhteina ja heidät koettiin tärkeiksi. Tämä tulkinta vahvistui oppilaiden haastatteluvastauksien myötä. Vastauksista kävi ilmi, että luokan aikuiset koettiin turvalliseksi ja heiltä uskalsi pyytää tarvittaessa apua ja heiltä myös sai toivomaansa apua. Osa oppilaista nimesi jonkun läheisen aikuisen, jolta yleensä pyytää apua. Toisaalta osan mielestä kaikki luokan aikuiset koettiin helposti lähestyttäviksi. Oppilaat myös kokivat, että he pystyvät kertomaan luokan aikuisille, jos heitä esimerkiksi harmittaa tai pelottaa jokin asia.

”Tänään oli kiva tulla kouluun.”

Koulu, koulunkäynti ja opiskelu nousivat vastausten perusteella esiin hyvin vahvasti positiivisina asioina. Kaikki haastatteluihin osallistuneet oppilaat pitivät koulua kivana paikkana. Kysyttäessä mitä oppilaat muuttaisivat koulussa, suurimman osan oli vaikea keksiä mitään parannettavaa tai kehitettävää. Heidän mielestään koulu on juuri hyvä sellaisena kuin se on. Toisaalta voidaan pohtia, onko oppilailla käsitystä siitä, mihin he voivat omaa kouluaan tai koulunkäyntiään verrata. On vaikea sanoa, kuinka paljon oppilaat vertailevat esimerkiksi toisten koulujen oppilaiden kanssa kokemuksiaan. Todennäköisesti hyvin vähän. Siksi voi olla vaikeaa keksiä, mitä haluaisi muuttaa omassa koulussa. Havaintojen perusteella oppilaat selvästi pitivät enemmän toiminnallisista ja luovista tunteista sekä leikistä. Pari oppilasta ei pitänyt oppiaineesta, jossa he kokivat tarvitsevänsä enemmän apua ja tukea tai kokivat sen hieman haasteelliseksi.

”Parasta koulussa on kaikki!”

Vain harva koulukyselyyn osallistuneista oppilaista harrasti jotain koulun ulkopuolella. Aineiston pohjalta syntyi vaikutelma, että moni

oppilas haluaisi harrastuksen. Samalla nämä oppilaat toivat esiin yksinäisyyden kokemusta koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolinen harrastus voisi vähentää yksinäisyyttä ja vahvistaa yhteisyyden kokemusta. Keskustelimme asiasta luokkien aikuisten kanssa, ja heidän vastauksissaan kävi ilmi huoli siitä, ettei oppilaille myönnetä tarpeen mukaisia palveluita kotiin ja vapaa-ajalle. Aikuiset kertoivat, että kyselemme kohderyhmän lapsille saattaa olla tarjolla harrastusmahdollisuuksia, mutta lapset tarvitsivat tuekseen esimerkiksi henkilökohtaisen avustajan. Tätä palvelua ei heille kuitenkaan vammaispalveluista myönnetä. Paljon tukea tarvitsevien oppilaiden harrastusmahdollisuuksien esteenä saattaa olla niiden tarjonnan sijaan yksilöllisten ja tarpeen mukaisten palvelujen puute. Ristiriidassa ovat yhteiskunnassamme yhteisesti jaetut ideaalit arvot ja saatavilla olevat tukimahdollisuudet. Toisaalta pidetään merkityksellisenä sosiaalisten suhteiden solmimista. Toisaalta yhteiskuntamme tuki- ja palvelumuodot eivät kuitenkaan tue riittävästi paljon tukea tarvitsevien lasten ja nuorten tämänkaltaisten suhteiden ja yhteisyyden kokemuksen mahdollisuutta. Pienikin lisä vanhempien tueksi voisi vahvistaa näiden lapsien ja nuorien yhteisyyden kokemusta ja vähentää yksinäisyyden kokemusta. Viitekehiksemme näkökulmasta yhteisyys kohtaa haasteita tilanteissa, joissa mahdollistettaisiin paljon tukea tarvitsevien lasten ja nuorten monimuotoiset sosiaaliset suhteet koulun ulkopuolella ja mahdollisuus näin tulla kohdelluksi yhtäläisesti arvokkaana yksilönä muiden ikäistensä kanssa (kts. Nussbaum 2006, 77).

4.5 Osallisuuden vaikuttavat muut kouluarjen tekijät

Vammaisfoorumien kyselyyn pohjautuen keräsimme oppilaiden kokemuksia koulun ja luokan ulkopuoliseen perusopetukseen liittyvästä toiminnasta, kuten oppilashuolto ja koulukyydit. Tässä kappaleessa kerrotaan lyhyesti tästä aineistosta, joka on kerätty tosin vain toisesta koulusta. Kyselyn mukaan luokka osallistuu koko koulun retkiin ja kaikkiin yhteisiin koulun juhliin, joihin he myös suunnittelevat esityksiä. Vastauksista käy myös ilmi, että luokan isommat oppilaat tiesivät kouluterveydenhoitajan, mutta terveydenhoitaja tai kouluterveyslääkäri eivät ole läsnä koulussa, eivätkä tavattavissa koulupäivien aikana – ainoastaan vuositarkastuksissa. Osalla oppilaista terapiat, kuten fysioterapia, toteutuivat koulupäivän ja oppituntien aikana. Oppilaat kokivat kyselyn mukaan koulukyydit turvalisiksi. Turvallisuuden tuntuun on saattanut vaikuttaa, etteivät taksikyytien kuljettajat ole vaihtuneet lainkaan, joten he ovat oppilaille hyvin tuttuja. Havaintojen mukaan oppilaiden ja kuljettajien vuorovaikutus vaikutti tuttavalliselta. Oppilailla on aina samat koulukaverit samassa kyydissä, ja jokaisella on omat samana pysyvät istumapaikat. Taksit saapuivat koulun sisäpihalle, jossa koulun aikuiset olivat heitä vastassa. Näin ollen oppilaat eivät joutuneet odottamaan. Oppilaat saavat kuulemma toivoa matkoille omaa musiikkia. Aikuiset kertoivat, että kiusaamista on voinut esiintyä, mutta kuljettajia on kehoitettu kertomaan näistä tilanteista. Kuljetuksia muokataan tarvittaessa.

5. KOHDATAAN, KUUNNELLAAN JA KEHITETÄÄN -OSALLISTAVAN HAVAINNOINTIJAKSON MALLI

5.1 Johdatus mallin syntyyn

Ajatus mallinnuksesta syntyi ensimmäisen koulukyselyn toteutuksen aikana. Kevään aikana vallitseva koronapandemia pakotti keskeyttämään hankkeen käytännön toteutuksen ja esti keväälle, kesälle ja syksylle suunnitellut yhteiskehittämisen työpajat. Näin ollen päätimme koulukyselyä toteuttaessamme kokeilla lisätä mukaan yhteiskehittämisen elementtejä ensimmäiseen kouluun sovittuun havainnointijaksoon. Koulupäivän jälkeisissä reflektointi- ja pohdintakeskusteluissa huomasimme, että tapaamme toteuttaa tiedonkeruuta ja yhteiskehittämistä samaan aikaan, olisi mahdollista toistaa ja toteuttaa myös monissa muissa lasten arjen paikoissa. Tästä syntyi Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli. Mallissa kerätään tietoa osallistavan havainnoinnin ja yhteiskehittämisen avulla lapsilta, jotka tarvitsevat paljon tukea ja apua sekä vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja tuodakseen esiin kokemuksiaan ja mielipiteitään. Samanaikaisesti kehitetään yhteiskehittämisen avulla lapsen arjen yhteisön toimintakulttuuria lapsilähtöisemmäksi ja lapsen osallisuutta vahvemmin tukevaksi.

Mallinnus on monikäyttöinen, mutta erityisesti se tukee vaikeasti vammaisia lapsia ja nuoria, jotka jäävät helposti syrjään kyselyistä ja tutkimuksista. Mallinnuksessa syntyvä tieto rakentuu yhteisen vuorovaikutuksen kautta, jonka rakentamiseen osallistuvat lapset ja nuoret, lähi-ihmiset, yhteisön jäsenet ja toiminnan toteuttajat. Mallin avulla voidaan samanaikaisesti kuulla paljon tukea tarvitsevia vammaisia lapsia ja nuoria ja tuoda heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään esiin heidän omasta arjestaan käsin. Näin voidaan toteuttaa yhteiskehittämistä, jonka avulla saadaan kerättyä hyväksi havaittuja tapoja ja jalostettua niitä eteenpäin yhteistyössä lapsen ja lähi-ihmisten kanssa. Tarkastellaan objektiivisesti, miten arjen hetkissä voidaan lisätä lapsen mahdollisuuksia ilmaista itseään. Keskeistä mallissa on vastavuoroisuus. Lapset ja nuoret, heidän lähi-ihmisensä ja yhteisön jäsenet antavat ja jakavat erittäin arvokasta tietoa. Myös mallin toteuttajat samalla antavat vastavuoroisesti uudenlaisia toimintatapoja muun muassa kertomalla selkeästi lasten arjen esimerkkien avulla lapsen oikeuksista ja lapsen kuulemista tukevista työkaluista ja menetelmistä, joista voisi olla yhteisölle hyötyä.



Kuva 2. Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli.

Tässä raportissa kuvaamme mallinnusta toteuttamamme kouluesimerkin kautta. Mallinnus on syntynyt prosessikehittämisen kautta. Toteutuksessa olemme erehdyksen ja onnistumisen kautta kehittäneet mallia sekä muokanneet sitä matkan varrella sellaiseksi kuin se nyt raportissa esitellään. On hyvä huomioida, että tämä on ollut meidän tapamme toteuttaa ja kehittää mallia. Samankaltaista toimintaa joku voi toteuttaa aivan eri tavalla ja eri näkökulmista lähtien. Toiveemme silti on, että olisimme luoneet jotain sellaista, mitä muut toimijat voivat vapaasti hyödyntää ja mikä voisi luoda pohjaa ja esimerkkiä samankaltaisen tiedon ja yhteiskehittämisen toteuttamiseen. Ainakaan seuraavan toteuttajan ei tarvitsisi lähteä aivan alusta, kuten me lähdimme. Mallia ei tarvitse toteuttaa samalla tavalla, vaan siitä voi ottaa itselle ja omaan toimintaan sopivia osia, ja halutessaan kehittää niitä yhä eteenpäin omaan toimintaan paremmin sopivaksi. Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havaintojakson mallipohjan löydät liitteistä (liite 3). Tarkoituksena on tiivistää mallin toteutus ja tarjota mallipohja, jota kuka tahansa toimija voi hyödyntää omassa toteutuksessaan. Pohja on oiva väline muun muassa oman toteutuksen suunnittelussa ja aikatauluttamisessa. Toteutuksen aikana se toimii muistilistana ja tukena. Meidän ehdotelmamme mallin toteutusjoukoksi on kolmen hengen kokoonpano: yhteisön halukas jäsen havainnoitsijaksi ja ohjelman suunnittelijaksi, ulkopuolinen toteuttaja ja ulkopuolinen havainnoitsija. Yhteisön jäsen toimisi molempien ulkopuolisten toimijoiden työparina.

Seuraavaksi esittelemme mallinnuksen kouluesimerkin, jonka avulla pyrimme kuvaamaan mallin toteutusta: millaisin keinoin tietoa kerätään ja minkälaista tietoa mallinnuksen avulla rakentuu sekä miten yhteiskehittämistä tehdään ja minkälaisia uusia näkökulmia ja toiminnan mahdollisuuksia se yhteisölle antaa. Kappaleen päätämme pohdintaan, millainen merkitys ja hyöty mallilla voi olla sekä missä kaikissa lapsen arjen paikoissa sitä voi hyödyntää.

5.2 Lapsilähtöinen tiedonkeruu

Kuten olemme jo raportissamme kuvanneet koulukyselyn taustoja, meillä oli tarve

löytää hankkeen toimintaan ja tavoitteisiin sopiva tapa koota tietoa paljon tukea tarvitsevilta vammaisilta lapsilta ja nuorilta itseltään Vammaisfoorumin koulukyselyä varten. Hankkeen lähtökohtana oli lapsilähtöinen toiminta ja toteutus, jota halusimme noudattaa. Lasten kokemustiedon keräämisessä tulisi tehdä yksilöllisiä ja luovia ratkaisuja ja muistaa, että kokemustietoa voidaan kerätä monin keinoin. Aikuisten keräämä tieto kootaan usein tavalla, joka lähtee aikuisten omista lähtökohdista käsin. Tämä on ongelmallista, koska kysymällä aikuisen määrittelemiä kysymyksiä aikuisen määrittelemillä tavoilla emme saa aidosti lasten kokemustietoa esille. Konsultoinnin avulla keksimme hyödyntää etnografista lähestymistapaa ja osallistavaa havainnointia keinona koota tarvittavaa tietoa oppilailta koulukyselyä varten. Tiedon keräämisessä lapsen maailmaan heittäytyminen ja lapsen näkökulmasta lähteminen ovat kaiken a ja o. Osallistava havainnointi menetelmänä tarjoaa tavan, jonka avulla voidaan saada tietoa myös olemuskielellä kommunikoivilta lapsilta. Etnografista lähestymistapaa hyödyntäen käytimme tiedonkeruumenetelminä osallistavaa havainnointia ja haastattelua.

