

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemuksia joukkoon kuulumisen tunteesta kahdessa erilaisessa koulukontekstissa

Eija Laine

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laine, Eija. 2016. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemuksia joukkoon kuulumisen tunteesta kahdessa erilaisessa koulukontekstissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 88 s.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten erityistä tukea tarvitseva oppilas kokee joukkoon kuulumisen tunnetta kahdessa erilaisessa koulukontekstissa, ja miten koulun toimintakulttuuri on yhteydessä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen. Joukkoon kuulumisen on inhimillinen tarve. Joukkoon kuulumisen tunne on henkilökohtainen ja yksilöllinen kokemus siitä, että on arvostettu ja merkityksellinen yhteisölleen.

Tämä laadullinen tutkimus on lähestymistavaltaan fenomenologinen, ja perinteeltään hermeneuttinen. Analysoitu aineisto koostuu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, vanhempien ja opettajien haastatteluista. Haastatteluiden analysoinnissa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemus joukkoon kuulumisen tunteesta poikkesi toisistaan kahdessa eri koulussa. Oppilas koki joukkoon kuulumisen tunnetta koulussa, jossa oli erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri. Koulun toimintakulttuurilla havaittiin olevan yhteyttä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen. Koulun toimintakulttuuri, joka auttaa erityistä tukea tarvitsevää oppilasta liittymään koulu- ja luokkayhteisöön ja edistää joukkoon kuulumisen tunnetta, parantaa sekä yksilön että koko yhteisön hyvinvointia.

Avainsanat: joukkoon kuulumisen tunne, inklusio, sosiaalinen osallisuus, toimintakulttuuri

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	JOUKKOON KUULUMISEN TUNNE	7
2.1	Määritelmiä joukkoon kuulumisen tunteesta.....	7
2.2	Joukkoon kuulumisen tunteen teoreettiset kytkökset.....	9
3	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS JA OPPIMISEN TUKEA SUOMALAISESSA KOULUSSA	14
3.1	Inklusiivinen koulu.....	14
3.2	Tukea tarvitseva oppilas ja kolmiportainen tuki	16
4	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN JOUKKOON KUULUMINEN KOULUSSA	19
4.1	Koulun toimintakulttuuri	19
4.2	Oppilas-opettaja suhteen merkitys.....	21
4.3	Vertaisryhmään kuuluminen	22
4.4	Käyttäytymisen muokkaaminen.....	26
4.5	Sosiaalinen osallisuus.....	26
4.6	Opetuksen järjestäminen.....	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6	TUTKIMUKSEN TEKEMINEN	30
6.1	Tutkimusmenetelmät	31
6.2	Tutkimukseen osallistuvat henkilöt.....	31
6.2.1	Tutkimuksen päähenkilö, Erik	31
6.2.2	Erikin vanhemmat ja opettajat.....	33
6.3	Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä.....	34
6.4	Aineiston analyysiprosessi	38

6.5	Tutkimuksen eettisyys	43
7	TULOKSIA	46
7.1	Eryistä tukea tarvitsevan oppilaan kokema joukkoon kuulumisen tunne kahdessa eri koulukontekstissa	47
7.1.1	Joukkoon kuulumisen tunne yleisopetuksen luokassa.....	47
7.1.2	Joukkoon kuulumisen tunne erityisopetuksen luokassa.....	51
7.1.3	Vanhempien ja opettajien käsityksiä Erikin kokemasta joukkoon kuulumisen tunteesta	54
7.2	Koulun toimintakulttuurin yhteys joukkoon kuulumisen tunteen kokemiseen	59
7.3	Tuloksien yhteenvetoa	63
8	POHDINTA	66
8.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	67
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimushaasteet	74
8.2.1	Luotettavuuden arviointia	74
8.2.2	Jatkotutkimushaasteet.....	77
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Suomalaisessa peruskoulussa puhaltavat muutoksen tuulet, ja parhaillaan kunnissa ja kaupungeissa pohditaan paikallisia ja koulukohtaisia ratkaisuja kolmiportaisen tuen, OPS2016 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja inklusiivisen lähikouluperiaatteen toteutumiseksi (Opetushallitus 2014). Muutokset koskevat kaikkia oppilaita, varsinkin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja heidän opetuksen järjestämistä. Yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas käy koulua yleisopetuksen ryhmässä, johon hänelle rakennetaan tarvittavat tuet. (Manninen 2015.)

Meneillään olevassa perusopetuksen ja erityisopetuksen muutostyössä on keskitytty Mikolan (2011) mukaan tarkastelemaan asioita opettajuuden tai pedagogiikan näkökulmasta. Mietolan (2014, 78) mukaan erilaiset erityisopetuksen järjestämisen tavat voivat rakentaa tavanomaiselle oppilaalle ja erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle erilaisia arkiä. (Mietola 2014, 78.) On todettu, että erityistä tukea tarvitseva oppilas voi joutua kokemaan useita luokkasijoituksia koulupolullaan tai siirtymään jopa koulupäivän aikana useita kertoja erilaisiin oppimisryhmiin (Mikola 2011, 13; Pesonen 2015). Näin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arki voi muuttua uusien rakenteiden ja ratkaisujen myötä yleisopetuksen oppilasta pirstaleisemmaksi ja rikkonaisemmaksi, mikä puolestaan heikentää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuuksia liittyä luokkayhteisöön (Mikola 2011, 13). Jokaisella oppilaalla, myös erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus kuulua luokkayhteisöönsä tasavertaisena jäsenenä (Manninen 2015).

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa tutustun 15-vuotiaaseen erityistä tukea saaneeseen oppilaaseen, ”Erikiin”. Hän on käynyt alakoulun inklusiivisen ajatuksen mukaisesti integroituneena yleisopetuksen yhdysluokassa, pienessä kyläkoulussa. Yläkoulun hän on aloittanut erityisopetuksen pienluokassa siir-

tyen samalla opiskelemaan toiselle paikkakunnalle. Tässä tutkimuksessa perehdytään siihen, miten hän kokee joukkoon kuulumisen tunteen kahdessa erilaisessa vertaisryhmässä ja koulukontekstissa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös koulun toimintakulttuurin yhteyttä joukkoon kuulumisen tunteen kokemiseen.

Tutkimukseni käynnistyi tammikuussa 2015. Aiheen hahmotteleminen lähti kiinnostuksestani erilaisten oppipolkujen muodostumisprosesseihin ja oppilaan kokemukseen näissä prosesseissa. Seurasin yläkouluun siirtyneen Erikin opinpolkua ja mielessäni pyöri lukuisia kysymyksiä, jotka liittyivät hänen kokemukseensa joukkoon kuulumisesta, kaverisuhteista ja osallisuuden mahdollisuuksista. Esittelin ideani tutkimuksesta varovaisen innostuneesti Erikin vanhemmille, jotka kannustivat minua tarttumaan tutkimusaiheeseen.

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oman kokemuksen kuuleminen on tärkeää, mutta sekä Lewis ja Porter (2004, 191) että Mietola (2014, 181) toteavat vammaisten lasten ja nuorten äänen kuuluvan tutkimuksissa ja päätöksenteossa varsin vähän. Heidän mukaansa inkluusiota koskevissa tutkimuksissa erilaisten oppilaiden osallisuuteen tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota. (Mietola 2014, 181; Lewis & Porter 2004, 191.) Äikäs (2015) yhtyy edellisten näkemyksiin todetessaan, että vuonna 2006 hyväksytyyn YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (Ulkoasiainministeriö 2015) mukaan vammaisten henkilöiden tulisi saada olla mukana itseään koskevissa keskusteluissa ja päätöksenteossa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksen ja mielipiteen ohittaminen voi johtaa muun muassa opetusjärjestelyiden osalta oppilaan kannalta huonoon ratkaisuun ja estää tasa-arvon toteutumisen. (Äikäs 2015.) Mikola (2011) pohtii puhuttelevasti omassa väitöstutkimuksessaan, miten aikuisen määrittelemä lapsen paras tai lapsen etu saattavatkin lähemmin tarkasteltuna olla rakenteiden tai aikuisen etuja (Mikola 2011, 13). Edellä mainittujen tutkijoiden tutkimuksista ymmärsin, että kysymyksiin saan vastauksia vain Erikiltä itseltään. Minua kiinnostikin saada Erikin kokemukset, ajatukset ja tunteet kuuluviin.

2 JOUKKOON KUULUMISEN TUNNE

2.1 Määritelmiä joukkoon kuulumisen tunteesta

Joukkoon kuulumisen tunne (sense of belonging) on Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier (1992, 174) määritelmän mukaan psykologista, sosiaalista, henkistä ja fyysistä osallisuutta. Heidän mukaansa joukkoon kuulumisen tunne rakentuu ympäristön kanssa merkityksellisessä suhteessa ja selittää ihmisen emootioita ja käyttäytymistä. (Hagerty ym. 1992, 174.) Joukkoon kuulumisen tunne on kuitenkin ennen kaikkea merkittävä osa minuutta ja ihmisyyttä ja se voidaanakin määritellä yksilölliseksi ja henkilökohtaiseksi kokemukseksi siitä, miten tunnemme olevamme hyväksytyjä, merkityksellisiä ja liittyvämme sosiaalisesti osaksi yhteisöä. (Baumeister & Leary 1995, 497; Koivula 2010, 18.)

Tässä tutkimuksessa kokeminen ymmärretään Rauhalan (2005, 31) holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti, eli ihmisen ajatellaan koostuvan kolmesta toisiinsa sitoutuneesta olemismuodosta; kehollisuudesta (olemassaolo orgaanisena kokonaisuutena), tajunnallisuudesta (olemassaolo psyykkishenkisenä kokonaisuutena) ja situationaalisuudesta (olemassaolo suhteutuneena omaan elämäntilanteeseen). Nämä olemispuolet ovat sisäkkäin ja limittäin toisiinsa sidoksissa olevia, ja ne voidaan nähdä olemassaolon ehtoina. Olemispuolien olemassaolot edellyttävät toisensa, ja niiden keskinäistä riippuvuussuhdetta selittää myös tulkinta, jonka mukaan muutos jossakin näistä olemispuolista vaikuttaa myös toiseen olemispuoleen ja kokonaisuuteen. (Rauhala 2005, 116–118.) Kokeminen on tämän kokonaisuuden subjektiivinen tuntemus koetusta asiasta. Lehtomaa (2005, 166) puolestaan kuvaa kokemuksen olevan merkityksistä koostuvaa elämäntilanteen tajuavaa ymmärtämistä. Rauhalan ja Lehtomaan määritelmien kautta voidaan ymmärtää, miten henkilökohtaisesta ja yksilöllisestä asiasta kokemuksessa on kyse. Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitseva oppilas saa kuvata omaa kokemustaan, joka on muodostunut hänelle, hänen kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden olemispuolista.

From ja Koppinen (2012, 19) määrittelevät joukkoon kuulumisen tunteen inhimilliseksi tarpeeksi olla osa joukkoa, kuulua ”meihin”, liittyä muiden kanssa yhteyteen ja saavuttaa tunteiden ja kokemusten ohjaamina suhde ympäröivään maailmaan. Useat tutkijat näkevät inhimillisen joukkoon kuulumisen tarpeen vaikuttavan emotionaalisiin ja kognitiivisiin prosesseihin. Hagertyn ym. (1992, 173) toteavat Steinkampiin ja Kellyyn viitaten, että henkilölle on tärkeää, että hänen toiminnallaan on merkitystä hänen ympäristölleen ja että hän tuntee olevansa rakastettu. Ihmisen on tärkeää tuntee olevansa kykenevä ja arvostettu joskin ryhmässä ja tuntee saavansa tukea erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (From & Koppinen 2012, 19; Baumeister & Leary 1995, 497). Rigbyn ja Ryanin mukaan henkilön on yhteenkuuluvuuden kokemisen kannalta tärkeää paitsi tulla huomatuksi, myös tuntee voivansa vaikuttaa toisiin ihmisiin (Järvilehto 2014, 32–34).

Joukkoon kuulumisen tunne on merkittävä henkilökohtainen tunne, joka vaikuttaa laajasti yksilön persoonallisuuden ja identiteetin kehittymiseen, yleiseen hyvinvointiin, mielenterveyteen ja oppimiseen. Matkalla tasapainoiseen hyvinvointiin ja ihmisyyteen sekä kasvuun yhteiskunnan tärkeäksi jäseneksi kehittyvän nuoren tunne- ja vuorovaikutustaidot on nähty merkittäviksi taidoiksi, ja ne on nostettu vahvasti esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Huurre, Santalahti, Anttila & Björklund 2015, 1.) Joukkoon kuulumista ja sen merkitystä myös koulumenestykseen on tutkittu runsaasti 1990-luvulta alkaen. Juvonen (2006) esittelee Connell ja Wellborn määritelmän joukkoon kuulumisen tunteesta olevan positiivinen vaikuttaja kouluun sitoutumisen, oppimisen motivaation ja oppimistulosten saavuttamisen näkökulmasta tarkasteltuna. (Juvonen 2006, 655.) Finn ja Zimmer (2012) toteavat myös, että tunnekiinnittymisen eli samaistumisen kouluun, koulun henkilökuntaan ja ikätovereihin on lukuisissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan oppilaiden kehittymiseen ja akateemiseen suoriutumiseen. Positiivinen vuorovaikutus ja ilmapiiri vertaisryhmän ja opettajien kanssa muokkaa oppimisympäristöstä herkän ja lämpöisen sosiaalisen tilanteen. Tällainen oppimisilmapiiri tukee oppilaiden joukkoon kuulumisen tunnetta ja sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymistä. (Finn & Zimmer 2012, 117.) Skinner & Pitzer toteavat monen tutkimuksen osoittaneen, että positiivinen

kiinnittyminen kouluun johtaa parhaimmillaan joukkoon kuulumisen tunteeseen, jonka taas tiedetään myötävaikuttavan positiiviseen suhtautumiseen kouluun ja oppimiseen liittyviin tavoitteisiin. (Skinner & Pitzer 2012, 32.)

2.2 Joukkoon kuulumisen tunteen teoreettiset kytkökset

Joukkoon kuulumisen tunteen käsitteen määrittelyissä korostuvat sekä yksilön tarpeet että yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Tämän tutkimuksen teoreettinen orientaatio nojaakin yksilöä ohjaaviin motivaatioteorioihin ja Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan ihmisen kehityksestä ja sosiaalistumisesta.

Joukkoon kuulumisen tunteen perusta löytyy klassisesta psykologiasta, Maslowin tarvehierarkian ja itsensä toteuttamisen teoriasta. Abraham Maslow (1970) on selittänyt ihmisen motivaation syntymistä fysiologisen tarvehierarkian avulla, mutta teoria voidaan liittää myös inhimillisen hyvinvoinnin ja yksilöllisen kompetenssin kehittymisen tarkasteluun. Maslowin teoriaa kuvataan usein pyramidin muodossa, jossa edetään askel kerrallaan ylöspäin. Maslowin teorian mukaan motivaatiota voidaan selittää sillä, kuinka hyvin pyramidin pohjalla olevat yksilön erilaiset tarpeet ovat tyydyttyneet. Kun yksilön alkeellisemmat tarpeet – kuten fyysiset, rakkauden ja turvallisuuden tarpeet ovat riittävän hyvin tyydyttyneet, voi yksilö saavuttaa pyramidin huipun eli motivoitua itsensä toteuttamisesta. (Järvilehto 2014, 24–25.) Toiselle portaalle sijoitettujen turvallisuuden tarpeiden voidaan nähdä kuvaavan esimerkiksi henkistä turvallisuuden tunnetta luokka- tai kouluyhteisössä. Seuraaville portaille sijoittuu sosiaalisen liittymisen ja arvostuksen tarpeet. Nämä tarpeet voidaan puolestaan nähdä joukkoon kuulumisen tunteen tarpeina. Maslowin teoriaa on kuitenkin myös kritisoitu. Sen nähdään selittävän riittävän hyvin inhimillisten perustarpeiden tyydyttämistä, mutta motivaatioteorian sen nähdään olevan riittämätön. Se ennustaa heikosti ihmisen käyttäytymistä eikä sen vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen nähdä riittävänä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 182.)

Liittymisen tarve ja ihmissuhteiden merkitys ihmisen kehittymiselle ovat olleet useiden tutkijoiden mielenkiinnon kohteena jo pitkään, ja tästä inhimillisestä perustarpeesta on kirjoittanut jo ennen Maslowin tarveteoriaa mm. Freud teksteissään 1930-luvulla (Baumeister & Leary 1995, 497). Myös psykoanalyttikko John Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria tarkastelee yksilön omaa kokemusta ja selittää varhaislapsuudessa koetun turvan, hoivan ja huolenpidon laadun olevan merkityksellinen myöhemmälle persoonallisuuden kehittymiselle ja kyvyille liittyä sekä kykyyn luoda pysyviä ihmissuhteita. Bowlby korostaa nimenomaan ensisijaisen hoitajan, yleensä äidin, ja lapsen kiintymyssuhteen laadun merkityksellisyyttä. (Baumeister & Leary 1995, 497).

Ryan ja Deci (2000, 227) ovat kehittäneet tai oikeammin jatkojalostaneet Maslowin fyysisiin tarpeisiin perustuvaa tarvehierarkiaa kehittäen motivaatiota selittävän itsemääräämisteorian (Self-determination theory). He näkevät Murrayn ajatuksiin pohjautuen ihmisen uteliaana ja aktiivisena toimijana, joka motivoituu tavoittelemaan päämääriään itsensä toteuttamisen kautta. He esittelevät teoriassaan kolme ihmisen sisäiseen persoonallisuuden kehitykseen liittyvää psykologista perustarvetta: autonomia, kompetenssi ja ihmissuhteet eli sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Näiden tarpeiden tyydyttyminen vaikuttaa vahvasti ihmisen onnellisuuteen. (Ryan & Deci 2000, 227–228; Lehtinen ym.2007, 183.)

Autonomialla tarkoitetaan tunnetta siitä, että henkilö voi itse vaikuttaa omaan elämäänsä ja tehdä omia valintoja (Järvilehto 2014, 27–32). Autonomia on vapautta ja vastuunottoa omista tekemisistä, arvoista ja asenteista. Ryan ja Deci toteavat autonomian ja itseohjautuvuuden tunteen vapauttavan ihmistä toimimaan spontaanisti ja sisäisten motivaatioiden innoittamana. (Ryan & Deci 2000, 234.) Kompetenssi puolestaan on kokemustunne omaan elämään liittyvien asioiden hallinnasta. Henkilön saama positiivinen palaute synnyttää pystyvyyden ja kompetenssin tunnetta ja lisää sisäistä motivaatiota tavoitella uusia päämääriä. (Ryan ja Deci 2000, 234.)

Autonomialla ja kompetenssilla on todettu olevan suurimmat vaikutukset sisäisen motivaation kehittymiseen. Silti Ryan ja Deci (2000, 235) muistuttavat myös ihmissuhteiden vahvasta merkityksestä. Heidän mukaansa ihmissuhteet

eli tarve sosiaaliseen liittymiseen on inhimillinen psykologinen perustarve. Sisäisen motivaation vahvistumisen kannalta on merkittävää, että ihminen kokee yhteyksiä toisiin ihmisiin ja saa tunnekokemuksia siitä, että on muille merkityksellinen ja tärkeä. Autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuuden tunne muodostavat keskenään positiivisuuden kehän, jossa osa-alueet tukevat toinen toistaan. (Järvilehto 2014, 27–32, 34; Ryan & Deci 2000, 235.)

Joukkoon kuulumisen tunteen kokeminen on paitsi Maslowin tarvehierarkian mukainen yksilöllinen tarve, myös ympäristön ja yksilön yhteinen prosessi, eli ihmisen toimintaa ei voida ymmärtää pelkästään yksilökeskeisesti. (Huurre ym. 2015, 1). Bronfenbrennerin ekologista teoriaa on käytetty yleisesti sekä psykologiassa että kasvatustieteessä erilaisia kasvatusta ja kehitystä koskevien ilmiöiden tarkasteluun. (Härkönen 2008, 21.) Härkönen esittää omassa tekstissään Saariseen, Korkiakankaaseen ja Ruoppilaan (1994) viitaten, että Bronfenbrennerin ekologinen teoria sopii hyvin taustateoriaksi tutkittaessa lapsen ja nuoren sosiaalistumista ja liittymistä lähiyhteisöön tai yhteiskuntaan. Bronfenbrenner näkee yksilön kehityksen tapahtuvan kahdensuuntaisessa vuorovaikutussuhteessa (Puroila & Karila 2001, 204 -205) kehityspsykologisena ja sisällöllisenä prosessina, jossa yksilö saa vaikutteita ympäristöstä, mutta vaikuttaa myös itse ympäristön rakentumiseen eri tasoilla (Bronfenbrenner 1994, 38 -40).

Bronfenbrennerin ekologinen mikrosysteemi sopii tämän tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi, sillä se huomioi riittävästi yksilön omaa kehitystä ja tarkastelee yksilön ja ympäristön molemminpuolisen vuorovaikutuksen merkitystä tutkittaessa yksilön kokemaa joukkoon kuulumisen tunnetta. (Härkönen 2008,21.) Ekologisen teorian (ecological systems theory) mukaisesti yksilö voi kokea hyväksytyksi tulemisen sosiaalisessa kontekstissa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Bronfenbrenner 1994, 38). Härkönen (2008, 21) selittää Bronfenbrennerin ekologisen teorian kuvaavan ekologisen teorian neljää sisäkkäistä systeemiä (mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi), joissa myös erityistä tukea tarvitseva oppilas on enemmän tai vähemmän aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja jotka siten vaikuttavat hänen kehitykseensä ja sosiaalistumiseensa. (Härkönen 2008, 21.)

Bronfenbrenner puhuu ekologisen teorian mikroympäristöstä tarkoittaen nuoren lähiympäristöä, jossa nuori toimii aktiivisena jäsenenä. Tällaisia ympäristöjä ovat muun muassa perhe, koululuokka ja muu vertaisryhmä. Mikrosysteemin voidaan kuvata olevan toimintaa, sosiaalisia suhteita ja ihmissuhteita käsitteleviä konkreettisia, vuorovaikutusta sisältäviä rakenteita. Nuorella voi olla useita mikrosysteemejä, joissa hän on aktiivinen jäsen, ja nämä eri mikrosysteemit voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Bronfenbrenner 1994, 39–40.) Ekologista teoriaa kutsutaan nykyisin myös bioekologiseksi teoriaksi (bioecological systems theory). Bioekologinen näkökulma korostaa lapsen omaa biologiaa merkittävimpänä mikroympäristönä. (Bronfenbrenner 1994, 38–39).

Joukkoon kuulumisen tunne edellyttää Puroilan ja Karilan (2001, 204) mukaan ryhmässä hyväksytyksi tulemistä. Mattila (2011, 31) muistuttaa, että ihminen tarvitsee ympäristöstä toistuvia viestejä siitä, että on hyväksytty omana itsenään. Yksilön kokemus joukkoon kuulumisen tunteesta on siis meissä kaikissa sisään rakentunutta ihmisyyttä, ja sillä on merkitystä sisäisen motivaation ja persoonallisuuden kehittymisen kannalta.

Taulukossa 1 (sivulla 13.) on kuvattu edellä esitetyt tutkimuksen teoreettiset taustat.

TAULUKKO 1. Yhteenvedoa tutkimuksen teoreettisesta taustasta

Teoria	Näkökulma	Periaatteet	Merkitys joukkoon kuuluminen tunteen kehittymiselle
Maslow - tarvehierarkia-teoria	Yksilön kokemuksia ja perustarpeita tarkasteleva teoria.	Fyysiset, rakkauden ja turvallisuuden tarpeet tulee olla riittävän hyvin tyydyttyneet, jotta yksilö motivoituu itsensä toteuttamisesta.	Perustarpeiden tyydyttyä yksilö motivoituu ja pyrkii saavuttamaan yhä monimutkaisempia tarpeita ja tavoitteita, muun muassa sosiaalisen liittymisen ja arvostuksen tarpeita.
Ryan ja Deci - itseohjautuvuusteoria	Yksilön oman kokemuksen ja elämän hallinnan tunteen vaikutusta motivaation kehittymiseen tarkasteleva teoria.	Yksilö nähdään aktiivisena toimijana, joka motivoituu tavoittelemaan päämääriään itsensä toteuttamisen kautta. Teoriassa esitetään kolme psykologista perustarvetta: autonomia, kompetenssi ja ihmissuhteet. Näiden tarpeiden tyydyttyminen vaikuttaa vahvasti ihmisen onnellisuuteen	Oma kokemus siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä koskeviin päätöksiin, kokee pätevyyden tunnetta ja kokee olevansa muille merkityksellinen ja kokee näin tunnekokemuksia yhdessä muiden kanssa.
Bronfenbrenner - ekologinen mikrosysteemi	Yksilön ja ympäristön kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava teoria.	Mikrosysteemi käsittää lapsen lähiympäristön, muun muassa perheen, koululuokan ja muun vertaisryhmän. Bronfenbrenner näkee yksilön kehityksen tapahtuvan kahdensuuntaisessa vuorovaikutussuhteessa yksilölliset lähtökohdat huomioiden.	Joukkoon kuuluminen tunne edellyttää ryhmässä hyväksytyksi tulemistä. Ihminen tarvitsee toistuvia viestejä siitä, että on hyväksytty omana itsenään. Yksilölle kehittyy halua olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja vaikuttaa ympäristössä oleviin ihmisiin ja vastavuoroisesta saada heiltä jotakin. Synnyttää tarve kuulua joukkoon

3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA OPPILAS JA OPPIMISEN TUKE SUOMALAISESSA KOULUSSA

3.1 Inklusiivinen koulu

Muuttuvassa ja moninaistuvassa yhteiskunnassa tulee myös koulun olla valmis muutokseen. Meneillään olevalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisella tähdätään muuan muassa siihen, että koulu vastaisi muuttuvan yhteiskunnan ja opetuksen kehittymisen haasteisiin. Muutoksella pyritään myös vahvistamaan inklusiivista näkökulmaa entisestään kehittämällä lähikouluperiaatetta, yhdenvertaisuutta ja osallisuutta. (Opetushallitus 2014.) Inklusiivisesta koulusta ja sen kehittämisestä käydään parhaillaan runsaasti keskustelua maailmanlaajuisesti (Bunch & Valeo 2004). Inklusiivisesti järjestetty opetus suomalaisessa peruskoulussa ei suinkaan ole uusia asia ja siitä on säädetty useissa Suomen lakiteksteissä ja kansainvälisissä asiakirjoissa, muun muassa YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa, lapsen oikeuksien julistuksessa, YK:n Salamancan julistuksessa, YK:n vammaissopimuksessa ja Perusopetuslaissa. (Erytisopetuksen strategia 2007; Äikäs 2015, 235; Saarinen 2013, 7).

Inklusion määrittelemisen on konteksti- ja kulttuurisidonnaista, ja sen lähtökohtana on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Mikola 2011, 19). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna inklusion voidaan määritellä tarkoittavan mukana olemista ja yhteisöön liittymistä, kun taas eksklusio syrjään joutumista tai joukosta poissulkemista (KUVIO 1 sivulla 18.) (Leemann ym. 2015, 1.) Muun muassa Saloviita (2006) korostaa erilaisuuden olevan inhimillinen ja luonnollinen asia, jonka huomioiminen koulussa edellyttää inklusiivista näkemystä ja esteettömän oppimisen oivallusta (universal design). From & Kauppinen

(2012, 101) puolestaan määrittelevät inklusion Sebban ja Aiscowin (1996) määritelmän mukaisesti prosessiksi, jossa tavoitteena on vastata jokaisen lapsen omiin yksilöllisiin tarpeisiin. Saloviidan sekä From & Kauppisen samansuuntaiset näkemykset inklusiosta pyrkivät näkemään yksilölliset eroavuudet ja erilaiset tarpeet normaalina, elämään luonnollisesti kuuluvina ulottuvuuksina.

Opettajuutta ja opetuksessa tapahtuvia pedagogisia ratkaisuja ja niiden merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumiseen tarkastellaan Mikolan (2011) etnografisessa tapaustutkimuksessa. Hän tarkasteli väitöstutkimuksessaan yhden lähikouluperiaatetta toteuttavan alakoulun arkea, opetuksen järjestämistä, inklusion toteutumista ja opettajuutta. Hän määrittelee inklusion olevan opetuksen järjestämisen suuntaus, joka on koulutuksen ja tasa-arvon näkökulmasta katsottuna osallistavaa opetusta, jossa kaikki oppilaiden on mahdollista käydä lähikoulussa ja oppia ja olla osallisena yhdessä ikätovereidensa kanssa. (Mikola 2011, 25–33.)

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelemisen voidaan nähdä edistävän koulun opetuksen ja toiminnan laatua. (Mikola 2011, 36; Manninen 2015.) Koulun ilmapiirillä ja johtamisella on suuri merkitys tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumiselle. Mikolan (2011, 36) näkemyksen mukaan inklusio on edellä mainittujen asiakirjojen ja säädösten ohjaamana vienyt suomalaista peruskoulua lähemmäksi inklusion periaatetta, mutta ratkaisut ovat toistaiseksi arvokeskustelun, inklusiivisten periaatteiden ja rakenteellisten ratkaisujen tasolla. Hän tarkastelee tapahtuneita muutoksia kriittisesti ja toteaa, että nyt tehdyt ratkaisut ovat olleet lähinnä teorian tasolla syntyneitä ideaalisia malleja, joiden toteutuminen arjessa on jäänyt heikoksi. (Mikola 2012.) Lisääntyvästä inklusiosta ja yleisopetukseen integroitumisesta huolimatta erityisopetuksen kehittämistyö on painottunut viime vuosina pienryhmien eli erityisluokkien pedagogiikan kehittämiseen (Mikola 2012).