Havainnointia on hyvä suunnitella huolellisesti etukäteen. Alustavasti on pohdittava, millaista tietoa oman kohdejoukon lapsilta ja nuorilta halutaan kerätä. Tutkimuskysymykset, eli mihin kysymyksiin havainnoilla halutaan vastauksia, on laadittava valmiiksi ennen kenttäjaksoa. Meidän koulukyselyssämme esimerkiksi yhtenä tutkimuskysymyksenä oli: millaisia oppilaiden vuorovaikutustilanteet kouluarjessa olivat? Kysymykset on syytä tehdä, vaikka olisikaan tekemässä varsinaista tutkimusta. Kysymykset auttavat kirkastamaan omia tiedonkeruun tavoitteita, ja niiden avulla on havainnointijaksolla helpompi kiinnittää tiettyihin asioihin huomiota – varsinkin, jos toteutus-aika on kovin lyhyt. Kysymykset voivat olla sitä laajempia, mitä enemmän aikaa kentällä on käytettävissä havainnointiin. Havaintojemme tueksi loimme havainnointilomakkeet, jotka itse koimme hyödyllisiksi. Lomakkeeseen voi esimerkiksi laittaa itselleen tueksi neuvon: seuraa ja kuvaile lasten vuorovaikutusta.

Osallistavaan havainnointiin kuuluu nimensä mukaan osallistuminen toimintaan (kts. kappale Osallistava havainnointi). Ennen havainnointijakson alkua on hyvä

pohtia omaa positiota ja omaa roolia havainnoitsijana: miten vaikutan luokkayhteisöön ja tilanteisiin? Lisäksi omaa osallistumisen tasoa on hyvä pohtia myös etukäteen: mihin asioihin osallistun, mihin en. Me päädyimme ratkaisuun, jossa kohtasimme lapset, kun he itse lähestyivät meitä, mutta useimmissa tilanteissa pyrimme pysymään niin sanotusti taustalla ja keskittymään havainnointiin. Alkuun tämä tuntui haastavalta ja osallistimme itsemme hieman liikaa. Reflektoituamme omaa toimintaamme jakson aikana huomasimme osallistuvamme liikaa. Siksi aloimme kiinnittää siihen enemmän huomiota ja vähensimme omaa osallistumistamme. Toisaalta mitä pidempään toimija on yhteisössä, sitä enemmän hän tulee osalliseksi yhteisöä. Lapset myös tottuivat siihen, että me vain havainnoimme.

Etukäteen on myös tärkeää selvittää, millaisia kommunikointitapoja lapset ja nuoret käyttävät. Tästä on hyvä kysyä etukäteen tietoa osallistujien lähi-ihmisiltä ja yhteisön aikuisilta. Suosittelemme tutustumispäivää yhteisön arkeen ennen varsinaista havainnointijaksoa. Tällöin itsekkin saa paremman ja konkreettisemmän käsityksen yhteisön toiminnasta, tavoista ja vuorovaikutuksesta. Tämä helpottaa hahmottamaan niin havainnointilomakkeen tekoa kuin yhteiskehittämistä. Erityisesti se auttaa mukauttamaan lasten kanssa tehtävän haastattelun kysymykset koko kohderyhmälle ja kaikille yksilöille sopiviksi. Meidän ratkaisumme oli valikoida jokaiselle lapselle yksilölliset kysymykset, joissa otettiin huomioon heidän taitonsa ja kiinnostuksensa. Kahden erilaisen toteutuksen vuoksi loimme kahdet erilaiset haastattelurungot oppilaiden kahdenkeskisiä ja lyhyitä haastatteluja varten.

Kerätty aineisto koostuu meidän ja luokan aikuisten tekemistä havainnointimuistiinpanoista, oppilaiden lyhyistä haastatteluista, keskusteluista luokan aikuisten kanssa sekä havaintojen ja aineiston pohjalta käydyistä keskusteluista ja pohdinnoista yhdessä Kehitysvammaliiton tutkija Sonja Miettisen kanssa. Kokemuksemme perusteella koulupäivän jälkeiset keskustelut havainnoitsijoiden kanssa (mallissa: tutkija ja yhteisön jäsen) ovat erittäin merkityksellinen ja hedelmällinen osa tiedonkeruuprosessia. Ne on hyvä kirjoit-

taa ylös muistiinpanoiksi ja näin ollen osaksi aineistoa. Pohdiskelevissa keskusteluissa tulee analyysin kannalta oleellisia teemoja näkyväksi ja syntyy havaintojen tulkintaa. Näiden lisäksi yhteinen keskustelu auttaa tarkentamaan seuraavien päivien havainnointeja, esimerkiksi halutaanko kuvata ja selvittää jotain havaittua ilmiötä lisää. Omien keskustelujen perusteella aloimme kiinnittää yhä enemmän huomiota sanattomaan viestintään, koska jo pian alun jälkeen huomasimme sen olevan hyvin oleellinen osa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta verrattuna aikuisten kanssa käytävään vuorovaikutukseen, joka painottui sanalliseen ja hoivalliseen vuorovaikutukseen. Tiedonkeruun toteutuksesta voit lukea lisää kappaleesta Koulukyselyjen toteutus. Menetelmien ja lähestymistavan taustoitukseen voi perehtyä kappaleessa Koulukyselyjen tausta ja tarkoitus.

Koulukyselyssä meitä kiinnosti oppilaiden osallisuuden kokemus ja millaisena se heille heidän kouluarjessaan näyttäytyy. Mallin tavoitteen näkökulmasta on olennaista selvittää ja koota lasten omia kokemuksia yhteisöstä. Etnografisessa tutkimuksessa hyödynnetyt tutkimusmenetelmät toimivat erinomaisesti tiedonkeruussa lasten kanssa. Mallissa ehdotammekin hyödyntämään osallistavaa havainnointia ja kenttämuistiinpanoja. Lisäksi yhteisön toiminnan videointi havainnointien tueksi on hyödyllistä. Samoin koulupäivien jälkeen lasten haastattelut ja reflektoivat keskustelut, jotka perustuvat havainnoiteihin, ovat hyviä keinoja. Omissa toteutuksissamme meillä ei valitettavasti ollut mahdollisuutta toteuttaa videointia, mutta se olisi toimiva keino kerätä tietoa monipuolisesti niin lapsen omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemisen kuin yhteiskehittämisen näkökulmasta. Huomioitavaa on, että osallisuuden näkökulma on vain yksi näkökulma muiden joukossa. Etnografista tutkimusmenetelmää voi hyödyntää monenlaisiin tutkimuksiin ja tutkimuskysymyksiin. Haluamme mallilla tuoda esiin toimivan keinon lapsen oman äänen kuulemiseen – varsinkin heidän, jotka jäävät helposti sivuun tutkimuksista. Lähestymistapa on sovellettavissa ja siitä hyötyvät monet henkilöt, jotka toimivat lapsien arjen yhteisöissä.



Kuva 3. Lapsilähtöinen tiedonkeruu mallissa.

5.3 Yhteiskehittäminen

Pandemiatilanne pakotti meidät lisäämään koulukyselyn toteutuksiin myös yhteiskehittämisen elementtejä. Koulujen yhteisön avulla meille syntyi mahdollisuus työpajamaiseen työskentelyyn ja yhteiskehittämiseen, jossa pääsimme kokeilemaan ja kehittämään menetelmiä huomioiden yhteisön tarpeet ja tavat osallistua. Tämän lisäksi hankkeen työpajoissa ajatuksena oli vahvasti läsnä vastavuoroisuus. Yhteiskehittämisen avulla meillä oli mahdollisuus tarjota omaa ammattitaitoamme ja hyväksi havaittuja käytänteitä samanaikaisesti kouluyhteisölle, kun se antoi niitä meille tiedonkeruun kautta. Yhteiskehittämisen elementtien lisääminen oli tärkeä täydennys, koska yhdessä lapsilähtöisen tiedonkeruun kanssa se loi nyt esittelemämme mallin. Ilman näiden kahden toteutuksen yhdistämistä ei tätä mallia olisi todennäköisesti syntynyt. Kouluesimerkkimme perusta ja tavoite yhteiskehittämiseksi oli oppilaiden osallisuuden vahvistaminen koululuokassa.

Yhteiskehittäminen oli mukana koko ajan toiminnassamme kontaktoinnista havainnointijakson päättämiseen asti. Omalla toiminnallamme halusimme painottaa yhteistyön merkitystä. Teimme alustavan suunnitelman havainnointijaksomme toteutuksesta ennen ensimmäistä tapaamista koulun henkilökunnan kanssa. Suunnitelman esittelyssä

saimme henkilökunnalta palautetta, jonka perusteella jatkoimme ohjelman hiomista sekä aloimme suunnitella havainnointijakson toteutusta esitettyjen tarpeiden ja toiveiden pohjalta. Kun saimme varmistettua luokan, johon pääsemme toteuttamaan kyselyä, pysyimme taas tarkentamaan suunnitelmaa. Luokan opettaja antoi kommentteja ja ilmaisi omat toiveensa etukäteen sähköpostin avulla. Varsinainen yhteiskehittäminen pääsi alkuun vasta koulussa havainnointijakson alussa. Kaksi ensimmäistä päivää tutustuimme etupäässä luokan oppilaisiin ja aikuisiin sekä toimintakulttuuriin. Huomaisimme toteutuksen aikana, että olisi ollut hyödyllistä tavata luokka noin kuukautta ennen varsinaista havainnointijaksoa, ja viettää ensimmäinen tutustumispäivä havainnoiden luokan oppilaiden tapaa ilmaista itseään, kirjata ylös luokan rutiineja sekä jutella koulun omista tarpeista yhteiskehittämiseksi. Tämä olisi auttanut niin haastattelujen kuin oppituntien etukäteissuunnittelussa. Alkuviikon havaintojen ja luokan aikuisten kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen yhteiskehittämisen oppituntien sisällöt ja toteutusmuodot alkoivat hahmottua. Keräsimme mukaan koulun jo hyväksi havaittuja tapoja ja lisäsimme uusia ideoita ja menetelmiä, joita halusimme testata ja kehittää edelleen. Meidän toimintatapamme kuului antaa vastavuoroisesti

uudenlaisia näkökulmia ja toimintatapoja luokan aikuisille, jos kohdalle osui tilanne, jossa aikuiset sitä toivoivat ja jossa oli hyvä hetki uuden näkökulman omaksumiselle. Tapamme tuoda esiin vaihtoehtoisia toimintatapoja oli kertoa selkeästi ja lasten toimintaan liittyvien esimerkkien avulla työkaluista ja menetelmistä, joita ei vielä hyödynnetä luokassa. Eniten keskityimme vahvistamaan oppilaiden omien valintojen mahdollisuuksia ja mielipiteen kuulemistä. Tämä tuli esiin selkeimmin, kun harjoittelimme suostumuksen ja luvan antamista sekä lomakkeiden täyttämistä. Viimeisenä havainnointijakson päivänä järjestimme luokan pienimmille kehitetyn aistioppitunnin sekä koko luokalle kiitosjuhlan musiikkivideon kuvaukset, josta muistoksi luokalle jäi kuvattu musiikkivideo. Varsinkin aistioppitunnin sisältö ja materiaalit nousivat esiin niin havainnoista kuin luokan aikuisten toiveista ja tarpeista. Mallissa ajatuksena on, että yhteisön jäsen on yhteistyössä luomassa materiaaleja tai toimintatapoja, joista yhteisö voisi hyötyä ja jotka vastaisivat yhteisön toiveisiin ja tarpeisiin. Toteutuksesta riippuen mallin ulkopuolinen toteuttaja voi itse määrittellä, kuinka intensiivisesti haluaa osallistua uuden luomiseen – innoittajana olijasta aktiiviseen tuottajaan.

Havainnointijakson päätteeksi kävimme reflektiokeskustelun luokan aikuisten kanssa. Tähän keskusteluun olimme tehneet pienen koontin havainnoistamme. Tämän lisäksi keskustelimme yhteisesti, missä onnistuttiin, mitä huomioitiin ja

onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla. Jakson päätteeksi totesimme, että tämänkaltaisia keskusteluita tulisi olla jakson varrella useammin ja että ne olisivat hedelmällisempiä, jos yhteisöstä saataisiin toteutukseen mukaan yhteisön jäsen koko jakson ajaksi. Koska tämä on olennaista yhteiskehittämisen kannalta, lisäsimme malliin reflektiokeskusteluita jokaisen päivän loppuun. Tiiviimpi keskustelutahti ja yhteisön jäsenen mukana olo havainnoimassa mahdollistaisi avoimemman ja rakentavamman keskusteluyhteyden koko yhteisön kehittämisessä ja siinä onnistumisessa. Muutostarpeiden esiin nostaminen olisi näin mahdollisesti helpompaa. Tähdellistä keskusteluissa on myös yhtäaikaisesti kuvata jo olemassa olevaa hyvää ja antaa positiivista palautetta esimerkiksi hyvistä käytänteistä, mikä ylläpitäisi yhteiskehittämisen ”me-henkeä”. Lisäksi keskusteluissa voidaan käydä läpi havainnoista tai huomioista syntyneitä ajatuksia ja tunteita sekä pohtia seuraavien päivien toteutusta. Esimerkiksi mitä huomenna tehdään, voidaanko toimia eri tavalla tai mihin havainnoinneissa olisi hyvä keskittyä. Havainnointijakso on itsessään lyhyt, mutta kehittämistyö on jatkuva prosessi. Siksi on hyvä ottaa kehittämiseen mukaan toiminnassa jo olevat ja sitä toteuttavat ammattilaiset ja yhteisön jäsenet. Samalla myös havainnointijaksolla syntyneet kehittämisideat juurtuvat paremmin yhteisöön, ja tapa muuttaa omaa toimintakulttuuria jää parhaimmassa tapauksessa elämään yhteisöön.