Koulun sisällä tehtävät pyrkimykset kehittää toimintaa inklusiivisempaan, kaikkia oppilaita palvelemaan suuntaan, on hyvä suunta. Todellinen, inklusiivinen koulukulttuuri on Mikolan tutkimuksen mukaan vielä syntymättä. Yhtenä

merkittävänä tekijänä hän mainitsee koulutuksen kaksoisjärjestelmän, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että erityisopetus ja yleisopetus ovat erillään toisistaan sekä hallinnon, opettajakoulutuksen järjestämisen että tiedeyhteisössä alueella. On siis kyse laajemmasta kuin yhden koulun sisällä tehtävistä ratkaisuista. Kehitystyötä tulisi tehdä hallitusti yhtenä kokonaisuutena, jossa erityisopetus ja yleisopetus olisi sulautettu yhdeksi kokonaisuudeksi. (Mikola 2011, 235.) Inklusion kehittyminen edellyttää muutosta myös opetuksen järjestämiseen ja näin myös opettajan työhön ja vaatisi yleisopetuksen luokkien pedagogisten ratkaisujen kriittistä tarkastelua ja uudelleen arviointia (Mikola 2012).

3.2 Tukea tarvitseva oppilas ja kolmiportainen tuki

Perusopetuslain muutokset ja uudistukset ovat tulleet voimaan vuonna 2011. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.) Muun muassa Saloviita (2006) on esittänyt kuuluvasti huolensa 2000-luvun alussa alati lisääntyneestä erityisopetuksen tarpeesta ja sen toteuttamisesta integroiduissa tai segregoiduissa erityisluokissa. Perusopetuslain uudistuksella pyrittiin vahvistamaan varhaisen tuen järjestämistä kouluissa, jotta hallintopäätökset erityisopetuksen tarpeesta saataisiin vähenemään ja tukea tarvitseva oppilas tulisi autetuksi aikaisemmin ja entistä paremmin omassa luokassa annettavalla tuella (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirrtimaa 2015).

Perusopetuslain (POL 30 §) perusteella kaikilla oppilailla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja riittävää tukea oppimisensa toteutumiseksi. Suomessa esi- ja perusopetuksessa annettava riittävä tuki rakentuu kolmiportaisen tuen mallille (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Vastaavanlaisia erityis- ja yleisopetusta yhdistäviä tuen malleja on käytössä myös muualla maailmassa. Yhdysvalloissa on käytössä kolmikehäinen malli (3-tier model) ja Englannissa puolestaan puhutaan kolmen aallon mallista (3-wave model). (LukiMat 2015.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) koulussa annettavan oppimisen tuen peruseriaatteiksi mainitaan muun muassa, että oppilaan tarvitsema tuki tarjotaan hänelle välittömästi tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen

ja ensisijaisesti oppilaan omassa luokassa koulussa toteutettavin joustavin järjestelyin.

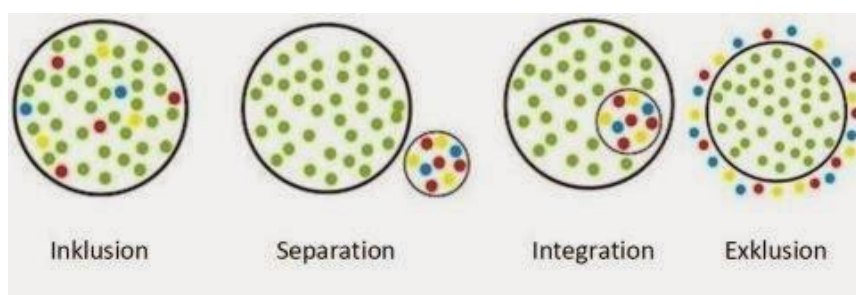
Erityisoppilas on yleisesti koulumaailmassa käytössä oleva käsite puhuttaessa oppilaista, jolla on tuen tarvetta oppimisessaan tai kehityksessään. Todellisuudessa he ovat yksilöitä, joilla on kolmiportaisen tuen mallin myötä rakennettu yksilölliset tuen muodot ja oppimisen polut. Koulussa nämä erityisiksi määritellyt oppilaat ovat saaneet nimikkeensä asiantuntijoilta nousseesta huolesta tai näkemyksestä. Erityinen -käsite on todellisuudessa lähemmin tarkasteltuna neutraali käsite, ja erilaisuuden luulisi olevan nyky-yhteiskunnassa arvostettu ominaisuus, mutta koulumaailmassa sillä viitataan perinteisesti kuitenkin oppilaan erilaisuuteen ja poikkeavuuteen. (Määttä & Rantala 2010, 27–28; Mietola 2014, 2.) Erilaisuuden ja poikkeavuuden leimaa on pohdittu myös erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007). Strategiassa esitetään erityisopetuksen käsitteen korvaamista nykytilannetta paremmin kuvaavaksi oppimisprosessin yksilölliseksi tukemiseksi.

Kolmiportainen tuki on asteittain vahvistuvaa, väliaikaista tai jatkuvaa tukea, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleinen tuki on kaikille oppilaille tarjottavaa väliaikaista, pedagogisin ratkaisuin toteutettua tukea. Vahvemman tukea tarvitseva oppilas voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin kirjallisen pedagogisen arvioinnin jälkeen. Tehostetussa tuessa oppilaan saama tuki on yksilöllisempää kuin yleisessä tuessa. Tehostetun tuen piirissä olevalle oppilaalle voidaan tarjota osa-aikaista erityisopetusta tai yksilöllistää hänen tavoitteitaan. Oppilaan tueksi laaditaan oppimissuunnitelma tehostettuun tukeen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–65.)

Vahvempaa ja intensiivisempää tukea tarvitsevalle oppilaalle voidaan myöntää erityinen tuki hallintopäätöksellä, joka tehdään kirjallisen, moniammatillisessa pedagogisen tuen työryhmässä käsiteltävän pedagogisen selvityksen perusteella, mikäli hänen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita ei muuten riittävästi saavuteta. Erityistä tukea tarvitseva oppilas on usein henkilö, jolla on oikeus pidennettyyn oppivelvollisuuteen. Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan

henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisen tuen piirissä oppilaalle annettava tuki on kokoaikaista ja suunnitelmallista, ja toteutetaan joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavalla oppilaalla oppivelvollisuus on 11-vuotinen. Erityisen tuen piirissä oleva oppilas voi suorittaa perusopetuksen opiskelemalla joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65–66.)

Erityisopetusta saava oppilas voi saada tarvitsemansa tuen integroituneena yleisopetuksen luokassa tai segregoidussa erityisopetuksen luokassa. Käsitteet integraatio ja segregatio (integration, separation) perustuvat demokraattiseen ideologiaan oppilaiden yhdenvertaisuudesta ja oikeudesta osallistua yhteiskuntaan täysivaltaisena jäsenenä. Integraatio- ja segregatio -käsitteet voidaan ajatella perustuvan tunnustetulle erilaisuudelle, ja määritelmän mukaisesti oppilaan tulee olla tietynlainen, jotta hän voisi käydä omaa lähikouluun. (Emanuelson 2001, 125.) Integraatio voidaan määritellä yksinkertaisesti yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteensovittamiseksi (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186). Mikola tulkitsee kriittisesti integraation puolustavan jo leiman saaneita oppilaita. Siinä jo erilaiseksi tai poikkeavaksi käsitettävä oppilas liitetään takaisin ikäistensä vertaisryhmään. (Mikola 2011, 27.)



KUVIO 1. Havainnollistava kuva käsitteistä inkluisio ja ekskluisio sekä integraatio ja segregatio. (Properuskoulu.net 2014)

Vuonna 2012 suuri osa erityistä tukea saavista oppilaista opiskeli erityisopetuksen luokissa (40,7 %), mutta osa oppilaista opiskeli kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19,4 %), jossa heille oli rakennettu tarvittavat tuet (Suomen virallinen tilasto 2012). Saloviita (2006) herättelee tarkastelemaan kriittisesti erityisen tuen tarpeen synnyttäjän lisäksi erityisopetuksen järjestämistä. Onko erityisen tuen tarve oppilaan todellinen tarve erillään toteutetusta opetuksesta vai onko tarve syntynyt koulun jäykkyydestä huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet osana opetusta? Huolimatta siitä, tapahtuuko opetus integroidussa tai segregoidussa erityisluokassa vai inkluusioperiaatteen mukaisesti yleisopetuksessa, on jokaisella oppilaalla, myös erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla oikeus kuulua luokkayhteisöön tasavertaisena jäsenenä. (Manninen 2015.)

4 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN JOUKKON KUULUMINEN KOULUSSA

Oppilaiden joukkoon kuulumisen tunnetta on tutkittu paljon yleisopetuksen oppilaiden näkökulmasta, mutta Juvosen (2006, 655) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulman tarkastelu tutkimuksissa on vielä vähäistä. Viime vuosina on kuitenkin tehty sekä Suomessa että muualla maailmassa yhä enemmän tutkimuksia myös erityisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulma huomioiden. Tässä luvussa kuvaan joukkoon kuulumisen tunteen tarkasteluun oleellisesti liittyviä käsitteitä, ja näitä käsitteitä tarkastelevia tutkimuksia.

4.1 Koulun toimintakulttuuri

Koulun toimintakulttuurin on todettu useissa tutkimuksissa vaikuttavan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen kokemiseen. Koulussa vallitseva toimintakulttuuri luo perustan paitsi osaamiselle myös op-

pilaiden kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Toimintakulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat sekä historialliset että kulttuuriset tekijät, ja se ilmenee koulussa koko kouluyhteisöä koskevissa säännöissä, toiminnan tavoitteissa ja toimintamalleissa. Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat koulun johtamisen, pedagogiikan ja opetuksen järjestämisen tavat sekä koulussa vallitseva ilmapiiri, vuorovaikutus ja mahdollisuudet osallisuuteen. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Toimintakulttuuri rakentuu sekä tiedostetuista että tiedostamattomista tekijöistä. Se välittyy oppilaille aikuisten tavassa toimia ja olla vuorovaikutuksessa. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 20, 24.) Sekä Manninen (2015) että Mikola (2011, 36) näkevät koulun toimintakulttuurin, ilmapiirin ja koulun johtamisen paljastavan sekä koulussa että yhteiskunnassa yleensä vallalla olevat todelliset arvot. Erityisesti Manninen korostaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksien sosiaaliseen osallisuuteen koulussa paljastavan arvojen todellisen toteutumisen. Koulussa tulisi näkyä tasavertaisuus, erilaisuuden hyväksyminen ja kaikkien oikeus saada kuulua joukkoon. (Manninen 2015.)

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuudet liittyä koulu- ja luokkayhteisöön tukevat joukkoon kuulumisen tunteen kehittymistä. Yhteisö-käsitteen tarkka määrittelyminen on kirjavaa, sillä sen merkitys vaihtelee kulttuuristen ja teoreettisten näkökulmien perusteella. Yhteisön määrittelyssä keskeisimpänä käsitteenä voidaan pitää kuitenkin ”me”, jolla viitataan samuuteen. Samuus-käsitettä käytetään puhuttaessa yhteisön jäsenyydestä ja yhteisöllisen identiteetin rakentumisesta. (Wiesenfeld 1996, 337; Koivula 2010, 18.) Wiesenfeldin (1996, 339) mukaan yhteisö rakentuu sosiaalisen toiminnan kautta. Sen kehittymiseen vaikuttavat yksilölliset tarpeet ja yksilöiden välinen vuorovaikutus. Laajemmin tarkasteluna yhteisöllä on merkittävä rooli yksilön identiteetin kehittämisessä ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa (Koivula 2010, 18).

Kouluyhteisöön liittyminen tukee oppilaan joukkoon kuulumisen tunnetta ja on merkityksellinen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Koulu on merkittävä lapsia ja nuoria sosiaalistava instituutio. (Juvonen 2006, 655.) Kouluyhteisöllä on merkittävä rooli sosiaalisuuden kehittämisessä, sillä kouluyhteisöä voi-

daan pitää sulatusuunina, jossa lapsen tai nuoren biologinen kypsyminen tapahtuu erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen yhteyksien ja ympäristön yhteisvaikutuksessa (Pietarinen & Rantala 1997, 225). Koivulan (2010, 19) mukaan yksilö pyrkii täyttämään yhteisön muiden jäsenten odotuksia ja pyrkii näin olemaan hyväksyty yhteisössään, johon on rakentunut omia toimintamalleja ja käytänteitä.

Juvonen (2006, 655) on tutkinut joukkoon kuulumista, sosiaalisten suhteiden ja koulun toiminnan välistä suhdetta. Juvosen tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan kokeman joukkoon kuulumisen, opettaja-oppilassuhteen ja vertaisryhmän toiminnan laadun vaikuttavuutta kouluun kiinnittymiseen. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että koulun kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri kannusti oppilaita ponnistelemaan ja tuki heidän oppimistaan. Oppilaat, jotka ovat sujuvasti vuorovaikutuksessa sekä opettajien että muiden oppilaiden kanssa, olivat sitoutuneempia koulun toimintaan ja oppiminen oli parempaa. (Juvonen 2006, 655–660.) Juvonen esitti myös, että joukkoon kuulumisen tunteen kehittymiseen vaikuttavat positiivinen oppilas-opettajasuhteen laatu, positiivinen vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa ja oppilaan kyky muuttaa omaa käytöstään tulakseen hyväksytyksi toimiessaan opettajan ja vertaisryhmän kanssa (Juvonen 2006, 667).

4.2 Oppilas-opettaja suhteen merkitys

Erityistä tukea tarvitseva oppilas, niin kuin kaikki oppilaat, hyötyy turvallisesta ja läsnä olevasta aikuisesta. Ei ole merkityksetöntä millaisia menettelytapoja tai vuorovaikutuskeinoja lasten ja nuorten kanssa toimiva aikuinen käyttää. (Mattila 2011, 62–63.) Opettajan suhtautuminen tasa-arvoisesti ja puolueettomasti oppilaisiinsa, on opettajan eettisen toiminnan peruskysymyksiä. (Mikola 2011, 19.)

Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa (2015) tutkivat erityistä tukea tarvitsevia nuoria (N=5) ja heidän käsityksiään joukkoon kuulumisen tunteesta perusopetuksessa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat kokeneet jo useita koulu-sijoituksia ennen nykyistä sijoittumistaan erityiskouluun. Tutkijat tarkastelivat Juvosen tutkimuksessa havaittuja joukkoon kuulumisen tunteeseen vaikuttavia

tekijöitä: positiivisen opettaja-oppilassuhteen merkitystä, positiivisia suhteita vertaisryhmässä ja oppilaiden muuttuvaa käyttäytymistä eli käyttäytymisen muuttamisesta suhteessa opettajan ja vertaisryhmän odotuksiin. Fenomenografisesti analysoidusta tutkimusaineistosta ilmeni, että oppilaiden mukaan hyvässä oppilas-opettajasuhteessa opettaja huomioi oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja suhtautui oppilaaseen lämpimästi ja ymmärtävästi. Tutkimuksessa havaittiin, että ymmärtävällä ja hyväksyvällä suhtautumisella oli myönteinen vaikutus oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat tyytyväisiä erityiskoulusijoitukseen, jossa oli erilaisuutta hyväksyvämpi ilmapiiri kuin aikaisemmissa kouluissa. Oppilaat kertoivat myös, että opettajat suhtautuivat heihin ymmärtäväisemmin ja huomioivat heidän yksilölliset tarpeensa paremmin, kuin aikaisemmissa kouluissa. Oppilaan ja vertaisryhmän positiivinen suhde puolestaan rakentui selkeästi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ominaisuuksien hyväksymiselle. (Pesonen ym. 2015) Tutkimukseen osallistuneet erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat myös, että koulussa vallitseva positiivinen ilmapiiri oli joukkoon kuulumisen tunteen kehittymiseen vaikuttava tekijä. (Pesonen ym. 2015)

4.3 Vertaisryhmään kuuluminen

Koululuokka on moninainen sosiaalisen toiminnan areena, jossa mahdollistuu sosiaalinen osallisuus. Nykytutkimuksen perusteella tiedetään, että murrosikäisen nuoren kuulumisen osaksi vertaisryhmää on tärkeää sopeutumisen, hyvinvoinnin ja itsetunnon kehittymisen kannalta. (Salmivalli 2005, 15; Keltikangas-Järvinen 2003, 60.) Vertaisryhmään kuulumisen on palkitsevaa ja mahdollistaa nuorelle kokemuksen johonkin kuulumisen tunteesta (Salmivalli 2005, 32). Repo (2013, 117) toteaa Lainetta ja Neitolaa (2002) lainaten, että myönteinen joukkoon kuulumisen kokemus auttaa nuorta kehittämään itsetuntemustaan ja sosiaalisia taitojaan. Pystyäkseen toimimaan vertaisryhmässä nuori tarvitsee sosiaalista kompetenssia, muun muassa ryhmään liittymisen taitoja, yhteistyö- ja tunnetai-

toja sekä kykyä sosiaaliseen ymmärtämiseen. Keltikangas-Järvinen (2003) korostaa, että koulumaailmassa itsetunnon tukemisen kysymys on tärkeä ottaa huomioon esimerkiksi, kun ollaan suunnittelemassa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokkasijoitusta (Keltikangas-Järvinen 2003, 59). Koulu- ja luokkaympäristössä on mahdollista rakentaa yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Tämä mahdollistuu, kun erityistä tukea tarvitseva oppilas tulee hyväksytyksi vertaisryhmässään ja kokee olevansa arvokas ja hänen tekemisillään on vaikutusta luokkayhteisössä. (Puroila & Karila 2001, 204–206.) Joukkoon kuulumisen ja hyväksytyksi tuleminen omassa luokkayhteisössä on ekologista teoriaa tulkiten prosessi, johon vaikuttavat kaikki luokkakaverit, opettaja ja luokkaan luotu oppimisympäristö. Luokkaan integroidun tai erityisluokassa opiskelevan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ei siis voida katsoa olevan objekti vaan muiden oppilaiden tavoin omalla olemisellaan ja taidoillaan luokan yhteishenkeen vaikuttava merkittävä jäsen. (Puroila & Karila 2001, 206–209.)

Oppilaskulttuuri on koulussa merkittävä asia ja usein oppilaiden näkökulmasta se merkittävin. Mietola (2014, 182) määrittelee oppilaskulttuurin oppilaiden tavaksi olla ja elää yhdessä koulussa. Tämä määritelmä pitää sisällään sekä sosiaaliset suhteet että toimintatavat ja toimintatapojen tulkinnalliset ulottuvuudet. Mietola tarkasteli ja haastatteli tutkimuksessaan vuoden ajan yhden koulun yhdeksäsluokkalaisia oppilaita (N=24), ja havaitsi erilaisten ryhmien syntyvän oppilaiden yhteisten mielenkiinnon kohteiden kautta, samankaltaisten tyylien perusteella sekä suosituimmuusperiaatteen mukaisesti. Erityisoppilaat eivät päässeet osaksi näitä ryhmiä, vaan heidät ryhmiteltiin yleisopetuksen oppilaiden puheissa yhdeksi omaksi alaryhmäksi. Mietola tulkitsi tähän erityisten ryhmään määriteltyjen oppilaiden jäävän niiden tilanteiden ulkopuolelle, joissa sosiaalisia tilanteita ja kaverisuhteita muodostettiin. Hän havaitsi, että yleisopetuksen luokassa opiskelevan oppilaan ja erityisluokalla opiskelevan oppilaan polut kohtasivat vain harvoin koulupäivän aikana. (Mietola 2014, 182–185.)

Useiden tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on vaikea päästä osaksi vertaisryhmää. Joukkoon kuulumisen tiedetään kuitenkin ole-

van inhimillinen tarve, ja sen saavuttaminen on merkityksellistä yksilön hyvinvoinnille. Ryhmän ulkopuolelle jättäminen vaikutti muun muassa Juvosen (2006) tutkimuksen perusteella oppilaan hyvinvointiin. Juvonen (2006, 655) kirjoittaa mm. Baumeisteria ja Learya lainaten, että sosiaalisesti muihin liittyneet ihmiset ovat psyykkisesti ja fyysisesti terveempiä kuin ne henkilöt, jotka ovat eristäytyneet.

Australiassa, Robinson ja Tryscott (2014) kokosivat yhdessä erityislasten järjestön *Children with Disability Australia* kanssa, maan hallitukselle raportin inklusiivisessa opetuksessa opiskelevien, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukkoon kuulumisen tunteen ja kouluun kiinnittymisen kokemuksista, ja vaikuttavista asioista. Raportin mukaan Goodenow'n (1993) tutkimuksessa on todettu vammaisen oppilaan tärkeimmäksi nimeämäksi asiaksi kuulumisen luokkayhteisöön tai ikäryhmään, ja olla ryhmässä arvostettu jäsen. Robinson ja Tryscott pohtivat raportissaan myös mikä vaikutus on sillä, että nuori ei koe kuuluvansa joukkoon. He nostavat esille muun muassa vammaisten oppilaiden yksinäisyyden, rajatut mahdollisuudet ystävyysuhteisiin, jännitteet ikätovereiden kanssa ja torjutuksi tuleminen. Robinson ja Tryscott mainitsevat muun muassa Pijl, Skaalvik ja Skaalvik:n (2010) tutkimuksen, jossa nämä ovat todenneet, että lievistä oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat olivat muita vähemmän hyväksytyjä ikäryhmässään, ja heillä oli muita oppilaita vähemmän ystäviä. (Robinson & Tryscott 2014.)

Ontariossa, Kanadassa Bunch ja Valeo (2004) tutkivat 6–18 -vuotiaiden tavanomaisten oppilaiden asenteita ja suhtautumista erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin erityisopetuksessa ja inklusiivisessa opetuksessa. Tutkimukseen haastateltiin sekä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita erityisopetuksen luokilta (N=31) että inklusiivisen opetuksen luokilta (N=21). Bunch ja Valeo tarkastelivat yleisopetuksen oppilaiden käsityksiä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ystävyysuhteista, kohtelusta, puolustamisesta ja hyväksymisestä. Tutkimuksessa havaittiin, että yläkoulun yleisopetuksen oppilaat näkivät, että vammaisilla oppilailla oli ystäviä, mutta vain vammaisia ystäviä. Tutkimuksessa havaittiin

myös, että erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin kohdistui kiusaamista ja kaltoinkohtelua yläkoulussa alakoulua enemmän. Oppilaita nimiteltiin, heistä kuisittiin ja ilmeiltiin heidän ollessaan lähellä. Useat yleisopetuksen oppilaat ilmoittivat haastatteluissa vastustavansa vammaisiin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista, ja varsinkin vanhemmat oppilaat ilmoittivatkin puuttuneensa ja asettuneensa puolustamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Bunchin ja Valeon tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että ryhmittelyt ja erityisopetuksen järjestämisen tavat rakensivat raja-aitoja vammaisten ja vammattomien oppilaiden välille. (Bunch & Valeo, 2004.)

Tarve kuulua joukkoon ja olla osa ryhmää on niin voimakas inhimillinen perustarve, että Rigby ja Ryan vertaavat ryhmästä poissulkemista yhdeksi tuskallisimmista psykologisista kokemuksista. (Järvilehto 2014, 32–34.) Luokkayhteisössä hyväksytyksi tuleminen on havaittu suojaavan oppilasta vaikeuksilta. Toistuva torjutuksi tuleminen ja jääminen ilman vastavuoroisia vertaissuhteita voivat sen sijaan johtaa yksinäisyyteen ja kiusatuksi tulemiseen. (Salmivalli 2005, 33.)

Kiusaaminen on Kankkusen, Harisen, Nivalan & Tapion (2010) määritelmän mukaan erityisesti lasten ja nuorten parissa esiintyvää syrjintää. Kankkunen ym. (2010, 22–28) havaitsivat tutkimuksessaan, että kiusaamisen syyksi voi riittää esimerkiksi poikkeava ulkonäkö tai erityiset toimintatavat. Alttiimpia kiusaamisen kokemiselle ovat heidän tutkimuksensa mukaan eri tavoin vammaiset ja pitkäaikaissairaat sekä seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret ja erityisesti pojat. Yleisimmin kiusaamista esiintyi koulussa ja erityisesti yläkoulussa. (Kankkunen ym. 2010, 22–28.) Siihen, miten muut oppilaat hyväksyivät erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokassaan, voitiin Pesosen ym.(2015) tutkimuksen mukaan vaikuttaa koko koulun yleisen ilmapiirin kehittämisellä.

4.4 Käyttäytymisen muokkaaminen

Juvonen (2006) totesi omassa tutkimuksessaan, että oppilaan kyky muokata omaa käyttäytymistään vaikuttaa siihen, miten oppilas tulee hyväksytyksi kouluyhteisössä. Pesonen ym. (2015) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan saattoi olla vaikea muokata omaa käyttäytymistään niin, että käyttäytyminen olisi opettajan toiveen mukaista ja tukisi vertaisryhmään liittymistä. Tutkimuksessa ilmeni, että käyttäytymisen muokkaaminen saattoi muodostua erityistä tukea tarvitseville oppilaille erityisen haastavaksi ja he saattoivat ryhtyä salaamaan omaa tuentarvettaan ja erityispiirteitään. Pesonen (2016, 12) toteaaakin väitöstutkimuksessaan Mülleriin, Schuleriin, ja Yatesiin, (2008) sekä Preeceen ja Jordaniin (2009) viitaten, että tällainen omia erityispiirteitä salaava toimintatapa aiheuttaa oppilaalle suurta stressiä ja voi johtaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan eristäytymiseen ja yksinäisyyteen. Hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri koulussa tukee siis erilaisten oppilaiden mahdollisuuksia joukkoon kuulumiseen ja kouluyhteisöön liittymistä.

4.5 Sosiaalinen osallisuus

Bronfenbrennerin ekologinen teoria tunnetaan kehityspsykologian alan kirjallisuudessa yhtenä merkittävimpänä teoriana, joka huomioi lapsen vuorovaikutuksen erilaisten kasvuympäristöjen kanssa. Ekologinen teoria on näin ollen usein sosiaalisen osallisuuden tarkastelun lähtökohtana. Sosiaalisen osallisuuden (social inclusion) juuret vaikuttavat kirjallisuuden perusteella olevan yhteiskuntatieteellisissä teorioissa. Sosiaalisesta osallisuudesta puhutaan usein syrjäytymisen vastakohtana, mutta sen tarkka määrittäminen näyttäisi kirjallisuuden perusteella olevan kirjavaa. Ryndak, Jackson ja Billingsley (2010, 102) toteavat, että joissakin tutkimuksissa tutkijat ovat jättäneet määritelmän tekemisen lukijalle. Sosiaalinen osallisuus on yksilön henkilökohtainen kokemus kuulumisesta joukkoon ja se mahdollistuu vuorovaikutuksessa, yksilön liittyessä yhteisöön. Sosiaalisen osallisuuden kokemuksellista luonnetta voidaan tarkastella yksilön subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta. (Leemann ym. 2015, 1.)

Yhteiskuntatieteellinen määritelmä sosiaalisesta osallisuudesta sopii hyvin koulukontekstin ja opetuksen järjestämisen tarkasteluun. Sosiaalisen osallisuuden toteutuessa ja mahdollistuessa oppilaiden arjessa syntyy inklusiota. Sosiaalinen osallisuus voidaankin nähdä tärkeänä inklusion ulottuvuutena. (Manninen 2015, 48.) Manninen muistuttaa, että ihmisen perustarpeisiin kuuluu joukkoon kuuluminen, tulla kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi omana yksilönä (Manninen 2015, 33). Osallisuuden mahdollisuudet koulussa perustuvat paljolti siihen, nähdäänkö arjessa ilmenevät haasteet erityistä tukea tarvitsevassa oppilaassa, oppimisympäristössä vai vuorovaikutuksessa. (From & Koppinen 2012, 9.)

Manninen (2015) määrittelee osallisuuden osaksi sosiaalista hyvinvointia ja näkee, että erityistä tukea tarvitseva oppilas tarvitsee sosiaalisia suhteita, joissa voi olla osallisena. Hän on omassa väitöstutkimuksessaan tarkastellut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalista osallisuutta kasvattajien arvioimana ja koulussa esiintyneiden arvojen toteutumista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisen osallisuuden toteuttamisen kautta. Hän tarkasteli erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien, isovanhempien ja opettajien käsityksiä lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisen haasteista ja mahdollisuuksista koulussa. Ryhmähaastatteluilla kerätyn ja fenomenografisesti analysoidun aineistoa tarkastelemalla Manninen havaitsi, että koulun toimintakulttuuria olisi kehitettävä ja sitä olisi tärkeä kehittää opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä entistä vahvemmin. Mannisen (2015) tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella tasa-arvoa, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta pidettiin kouluissa hyvinä ja tärkeinä arvoina, joiden toteutuminen jäi kuitenkin arjessa heikoiksi. Manninen havaitsi tutkimuksessaan, että arjessa toiminnan lähtökohtana olivat usein aikuisen tarpeet eikä erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeet tai oikeudet. Aikuisten asenteiden ei nähty tutkimuksen mukaan tukevan lapsen osallisuutta ja mahdollisuuksia toimia aktiivisena jäsenenä kouluyhteisössä. (Manninen 2015.)

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että puutteelliset mahdollisuudet osallisuuden johtivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden syrjintään ja väheksyn-

tään ja osallisuutta edistävä koulu puolestaan voi parhaimmillaan edistää kaikkien lasten ja nuorten osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia. (Manninen 2015, 33-34, 47; Mikola 2011, 19; Bunch & Valeo, 2004.) Mietola (2014, 239) ja Manninen (2015) ovat molemmat havainneet tarvetta rakentaa yhdenvertaista ja tasa-arvoista koulukulttuuria, jossa kaikilla on mahdollisuus ja oikeus sosiaaliseen osallisuuteen. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukkoon kuulumiseksi ja sosiaalisen osallisuuden mahdollistumiseksi on tutkimusten perusteella yhä tehtävä lujasti työtä. Opettajan roolin kaikkia osallistavan toimintakulttuurin kehittämisessä Manninen näkee Aiscowiin viitatun tärkeänä. (Manninen 2015.)