Alla olevaan laatikkoon on kuvattu koko hankkeen aikana hyväksi havaittuja tekijöitä, jotka tukevat yhteiskehittämistä.

HAVAINTOJEN PERUSTEELLA NOUSI ESIIN MUUTAMIA TEKIJÖITÄ, JOTKA EDISTIVÄT YHTEISKEHITTÄMISTÄ:

- Toiminta tapahtuu lapsen, nuoren tutussa ympäristössä.
- Suunnittelemaan ja toteutukseen osallistuvat lapsen lähi-ihmiset.
- Luottamuksen rakentaminen ja yhdenvertaisuuden sanoittaminen.
- Aikaa varattava enemmän kuin kaksi tuntia, aikaa on jätävä vapaaseen olemiseen.
- Tapaamisia oltava enemmän kuin neljä. Ensimmäinen tapaaminen menee tutustuessa.
- Toiminnan jälkeen jätävä aikaa yhteiselle reflektiokeskustelulle. Sen avulla mahdollistuu työkalujen ja menetelmien eteenpäin kehittäminen.

Kuva 4. Yhteiskehittämistä edistäviä tekijöitä.

Yhteiskehittämisellä on mahdollisuus saada aikaan muutosta yhteisön toiminnassa ja kulttuurissa. Uusilla tavoilla voitaisiin vahvistaa lasten osallisuutta ja mielipiteiden ilmaisua. Toteutuksissamme koimme saavuttaneemme seuraavia vaikutuksia. Molemmissa toteutuksissa teimme aineistoon pohjautuen lyhyen koonnin, joka toi näkyväksi koululuokkien oppilaiden omia kokemuksia, toiveita ja tarpeita suhteessa koululuokkaan ja toki heidän arkeensa myös. Koonti ja yhdessä käyty reflektointikeskustelu antoi luokkien aikuisille mahdollisuuden pohtia kehittämistarpeita ja ratkaisuja. Luokan aikuiset olivat itse havainnointijaksojen aikana tehneet hyvin samankaltaisia havaintoja ja alkoivat työstää uusia menetelmiä ja toimintatapoja, miten oppilaiden osallisuutta ja yhteisyyden kokemusta voitaisiin tietyissä tilanteissa lähteä vahvistamaan. Yksi tärkeä vaikutus havainnointijaksoilamme oli, että annoimme luokkien aikuisille uusia ajatuksia ja näkökulmia. Kuten edellä kuvasimme, usein nämä syntyivät aikuisten omista reflektoinneista, joita olimme vain auttaneet omilla havainnoillamme. Tämän lisäksi yhteiskehittäminen ja yhteistyö yhteisön ulkopuolisten kanssa synnyttivät aikuisissa uudenlaista intoa työntekemiseen, kun tehtiin asioita hieman uudella ja erilaisella tavalla. Se antoi voimaantumisen kokemusta. Oppilaiden näkökulmasta pystyimme tuomaan heidän ääntään esille ja toivottavasti vaikuttamaan heidän osallisuutensa vahvempaan toteutumiseen kouluarjessa. Havainnointijakson aikana oppilaat kokivat itsensä merkitykselliseksi, kun he saivat jakaa itselleen tärkeitä asioita ja tulivat kuuluksi. Yhteiskehittämisen myötä annoimme oppilaille myös uusia kokemuksia ja uusia tapoja ilmaista itseään, esimerkiksi aistiläättikon ja oppitukioiden avulla. Lisäksi oppilaat saivat luokkakavereiden kanssa iloisia yhteisiä hetkiä (video ja loppujuhlat), joiden pohjimmaisena ajatuksena oli vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta ja yhteisyyden kokemusta omassa kouluyhteisössään. Havaintojemme mukaan oppilaat ottivat toisiinsa myös oma-aloitteisesti enemmän kontaktia kouluarjen vapaimmissa hetkissä.

Kun olimme aktiivisempia osallistujina ja tuntien pitäjinä, meillä oli toteutuksissamme vahvasti lapsilähtöinen leikillinen

työote. Tästä näkyvä esimerkki oli Porkkana – Batman-pehmoleluapinan mukana olo. Pehmolelua olisi voinut hyödyntää myös lasten haastatteluissa, koska lapset selvästi mieltyivät Porkkana – Batmaniin jakson aikana. Suosittelemmekin hyödyntämään jonkinlaisen maskotin mukanaoloa toteutuksessa, jos se sopii kohderyhmälle esimerkiksi iän puolesta.



Kuva 5. Porkkana – Batman – lapsilähtöisen leikillisen työotteen apuri.

5.4 Lapsen oikeuksien oppituki

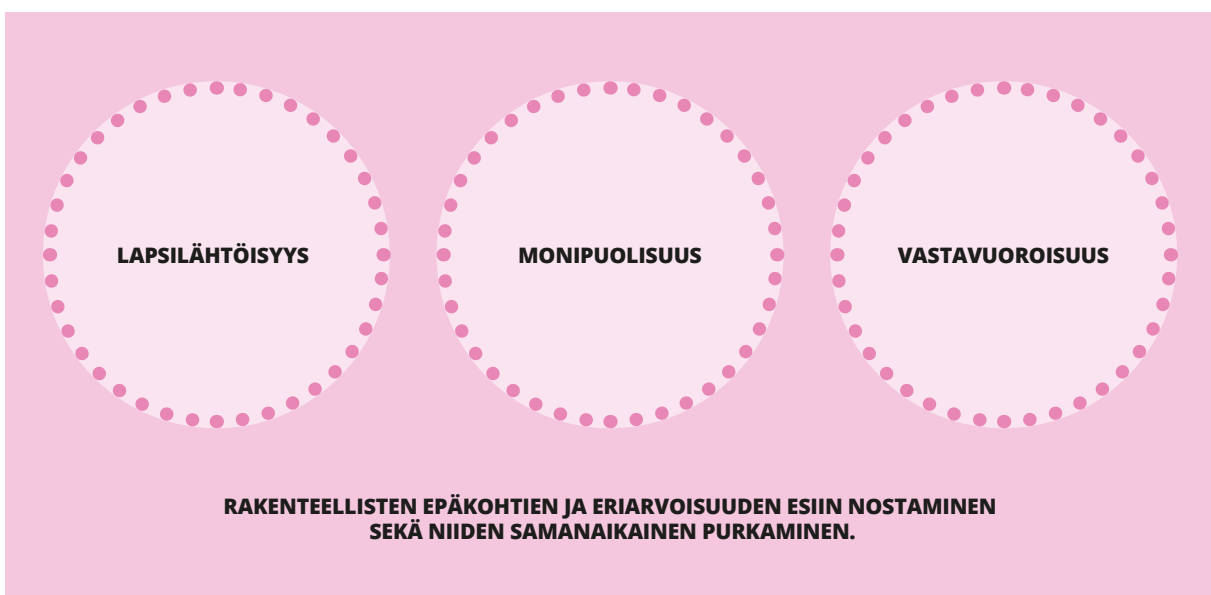
Ensimmäisessä koulukyselyn toteutuksessa sisällytimme havainnointiviikkoon Lapsen oikeuksien oppituki. Se on oppimateriaalipaketti, jonka avulla voi perehtyä, mitä lapsen oikeudet tarkoittavat konkreettisesti. Paketti sisältää aiheeseen sopivaa tietoa ja harjoituksia, joissa harjaannutaan selvittämään lapsen mielipide, harjoitellaan kuvausluvan pyytämistä sekä vahvistetaan syyseuraussuhteiden avulla itseilmaisua. Lapsen oikeuksien oppitukioiden hyöty on, että niissä havainnollistetaan lapsille, mitä lasten oikeudet ja velvollisuudet tarkoittavat käytännössä. Lisäksi niissä osallistetaan lapset mukaan pohtimaan omia oikeuksiaan ja lisätään heidän aktiivisuuttansa suhteessa omaan yhteisöön.

Oppituokiot on sisällytetty osaksi mallinusta, mutta niiden hyödyntäminen, kuten koko mallinnuksen, on vapaavalintaista. Mielestämme oppituokiot ovat arvokas lisä malliin lasten osallisuuden ja yhteisyyden kokemuksen vahvistamiseksi. Olennaista on, että lapsille itselleen annetaan tietoa heidän oikeuksistaan lapselle sopivalla tavalla. Sen lisäksi, että kerromme lapsen oikeuksista, näytämme myös, mitä ne voivat tarkoittaa lapsen arjen hetkissä toiminnallisten tuokioiden ja oman esimerkkimme kautta mallintamalla. Tällä tavalla lapset saavat lisää kokemuksia, mitä tarkoitetaan omalla mielipiteellä vaikuttamisella.

Oppituokiot antoivat meille mahdollisuuden kerätä lapsille mieluisia tapoja oppia asioita. Oppituokioiden kautta saimme vahvistusta ajatukselle, että lapset pitävät toiminnallisista tunteista ja että nukketeatteri-tyylinen kerronta näytti toimivan lapsille. Oppituokiot osoittivat meille, miten meidän tulisi edelleen kehittää materiaaleja. Saadun tiedon perusteella pystyimme kehittämään erityisesti lupa- ja suostumuslomakkeita soveltamaan mahdollisimman monelle lapselle sopivaksi. Tässä raportissa halusimme nostaa oppituokiot esiin, koska ne olivat osa meidän toteutustamme, mutta emme avaa niiden sisältöä tarkemmin. Yksityiskohtaisemmin lapsen oikeuksien oppitunneista voit lukea Ohjeita lapsen kuulemiseen -kokonaisuudesta, vernerinet.net -sivustolta.

5.5 Mallin hyödyt ja vahvuudet

Mallin vahvuus on sen lapsilähtöisyys, monipuolisuus ja vastavuoroisuus. Toteutuksen keskiössä on koko ajan lapsi ja hänen huomioon ottamisensa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja osallistujana toiminnassa. Malli on hyvin toimiva keino kerätä tietoa osallistavan havainnoinnin ja yhteiskehittämisen avulla niiltä lapsilta ja nuorilta, jotka tarvitsevat paljon tukea ja apua sekä vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja tuodakseen esiin kokemuksiaan ja mielipiteitään. Mallilla saa kerättyä laajasti tietoa, joka rakentuu yhteisen vuorovaikutuksen kautta: lapset, lähi-ihmiset, yhteisön aikuiset ja toimijat. Kerätyn tiedon avulla toteuttajat voivat pyrkiä vaikuttamaan koulun toimintaympäristöön positiivisesti kehittämällä sen kulttuuria ja toimintatapoja oppilaiden osallisuutta vahvistavaksi. Toteuttajat antavat samanaikaisesti ja vastavuoroisesti uudenlaisia näkökulmia ja toimintatapoja muun muassa kertomalla selkeästi lasten arjen esimerkkien avulla lapsen oikeuksista ja lapsen kuulemista tukevista työkaluista ja menetelmistä, joista voisi olla yhteisölle hyötyä. Malli tarjoaa oivan välineen tuoda esiin rakenteellisia epäkohtia ruohonjuuritasolta. Mallin ainutlaatuisuus on, että se tuo toteutuksen aikana näkyväksi epäkohtia ja eriarvoisuutta, joita yhteiskehittämisen avulla ja tasavertaisesti pyritään purkamaan. Samalla kehitetään yhteisön toimintaa lasten osallisuutta vahvistavaksi ja yhdenvertaisemmaksi.



Kuva 6. Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson mallin hyödyt ja vahvuudet.

Meidän toteutuksemme keskittyi koulu-
ympäristöön. Mikäli meillä olisi ollut mahdol-
lista vielä kokeilla ja testata mallia uudelleen
Minua kuulaan -hankkeessa, olisimme halun-
neet kokeilla sitä muissakin lasten ja nuorten

arjen paikoissa. Mielestämme malli on hel-
posti totutettavissa ja hyödynnettävissä eri-
laisissa yhteisöissä ja niissä paikoissa (koulu,
päiväkoti, lyhytaikaishoito, koti jne.), joissa
lapsi viettää aikaansa.

6. POHDINTA

6.1 Toteutuksen ja mallin arviointi

Näin toteutuksen jälkeen olemme edelleen innostuneita voidessamme todeta, että kokeilevan toiminnan kautta voi syntyä jotain aivan uutta ja hyvin onnistunutta. Nyt koulukyselyjen toteutuksesta muodostui Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistavan havainnointijakson malli. Haluamme rohkaista, että moni asia syntyy ihmisistä ja yhteisöstä itsestään. Ratkaisut löytyvät yhdessä. Varsinkin lapsissa itsessään on suuri potentiaali, joka aina silloin tällöin meiltä aikuisilta unohtuu. Mielestämme aikaansaannoksemme osoittaa, että vähäiselläkin erityisosaamisella on mahdollisuus kehittää uutta. Koimme, että niin toteutuksen onnistumisessa kuin mallinnuksen kehittämisessä meidän oma asenteemme on ollut ratkaiseva tekijä – varsinaisen ammattitaidon sijaan. Toteutuksessa ja menetelmien kehittämisessä pääsee pitkälle tasavertaisella ja empaattisella kohtaamisella. Haluammekin sanoa:

”Luota prosessiin, luota ihmisiin, luota lapsiin!”