4.6 Opetuksen järjestäminen

Puheissa ja koulun arjessa esiintyvää yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajaa tarkastellessa väitöstutkimuksessaan Mietola (2014) havaitsi, että yleisopetuksen oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arki rakentui hyvin erilaiseksi. Mietolan observoi vuoden ajan etnografisessa koulututkimuksessaan erään yläkoulun yhdeksäsluokkalaisia oppilaita, ja hänen näkemystensä mukaan koulutila ja koulutilan käyttö muodosti merkityksellisen eron tavallisen ja erityisoppilaan välille. Hallinnollisen erityisopetuspäätöksen jälkeen oppilas ikään kuin asemoidaan uudelleen, niin sosiaalisesti kuin fyysisestikin. (Mietola 2014, 78.) Erityisopetuspäätöksen jälkeen oppilas havaittiin liittyvän erilaisiin pienryhmiin, kenties siirtyvän erityisluokkaan tai hänelle osoitettiin avustaja tukea. Nämä erilaiset opetuksen järjestämisen ratkaisut ja kolmiportaisen tuen (30 § Perusopetuslaki 1 mom.) toteuttamisen muodot rakentavat tavalliselle ja erityisoppilaalle erilaisia arkiä. Tämä arjen erilaisuuden ymmärtäminen on merkityksellistä myös joukkoon kuulumisen tarkastelun kannalta. (Mietola 2014, 78.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta koulussa rajoitti Mietolan (2014, 96–98) tutkimuksen mukaan kulttuuriset, fyysiset ja sosiaaliset esteet, kuten oppilaan omat kyvyt olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja toisten oppilaiden, opettajien ja yleisesti yhteiskunnassa vaikuttavat negatiiviset asenteet ja suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan. Myös Manninen

(2015) kuvaa, miten erityisoppilaan osallisuuden esteenä on yhä kouluissa esiintyvä kiusaaminen ja väheksyntä.

Mietolan kanssa samansuuntaisia havaintoja on tehnyt Mikola (2011) omassa väitöstutkimuksessaan inklusion reittejä ja opetuksen järjestämisen vaikutuksia inklusion toteutumiselle. Mikola tarkasteli etnografisessa tapaustutkimuksessa haastatteluiden ja observoinnin kautta yhden alakoulun arkea vuosina 2003–2005. Hän havaitsi, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arki saattoi opetusjärjestelyistä johtuen muodostua niin rikkonaiseksi, ettei oppilas kyennyt muodostamaan suhteita eikä joukkoon kuulumisen tunnetta syntynyt. Hän toteaa, että ulkopuolisuuden tunne saattaakin kehittyä jo alakoulussa. (Mikola 2012, 8.) Onkin siis tärkeää ymmärtää ja nähdä, miten rikkonainen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arki voi olla, ja tarkastella, miten tällaista oppilasta tuetaan liittymään omaan luokkayhteisöönsä. (Mietola 2014, 78; Mikola 2012, 8.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävä on selvittää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemiaan joukkoon kuulumisen tunnetta inklusiivisessa ja segregoidussa oppimisympäristössä. Laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhden erityisoppilaan kokemuksia opiskelusta alakoulussa ja tarkemmin kuudennella luokalla integroituneena yleisopetukseen inklusioperiaatteen mukaisesti ja seitsemännellä luokalla erityisopetuksen luokassa. Tässä tutkimuksessa oli tärkeänä lähtökohdana nostaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oma ääni kuuluviin ja kuulla hänen kokemuksiaan omin sanoin kerrottuna.

Tutkimuskysymykset

1. Miten erityistä tukea tarvitseva oppilas kokee joukkoon kuulumisen tunteen
 - a) kuudennella luokalla, jolloin hän oli integroituneena yleisopetuksen luokassa?
 - b) seitsemännellä luokalla, jolloin hän oli erityisopetuksen pienluokassa?

2. Minkälainen yhteys koulun toimintakulttuurilla on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen kokemisessa?

6 TUTKIMUKSEN TEKEMINEN

Tässä kappaleessa esittelen tarkemmin tutkimukseen osallistuvat henkilöt, tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuksen kulun.

Lähestyn joukkoon kuulumisen tunnetta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan omien kokemusten kautta tarkastelemalla hänen kokemuksiaan kahdessa erilaisessa kontekstissa, yleisopetuksen yhdysluokassa ja erityisopetuksen pienluokassa. Tarkastelen tutkimuskysymyksiä aineistotriangulaatiota hyödyntäen. Triangulaatio tarkoittaa, että tutkija irtaantuu yhdestä ainoasta näkökulmasta ja tarkastelee tutkimuskysymyksiä eri metodein, tutkijoiden aikaisempia tutkimuksia tai teoretietoa yhdistämällä. Aineistotriangulaatiota hyödynnettäessä yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Tässä tutkimuksessa triangulaatio muodostuu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sekä vanhempien ja opettajien haastatteluaineistosta, aikaisemmista tutkimuksista saadusta tiedosta sekä teoretiedosta (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2014, 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143).

6.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on empiiristä tapaustutkimusta. Tutkimuksessa keskitytään tutkimaan joukkoon kuulumisen tunnetta yhden erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Tapaustutkimus sopii tutkimusmenetelmäksi, sillä tutkimus keskittyy tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimaan yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti yksilön kokemusta joukkoon kuulumisesta rajatussa ympäristössä. Tapaustutkimuksessa tutkitaan todellisia ihmisiä todellisessa ympäristössään. Tapaustutkimus ei testaa olemassa olevia teorioita vaan ennemminkin luo uusia ja löytää perusteluja sille ja seurauksille. (Cohen & Manion & Morrison 2007, 253; Syrjälä 1988, 5.)

Tässä tutkimuksessa tapaustutkimus on intensiivistä. Intensiivisessä tapaustutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on usein vain yksi tutkijaa kiinnostava tapaus. Tutkimuskohteesta tehdään tiheä kuvaus ja tutkimuskysymyksiä tarkastellaan tutkittavan näkökulmasta. Intensiivisessä tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yhden tutkimuskohteen tapaan jäsentää maailmaa. Tutkimuksessa voidaan tarvittaessa huomioida ja erottaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan erilaiset näkökulmat ja tunnekokemukset joukkoon kuulumisen tunteesta kahdessa erilaisessa kontekstissa. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkimuskohde ovat usein tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. (Eriksson & Koistinen 2005, 15.) Tutkimuskohteen valinta tehdään usein niin, että kohde on mahdollisimman tyypillinen tai toisaalta marginaalinen. Tutkijan oma kiinnostus tutkimusongelmaan voi myös olla tutkimuskohteen valinnan taustalla (Syrjälä 1988, 19). Tutkimuskohde valikoituikin tässä tutkimuksessa omasta aloitteestani ja kiinnostuksesta tutkittavaa aihetta ja tapausta kohtaan.

6.2 Tutkimukseen osallistuvat henkilöt

6.2.1 Tutkimuksen päähenkilö, Erik

Erik on 15-vuotias nuorukainen, kaksikielisen perheen kuopus. Hänelle on tehty erityisopetuksen hallintopäätös jo heti koulun aloituksen yhteydessä ja hänelle

on laadittu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erik suorittaa pidennettyä oppivelvollisuutta eli hänen oppivelvollisuutensa on 11-vuotinen.

Hän käy ruotsinkielistä, noin 150 oppilaan peruskoulua. Erik käy kahdeksatta luokkaa, joka on seitsemän oppilaan erityisopetuksen luokka. Koulussa on useita yleisopetuksen luokkia ja erityisopetuksen luokkia. Alakoulun Erik kävi pienessä 80 oppilaan kyläkoulussa. Alakoulussa kaikki luokat olivat yhdysluokkia ja Erikin luokka oli 16 oppilaan yhdysluokka.

Erik on saanut alle kouluikäisenä diagnoosin monimuotoinen kehityshäiriö (F83), joka on myöhemmin tarkentunut autismikirjon häiriö –diagnoosiksi (F84). Autismikirjon häiriö on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, joka tarkoittaa, että aivojen kyky vastaanottaa ja käsitellä aisteista tulevia viestejä toimii poikkeavalla tavalla. Häiriö vaikuttaa henkilön elämään muun muassa vaikeuttaen yksilön sosiaalista ja kielellistä vuorovaikutusta, käyttäytymistä sekä aistitoimintaa. Ongelmia voi esiintyä kaikilla näillä alueilla samanaikaisesti tai erilaisina yhdistelminä, ja niiden vaikeusaste vaihtelee. (Ikonen & Suomi 1998, 53.)

Erikin kohdalla autismikirjon häiriö ilmenee kielellisenä kehityshäiriönä, sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen ongelmina, motoriikan kehitysongelmina sekä kognitiivisen kehityksen häiriönä. Kehitykselliset ongelmat vaikeuttavat Erikin arkea muun muassa sosiaalisen elämän osa-alueella. Hänellä ei ole kodin ja koulun ulkopuolisia ystävyysuhteita. Hän ei pidä kovista äänistä tai siitä, että ihmiset hänen ympärillään keskustelevat kovaäänisesti tai nauravat äänekkäästi. Sekä vanhemmat että molemmat opettajat kertovat, että Erikille on tärkeää, että kaikki tapahtuu oikein, oikeudenmukaisesti ja ymmärrettävästi.

Ymmärtämisen varmistamiseksi perehdyin Äikkään (2015) tutkimukseen, jossa kuvataan haastattelutilanteita, joissa haastateltavilla oli kehitysvammaisuudesta ja autismista johtuvaa laajaa kielellistä vaikeutta. Äikäs kuvaa tilanteita, jossa hän käyttää AAC-menetelmiä (Augmentative and alternative Communication) eli puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä pyytäessään suostumusta

oman tutkimuksensa kohdehenkilöiltä sekä haastattellessaan heitä. AAC-menetelmien käytön tavoitteena on, että haastateltava kykenee kuvatuella avulla kommunikoidaan mahdollisimman ymmärrettävästi ja itsenäisesti. AAC-menetelmistä PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat yksi yleisimmin käytetty AAC-menetelmä. Ne ovat yksinkertaisia värillisiä piirroksia, joita on tällä hetkellä saatavilla jopa 10 000 symbolia. (Äikäs 2015, 237). Erik osaa lukea ja kirjoittaa, mutta käyttää kuvatukea, lähinnä PCS-kuvia, esimerkiksi jäsentääkseen päivän tai viikon kulkua. Erik pitää rutiineista ja tutusta, toistuvasta arjesta. Kognitiivisen kehityksen vaikeudet ilmenevät puolestaan niin, että oppiminen on hidasta ja abstraktien asioiden kuten ajan hahmottaminen ja rahan arvon käsittäminen on vaikeaa.

Erik kertoo tekevänsä mielellään keksintöjä ja toivoo voivansa rakentaa keksintöjensä mukaisia robotteja. Hän katsoo mielellään tietokoneelta erilaisia YouTube -videoita esimerkiksi erilaisten rakentelutarjojen sähköistämisestä. Hän pitää myös Legoista. Hän on taitava kädentöissä ja innokas osallistumaan kotitaloustehtäviin. Erik osallistui mielellään tutkimukseen ja toivoi, että haastatteluja olisi ollut enemmän. Erik oli haastattelutilanteessa ehdoton siitä, että haastattelun tulee tapahtua ruotsin kielellä. Tämän ajattelun johtuvan siitä, että hän on tottunut keskustelemaan kanssani aikaisempien kohtaamisten aikana ruotsin kielellä eikä näin ollen ollut suostuvainen vaihtamaan suomen kieleen.

6.2.2 Erikin vanhemmat ja opettajat

Äiti ja isä ovat kaksilapsisen perheen vanhemmat. Heillä on kotikielenä sekä suomi että ruotsi. Haastattelu toteutettiin suomeksi. Vanhemmat kertoivat Erikin koulupolun mietityttäneen kovasti heitä jo ennen koulun alkua ja pitkin matkaa. Erik on aina mennyt kouluun mielellään mutta kertoo harvoin koulupäivästä kotona. Vanhemmat kertoivat yhteistyön molempien opettajien kanssa olleen mutkatonta.

Alakoulun luokanopettaja toimi Erikin opettajana viidennen ja kuudennen luokan ajan. Erikillä oli henkilökohtainen avustaja, joka toimi opettajan kanssa

tiivissä yhteistyössä. He pohtivat yhdessä erilaisia Erikin oppimiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyviä kysymyksiä. Opettaja sai satunnaisesti tukea epäpätevältä osa-aikaiselta erityisopettajalta. Erikin asioissa järjestettiin viidennen luokan syksyllä yksi palaveri, jossa vanhemmat ja Erikin kehityksen seurantaan hoitavan tahon edustaja olivat kokouksessa kertomassa Erikin oppimisesta ja tuen tarpeesta. Muuten opetuksen ja tuen pedagogiset ratkaisut jäivät opettajan ja vanhempien välisen keskustelun varaan.

Yläkoulun erityisluokanopettaja toimi Erikin opettajana seitsemännellä luokalla. Hänen opettamassaan luokassa oli 7 oppilasta, ja heillä kaikilla oli erilaisia, toisistaan poikkeavia diagnooseja ja kehityshäiriöitä. Oppilaat olivat 7.–9.-luokkalaisia. Luokassa käytettiin yleisesti kuvallista lukujärjestystä ja tarkkaa struktuuria. Luokassa toimi useita henkilökohtaisia avustajia ja luokka-avustajia. Erityisluokanopettajalla on pitkäaikainen kokemus erityisopettajana toimimisesta.

6.3 Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui vapaamuotoisella teemahaastattelulla. Teemahaastattelu on strukturoidun haastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Aihepiirit eli käsiteltävät teemat oli kerrottu teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan etukäteen aikuisille haastateltaville. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 208.) Aineiston hankinnan ja tutkimuksen toteutumisen aikataulua havainnollistetaan taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Aineiston keruun ja tutkimuksen toteutuksen aikataulua.

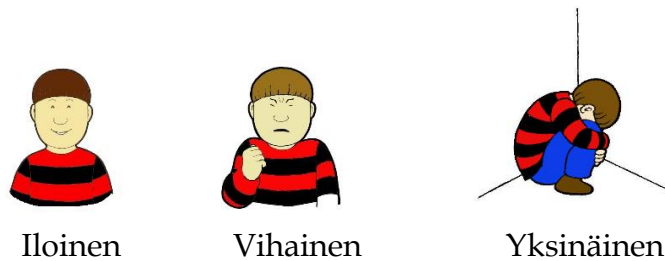
Aika	Tehtävä?	Kuka osallistui?
Tammi-Toukokuu 2015	Haastateltavien hankkiminen ja tutkimuslupien pyytäminen. Teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtyminen.	tutkija
Toukokuu-Heinäkuu 2015	Haastatteluiden tekeminen (n=4)	Erik, vanhemmat, luokanopettaja, erityisluokanopettaja
Elokuu-Syyskuu 2015	Haastatteluiden litterointi	tutkija
Syyslukukausi 2015	Aineiston analyysi. Tarvittavien lisähaastatteluiden tekeminen.	tutkija
Kevätlukukausi 2016	Tulkinnat, johtopäätökset, pohdinta ja raportin kirjoittaminen	tutkija

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajaa kuvataan informantiksi. Informantti kuvaa haastattelussa omia käsityksiään ja kokemuksiaan ilmiöstä kielen avulla (Leskelä & Lindholm 2012, 15). Haastattelutilanteet olivat vuorovaikutteisia, rentoja ja vapaamuotoisia. Haastattelut kestivät 17–36 minuuttia. Haastattelussa avoimuus ja vapaus antoi haastateltaville mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään asiaan liittyen. Keskusteltavat teemat ja Erikin kohdalla kysymykset oli laadittu sellaisiksi, että haastateltavilla oli tilaa kuvailla ja pohtia omaa käsitystään, kokemustaan ja tehdä omia tulkintoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisesta. Haastattelut tallennettiin myöhempää litterointia ja analysointia varten.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien kaksikielisyys ja nuoren kehitykselliset ja kielelliset vaikeudet toivat oman lisähaasteensa tutkimukselle. Haastattelutilanteessa muodostui siis epäsymmetrisen vuorovaikutuksen tilanne (Leskelä & Lindholm 2012, 15). Epäsymmetrinen vuorovaikutus voidaan määritellä tilanteeksi, jossa yhdellä tai useammalla osallistujalla on rajoituksia kielitaidossa tai kielellisessä kyvyssä. Perinteisesti on ajateltu tällaisessa tilanteessa olevan institutionaalista, valtaan tai auktoriteetteihin liittyvää epäsymmetriaa, jolloin korostuu tiedon ja tietämyksen epäsymmetria. (Leskelä & Lindholm 2012, 15.)

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen epäsymmetriaa rakentui kahdella eri tavalla. Ensimmäinen epäsymmetrinen tilanne syntyi Erikien kielellisten taitojen kehityksellisistä vaikeuksista ja toinen kaksikielisyyden muodostamasta tilanteesta, jossa tutkijana kommunikoin muulla kielellä kuin äidinkielelläni. Tästä syntyy osallistumisen epäsymmetria. Kompetentimpi puhuja ottaa usein tällaisessa tilanteessa vastuun vuorovaikutuksesta. Erityisoppilasta ja kahta opettajaa haastateltaessa syntyi siis kaksi erilaista kielellisen epäsymmetrian tilannetta. (Leskelä & Lindholm 2012, 14–15.)

Erikien haastattelua valmisteltaessa oli tärkeä pohtia, miten ottaisin huomioon hänen puheen-, kielen ja vuorovaikutuksen vaikeudet haastattelutilanteessa. Perehdyin Äikäsen (2012; 2015) tekemiin tutkimuksiin, joissa hän tarkasteli PCS-kuvien (Picture Communication Symbols) käyttämistä haastattelutilanteessa, jossa haastateltavilla oli eriasteisia kielellisiä ja puheen ongelmia. Äikäs oli hyödyntänyt omassa tutkimuksessaan PCS -kuvia ja valokuvia tutkiessaan kehitysvammaisia nuoria ja heidän kokemuksiaan. (Äikäs 2015, 234.) Päätin toteuttaa Erikien haastattelutilanteen sillä kielellä, mikä Erikistä tuntuu parhaalta ja liittyy sekä PCS -kuvia että valokuvia tukemaan käsiteymmärrystä ja Erikien omaa kerrontaa. Haastattelu tehtiin ruotsin kielellä, vaikka haastattelutilanteen aluksi sovimmekin, että tarvittaessa minä saisin käyttää molempia kieliä. Haastattelutilanteessa ilmeni, että Erik ei ymmärtänyt kaikkia käyttämiäni käsitteitä. Riskinä on, että selityksistä huolimatta ymmärsimme käsitteet eri tavoin. Lopulta PCS-kuvia käytettiin lähinnä tukemaan tunnetiloihin liittyvien kysymysten ymmärtämistä. (Tolvanen 2009, 109–110).



KUVIO 2. Esimerkki PCS-kuvien kaltaisista, yksinkertaisista, värillisistä piirroskuvista. (Papunet)

Erikin haastattelu tapahtui häneen kotonaan ennalta sovittuna ja hyvin valmisteltuna ajankohtana. Hänen haastattelunsa toteutettiin vapaalla haastattelulla myötäillen tutkimuskysymysten teemoja. Haastattelussa oli huomioitava hänen henkilökohtaiset lähtökohtansa, jaksaminen ja kyvyt vuorovaikutukseen. Hän on vuorovaikutussuhteessa omaehtoinen ja vaikeasti ennakoitava. Hän ilmaisee tunteitaan voimakkaasti ja suorasanaisesti. Etuna haastattelutilanteessa oli, että olemme Erikin kanssa ennestään tuttuja, joten tunnistin hänen vastauksissaan esiintyneen persoonallisen tavan kommunikoida. Hänen puheenvuoroissaan esiintyviä äänen korottamisia ja ärsyyntymisiä esitän teksteissä huutomerkkein. Hän kommentoi puheeseeni ja kyseenalaisti tapaani esittää asioita tai tarkensi omilla kysymyksillään, mikäli ei ymmärtänyt kysymystäni tai käyttämäni käsitettä. (Leskelä & Lindholm 2012, 148.)

Haastattelulle oli edellä mainituista seikoista johtuen varattava riittävästi aikaa ja tilanteessa oli edettävä hänen määrittämässään tahdissa. Tekemäni haastattelun tallensin videokuvana, jotta voin huomioida ja tulkita nuoren kehonkielen ja tavan reagoida valokuvuihin ja PCS-kuvatukeen puhutun kielen lisäksi. Videokuvasta on mahdollista tarkastella myös korjausjäsennyksiä. Niitä tein sekä minä että runsaasti myös Erik itse.

Vanhempien haastattelu tehtiin heidän kesämökkillään ja toteutettiin heidän toiveensa mukaisesti parihaastatteluna. Vanhemmille oli toimitettu suostumislomake ennen haastattelua, ja vielä haastattelun aluksi heitä muistutettiin mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimuksesta. Vanhempien haastattelu toteutettiin suomen kielellä ja nauhoitettiin äänitallenteena.

Molemmat tutkimuksessa mukana olleet opettajat ovat kaksikielisiä ja halusivat käydä haastattelut omalla äidinkielellään, ruotsin kielellä. Sovimme, että sain esittää kysymykset joko ruotsiksi tai suomeksi. Haastattelutilanteessa käytin molempia kieliä. Luokanopettajan haastattelu toteutettiin kesälomalla opettajan työpaikalla, hiljaisessa ja rauhallisessa opettajahuoneessa. Erityisluokanopettajan haastattelu tehtiin lukuvuoden viimeisellä viikolla rauhallisessa opettajien työskentelytilassa. Molemmat haastattelut nauhoitettiin äänitallenteena.

6.4 Aineiston analyysiprosessi

Tämä tapaustutkimus on lähestymistavaltaan fenomenologinen ja perinteeltään hermeneuttinen. Fenomenologian avulla perehdytään tutkimuskysymyksiin, joissa etsitään vastausta yksilön kokemukseen ja ymmärtämiseen sellaisena kuin tutkimuksen kohde sen näkee. Toisen ihmisen ymmärtäminen tapahtuu kuitenkin aina tutkijan omien kokemusten, asenteiden ja esiyymmärryksen värittämän tulkinnan avulla. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään toisen ihmisen kokemusta ja tapaa ajatella tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Laine 2010, 28, 34.) Hermeneuttisen tutkimusotteen lähtökohtana ihmistieteellisessä tutkimuksessa on erottaa hengentieteiden ymmärtäminen ja luonnontieteiden selittäminen toisistaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 31.)

Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti ihminen ymmärtää kokemuksensa suhteessa omaan todellisuuteen siinä maailmassa, jossa hän elää. Elämisen hän määrittelee keholliseksi kokemukseksi mutta näkee elämisen olevan myös kokemusten ymmärtämistä. Fenomenologiassa on kiinnostuttu tarkastelemaan ihmistä hänen omassa elämäntodellisuudessaan. (Laine 2010, 29.) Fenome-

nologisessa tutkimuksessa ei tutkittavaa aihetta tai ilmiötä lähestytä teoreettisesta viitekehystä käsin, vaan fenomenologinen tutkimus lähestyy tarkastelemalla tutkittavan alkuperäistä kokemusmaailmaa. Ymmärtäessäni ihmisen intentionaalisen suhteen maailmaan ymmärrän, että kaikella on ihmiselle merkityksensä. Henkilökohtaiset kokemukset syntyvät suhteessa omaan elämään ja maailmaan ympärillämme. Kokemukset puolestaan muotoutuvat merkitysten mukaan, ja merkitykset kuvaavat kokemusta useammasta eri näkökulmasta. (Laine 2010, 28–29, 35.)

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, joka mahdollistaa tutkijalle tietynlaisia vapauksia, mutta asettaa myös joitakin rajoitteita. Sisällönanalyysiä voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai näiden yhdistelmänä, teoriaohjaavana analyysinä. Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa sisällönanalyysiä tai sisällön erittelyä, ja se voi olla induktiivista tai deduktiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–108.) Sisällönanalyysimenetelmä on kolmivaiheinen prosessi, jolla tavoitellaan hajanaisen informaation järkevää yhtenäistämistä: ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan, toisessa vaiheessa tapahtuu aineiston klusterointi eli ryhmittely, kolmannessa eli abstrahointivaiheesta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tutkimuksessa kerätty aineisto pyritään analyysin avulla tiivistämään ja yhdistelemään aineistossa esiintyviä käsitteitä mahdollisimman selkeään sanalliseen muotoon. Samalla niistä pyritään tekemään tulkintoja ja päätelmiä, kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 112.)

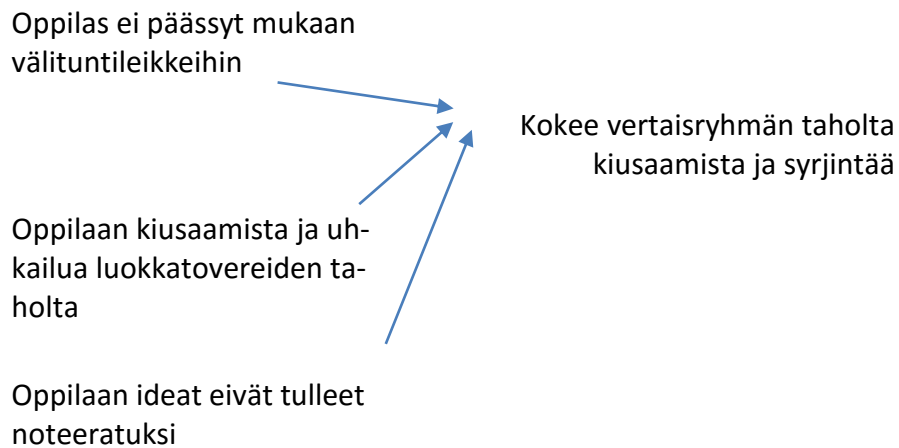
Tämän tutkimuksen aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi on päätelvää eli induktiivista ja perinteeltään fenomenologista. Teemahaastattelulla koottu tutkimusaineisto on litteroitu sanatarkasti. Litteraatteja muodostui 33 sivua fontilla 12, rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Litterointiin on sisällytetty myös kuvallenteesta havaittuja naurahduksia, äänen korottamisia sekä muita ilmauksen tunnelatausta kuvaavia selityksiä. Ennen tutkimuksen analyysin aloittamista tutkijan oli perehdyttävä litteroituun aineistoon lukemalla sitä useita kertoja ja sen jälkeen määritettävä analyysiyksikkö, joka oli tässä tutkimuksessa kokonainen ajatuskokonaisuus tai lause (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Kuvaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä aluksi alakoulua koskevan aineiston avulla. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistosta löytyneet alkuperäisilmaukset pelkistettiin eli redusoitiin ja niistä muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia taulukossa 3 esitetyllä tavalla. Tässä vaiheessa tutkija poimii aineistosta tutkimuskysymysten kannalta oleelliset osat. Alakoulua koskevasta aineistosta muodostin 14 pelkistettyä ilmausta. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 109.)

TAULUKKO 3. Esimerkki alakoulua koskevien alkuperäisilmausten redusoinnista.

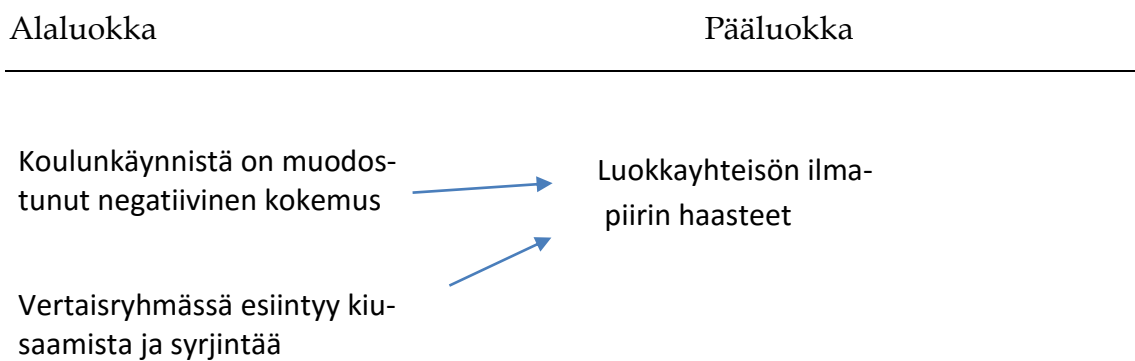
Alkuperäisilmaus	Pelkistettyilmaus
<p><i>Nååå, vara helt i fred ute på rasten och gunga ensam ock sen skulle jag vïlla göra sånt dânt som var med...åååh...som var... bygga på trädslöjden ...</i></p> <p><i>Gunga! Den mest ... det är min favorit på rasterna.</i></p> <p><i>Joo, jag tycker så mycket att vara lite ensam...jag skulle vïlla vara helt med mig själv och täncka på mina egna saker...och inte på något som någon anna säger...</i></p>	<p>Yksin oleminen omien ajatusten parissa ja keinuminen oli mieluisaa</p>

Pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään toisiaan muistuttavia tai toisistaan poikkeavia ilmauksia ja käsitteitä. Tässä tutkimuksessa etsin toisiaan muistuttavia ajatuskokonaisuuksia ja yhdistin ne sisältöä kuvaavaksi yhdeksi luokaksi eli suoritin aineiston klusteroinnin. Alakoulun aineistossa alaluokkia muodostui seitsemän. Esimerkki klusteroinnista esitetään kuviossa 3 (Tuomi & Sarajarvi 2009, 110.)

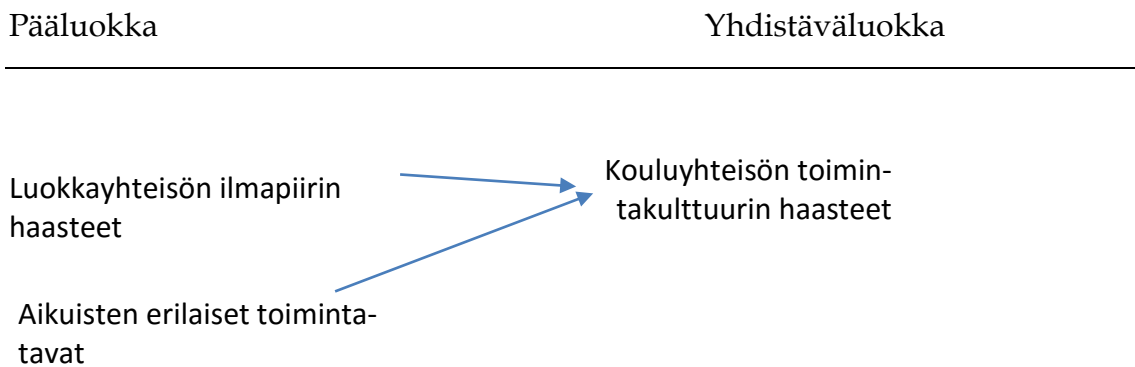


KUVIO 3. Esimerkki alaluokan *kokee vertaisryhmän taholta kiusaamista ja syrjintää* muodostamisesta eli klusteroinnista

Etenin analyysissä tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon käsitteellistämiseen eli aineiston abstrahointiin. Abstrahointia voidaan jatkaa aineistolla niin pitkään kuin se on aineiston sisällön tarkastelun kannalta järkevää ja tuottaa aineiston tarkasteluun lisäinformaatiota. Abstrahoinnin tavoitteena on paitsi muodostaa käsitteitä myös johtaa teoreettisiin johtopäätöksiin. Esimerkki aineiston abstrahoinnista esitetään kuvioissa 4 ja 5 (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.)