Onnistumisen kannalta huolellinen suunnitelmallisuus on merkityksellisestä. Mielestämme tämä olikin molempien kyselyjen ja yhteiskehittämisen toteutuksissa onnistunutta, vaikka lähtökohtaisesti sukelsimme osittain ihan täysin uuteen näitä tehdessämme. Suunnitelmallisuus loi meille raamit, joiden sisällä meidän oli tarvittaessa sujuvaa muokata toimintaa ja mukautua itse uudensuunniteltuihin haasteisiin. Toiminnan suunnittelu yhdessä työparin kanssa havainnointijakson aikana oli antoisaa, koska pystyimme käymään läpi asioita jo suunnitteluvaiheessa, toteutuksessa ja heti sen jälkeen palautteessa (toimintaa seuraamalla, oppilaiden sekä luokan aikuisten palautteen perusteella). Molempien toteutuksien onnistumiseen vaikutti myös kykymme joustaa ja soveltaa (erilaista tietoa ja erilaisia tapoja). Joustavan toteutuksen myötä pystyimme keräämään hyvän aineiston Vammaisfoorumille koronatilanteesta huolimatta.

Tehtävämme oli kerätä aineistoa koulukyselyyn. Sen perusteella teimme havaintoja

muutamista esteistä oppilaiden osallisuuden toteutumisessa, joiden esille nostamista pohdimme paljon. Päädyimme pohdinnassamme siihen, että tuomalla havainnot esiin ei tarkoituksenamme ole kritisoida luokan aikuisten toimintaa tai työtä. Tästä syystä pohdimme, kuinka toteuttaa hyvä yhteiskehittäminen ja yhteisön tarpeista lähtevät muutostoiveet ja samalla kuitenkin nostaa esiin havaintoja, joita yhteisö ei ole mahdollisesti itse halunnut nostaa esiin. Tiedon keruun kannalta se on arvokasta, mutta yhteisön kannalta siinä on pieni ristiriita. Tästä syystä tiivis yhteistyö yhteisön jäsenen kanssa voi auttaa näkemään tilanteen positiiviseksi kritiikin tai arvostelun sijaan. Mahdollisesti myös hän on itse omissa havainnoissaan tehnyt samat huomiot ja näistä on jo etukäteen keskusteltu reflektiivissa keskusteluissa. Lisäksi hänellä saattaa olla esittää tähän toimivia ehdotuksia uusiksi toimintatavoiksi. Mielestämme pystyimme luomaan luottamuksellisen ilmapiirin niin tiedon keräämisen kuin yhteiskehittämisen näkökulmasta. Tätä kokemusta vahvistaa oppilaiden avoimuus ja rehellisyys tuoda esiin myös arkaluontoisia ja ikäviä kokemuksia sekä tunteita havainnointitilanteissa, meidän opetustilanteissamme ja yksilöllisissä haastatteluissa.

Haasteiksi toteuttamisessa nousivat rakenteet. Me kohtasimme usein resurssikysymyksen. Kouluilla ei ollut mahdollisuutta irrottaa jo valmiiksi tiukoista resursseista mahdollisuutta tulla tekemään koulukyselyä ja yhteiskehittämistä. Maailman laajuinen koronapandemia vaikeutti myös tilannetta. Joka tapauksessa resurssihaaste on läsnä kouluissa ja monessa muussakin lapsen arjen paikassa koronasta huolimatta. Tämän vuoksi yhteisön oma tarve kehittämiselle ja tiedon keruulle on tärkeää. Lisäksi olisi tehtävä näkyväksi johtotasolle ja päättäjille asti, kuinka merkityksellistä lapsilähtöisen toiminnan kehittäminen lapsilta ja lapsen yhteisöistä suoraan saadun tiedon avulla on. Rakenteiden vuoksi on haastavaa päästä lähelle ja edes osallistamaan sekä saada mukaan paljon tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria.

Aika ja ajankäyttö näytteli suurta roolia toteutuksissa. Vaikka pystyimmekin toimimaan hyvin lyhyellä aikajaksolla, viikossa, tarvitaan havainnointijaksolle kuitenkin tätä

pidempi aika. Näin ollen koko yhteisön kuormitus jäisi vähäisemmäksi. Jakso on antoisa, mutta myös työläs ja aikaa vievä. Siihen kannattaa varata riittävästi aikaa. Myös oman työn suunnittelussa on hyvä varata palautumisaikaa hektisen havainnointijakson jälkeen. Aikaa luokan aikuisten omille havainnoinneille löytyi kouluarjessa todella vähän, mikä on täysin ymmärrettävää. Luokan aikuisten omat havainnot olisivat toiminnan kehittämisen kannalta kuitenkin oleellisia. Yhteiskehittämistä olisi helpottanut, jos olisimme saaneet vapautettua työstään yhden koulun aikuisen ja jos hän olisi voinut keskittyä meidän kanssamme havainnointiin, toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen sekä sen pohjalta materiaalin edelleen kehittämiseen. Nyt materiaalien kommentointi jäi vajaaksi ja oli vaikea saada tavoitettua koulun henkilökuntaa jälkikäteen sen perusteelliseen työtämiseen. Ymmärrämme jakson jälkeen, että aika on varmasti osasyynä siihen, miksi valitsemamme kohderyhmä jää helposti sivuun kyselyistä ja tutkimuksista. Heidän kanssaan tavanomaisten ja nopeiden tutkimuslomakkeiden täyttö ei ole mahdollista. Tästä huolimatta haluamme mallin raportoimisella tuoda esiin, että yhdenvertaisen osallisuuden ja ihmisoikeuksien toteutumisen kannalta on olennaista ottaa kohderyhmämme tulevaisuudessa vahvemmin mukaan ja antaa kaikkien äänien tulla kuuluvaksi yhteiskunnassamme. Tämän toteutumista vahvistamme omalta osaltamme tämän mallin avulla, jota muut toimijat voivat helposti soveltaa. Aika on toisaalta myös mahdollisuus. Tiedonkeruun lisäksi se mahdollistaa esiin nousseiden rakenteissa olevien epäkohtien ja eriarvoisuuden purkamisen. Yhteisöjen toimintotapojen ja kulttuurin muuttaminen on hidasta, mutta havainnointijakso onnistuessaan kiinnittää huomiota muutostarpeisiin ja mahdollistaa ainakin muutoksen käynnistymisen. Toisaalta aika auttaa näkemään myös yhteisön positiiviset tekijät, toimintamallit ja hyvät käytännöt, joiden esiin nostaminen on yhtä tärkeää kuin epäkohtien purkaminen.

6.2 Toimijoiden reflektointi

Oman toiminnan ja toteutuksen pohdinta on ollut erittäin vahvasti läsnä koko prosessin ajan, ja tästä syystä päätimme kirjoittaa erikseen refleктоivan kappaleen omasta työskentelystä.

Pohdinnan kautta nousee esiin meidän omia vahvuksiamme ja heikkouksiamme, mutta myös näkökulmia siihen, mitä kaikkea prosessikehittämisen taustalla on ja miten saimme toteutuksen tehtyä onnistuneesti. Yhteisen työskentelyn aikana käytimme muutamaan kertaan itsearviointin tukena RUUTU-arviointimatriisia, jota hyödynsimme myös tätä kappaletta kirjoittaessa. Matriisin avulla havaitsimme helpommin toteutukseen liittyviä muutostarpeita, kuten mitä meidän tulisi vähentää, poistaa tai parantaa.

Meille molemmille into uuden kehittämisestä ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa on ollut koko prosessin ajan apuna. Näiden avulla olemme voineet ottaa koko projektin haltuun hyvin nopeasti ja toimia vaihtelevissa tilanteissa nopeatempoisesti. Olemme myös pystyneet reagoimaan ja sopeutumaan suuriinkin muutoksiin nopeasti niin kentällä kuin suunnittelussa. Uuden luomisen ja kehittämisen tukena oli kykymme reflektointiin, monien eri näkökulmien näkemiseen, oman työn ja toteutuksen jatkuvaan arviointiin sekä suhtautuminen kriittisesti toimintaan ja toteutukseen prosessin eri vaiheissa.

Monessa tilanteessa olimme uuden äärellä, mutta tässä toimintaamme tuki toimiva työparityöskentely, keskinäinen luottamuksellisen suhteemme ja toisen tukeminen koko prosessin ajan. Koko toteuttamisen ajan kehitimme ja sparrasimme toisiamme. Molemmille luontaista oli ylläpitää positiivista henkeä. Matkan varrella huomasimme työparityöskentelymme vahvaksi ja toimivaksi, koska sopivassa suhteessa meillä on samoja vahvuuksia. Samaan aikaan pystyimme tukeman toista omien vahvuksiemme kautta ja täydentämään yhteistä toimintaamme kokonaisvaltaiseksi. Esimerkiksi jos toisen vahvuus on toiminnallisessa toteutuksessa, toisen voi olla enemmän tutkimuksellisessa otteessa. Näin syntyy toteutusta ja mallia ajatellen hyvä kombinaatio. Toisaalta aktiivisesti rohkaisimme ja ohjasimme toisiamme oman mukavuusalueen ulkopuolelle ja harjaantumaan uusissa asioissa. Tätä varmasti auttoi molempien vahvuus heittäytyä uuteen ja hyvä resilienssi. Yhteistä meille oli myös oman työn kehittäminen, jota halusimme molemmat tehdä koko prosessin ajan aktiivisesti. Meille tämä ilmeni systemaattisena tapana tehdä, arvioida ja kehittää niin omaa kuin parityöskentelyä.

Apuna käytimme edellä mainittua Ruutu-arviointimatriisia, joka toimi toiminnan arvioinnin lisäksi hyvänä välineenä koulupäivien jälkeisissä havaintojen, haastatteluiden ja keskusteluiden reflektoinnissa ja purussa. Ruutumatriisiin tehdyt muistiinpanot paikkasivat oppimispäiväkirjojen puutetta. Päiväkirjat olisivat olleet näin jälkikäteen hyvin olennaista materiaalia, jota emme silloin kiireen takia olisi voineet tai osanneet hyödyntää lainkaan.

Yhteiskehittämisen näkökulmasta meillä on edellä mainittujen vahvuuksien lisäksi kyky nähdä yhteisöjen tarpeita, mitä ei osata heti sanoittaa, mutta osaamme auttaa yhteisöä. Molempien kokemus ja taustat työelämästä sekä oma henkilökohtainen elämäkokemus auttoivat meitä pääsemään sisään yhteisöön. Lasten maailma oli meille entuudestaan tuttua, mikä tuki prosessiin ja kokeiluun heittäytymisessä.

Mitä haluaisimme vielä lisätä omaan toimintaamme ja malliin sekä korostaa toteutusta tehdessä? Vastaus on lapsilähtöisyys. Olisi hienoa, jos aikuinen voisi todella säilyttää koko prosessin ajan punaisena lankana ja jokaisessa toiminnan elementissä lapsilähtöisen lähestymistavan. Pohtia joka kerta koko toimintaa lapsen näkökulmasta. Lapsilähtöisen tiedonkeruun ja yhteiskehittämisen haasteena on, että osallistavan havainnoinnin kautta havaitut tarpeet syntyisivät suoraan ja aidosti lapsilta ja heidän omista motivaatioistaan käsin. Tällöin se todennäköisesti motivoisi yhteisön aikuisia vahvemmin sitoutumaan ja antamaan panoksensa muutosprosessiin. Tähän mallimme pyrkii. Toteutuksen aikana on hyvä reflektoida, miten paljon lapsia ja nuoria rohkaistaan ja miten heille annetaan mahdollisuuksia. Tulisi myös nostaa yhteisön kanssa käytävissä keskusteluissa lasten omaa näkökulmaa esiin muutostarpeiden moottoreina ja ehdottajina. Tämä on erityisesti haasteellista silloin, kun toimitaan paljon apua ja tukea tarvitsevien lapsien kanssa. He eivät välttämättä pysty itse oma-aloitteisesti ilmaisemaan yhteisön aikuisille tai ulkopuolisille havainnoitsijoille yhteisössä esiintyviä haasteita ja omia muutostoiveitaan tai tarpeitaan. Ajatuksemme on, että havainnointijaksoa tulisi edeltää ennakkopäivä, jolloin ulkopuoliset toimijat voisivat jo tutustua yhteisöön, tunnistaa ja ymmärtää lasten ja nuorten tapaa kommunikoida

paremmin. Näin heillä olisi jaksolle mentäessä jo parempi kuva niin lapsista kuin yhteisöstä sekä heidän tarpeistaan ja toiveistaan. Emme voi olla kuitenkaan täysin varmoja, onko ehdotuksemme riittävä ja vastaako tämä ratkaisu haasteeseen, koska emme päässeet kokeilemaan tätä käytännössä.

Toimiessa ja työskennellessä lasten ja nuorten kanssa sekä erityisesti paljon tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kanssa joutuu pohtimaan aikuisen ja lapsen valtapositiota. Haasteena on, voiko suhde koskaan olla tasa-vertainen. Olennaista on huomioida toiminnassa aikuisen vastuu ja eettisyys. Aikuiselta tasavertaisuuteen pyrkiminen vaatii väsymätöntä työskentelyä ja asian puntarointia. Siihen kuuluu jatkuva reflektointi, oman toiminnan arviointi ja sen eettisyyden pohdinta. Lasten lähiyhteisön ihmisten täytyy olla mukana tukemassa ja toimimassa lapsen asiantuntijana ulkopuolisen aikuisen apuna. Tämä korostuu erityisesti vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävien lapsien kohdalla, koska kommunikointi vaatii tulkintaa. Yhteisen ymmärtämisen ja lapsen aidon kuulemisen lisäksi lähiyhteisö on tuomassa toimijoille esiin kriittisiäkin näkemyksiä liittyen havaintoihin. Toisaalta lähiaikuiset voivat myös vahvistaa tehtyjä havaintoja ja tulkintoja. Mallin rikkaus on siinä, että se pyrkii luomaan avoimen dialogin kaikkien toimijoiden välille, mikä mielestämme tukee lapsilähtöisyyden toteutumista.