KUVIO 4. Esimerkki pääluokan *luokkayhteisön ilmapiirin haasteet* muodostamisesta



KUVIO 5. Esimerkki yhdistävän luokan *Kouluyhteisön toimintakulttuurin haasteet* muodostumisesta

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyteen tutkija vaikuttaa omalla toiminnallaan. Tämän tutkimuksen toteuttamisessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita 2012. Tutkimuksen tekemisessä on *noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.* (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuksen eettiset valinnat ja ratkaisut käynnistyivät jo tutkimusaiheen ja tutkimusmenetelmän valinnassa. Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe valikoitui tutkijan mielenkiinnon mukaan, mutta aiheen käsitteleminen tapahtui tutkittavien henkilöiden, erityisesti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta ja hänen omakohtaisen kokemuksensa arvostamisesta. Tutkimuksen arvolähtökohtana oli, että myös erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on yhdenvertainen oikeus kuulua luokkansa yhteisöön ja saada äänensä kuuluviin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.)

Tutkimuksen eettisesti kestävien tiedonhankinta keinojen valinta, muiden tutkijoiden tulosten kunnioittaminen ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden suojeleminen ovat tutkijan tärkeimpiä tehtäviä. Tutkimusluvut ja suostumukset tutkimukseen hankittiin tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä asianmukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuva saa kieltäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Pehdyimme tutkimukseen osallistuvien kanssa tähän tutkimukseen osallistumisen periaatteeseen ja muihin tutkimukseen liittyviin asioihin, kuten tutkimuksen tarkoitukseen, toteuttamiseen, anonymiteettiin ja tulosten käyttötarkoitukseen yhdessä ennen haastattelun toteuttamista. Tutkimukseen osallistuvilta aikuisilta sain kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta joko ennen haastattelutilannetta tai viimeistään haastattelun yhteydessä. (Tuomi & sarajärvi 2009, 131.)

Nuoren erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla suostumuksen pyytäminen tutkimukseen oli mietittävä tarkasti. Suostumuksen antavan henkilön tulee suostua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja kyetä rationaalisuuteen (Hirsjärvi

ym. 2014, 25). Pohdin keinoja saada Erik ymmärtämään, mihin pyydän häneltä suostumusta. Päätös alle kouluikäisen lapsen osallistumisesta tutkimukseen on kuitenkin vanhemmilla, ja siksi kirjallinen suostumus tutkimukseen pyydetään lapsen huoltajilta (Robinson & Whitcombe, 2003). Erikin vanhemmat tekivät alustavan päätöksen osallistumisesta, ja yhdessä keskustelimme Erikin kanssa tutkimuksen tarkoituksesta ja toteuttamistavasta. Alaikäisen lapsen ollessa tutkimuksen kohteena tai osana sitä on huomioitava lapsen kehitysaste ja suojeltava tätä. Samat tutkimuksen lainalaisuudet pätevät niin aikuisten kuin lastenkin tutkimusta tehdessä, mutta itseään suojelemaan kykenemättömän lapsen tai nuoren hyvinvoinnista huolehtiminen oli ensisijainen lähtökohta. (Strandell 2010, 92.) Pidin tärkeänä, että Erik oli tietoinen, mihin hän on vanhempien päätöksellä osallistumassa. Keskusteltuamme suostumuksesta tutkimukseen tulkitsimme Erikin äidin kanssa lopputuleman niin, että Erik oli suostuvainen osallistumaan tutkimukseen.

Merkittävä asia tutkimukseen osallistuvien suojelemisessa on huolehtia tutkimukseen osallistuvien henkilöiden hyvinvoinnista ja anonymiteetistä. Tässä tutkimuksessa kohdejoukko on pieni ja he ovat keskenään toisilleen tuttuja. Tutkijana minun on täytynyt huolehtia kokonaistilanteesta asioiden salassapidosta ja tutkittavien välisistä suhteista. On tärkeää korostaa kaikille tutkimukseen osallistuville tutkijan vaitiolovelvollisuutta ja sitä, että oppilas, vanhemmat, luokanopettaja ja erityisluokanopettaja pysyvät tutkimuksessa ulkopuolisille tunnistamattomina. Henkilötietojen salassapidosta on tässä tutkimuksessa huolehdittu muun muassa jättämällä kuvailematta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kotiseutua, käyttämällä erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta alias-nimeä, kutsumalla oppilaan vanhempia vanhemmiksi tai isäksi ja äidiksi. Samoin olen toiminut opettajien kohdalla ja kutsunut heitä tässä tutkimuksessa tietoisesti ammattinimikkeillä.

Tutkimuksen kohdejoukosta osa on tutkijalle tuttuja jo ennen tutkimuksen aloittamista. Tämä tuo tutkijalle haasteita mutta myös mahdollisuuksia. Tuttuus tuo erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tutun ja turvallisen ilmapiirin, ja tutkijan on helppo ymmärtää oppilaan tapaa olla vuorovaikutuksessa. Haasteeksi voi

syntyä tulkintojen tekeminen jo ennalta muodostuneiden käsitysten vaikuttamana. Tutkijan on pyrittävä tulkitsemaan toisen ihmisen tuottamaa puhetta ja merkityksiä haastateltavan näkökulmasta välttäen sotkeutumasta omiin lähtökohtiinsa ja ennakkoluuloihinsa. (Laine 2010, 34.) Äikäs (2015) muistuttaa, että tutkijan on tarkasteltava kriittisesti omaa tutkimusta, jossa haastateltavalla on erityisen tuen tarpeita ja hän tarvitsee kommunikointiinsa ja ilmaisuunsa tukea. Haastatteluaineistoa tarkasteltaessa on tärkeä pohtia, kenen ääni haastattelussa kuuluu ja minkä verran tutkija on vaikuttanut haastateltavan kerrontaan ja miten haastateltavan kertomaa on tulkittu. (Äikäs 2015.)

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on arvioitava myös tutkimuksessa esiintyvää vallankäyttöä. Strandell (2010, 95) toteaa, että erityisesti lasta, nuorta tai erityistä tukea tarvitsevaa henkilöä suojellakseen saatetaan valtaa käyttäen jättää heidät tutkimuksen ulkopuolelle ja näin kaventaa heidän perustuslaillista oikeuttaan saada äänensä kuuluviin. Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevan ääni on ensisijainen tutkimuksen kohde ja vallan käyttöä tarkasteltiin huolellisesti. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, Erikin, haastattelussa tuettiin hänen omaa kielellistä tuottamistaan ja käytettiin hänelle tuttuja PCS-kuvia ja luokkakuvia. Haastattelu toteutettiin hänelle turvallisessa ympäristössä, hänen omassa huoneessaan. Haastattelussa edettiin Erikin omassa tahdissa ja annettiin hänen poiketa haastattelijan rakentamista teemoista myös itseään kiinnostaviin aiheisiin. Haastattelussa myös jätettiin kesken aiheen käsittely, josta Erik kieltäytyi, mutta aiheeseen palattiin pian Erikin omasta toiveesta. (Strandell 2010, 95, 98–99; Äikäs 2015.) Kriittisesti tarkasteltuna haastattelussa kuuluu Erikin oma ääni eikä tutkija johdatellut Erikiä vastaamaan odotusten mukaisesti. Asia varmistui yrittäessäni laajentaa Erikin haastattelua syksyllä 2015. Esitin Erikille uudelleen aikaisemmasta haastattelusta tuttuja teemoja keskusteltavaksi, ja Erikin vastaukset olivat ällistyttävän samankaltaiset kuin ensimmäisessä haastattelussa. Tätä haastattelua en litteroinut, sillä se ei tuonut tutkimukseen lisäinformaatiota.

Tutkijan on hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti pohdittava jo tutkimusta aloittaessaan salassa pidettävän aineiston säilyttämistä. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan haastattelut videokuvattiin ja muut haastattelut nauhoitettiin. Haastattelutekstit litteroitiin sanatarkasti ja litteraatit säilytetään Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti lukitussa tilassa. Ääni- ja kuvatallenteet on tuhottu litteroimisen jälkeen. (Jyväskylän yliopisto 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

7 TULOKSIA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, Erikin kokemaa joukkoon kuulumisen tunnetta hänen opiskellessa alakoulun kuudennella luokalla yleisopetuksen luokassa ja yläkoulun seitsemännellä luokalla erityisopetuksen luokassa. Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastelin koulun toimintakulttuurin yhteyttä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen kokemiseen. Tutkimuksen merkittävä lähtökohta oli saada tukea tarvitsevan oppilaan oma ääni ja kokemukset kuuluviin. Teemahaastattelulla kootun aineiston analyysi johti kolmeen pääluokkaan, eikä aineistosta muodostunut luokkaa muu. Pääluokiksi muodostuivat: luokkayhteisössä vallitseva hyväksyvä tai syrjivä ilmapiiri, koulun aikuisten toiminta ja opetuksen järjestäminen koulussa. Nämä pääluokat yhdistettiin analyysin lopuksi yhdistäväksi luokaksi, joka sai nimen: koulun toimintakulttuurin haasteet. Analyysivaiheessa syntyneitä pääluokkia esittelen tulosluvun alaluvussa 6.1., esittämällä alakoulun ja yläkoulun tulokset omina alalukuina. Omassa alaluvussa tarkastelen Erikin vanhempien ja opettajien tulkintoja Erikin kokemasta joukkoon kuulumisen tunteesta. Koulun toimintakulttuurin haasteita ja vaikutuksia joukkoon kuulumisen tunteen kehittymiseen tarkastelen tarkemmin tulosluvun alaluvussa 6.2. Tutkimuksessa havaitsin, että alakoulun yleisopetuksen luokassa ja yläkoulun erityisluokassa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokema joukkoon kuulumisen

tunne oli havaittavissa eroa ja että koulussa vallitseva toimintakulttuuri vaikuttaa joukkoon kuulumisen tunteeseen.

7.1 Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokema joukkoon kuulumisen tunne kahdessa eri koulukontekstissa

7.1.1 Joukkoon kuulumisen tunne yleisopetuksen luokassa

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena olleen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, Erikin kokema joukkoon kuulumisen tunne kahdessa erilaisessa koulukontekstissa poikkesi toisistaan. Erik kävi koko alakouluajan integroituneena yleisopetuksen yhdysluokkaan opiskellen samojen oppilaiden kanssa, mutta siitä huolimatta hän osaa nimetä vain osan oppilaista. Erikillä on kielellistä vaikeutta, mikä saattaisi selittää nimien oppimisen vaikeutta, mutta toisaalta Erikillä on haastattelun perusteella hyvä muisti ja kyky kuvata yksityiskohtaisesti kokemiaan asioita. Tulkitsen tämän niin, että kielelliset vaikeudet eivät ole vaikeuttaneet nimien oppimista, vaan luokkakaverit eivät ole muodostuneet hänelle tärkeiksi ja merkityksellisiksi. Tutusta luokkayhteisöstä huolimatta, Erik ei kokenut kuuluvansa joukkoon luokkayhteisössään, eikä ole sitoutunut ja liittynyt jäseneksi luokkayhteisöön. Haastatteluaineistosta nousi useita tätä tulkintaa ilmentäviä seikkoja, jotka kuvaan tässä alaluvussa tarkemmin.

Erik kuvaa koulun käynnin olleen kuudennella luokalla jonkin verran kurjaa, mutta kertoo haastattelussa myös mukavista hetkistä koulussa. Mukavat hetket liittyivät yleensä avustajan kanssa toteutettuihin kahdenkeskisiin hetkiin, ei niinkään koko luokan kanssa tapahtuneisiin tilanteisiin. Erikin vastauksista kuuvastuu, että alakoulun luokassa hän olisi toiminut mieluiten yksin tai avustajan kanssa.

Joo, jag tycker så mycket att vara lite ensam...jag skulle vill vara helt med mig själv och täncka på mina egna saker...och inte på något som någon anna säger... (Erik, alakoulu)

Erikin haastatteluaineistosta piirtyi kuva koulupäivistä, joissa hän joko kei-
nui välitunneilla yksin, ajatellen omia asioita tai työskenteli oppitunneilla avus-
tajan kanssa oman työpöydän ääressä. Hän ei tuonut omassa kerronnassaan lain-
kaan esille tilanteita, joissa hän kuvailisi sosiaalista toimintaa muiden oppilaiden
kanssa. Hän ei myöskään tuo alakoulua koskevassa puheessaan esiin kokemuk-
sia mahdollisuudestaan vaikuttaa luokan toimintaan, mahdollisuudesta osalli-
suutta luokkayhteisössä tai että olisi kokenut jonkin mukavan hetken oman luok-
kayhteisön mukana.

Tarkasteltaessa Erikin kerronnan perusteella, hänen ja luokan muiden op-
pilaiden välistä kontaktia ja vuorovaikutusta, selvisi että Erikin mahdollisuudet
osallistua välitunnilla luokan oppilaiden toimintaan oli hyvin vähäistä ja ilmeni,
että Erik ei ollut osallinen luokkatovereiden toimintaan välitunneilla. Erikin vas-
tauksesta kuvastuu, että häntä ei kutsuttu osallistumaan muiden oppilaiden leik-
keihin ja peleihin, vaan hänet on jätetty välituntitoiminnan ulkopuolelle.

Var det någon här på klassen, som frågade dig med och leka? Att kom

Erik med och leka? (haastattelija)

Vart då?

Fast något spel eller...på rastena? (haastattelija)

Nej! (Erik, alakoulu)

Alakouluaikaa koskevassa puheessa Erik ei käytä omassa puheessaan kä-
sitteitä ystävyys tai kaveruus. Hän harmistuu kysyttäessä ystäväistä ja käsitettä
pitää aluksi avata hänelle, jotta hän ymmärtää mitä käsitteellä tarkoitetaan. Haas-
tattelijana minulle herää tunne, että Erik ymmärtää, että hänellä ei ole ystäviä tai
kavereita, joita muilla lapsilla koulussa näyttäisi olevan. Toisaalta hän ei tuo
esille erityistä tarvetta ystävän saamiselle.

Vad då kamrater?! Nej, inga alls! Nej, nej...sluta nu! (Erik, alakoulu)

Hän kertoi olleensa satunnaisesti, alemmalla luokalla olleen pojan kanssa samaan aikaan keinumassa, mutta hän ei osaa nimetä oppilasta nimeltä. Erikin kuvaaman tilanteen tulkitseen niin, että kohtaaminen Erikin ja pojan välillä on ollut sattumaa, eikä Erik tai nuorempi poika ole tietoisesti hakeutunut toistensa seuraan.