Näin jälkikäteen katsottuna voimme todeta, että vähempi voisi joskus olla parempi. Huolimatta siitä, kuinka tyytyväisiä olemme toteutukseen, sen tuloksiin ja mallin syntyyn, tajusimme haukanneemme kahdestaan liian suuren palan suhteessa käytössä oleviin resursseihin. Kokeilujaksoissa rakensimme materiaalit ja menetelmät osaksi kiitoksena osallistumisesta ja kyselyn mahdollistamisesta luokalle. Yhteiskehittämisen näkökulmasta olisi hedelmällisempää, jos yhteisön sisältä saisi vapautettua henkilön aktiivisesti mukaan toteutuksen suunnitteluun ja havainnointiin sekä muokkaamaan ja kehittämään materiaaleja. Ulkopuolisten toimijoiden rooli olisi tällöin pelkästään innoittaminen ja konsultointi sekä uuteen tekemiseen tukeminen. Yhteisön jäsenen osallistumisella on suuri vaikutus ajankäyttöön. Tästä syystä lisäsimme varsinaiseen malliin yhteisön jäsenen mukaan toteutukseen. Resurssin lisäksi hän antaa panoksensa

jakamalla ammattitaitoaan, havaintojaan ja näkökulmia sekä edesauttaa toimintatapojen juurtumista yhteisöön. Itse toteutuksen lisäksi meidän olisi pitänyt arvioida ajankäyttöämme tarkemmin etenkin suunnitteluun, analyysiin ja raportin kirjoittamiseen liittyen. Emme osanneet arvioida etukäteen todellista aikaa, joka kuluisi näiden tekemiseen. Päädyimme muuttamaan mallin havainnointijakson pituuden viikosta kahdeksi viikoksi. Tämä helpottaa erityisesti kokonaisuuden ja oppituntien suunnittelussa, eikä jakson aikana ole tarvetta jokaisen koulupäivän jälkeen suunnitella seuraavan päivän toteutusta, kuten me teimme. Toteutuksesta viisastuneina tulevaisuudessa meidän tulee harjaantua ajankäytön hallinnassa, varsinkin suhteessa olemassa oleviin resursseihin ja omaan jaksamiseen.

6.3 Koulukyselyjen tuloksien yhteenveto

Tässä luvussa vedämme yhteen koulukyselyjen tuloksia ja luokittelemme niitä hyödyntäen Martha Nussbaumin määritelmää yhteisyydestä. Samalla vastaamme tutkimuskysymykseemme: miten paljon tukea tarvitsevien vammaisten oppilaiden osallisuus toteutuu kouluarjessa ja miten sitä tuetaan ja vahvistetaan? Meidän ja toimintamahdollisuuksien teorian näkökulmasta jokainen oppilas on kouluympäristössä yksilönä yhdenvertainen ja arvokas toimija. Hänellä on kykyä toimia oman käsityksensä pohjalta, ja hän pystyy itse määrittelemään sen, mikä on hänelle itselleen hyväksi sekä omien sosiaalisten suhteiden tarpeiden ja toiveiden mukaista. Huomioitavaa on, ettei oppilas ole muusta ympäristöstään täysin irrallinen. Hänen tekemisiinsä vaikuttavat ympäristön ja yhteiskunnan rakenteet, jotka joko tukevat tai rajaavat oppilaan mahdollisuuksia. (Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019, 6–7, 10.) Meidän kontekstissamme keskitymme kouluarkeen ja siellä olevien toimijoiden ja rakenteiden vaikutukseen oppilaiden osallisuuden ja yhteisyyden kokemusten mahdollisuuteen ja syntyyn. Kiinnostavaa toimintamahdollisuuksien teoriassa on sen velvoittava luonne. Siinä nähdään, että yksilöllä on vapaus toimia ja edistää omaa hyvänsä. Myös yhteiskunnan tulisi tukea yksilön toimijuutta rikkomalla estäviä rakenteita ja tekijöitä. Näin yksilön elämänlaatu voisi kohentua. (Nussbaum

2011, kts. myös Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019, 5.) Me sitoudumme myös näihin velvoitteisiin ja pyrimme edistämään niiden toteutumista tämän raportin sekä Vammaisfoorumin yhteistyön ja vaikuttamistyön avulla.

6.3.1 "Elää toisten ihmisten joukossa ja suhteessa heihin"

Kaikille oppilaille yhteisyys näyttäytyi merkityksellisenä. Jokaisella oppilaalla oli kykyä yhteisyyden kokemiseen; he osoittivat omatoimisuutta ja aktiivisuutta vuorovaikutuksessaan luokkakavereihin ja luokan aikuisiin. Luokan aikuisen rooli on ennen kaikkea toimia mahdollistajana ja tukijana. He pystyvät tukemaan oppilaiden välistä kontaktia ja vastavuoroista vuorovaikutusta kevyellä tuella ja ohjauksella sekä osallistavalla vuorovaikutuksella. Olennaista on toimia aktiivisina tukijoina huomioiden ja vahvistaen mahdollisimman paljon oppilaiden omia aloitteita. Kouluympäristössä voi luoda mahdollisuuksia yhteisyyteen ja lisätä oppilaiden mahdollisuuksia tehdä valintoja ja ilmaista omia mielipiteitä osana oppitunteja. Tähän kehittämiseen luokan aikuiset tarttuivat havaintojaksojen jälkeen.

Sanattoman vuorovaikutuksen merkitys korostuu paljon tukea tarvitsevien vammaisten ja vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävien oppilaiden kohdalla. Aikuisten olisi hyvä ilmaista itseään monikanavaisesti sekä kiinnittää huomiota oppilaiden sanattomaan viestintään ja tukea sitä yhtä lailla sanallisen rinnalla. Oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa kosketus ja läheisyys kommunikaatiossa korostuu, varsinkin jos puhe ei ole oppilaan kommunikaatitapa. Oppilailla on selvästi kykyä muodostaa yhteisyyttä, ja he osoittivat tarvitsevansa sosiaalisia suhteita. Kyky kokea yhteisyyttä näkyy havainnoissa oppilaiden ilona, hauskan pitämisenä ja yhdessä tekemisenä. Nämä seikat kuvaavat myös oppilaiden hyvinvointia.

Oppilaat kuvasivat tekemissämme minihaastatteluisa tuntevansa joskus yksinäisyyttä. Tutkimusten mukaan vammaisten ihmisten sosiaaliset suhteet rakentuivat perheen, suvun, ystävien, naapureiden ja ammattilaisten verkostosta. Havaintojemme mukaan kouluissa paljon tukea ja apua itsensä ilmaisussa tarvitsevien lasten oma-aloitteinen ikätoverien kohtaaminen oli vähäisempää kuin aikuinen-lapsi-vuorovaikutus. Jotta

kohderyhmämme oppilaiden yksinäisyyden kokemus voisi vähentyä, voisi yhtenä ratkaisuna olla tukea oppilaita vahvemmin keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tämän vuoksi luokan aikuisten pienetkin oppilaiden keskinäistä myönteistä vuorovaikutusta vahvistavat teot ovat merkityksellisiä. Aikuisten olisi-kin hyvä muistaa tarjota riittävästi osaavaa ohjausta ja tukea lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiseksi.

6.3.2 "Tuntee myötätuntoa ja ottaa toiset ihmiset huomioon"

Jo varhaisessa vaiheessa tulisi vahvistaa paljon tukea tarvitsevia vammaisia lapsia ja nuoria kohtaamaan toisensa positiivisesti, muodostamaan kaverisuhteita ja harjoittelemaan yhteisöön kuulumisen taitoja. Päiväkodissa aloitetut ja kouluarjessa saadut kaverisuhteet ovat voimavara ja yhteisö, jota emme aina ymmärrä hyödyntää. Tässä kohderyhmässä mallinnus oppilaiden välisessä kommunikoinnissa korostui. Aikuisten tulisi myös huomioida ja ylläpitää mallinnusta. Mallinnus korostuu erityisesti vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käyttävillä oppilailla tai heillä, joilla ei vielä ole omaa tapaa kommunikoida. Aikuinen mallintaa omalla esimerkillään vuorovaikutusta niin hyvässä kuin pahassa. Aikuiset toimivat esimerkkinä, jotta oppilaat oppisivat hyviä vuorovaikutustaitoja. Sillä on suuri vaikutus koko yhteisön dynamiikkaan ja vuorovaikutukseen sekä yhteisyyden kokemukseen. Tämä näkyi yhteisössä empatiana tai kieltoina vuorovaikutuksessa. Oppilailla oli vahvaa kykyä myötälämiseen. He huomioivat toisiaan monin eri tavoin: kehumalla, lohduttamalla ja koskettamalla. Oppilaiden vahva empaattisuus perustuu luokan aikuisten luomaan yhteishenkeen ja esimerkkiin, jota oppilaat mallintavat ikätasoisissa sosiaalisissa suhteissa.

6.3.3 "Osallistua monimuotoiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen"

Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus sekä omien valintojen ja mielipiteiden ilmaiseminen toteutui selvästi enemmän vapaammalla ajalla kuin oppitunneilla. Oppitunnit ovat vahvemmin strukturoituja. Tällöin vuorovaikutus keskittyy lähinnä aikuisen kanssa toteutuvaan opetukseen liittyvään vuorovaikutukseen. Iltapäivätoiminnassa oppilaiden vuorovai-

kus kohdistui erityisesti luokan aikuisiin. Oppilaat hakivat paljon läheisyyttä ja kosketusta aikuisilta verrattuna varsinaiseen koulupäivään. Nousi esiin, että iltapäivätoiminnassa koettu yhteisyys oli oppilaille tärkeää. Silloin heidän toiveensa ja tarpeensa sosiaalisiin suhteisiin tulivat yleensä kuulluiksi.

Koulun ulkopuolisia harrastuksia ja erityisesti perheen ulkopuolista tukea näihin on saatavilla vähän tai ei ollenkaan. Tästä seikasta koulun aikuiset olivat huolissaan. Yksi merkittävä osallisuuden kokemus on tunne kuulumisesta yhteisöön. Lapset viettävät perheensä lisäksi huomattavan paljon aikaa koulussa. Harrastustoimintaan osallistuminen olisi myös merkityksellistä kaverisuhteiden kannalta, mutta oppilaiden kohdalla tämä ei käytännössä toteutunut. Yksi kymmenestä oikeudenmukaisen hyvinvoinnin tärkeimmistä tekijöistä on Martha Nussbaumin mukaan (Nussbaum 2003, 41–42; 2006, 76–78; 2011, 33–34; suomennos mukailen Björklund & Sarlio-Siintola 2010, 40; kts. Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019, 9) leikki, joka toteutuu mahdollisuutena nauraa, leikkiä ja nauttia vapaa-ajan toiminnasta. Lisäksi lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 31 tunnustaa lapsen oikeuden muun muassa vapaa-aikaan, leikkiin ja virkistystoimintaan sekä yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamisen niihin (UNICEF 1989). Kouluarjessa leikki ja nauru toteutuvat, varsinkin vapaalla ajalla. Yhteiskunnan palvelu- ja tukijärjestelmä eivät kuitenkaan tarjoa riittäviä edellytyksiä oppilaiden mahdollisuuksiin nauttia vapaa-ajasta koulun ulkopuolella. Tämä näyttäytyy rakenteellisena esteenä oppilaiden oikeudenmukaiselle hyvinvoinnille ja myös yhteisyyden kokemukselle.

6.3.4 "Tulla kohdelluksi yhtäläisen ihmisarvon omaavana yksilönä"

Oppituntien aikana mahdollisuus oman mielipiteen ilmaisuun näytti haastavalta, jos oppilaalla ei vielä ollut omaa selkeää kommunikointitapaa. Usein toiminnalliset tehtävät olivat näille oppilaille paras tapa ilmaista itseään ja osallistua. Tällaisia tehtäviä olivat esimerkiksi juuresten opettelu koskettamalla ja maistelemalla. Oppilaiden osallisuus ei toteutunut aina yhdenvertaisena. Kaikkien ei ollut yhtä mahdollista muodostaa ja ilmaista omaa mielipidettä. Esimerkiksi oppilaille annettiin vaihtelevasti aikaa mielipiteen muodostamiseen ja ilmaisemiseen sekä toisia

oppilaita tuettiin ja ohjattiin vahvemmin kuin toisia. Oppilaiden omien kommunikointikeinojen käytön joustava ja osaava soveltaminen tuki yhteisyyttä oppitunneilla ja vahvisti oman mielipiteen esille tuomista sekä oppilaiden osallisuuden toteutumista.

Yhteiset leikit eivät olleet lainkaan sidoksissa oppilaiden kykyyn tai tapaan kommunikoida tai liikkua. Lapset ottivat oma-aloitteisesti kontaktia kaikkiin oppilaisiin ja aloittivat yhteisiä leikkejä. Oppilailla oli kykyä yhdistää leikkeihin eri tapoja kommunikoida ja leikkiä; toinen oli toteuttaja, leikin käsinä ja äänenä, kun toinen toimi leikin käsikirjoittajana. Molemmat osallistujat olivat leikissä erilaisista tarpeistaan huolimatta yhdenvertaisia toimijoita. Näyttää siltä, että lapset eivät tule syrjineeksi toisiaan erilaisuuden vuoksi vuorovaikutuksessa. Valitettavasti me aikuiset helposti sorsumme tähän. Lapset kohtaavat toisensa yhdenvertaisina ja saman arvoisina yksilöinä.

6.3.5 Oppilaiden osallisuuden toteutuminen ja sen vahvistaminen kouluarjessa

Merkittävin tulos on oppilaiden oma aktiivinen toimijuus ja kyky yhteisyyteen. On ilmeistä, että oppilaat pyrkivät toimimaan omien käsityksiensä pohjalta ja että heillä on selvästi kyky pystyä määritelmään itse se, minkä he kokevat itselleen tärkeäksi ja hyväksi. Heillä on myös kyky toteuttaa yksilöllisesti omia sosiaalisten suhteiden tarpeita ja toiveita. Aina tähän ei edes tarvita aikuisen läsnäoloa.

Jokaisella oppilaalla oli oma, yksilöllinen kyky ja tapa muodostaa yhteys niin luokan aikuisiin kuin muihin oppilaisiin. Luokassa olevien aikuisten on kohtalaisen helppo lisätä paljon tukea tarvitsevien oppilaiden yhteisyyden kokemuksen mahdollisuuksia. Aineistomme perusteella aikuisen tärkeä rooli on toimia mahdollistajana ja tukijana. Aikuinen voi luoda oppilaille sellaisia paikkoja ja tilanteita, joissa oppilailla on turvallista ja kiiretöntä kokeilla taitojaan ja kehittää kykyään yhteisyyteen. Lisäksi aikuinen voi osallistavan vuorovaikutuksen avulla edistää yhteisyyden syntymistä, esimerkiksi ottamalla samaan satuhetkeen kaksi oppilasta yhdessä. Hän voi myös tukea ruokapöytäkeskustelua kouluruokailun aikana ja ohjata oppilaiden kysymykset ja puheen kohdistumaan enemmän toisille oppilaille aikuisten sijaan. Kouluarjessa näkyy

kyllä elementtejä, jotka saattavat olla oppilaiden osallisuuden yhdenvertaisen toteutumisen esteenä. Ne ovat kuitenkin laadultaan sellaisia, joihin koulun aikuiset pystyvät vaikuttamaan pienin konkreettisin keinoin. Samalla he voivat yrittää purkaa niitä. Aikuinen toimii siis mahdollistajana ja tukijana. Hänellä on myös velvollisuus toimia oppilaiden osallisuutta estävien rakenteiden ja tekijöiden rikkojana, jotta oppilaiden osallisuus toteutuisi niin kouluarjessa kuin yhteiskunnassa yhdenvertaisesti.

Koska aikuisilla on mahdollisuus vahvistaa oppilaiden yhteisyyden kokemusta koululuokassa, heidän täytyy huomioida pienimmätkin yhteisyyden mahdollisuudet ja nähdä niiden potentiaali. Esimerkiksi saman toiminnallisen tehtävän, vaikkapa askartelun, tekeminen samassa pöydässä, luo mahdollisuuden yhteisyyden kokemukselle. Jokainen oppilas voi näin omien kykyjensä mukaan vahvistaa yhteisyyden kokemustaan ja tapaansa olla yhteydessä toisten oppilaiden kanssa, mitä aikuisten on helppo tukea.

Aineiston keruun aikana koulun aikuiset lähtivät hyvin refleктоimaan omaa työtään. Reflektionin myötä aikuiset huomasivat itse muutoskohteita ja keinoja, miten he voivat yhä vahvemmin vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja omia valintoja. Esimerkiksi strukturoituihin tunteihin voi sisällyttää enemmän oppilaiden valintojen mahdollisuuksia, mikä vaatii vahvempaa yhteissuunnittelua. Lisäksi luokan aikuiset huomioivat, että oppilaiden keskinäistä kommunikaatiota tulee yhä enemmän harjoitella ja vahvistaa.

Huomionarvoista koulukyselyjen toteutuksessa oli, ettei koronatilanteella ollut vaikutusta siihen, voidaanko tietoa kerätä tältä kohderyhmältä. Toisessa toteutuksessa huolehdimme tarkasti pandemian ehkäisyyn liittyvistä toimista, ja meillä oli näin mahdollisuus toteuttaa kysely koulussa. Kokeilemalla toteutusta etänä saimme huomata, että se onnistuu myös. Oppilaat olivat hyvin tottuneita etätyöskentelyyn. Toteutumisen onnistuminen edellyttää, että osallistuvan yhteisön jäsenet saadaan aktiivisesti mukaan ja motivoitua yhteistyöhön. Olennaista on myös osallistuvien luokan aikuisten joustavuus ja resursointi. Iloksenne saimme huomata, että vaikeasta ja kaikkia koskettavasta pandemiasta huolimatta yhteistyöllä kaikki on mahdollista ja mikä tahansa voi onnistua!

6.4 Johtopäätökset ja suositukset

Lapsen kuulemisen pitäisi olla jatkuvaa arjen hetkissä toteutuvaa, ei vain yksittäinen hetkessä toteutettu kysely tai selvitys. Näin lasten omien mielipiteiden ilmaisu vahvistuisi ja syntyisi kokemus siitä, että omalla mielipiteellä on vaikutusta. Haasteena on, ettei lähipiiri aina tunnista kaikkia arjen hetkiä, joissa voisi vahvistaa lapsen oman äänen kuulumista. Lisäksi tarvitsemme lasten omia kertomuksia, mielipiteitä ja kokemuksia esimerkiksi lapsilähtöisten palveluiden ja yhteiskunnan kehittämiseen. Silloin voi olla hyödyllistä, jos lapsen arjen paikkoihin tulee ulkopuolisia havainnoimaan (yhteistyössä lapsen lähi-ihmisten kanssa), kuinka ja missä tilanteissa lasta kuullaan. Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään osallistavan havainnointijakson malli toimii tällöin keinona vastata näihin kysymyksiin.

Toimintakulttuurin muutos vaatii yleensä jonkinlaista ulkopuolista interventiota. Luomamme malli toimii tämänkaltaisena interventiona myös. Oman toimintakulttuurin, raportin esimerkissä koululuokan, havainnointi ja reflektointi avaavat ovia muutokseen ja kehittämiseen. Keskeistä mallissa on myös se, että sen avulla huomataan toimintakulttuurin vahvuudet, joilla on merkitystä koko yhteisön kannalta. Huomionarvoista mallissa on myös sen moniulotteinen tapa tuoda esiin yhteiskunnallisia syrjiviä rakenteita. Mallinnuksen tavoitteena on kehittää lasten arjen paikat kaikille lapsille yhdenvertaisiksi. Mallinnuksen avulla voidaan samanaikaisesti purkaa syrjiviä ja epäyhdenvertaisia rakenteita mikrotasolla, lapsen arjen paikoissa, mutta myös makrotasolla nostaa yhteiskunnalliseen keskusteluun havaintoja ja lasten omia ajatuksia ja mielipiteitä rakenteiden purkamiseksi laajemmalla tasolla.

Me toteutimme mallia nyt vain koulussa, mutta sitä voidaan hyödyntää monessa eri lapsen arjen paikassa. Niinpä rohkaisemmekin muita toimijoita pelottomasti hyödyntämään, soveltamaan ja kehittämään mallinnusta eteenpäin muissa lapsen arjen paikoissa. Tämänkaltaista tietoa on kerätty Suomessa erittäin vähän. Olisi todella tärkeää saada kerättyä lisää tietoa ja kokemuksia kohderyhmämme lapsilta ja nuorilta lapsilähtöisesti.

Koulukyselymme aineisto yksittäisenä koontina on hyvin pieni, mutta yhdistettynä koko Vammaisfoorumin lapsityöryhmän koulukyselykoontiin se on osa hyvin ainutlaatuista ja laajaa aineistoa, joka on kerätty paljon erityistä tukea tarvitsevilta lapsilta ja nuorilta. Voimme tässä raportissa tuoda esiin vain omia tuloksiamme, mutta on todella mielenkiintoista nähdä, millaisia tuloksia koko aineistosta syntyy. Raportin kirjoittamishetkellä Vammaisfoorumin lapsityöryhmän koko aineiston koonti ei ole vielä valmiina. Koko aineisto valmistuu kevään 2021 aikana. Kootun aineiston tuloksia käytetään Vammaisfoorumin rinnakkaisraportissa YK:n vammaisyleissopimuksen toteutumisesta Suomessa. Tämän lisäksi tulokset ovat myös Vammaisfoorumin jäsenjärjestöjen käytettävissä. Aineistoa ja tuloksia voidaan hyödyntää hyvin monipuolisesti yhteiskunnallisessa vaikuttamistyössä ja vahvistaa paljon tukea tarvitsevien ja vammaisten lasten ja nuorten yhdenvertaista asemaa, osallisuuden ja oikeuksien toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa. Alla lyhyt kuvaus Vammaisfoorumin lapsityöryhmän aikaansaannoksesta.



Kuva 7. Vammaisfoorumin lapsityöryhmän koulukyselyt.

Raporttimme kuvaa Minua kuullaan -hankkeessa kehitettyä mallia. Kuten jo johdannossa mainitsimme, Vammaisfoorumin lapsityöryhmä kokosi erittäin laajan ja monia eri tutkimusmenetelmiä sisältävän tietopakettin siitä, miten toteuttaa lapsilähtöistä ja yksilöllistä tutkimusta ja tiedonkeruuta erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten lasten ja nuoren kanssa. Tähän tietopakettiin on koottu todella paljon arvokasta moniammatillista asiantuntijuutta, mikä on hyvin poikkeuksellista. Tietopaketti tulee olemaan erittäin arvokas tiedonlähde esimerkiksi tutkijoille, opiskelijoille ja sosiaali- ja terveyden alan ammattilaisille. Huomioitavaa lähestymistavoissa on se, että niillä on tavoitettu nimenomaan sitä joukkoa lapsista ja nuorista, joka jää syrjään muista tutkimuksista ja kyselyistä. Paketti sisältää menetelmiä, miten kerätä tietoa esimerkiksi vaikeasti vammaisilta ja vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja käytäviltä lapsilta, kuuroilta nuorilta ja autismikirjon nuorilta. Kehotammekin kaikkia tutkijoita, toimijoita, ammattilaisia ja asiasta kiinnostuneita perehtymään edellä mainittuihin koon-teihin, kun Vammaisfoorumi julkaisee ne.

Haluamme päättää raporttimme tuomalla esiin huomion, joka on Minua kuullaan -hankkeen aikana lasten ja nuorten kanssa toi-

miessa tullut vahvasti esiin. Samat tärkeät teemat toistuvat lasten ja nuorten omissa kokemuksissa ja mielipiteissä kohderyhmistä huolimatta. Raportissa esitetyt koulukyselyn toteutukset vain vahvistivat tätä asiaa:

Lapset ja nuoret itse ovat avain ja ratkaisu muutokseen kohti lapsilähtöistä maailmaa. Muutosta kaippaa lähinnä aikuislähtöinen järjestelmä ja meidän tapamme selvittää asioita. Meidän tulisi siirtyä aikuislähtöisestä käytän-teestä lapsilähtöisempään. Esittelemämme malli on yksi esimerkki siitä, miten on otettu askel lapsilähtöisempään tapaan toimia. Se ei välttämättä aina ole sopivin tai paras ratkaisu jokaiseen tilanteeseen, mutta selvää on, että siinä on elementtejä, jotka tukevat lapsen kuulemista aidosti. Mallin kautta saadaan parempi kuva lapsen arjesta ja sitä pystytään käyttämään niin lapsilähtöiseen tiedonkeruuseen kuin toiminnan kehittämiseen. Siitä huolimatta meidän aikuisten tehtävänä on toimia mahdollistajina saada kaikkien lapsien ääni yhdenvertaisesti kuuluviin. Tulevaisuudessa meidän tulee yhä kehittää menetelmiä kuulla syrjään jääviä lapsia ja nuoria. Näin toimimalla voisimme auttaa heitä pääsemään osaksi yhteisöä, kuulla heidän huolensa ja heille tärkeät asiat ja toiveet. Jokaisella lapsella on oikeus hyvään ja täyteen elämään.

■ LÄHTEET

Björklund, Liisa & Sarlio-Siintola, Sari Marja (2010): Inhimilliset toimintavalmiudet suomalaisessa hyvinvointipolitiikassa. Teoksessa Hiilamo, Heikki & Saari, Juho (toim.), Hyvinvoinnin uusi politiikka – johdatus sosiaaliin mahdollisuuksiin. Helsinki, Diakoniaammattikorkeakoulun julkaisuja A, Tutkimuksia 27, 37–63.

Burakoff, Katja (2019): Osaava kumppani. Saatavilla: <https://papunet.net/tietoa/osaava-kumppani>, luettu 21.1.2021.

Etnografinen tutkimus (2015): Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/etnografinen-tutkimus>, luettu 21.1.2021.

Helavirta, Susanna (2007): Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista hermistystä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka, 72 (6), 629–640.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2004). Tutki ja kirjoita. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Tammi, 201–203.

Lappalainen, Sirpa (2007): Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere, Vastapaino, 9–14.

Miettinen, Sonja (2020): Syvästi kehitysvammaisen aikuisen mahdollisuudet yhteisyyden kokemiseen: Etnografinen tutkimus sosiaalisesta vuorovaikutuksesta suomalaisissa ryhmäkodeissa. Yhteiskuntapolitiikka, 85 (2), 146–156.

Nussbaum, Martha C. & Sen, Amartya (toim.) (1993): The quality of life. Studies in development economics. Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, Martha (2006): Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership. Cambridge: Belknap.

Nussbaum, Martha C. (2011): Creating Capabilities. The human development approach. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>

Paloniemi, Susanna & Collin, Kaija (2018): Etnografi työssä – kokemuksia organisaatio-tutkimuksesta. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä, PS-Kustannus, 201–215.

Porter, Jill, Ouvry, Carol, Morgan, Maggie & Downs, Caroline (2001): Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties. British Journal of Learning Disabilities 29, 12–16.

Puusa, Anu (2020): Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki, Gaudeamus, 141–152.

Raittila, Raija, Vuorisalo, Mari & Rutanen, Niina (2017): Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Pirjo Nikander, Johanna Ruusuvoori, Anna Liisa Aho, Riitta Granfelt, Raija Raittila, Mari Vuorisalo, ja Niina Rutanen. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere, Vastapaino, 312–335.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006): KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto, 6.4 Havainnointi. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>, luettu 21.1.2021.

Sen, Amartya (1993): Capability and well-being. Teoksessa Nussbaum, Martha & Sen, Amartya (toim.) The quality of life. Oxford: Clarendon Press, 30–53. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>

Sen, Amartya (1999): Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

Tani, Sirpa, Kiilakoski, Tomi & Honkatukia, Päivi (2019): Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä: kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen? *Kasvatus & Aika*, 13 (3), 4–25. <https://doi.org/10.33350/ka.80151>

Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007): Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere, vastapaino, 89–112.

UNICEF (1989): YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Saatavilla: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf, luettu 21.1.2021.

Vehkalahti Kaisa (2019): Eettiset kysymykset lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa ihmistieteiden tutkimuksessa. Saatavilla: <https://www oulu.fi/sites/default/files/186/Vehkalahti.pdf>, luettu 18.1.2021. (Löytyy myös Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti: Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa *Sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Toim. Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 214: Helsinki 2019, 7–31.*)



LIITE 1: VAMMAISFOORUMIN KOULUKYSELYN YHDESSÄ LAADITTU RUNKO

Teemahaastattelukysymykset

Vastuutahot Pirkko Selin-Grönlund,
Maarit Kuoppala, Sari Valjakka

1) Taustatiedot

Kuinka vanha olet?

(Sukupuoli?)

Koulu? Millä luokalla olet?

Millainen luokka sinulla on?

- Ketä muita oppilaita?

Millainen luokkahuone sinulla on?

- Miten istutte jne.?

Onko luokassa tulkki tai avustaja?

- onko tulkki / avustaja vain sinulle vai onko myös muiden oppilaiden käytössä?

2) Oikeus osallistua / koulun toimintakulttuuri

Mitä asioita tykkäät opiskella?

- mikä on sinulle helppoa?
mikä on sinulle vaikeaa?

Kertooko opettaja asioita ymmärrettävästi?

- mitä teet, jos et ymmärrä? mitä joku toinen oppilas tekee, jos ei ymmärrä?

Annetaanko sinulle aikaa vastata?

Tarvitsetko koulupäivän aikana apua oppitunnin ulkopuolella, kun siirrytte välitunnille, ruokailuun, liikuntatunnille tms?

- kuka auttaa? kuka auttaa jotakin toista oppilasta?

Teetkö muiden oppilaiden kanssa ryhmä- tai paritöitä?

Oletko mukana koulun yhteisissä juhlissa ja tapahtumissa, ootteko koko koulu vai onko luokilla eri juhlat?

- Luokkaretket, tutustumiskäynnit/ teatteri/museot yms. Oletko mukana luokkaretkillä?

Onko sulla koulussa kavereita?

- Kerro kavereista koulussa? Esim. onko sinulla läheistä ystävää, jolle voit kertoa salaisuuksia luottamuksellisesti?

Mitä teet välitunnilla?

Onko sulla yksinäinen olo koulussa? Vai tykkäätkö olla yksin?

- HUOM! lapsella voi olla tarve olla myös yksin, siis saako olla rauhassa vai onko pakotettuna olemaan ryhmässä, joka kuormittaa liikaa

Onko sinulla vaikeita tilanteita tai asioita koulussa?

- Auttaako muut oppilaat, jos jokin asia on sinulle vaikeaa?
• Kehtaatko itse pyytää apua?

3) Kuulluksi tuleminen

Saatko valita koulupäivän aikana, mitä sinun pitää tehdä?

Tai miten teet jonkun asian?

- Määrääkö opettaja, tulkki tai avustaja tai kaverit aina, miten tehdään?

Päätääkö muut aina sun puolesta?

4) Oppilashuolto

Mitä teet, jos sinulla on pää tai vatsa kipeä koulupäivän aikana?

Oletko joskus käynyt terveydenhoitajan luona?

- Jos kyllä: Miten se sujui? Ymmärsikö terveydenhoitaja asiasi, ymmärsitkö mitä terkkari kertoi sinulle, pääsitkö hyvin hänen huoneeseensa?
• Jos ei: Tiedätkö missä hänen huoneensa on ja milloin sinne pääsee? Onko sulla koulupäivän aikana puheterapiaa tai muuta kuntoutusta? Miten siellä sujuu? Jäätkö silloin pois jostain tunnilta? Jos jää – jatkokysymys: miten saat tiedon tunnilla käsitellyistä asioista?

5) Kouluympäristö/oppimisympäristö, kohtuulliset mukautukset (tämä teema voi nousta esiin myös muissa osioissa)

Onko jotain paikkaa, mihin et pääse, mutta muut oppilaat pääsee?

Onko joitain välineitä, joita muut käyttää, mutta sinulle ei löydy sopivaa?

Onko kotona käytössä joku sulle hyödyllinen apuväline, mutta et saa käyttää sitä samaa koulussa?

Entä onko koulussa jokin apuväline, jota kotoa ei löydy?

Pääsetkö koulupäivän aikana lepäämään/ rauhoittumaan, jos tarvitset?

6) Koulumatkat ja koulukyytien toteutuminen

Miten tulet kouluun?

- Tuoko vanhemmat, kävelekö, fillarilla, julkisilla vai koulutaksilla?

Onko sinulla turvallinen olo koulumatkalla?

Onko joskus ollut ongelmia koulumatkan aikana?

- Jos kyllä, kerro, mitä silloin tapahtui?

7) Koulun jälkeen / Vapaa-aika

Oletko iltapäiväkerhossa?

- Jos kyllä: Millaista siellä on? Miten menet kotiin iltapäiväkerhosta?
- Jos ei: Missä olet koulun jälkeen? Mitä teet silloin?

Missä olisit mieluiten koulun jälkeen?

Mitä silloin tekisit mieluiten?

Saatko läksyjä?

- Milloin teet läksyt?
- Teetkö läksyt itse vai auttaako joku?

Onko sinulla harrastuksia?

- Jos kyllä: Mitä harrastat? Kuinka usein harrastus on? Missä?
- Jos ei, haluatko kertoa, miksi sinulla ei ole harrastuksia?

Haluaisitko harrastaa jotakin (muuta)?

Vietätkö koulukavereiden kanssa aikaa vapaa-ajalla?

- Jos kyllä, missä tapaatte?
- Jos ei, miksi et tapaa heitä?

8) Ratkaisut, toiveet

Onko mielessäsi joku sellainen asia, johon toivot muutosta? Millainen se muutos olisi?

Miten asiat voisi tehdä koulussa/ luokassa paremmin?

Millainen olisi unelmien koulupäivä?

■ LIITE 2: ETÄTOTEUTUS

Haastattelukysymykset videoyhteydellä

Onko sulla koulussa kavereita?

- Kerro kavereista koulussa?
 - Esim. onko sinulla läheistä ystävää, jolle voit kertoa salaisuuksia luottamuksellisesti?
- Onko sulla joskus yksinäistä koulussa? Onko joku aikuinen, jolle voit kertoa siitä tai jos joku asia harmittaa, olet surullinen tai pelottaa?

Onko sinulla turvallinen olo koulumatkalla?

- Kerro millainen sun koulumatka on?
- Onko joskus ollut ongelmia koulumatkan aikana?
- Jos kyllä, kerro, mitä silloin tapahtui?

Unelmien koulupäivä

- Millaista on olla koulussa?
- Mikä on kivintä koulussa?
- Mistä sä et tykkää koulussa?
- Mitä uutta haluaisit kouluun?
- Jos saisit taikoa kouluun ihan mitä vaan, mitä se olisi?

■ LIITE 3: KOHDATAAN, KUUNNELLAAN JA KUUNNETÄÄN -OSALLISTAVAN HAVAINNOINTIJAKSON MALLIPOHJA

Osallistava havainnointi, yhteiskehittäminen, työpajatyöskentely

- lapsiystävällinen ja lapsiähtöinen tiedonkeruu

Kokonaiskesto 87 tuntia

- valmistelut 3 päivää
- havainnointi 10 päivää

Kohderyhmä

Mallinnus on monikäyttöinen; havainnointiin voi valita tarpeen mukaan yhden tai useamman lapsen, ja osallistava toiminta sopii pienryhmille. Havainnointi menetelmänä tukee erityisesti paljon tukea tarvitsevia lapsia, jotka jäävät helposti syrjään kyselyistä ja tutkimuksista.

Toimintaympäristö

Esimerkiksi koululuokka, päiväkotiryhmä, tilapäishoitopaikka, ryhmäkodit, iltapäiväkerhot, nuorisotoiminta. Kaikki paikat, joissa koetaan tarve kartoittaa, onko joitain, jotka jäävät ns. ulkopuolelle.

Tavoite

Paljon tukea tarvitsevan lapsen arjen yhteisön toimintakulttuurin kehittäminen lapsilähtoisemmäksi sekä tiedon kerääminen paljon tukea tarvitsevilta lapsilta.

- Kuulla lapsen esiin nostamia (rakenteellisia) epäkohtia ja tarpeita.
- Kuulla ja koota lapselta hänen kokemuksiaan ja mielipiteitään.
- Tarkastella, miten lisätä lapsen mahdollisuuksia ilmaista itseään ja vaikuttamisen paikkoja.
- Kerätä hyväksi havaittuja toimintatapoja ja jalostaa niitä eteenpäin yhteistyössä lapsen ja lähi-ihmisten kanssa.
- Kehittää yhdessä lapsen kuulemista jatkuvaksi arjessa monikanavaisesti toteutuvaksi.

Hyöty

Mallilla saa kerättyä tietoa laajasti, ja se rakentuu yhteisen vuorovaikutuksen kautta: lapsi, lähi-ihmiset ja yhteisön aikuiset. Samalla annetaan vastavuoroisesti uudenlaisia näkökulmia ja toimintatapoja muun muassa kertomalla selkeästi ja lapsen arjen esimerkkien avulla lapsen oikeuksista ja lapsen kuulemista tukevista työkaluista ja menetelmistä, joista voisi olla yhteisölle hyötyä.



AIHE	PÄIVÄ	AIKA	MITÄ TEHDÄÄN	MUUTA TÄRKEÄÄ
VALMISTAUTUMINEN	3 päivää	21 tuntia	Kootaan jakson toteuttajajoukko. Yhteisöstä halukas ohjelman suunnittelija ulkopuolisen toteuttajan työpariksi sekä ulkopuolinen havainnoitsija. Tarkennetaan yhteisön tarpeet toimintakulttuuriin kehittämisyksikölle, sen pituudelle sekä toteutustavalle.	Tehdään alustava suunnitelma toteutuksesta, jota tarkennetaan ensimmäisen havainnointipäivän jälkeen. Suunnitellaan alustavasti haastattelut sekä lapsen oikeuksien oppitukioiden sisällöt ja menetöt, joita tarkennetaan jakson aikana vastaamaan paremmin tarpeita.
ENSIMMÄINEN HAVAINNOINTI, ENNAKKOTIEDON KOKOAMINEN Paikka: lapsen yhteisö/yhteisöt		17 tuntia	Lasten kanssa: vietetään päivä yhteisössä havainnoiden taustalla. Aikuisten kesken: tutustutaan, käydään läpi suunnitelma, aikataulu ja osallistujat sekä toteuttajat. Ennakkotiedon kokoamisen jälkeen tarkentavan suunnitelman laatiminen ja ohjelman lähettämisen osallistujille.	Pohdittavaksi millä tavalla lähi-ihmiset haluavat olla osallisina jaksossa? Jaksoon lupautuneiden lupalomakkeiden ja ennakkotietolomakkeiden kerääminen. Tieto lapsien kommunikointikeinoista tai erityistarpeista, jotka tulisi huomioida ennen havainnointijaksoa?
1. PÄIVÄ: TUTUSTUTAAN LAPSEN OIKEUDET -OPPITUOKIO Paikka:		6 tuntia	Tutustutaan paikkaan ja lapsiin, havainnoidaan, kirjoitetaan omia havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: esitellään itsemme ja käydään läpi ohjelmaa, oikeus omaan mielipiteeseen, lapsen oikeudet -oppitukio.	Havainnointitiimin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista? Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
2. PÄIVÄ: TUTUSTUTAAN Paikka:		4 tuntia	Jatketaan tutustumista paikkaan, sen käytäntöihin ja lapsiin, havainnoidaan, kirjoitetaan omia oppimispäiväkirjoja. Lasten kanssa: rakas päiväkirjani -vihkon täyttämisen.	Havainnointitiimin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
3. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI Paikka:		3 tuntia	Havainnointia, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: rakas päiväkirjani -vihkon täyttämisen.	Havainnointitiimin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla? Onko yhteisössä nousset esiin jotain, johon haluttaisiin tarttua ja kehittää edelleen?
4. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI, YHTEISKEHITTÄMINEN Paikka:		6 tuntia	Havainnointia, yhteisöstä nousseisiin kehittämisen tarpeisiin tarttuminen ja yhdessä ratkaisujen kehittäminen, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: rakas päiväkirjani -vihkon täyttämisen. Mahdolliset haastattelut.	Havainnointitiimin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?

AIHE	PÄIVÄ	AIKA	MITÄ TEHDÄÄN	MUUTA TÄRKEÄÄ
5. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI, YHTEISKEHITTÄMINEN Paikka:		3 tuntia	Yhteisöstä nousseisiin kehittämisen tarpeisiin kehitettyjen ratkaisujen kokoileminen yhdessä. Jatketään havainnointia, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: rakas päiväkirjani -vihkon täyttäminen. Mahdolliset haastattelut.	Havainnointiimiin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
6. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI Paikka:		4 tuntia	Yhteisöstä nousseisiin kehittämisen tarpeisiin kehitettyjen ratkaisujen toimivuuden havainnointia. Jatketään havainnointia, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: käydään läpi viikon ohjelmaa, rakas päiväkirjani -vihkon täyttäminen.	Havainnointiimiin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
7. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI LAPSEN OIKEUDET -OPPITUOKIO Paikka:		4 tuntia	Jatketään havainnointia, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: oikeus päättää ja saada tietoa ymmärrettävällä tavalla, lapsen oikeudet -oppituokio, rakas päiväkirjani -vihkon täyttäminen.	Havainnointiimiin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
8. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI LAPSEN OIKEUDET -OPPITUOKIO Paikka:		4 tuntia	Jatketään havainnointia, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: minä valitsen -aistitehtävätuokio, rakas päiväkirjani -vihkon täyttäminen.	Havainnointiimiin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
9. PÄIVÄ: HAVAINNOINTI, VIIMEISEN PÄIVÄN SUUNNITTELU Paikka:		7 tuntia	Jatketään havainnointia, kirjoitetaan havainnointipäiväkirjoja. Lasten kanssa: millaiset kiitosjuhlat he haluavat -tehtävä, rakas päiväkirjani -vihkon täyttäminen.	Selvittäkää, millaisen kiitosjuhlan lapset haluavat. Havainnointiimiin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?
10. PÄIVÄ: REFLEKTIO, KIITOSJUHLA Paikka:		8 tuntia	Lasten kanssa viikon kertaus; mitä opimme lapsilta (kooste rakas päiväkirjan kohokohdista), mitä tietoa saimme heiltä ja miten hyödynämme tiedon. Kiitosjuhlat. Reflektiokeskustelu: käydään läpi viikon havainnot keskittyen jo olemassa olevaan hyvään, lasten kertomaan tietoon sekä heidän havaitsemiinsa kehittämisen kohteisiin. Hyödynnetään reflektion välineenä jakson aikana kuvattuja videoita arjen hetkistä.	Havainnointiimiin oma palautepulina 0,5 h päivän lopuksi: > Käydään KOKO JAKSOLTA keskustelua heränneistä ajatuksista ja tunteista. Onko jotain, mitä voisimme tehdä toisella tavalla?

Havainnoinnin suunnittelu

- Pohditaan etukäteen, millaista tietoa halutaan kerätä. Onko lapselta/lapsilta noussut tarpeita ja toiveita?
- Yhteisön kertoman tarpeen pohjalta ja ensimmäisen havainnoinnin avulla lapsesta/lapsista saadun tiedon kautta tehdään alustava suunnitelma toteutuksesta jaksolle. Suunnitelmaa lähdetään työstämään eteenpäin yhdessä yhteisön sisältä osallistuvan suunnittelijan kanssa.
- Laaditaan alustavat tutkimuskysymykset (mihin kysymyksiin havainnoinnilla halutaan vastauksia).
- Esimerkiksi millaisissa tilanteissa lasten osallisuus toteutuu kouluarjessa?
- Sovitaan havainnointimenetelmistä.
- Voidaan laatia havainnointirunko tai tukikysymyksiä, esimerkiksi seuraa ja kuvaile lasten vuorovaikutusta.
- Havainnoinnin tukena ja reflektoinnin välineenä kuvataan jakson aikana videoita arjen hetkistä.
- Mahdolliset haastattelut ja yksilöllisten kysymysten pohdinta (lue lisää kohdasta LAPSEN/LAPSIEN HAASTATTELU).
- Oman roolin pohdinta havainnoitsijana (miten vaikutan yhteisöön ja tilanteisiin?).
- Mihin asioihin osallistun, mihin en?
- Yhteisön sisältä tulleen havainnoitsijan rooli on merkityksellinen jatkon kannalta. Pohditaan hänen tapaansa viedä lapselta/lapsilta nousseita toiveita ja tarpeita eteenpäin havainnointijakson päätyttyä levittäen koko yhteisön hyväksi.

Yhdessä kehittämisen

- Lähtökohtana yhteisön tarpeet yhteiskehittämisen kulmakivenä.
- Jaksoon osallistuvat ammattilaiset osallistuvat ohjelman ja sisällön suunnitteluun ja läpikäyntiin etukäteen. Kuitenkin jakson aikana tartutaan ja lähdetään lapsen/lasten aloitteisiin ja nostamiin tarpeisiin muuttaen tapaa toimia lapsista lähteväksi.
- Osallistavaan havainnointijaksoon on hyvä saada yhteisön sisältä ammattilainen mukaan toteutukseen sekä päivän päätteeksi tehtäviin palautepulinoihin.
- Havainnointipäiväkirjat, palautepulinat ja yhteiset reflektiokeskustelut toimivat jatkuvan yhdessä kehittämisen välineinä ja auttavat pysähtymään pohtimaan olemassa olevaa hyvää, muutostarpeita sekä lapsen näkökulmaa.

- Havainnointijakso on itsessään lyhyt, mutta kehittämistyö on jatkuva prosessi, ja siksi on hyvä ottaa toiminnan kehittämiseen mukaan toiminnassa jo olevat ja sitä toteuttavat ammattilaiset. Samalla myös havaintojaksolla syntyneet kehittämisedat juurtuvat paremmin yhteisöön, ja tapa muuttaa omaa toimintakulttuuria jää parhaimmassa tapauksessa elämään yhteisöön.

Lapsen oikeuksien oppituki

- Lapsen oikeuksien oppitukioiden sisällöt löydät Lapsen kuulemisen osiosta 3. Lapsen oikeudet. Valmiit oppitukiot toimivat ideoina, joista voi ottaa vain osan.
- Jokainen lapsi on oma yksilönsä, joka ilmaisee itseään omalla yksilöllisellä tavallaan. Lapsen tarpeiden, toiveiden kartoittaminen ei ole helppoa, jos on ns. liian lähellä. Kuitenkin esimerkiksi kasvunkehityksen kuntoutuksen näkökulmasta lapsen oman motivaation löytäminen ja sen hyödyntäminen motivoi myös lähipiiriä. Lapsen oikeuksien oppitukiot on luotu uuden kokeilun pohjaksi. Etsikää niiden avulla uudenlaisia tapoja motivoida ja vahvistaa lasten omaa ääntä ja oppikaa kokeiluista!
- Jos lasten keskittyminen herpaantuu kesken tuokion, kokeile jokin väliaikajumppa/musiikkituokio päivän teemaan liittyen. Aina voi myös lopettaa aiemmin ja kokeilla seuraavalla kerralla jotain toista lähestymistapaa aiheeseen. Parhainta olisi, jos lapsilta itseltään syntyy jokin uusi idea, jonka ympärille voit alkaa rakentaa päivän aihetta.
- Pyri pitämään huoli tutusta ohjelmarungosta, eli jos yhteisen tuokion aluksi on jokin laululeikki, sisällytetään se myös uuteen ohjelmaan.
- Kiitosjuhlaidea: Tehdään yhdessä draamatyöskentelykeinoin musiikkivideo lasten valitsemaan musiikkikappaleeseen. Musiikkivideo jää lapsille muistoksi.

Lapsen kanssa tehtävässä haastattelussa huomioitavaa

- Selvitä ennen haastattelun toteuttamista lapsen käyttämä kommunikointitapa ja mahdolliset erityistarpeet (esimerkiksi sairaudet tms.).
- Käytä lapsen omaa tapaa kommunikoida, esim. vaihtoehtoista kommunikointia kuten kuvia, viittomia yms.
- Lapsi voi ottaa mukaan haastatteluun myös tukihenkilön/ohjaajan, joka auttaa lasta vastaamaan kysymyksiin.
- Kunnioita lapsen itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta, jos hän ei halua osallistua haastatteluun, huolimatta siitä, onko kyselyyn osallistumiseen saatu lähi-ihmisen suostumus.
- Mukauta haastattelukysymykset sopimaan osallistuville lapsille:
 - Huomioi yksioöllisyys, lapsilla voi olla eri kysymykset esim. taitotasoon ja kiinnostuksiin liittyen.
 - Tee kysymyksistä kiinnostavia ja ymmärrettäviä.
 - Tee kysymykset lapsen kielelle ja lapsen elämään sopiviksi.
 - Avoimet ja abstraktit kysymykset voivat olla haastavia, vaikka suorat kysymykset aina rajaavat lapsien vastauksia.
 - Vaikeudet ajan jäsentämisessä. Lapset orientoituvat nykyhetkeen ja heillä on vaikeuksia sijoittaa tapahtumia aikajanelle.
 - Käytä kysymysten tukena piirtämistä, kuvia tai esineitä.
- Valitse haastattelupaikka huolellisesti.
- Tuttu ja turvallinen paikka lapselle.
- Valitse rauhallinen tila, jossa voit huomioida yksityisyyden.
- Haastattelvan on hyvä pohtia omaa toimintaansa:
 - Tapa, jolla haastattelija toimii haastattelutilanteessa, vaikuttaa haastattelijan ja lapsen välisen kommunikaation sujuvuuteen.
 - Haastattelu vaatii haastattelijalta joustavuutta tiedonkeruussa ja vuorovaikutuksessa.
 - Kohtaa aidosti, ole läsnä ja kuuntele.
 - Huolehdi, että lapsella on hyvä olla ja turvallinen olo haastattelussa.
 - Hiljaisuus ja rohkaisu. Lapselle annetaan riittävästi aikaa muotoilla vastauksensa. Pitkä hiljaisuus tehdään mukavammaksi rohkaisevilla eleillä, kuten hymy, nyökkäys, katsekontakti.

Havainnointijakson toteuttaminen etänä

- Perehdy lapsen kanssa tehtävään haastatteluun yllä.
- Selvitä ennen haastattelun toteuttamista lapsen käyttämä kommunikointitapa ja mahdolliset erityistarpeet (esimerkiksi sairaudet tms.).

- Mikäli lapsi käyttää vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja, pyydä tukea haastatteluun lapsen lähi-ihmisiltä.
- Esimerkiksi lapsen AAC-ohjaaja voi toimia työparinasi videoyhteyden toisessa päässä ja auttaa vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen kanssa sekä vastausten tulkinnoissa.
- Haastattelu kannattaa ajallisesti pitää lyhyempänä kuin kasvokkainen haastattelu. Huomioiden toki lapsen ikä ja ymmärryksen taso.
- Haastattelut voivat olla myös kotona ennakkoon tehtäviä. Siinä voi kannustaa lasta ja lapsen lähiyhteisön ihmisiä pohtimaan ja kirjaamaan ylös esimerkiksi seuraaviin teemoihin liittyviä aiheita joko piirtämällä, kirjoittamalla, valokuvin tai videoimalla lasta arjessa:
 - mitä asioita tykkäät tehdä (tähän havainnoitavan yhteisön nimi)
 - mitä asioita tykkäät tehdä kotona
 - missä olet taitava
 - mitkä asiat ovat hankalia
 - mitkä asiat saavat sinut iloiseksi
 - mitkä asiat saavat sinut surulliseksi
 - mitä taikoisit itsellesi, jos osaisit taikoa.

Havainnoijan ja osallistavan ohjelman suunnittelijoiden palautepulinat

- Käydään läpi ulkopuolisten havainnoijan ja suunnittelijan sekä yhteisön sisältä tulleen havainnoijan kesken missä onnistuttiin, huomioid, havainnot ja onko jotain mitä voisimme tehdä toisella tavalla.
- Miten valmistaudumme seuraavaan työpajapäivään; onko jotain hankintoja, muutoksia ohjelmaan, onko jotain etukäteen suunniteltavia tehtäviä.

Jatkuva kehittäminen

- Yllä kuvattu mallipohja on yksi idea, jota on lupa muokata vastaamaan juuri teidän resursseja ja tarpeita vastaavaksi.
- Jos päädytte kokeilemaan Kohdataan, kuunnellaan ja kehitetään -osallistava havainnointijaksoa tai sen pohjalta tehtyä sovellettua versiota, muistakaa pyytää havainnointijaksoon osallistuneilta palautetta sekä jakson aikana että sen loputtua.
- Vaikutusten arviointia kannattaa pohtia yhdessä havainnointijaksoon osallistuneen yhteisön kanssa ja sopia yhdessä, milloin palaatte arvioimaan jakson vaikutuksia.
- Esimerkiksi yhteinen vaikutusten arviointikeskustelu puolen vuoden kuluttua havainnointijakson päättymisestä.



Kehitysvamma-
liitto