Lite med en pojke tillsammans... (Erik, alakoulu)

Luokassa ei tämän tutkimuksen perusteella ollut erilaisuutta hyväksyvää ilmapiiriä eikä luokkayhteisössä ollut Erikin ja muiden oppilaiden vastavuoroista, toimivaa vuorovaikutussuhdetta. Erik kertoo, että hän koki kiusaamista koulussa. Hän kuvasi välituntitilanteita, jossa joukko oman luokan oppilaita oli käyttäytynyt uhkaavasti Erikiä kohtaan, tavoitellakseen Erikin kokemuksen mukaan, omaa etuaan.

Dom var elaka till mig. Dom visa åt mig att dom sku göra med bollen mot mig så här...at dom sku kasta bollen på mig...men sen gjorde de inte det heller... och jag var rädd...när dom springer till mig till gungan, så då gör dom alltid så att jag måste fara bårt från gungan så att dom får gunga ifred... dom får ideer att hur dom får mig bårt från gungan... (Erik, alakoulu)

Aineistosta voitiin havaita, että Erik koki, ettei tullut alakoulun luokassa huomioiduksi, eikä hän kokenut olleensa merkityksellinen ryhmälle. Erik kertoo haastattelutilanteessa runsaasti omista ideoistaan ja keksinnöistään. Keksinnöt, omat ideat ja oivallukset ovat selvästi hänelle tärkeitä asioita.

Jag vill bli den bästa uppfinnare i hela världen. (Erik)

Alakoulussa luokkatoverit eivät kuitenkaan olleet Erikin kokemuksen mukaan kiinnostuneita hänen ajatuksistaan tai ideoistaan, kuten alla olevassa kommentista on havaittavissa.

Nää...(ser ledsen ut) Neejj... Äh. Jag vet inte. (blir sur) Lyssna! Inte sa dom något till mina ideer. (Erik, alakoulu)

Tutkimuksessa selvisi, että Erik koki aikuisten roolin koulun arjessa merkitykselliseksi. Hän kuvasi opettajaa kiltiksi ja ystävälliseksi. Erik muodosti alakoulun kuudennella luokalla tiiviin parin avustajan kanssa ja avustaja näytti olevan Erikille opettajaa merkityksellisempi. Erik käytti itsestään ja avustajasta puhuttaessa "me" ja toisista oppilaista puhuttaessa "ne". Opetuksen järjestäminen nousikin aineistoa analysoitaessa yhdeksi pääluokaksi. Tutkimuksessa selvisi, että Erik opiskeli pääosin samassa luokkahuoneessa muun luokan kanssa, omassa nurkkauksessa, avustajan tukemana. Kuitenkin muun muassa liikuntatunneilla Erikin opetus eriytettiin ja hän toimi kahdestaan avustajan kanssa, eri tilassa kuin muut luokan oppilaat. Nämä kahdenkeskiset liikuntatunnit Erik koki olleen koulussa mieluisimpia oppitunteja. Erik kertoi mielellään avustajan kanssa koetuista mukavista hetkistä ja vastasi vain lyhyesti kysymyksiin koko luokan kanssa jaetuista kokemuksista ja oppitunneista, kuten alla olevista esimerkeistä on havaittavissa.

Nååå, jag hade engång..nån för länge sen så var jag ...vet du hurdan gymnastiktimme hade jag med min assistent? Så att vi gick tillsammans med henne på promenad och sen hade vi en stund ännu utejumpy...och sen väntade vi på taxin... (Erik, alakoulu)

Joo, vi har haft så att vi var alla tillsammans men vet du vad? Men ibland har det blivit så att alla andra har farit någonstas och jag är bara tillsammans med min assistent där i skolan och det kändes roligt...(Erik, alakoulu)

Tämän tutkimuksen mukaan Erik muodosti käsityksen itsestään oppijana ympäristöstä saadun viestin ja oman kokemuksen perusteella. Hän ei kokenut olevansa koulussa erityisen taitava, mutta kertoi onnistuvansa tehtävissä avustajan tuella. Hän myös näki avustajan olevan monessa asiassa taitava.

Nååå...Jag berättar nu...Assistenten visade... på xylofonen, hon visade på bokstever vad jag ska slå och spela...(Erik, alakoulu)

Hon hjälpte mig. Och sen har jag spelat tillsammans med henne där ute, kastade frisbi. Hon var bra. (Erik, alakoulu)

Alakoulussa koetut kiusaamistilanteet esiintyivät useasti Erikin puheessa. Näitä tilanteita koskevassa keskustelussa, Erik nosti aikuisten toiminnan erityisen merkitykselliseksi. Erik, jonka sekä vanhemmat että molemmat opettajat kuvasivat oikeudenmukaiseksi, kaipasi selkeitä ymmärrettäviä sääntöjä ja näkyvää puuttumista kiusaamistilanteisiin. Tutkimuksessa ilmeni, että Erik koki, että alakoulussa aikuiset eivät puuttuneet riittävästi välitunneilla tapahtuneisiin kiusaamistilanteisiin.

Jag undrade varför de alldrig kunna säga till dom...att man får inte göra så ... (Erik, alakoulu)

7.1.2 Joukkoon kuulumisen tunne erityisopetuksen luokassa

Tämän tutkimuksen mukaan Erik koki joukkoon kuulumisen tunnetta opiskellessaan yläkoulun seitsemännellä luokalla erityisopetuksen luokassa. Yläkoulua koskevissa kommentteissa Erik käytti ensimmäisen kerran käsitettä ”meidän luokalla”. Erik kertoi positiivisella tavalla luokan yhteisistä liikuntatunneista ja mukavista jaetuista tilanteista ja kokemuksista niiden aikana.

Vet du vad...på gymnastiken så vi har ...om det är varmt går vi alltid på promenad...förbi stranden...och vet du vad...så går vi till en staty, som har rörar...så man kan sätta huvud i genom och sen kan man lysna...pumpumpum (slår med sina händer) ock sen ropa och det kaikuu där...(Erik, yläkoulu)

Erik kertoo yläkoulua koskevassa puheessaan luontevasti luokan erilaisista oppilaista ja tämä kuvastaa, että luokkayhteisössä erilaisuus on osa arkea ja hyväksyttyä. Hän kuvaa erään oppilaan olevan taustaltaan monikulttuurinen, joku toinen puolestaan ei osannut puhua, eräs tarvitsi oman luokkatilan oman avustajan kanssa olemiseen ja toisen oppilaan kanssa käytettiin erilaisia kommunikaatiomenetelmiä. Alla olevassa tekstissä voidaan havaita, että yläkoulun kokeudesta kuvaavassa kommentissa Erik kertoo, että erilaisuus ja yksilölliset tarpeet huomioitiin opetuksessa.

Nej, utom...nej...men vet du vad...då när vi har husholl, så då när jag tittar från resept vad jag ska göra, så Viivi tittar på bilder...och det finns text under bilderna vad hon ska göra... (Erik, yläkoulu)

Erik koki myös, että hänen ajatuksillaan ja ideoillaan oli merkitystä ja hän sai ideoilleen tukea luokkayhteisössään sekä muilta oppilailta että aikuisilta. Hän siis koki voivansa vaikuttaa luokkayhteisössään ja hän oli ryhmälleen merkityksellinen, kuten alla olevista kommenteista voi havaita. Tämä kokemus on merkittävä joukkoon kuulumisen tunteen syntymisessä.

Om jag har en bra ide, så...vet du vad...en gång när jag hade en bra ide, så sa läraren att det gick...i hushåll fast när jag hittade på något, så läraren sa att vi kan göra det. (Erik, yläkoulu)

Erik kertoo kokemuksestaan, jossa hän on saanut yläkoulussa tukea opettajalta ja avustajilta ideansa toteuttamiseen. Hän kokee olevansa taitava keksijä ja hänen ideansa kuullaan ja huomataan. Erik kertoo, että oli kokenut onnistumisia saadessaan toteuttaa ideoitaan ja saatuaan sekä muilta oppilailta että aikuisilta positiivista palautetta toiminnastaan. Hän koki olevansa taitava ja nopea suoriutumaan muun muassa matematiikan tehtävissä ja sai hyvästä suoriutumisesta kiitosta ja kannustusta.

Joo, (ler) och då säger dom att jag har gjort gätte skigligt och då jag har gjort så bra och snabt så då gör vi "fläbä" ...sånt gör dom...(Erik, yläkoulu)

Ystävyyttä ja ystävyyssuhteita koskevissa kysymyksissä Erik ilmaisi haastattelutilanteessa turhautumistaan muuttamalla äänensävyään kiukkuiseksi. Hän ei ollut oman kokemuksen perusteella saanut ystäviä yläkoulussakaan. Hän kertoi jutteluhetkistä toisen oppilaan kanssa ja mukavasta tyttö-oppilaasta luokallaan, mutta hän ei nimeä heitä ystävikseen. Kiusaamisen hän mainitsi vahvana kokemuksen myös yläkouluun koskevassa haastatteluaineistossa. Hänen kokemuksensa mukaan kiusaaminen oli ilmennyt lähinnä nimittelynä ja Erik kertoi, että toisen oppilaan leikinlasku ja vitsailu oli hänen mielestä kiusaamista, koska hänen on vaikea ymmärtää leikinlaskua.

Nejj inga kamrater ...(Erik, yläkoulu)

Emil, när han skoja till mig och jag tycker inte om skoj...jag fattar inte skoj alls...han glömmet det och vet du vad...han sa åt mig på skoj? (Erik, yläkoulu)

Han sa att jag är "banaanipää" ...(Erik, yläkoulu)

En sak...Vet du vad han också sa mig till? "Erik perik" och det tyckte jag inte heller om...och en gång visade han bollen så att hon skulle kasta den mot mig...och jag blev rädd för det och vet du vad hemskt skoj gjorde han en gång...vad är helt förbjudet? Han tog från marken stenar och jag sprang i väg och han kom efter mig och han kastade stenarna på...mot mig ...små stenar..(Erik, yläkoulu)

Kiusaaminen ei kuitenkaan ilmennyt haastattelussa yksipuolisena kokemuksena, vaan Erik kuvasi tilannetta, jossa hän itse oli ollut aiheuttamassa kiusaamisen kokemuksen toiselle oppilaalle. Erik kuvasi tarkasti, kuinka tilanne oli

selvitetty opettajan johdolla ja väärinkäsitykset oli oikaistu. Tulkitsin Erikin kiusaamistilanteita kuvaavista kommenteista, että riita- ja kiusaamistilanteiden selvittäminen oli hänelle merkityksellistä ja aikuisten oikeudenmukaisen ja johdonmukaisen toiminnan olevan tässä tärkeää, kuten alla olevasta esimerkistä voidaan havaita.

Jag berättade till lärare och så hade vi en pratstund om det och dom säger att det är ärligt förbjudet... (Erik, yläkoulu)

Opetus oli yläkoulun seitsemännellä luokalla järjestetty Erikin kokemuksen mukaan niin, että kaikki luokan oppilaat toimivat pääasiassa yhdessä. Erik kertoi yhden oppilaan opiskelevan erillisessä luokassa oman aikuisen kanssa, mutta silti hänen puheesta on tulkittavissa, että tämäkin oppilas kuuluu osaksi heidän omaa luokkayhteisöä. Vaikka luokassa oli erityisluokanopettajan lisäksi useita luokka- ja henkilökohtaisia avustajia, Erik koki, että kaikki aikuiset toimivat johdonmukaisesti, kannustavasti antaen positiivista palautetta onnistumisista. Erik kuvasi luontevasti luokan erilaisia oppilaita ja erilaiset yksilölliset opetuksen menetelmät tuntuivat kuuluvan luokan tavalliseen arkeen. Jokainen oppilas siis suoritti omalla yksilöllisellä tavallaan annetut tehtävät ja sai riittävästi tukea suoriutumiseen. Tämä kuvaa mielestäni hyvin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna, että erilaisuus on hyväksyttyä ja koulun arkeen kuuluvaa.

7.1.3 Vanhempien ja opettajien käsityksiä Erikin kokemasta joukkoon kuulumisen tunteesta

Tässä tutkimuksessa selvisi, että vanhemmat, luokanopettaja ja erityisluokanopettaja olivat melko hyvin selvillä Erikin kokemasta joukkoon kuulumisen tunteesta. Vanhempien ja opettajien kuvaamat havainnot ja tulkinnat Erikin kokemasta joukkoon kuulumisen tunteesta ovat hyvin samansuuntaisia kuin Erikin itsensä kuvaamat asiat.

Tätä tutkimusta varten tehdyissä vanhempien haastatteluissa ilmeni, että Erik meni mielellään kouluun, mutta ei kuitenkaan oma-aloitteisesti kertonut koulun tapahtumista, ja kysyttäessäkin asioiden mieleen palauttaminen on ollut vaikeaa.

Mutta tota niin, mutta se tota...ku Erik on kuitenkin niin ku aina viihtynyt koulussa. (Erikin äiti)

Nii, ei oo koskaan tarvinnut vääntää sinne kouluun menemisestä, tai ettei olis halunnut lähteä sinne, aina lähtenyt kuitenkin...Ei se varmaan hirveesti kärsinyt niistä jutuista. (Erikin isä)

Alakoulun luokanopettaja kertoi, että hän oli opettanut Erikiä muutaman vuoden, mutta tuntenut Erikin koko alakouluajan. Luokanopettaja pohti haastattelussa, että hänen näkemyksen mukaan Erik ei kokenut kuuluvansa joukkoon luokkayhteisössään. Hänen kommenteista on ymmärrettävissä myös, että myöskään toiset oppilaat eivät kokeneet Erikiä samanlaiseksi luokkatoveriksi kuin muita luokkatovereitaan. Hän mainitsee ajatustensa tueksi muun muassa sen, että Erik oppi heikosti luokkatovereiden nimiä, vaikka he olivat luokkatovereita kuusi vuotta.

Jo, Erik var bekant för dom andra eleverna och det därän, Erik också kände ju dom, som grupp.(Luokanopettaja, alakoulu)

Och det där, vissa av de här eleverna i klassen viste han inte riktigt namnen på, ännu på femte och sjätte klassen heller.(Luokanopettaja, alakoulu)

Luokanopettaja pohti myös muun muassa Erik ja luokan muut oppilaiden välistä spontaania vuorovaikutusta. Kaikki oppilaat työskentelivät samassa luokkahuoneessa, mutta silti vuorovaikutus Erikin ja muiden oppilaiden välillä oli satunnaista. Alakoulun luokanopettaja kuvaa spontaania kontaktia Erikin ja

muiden luokan oppilaiden välillä olleen yleensä Erikin aloitteesta tapahtuvaa, lyhyttä kuulumisten vaihtoa.

Men det var nog vissa elever i den här klassen som han nog liksom pratade med och berättade "Vet du vad jag gjorde igår" eller så. Och det var nog kanske främst av flickor. (Luokanopettaja, alakoulu)

Att då hade han nog egentligen jätte lite att göra med de andra eleverna.

Att mest kom han i kontakt med de andra elever nog så där på rast eller då vi sku gå in från rasten eller gick ut. Då blev det kontakt i tamburen eller så.

(Luokanopettaja, alakoulu)

Opetuksen järjestäminen nousi opettajan puheessa esiin monessa kohtaa haastattelua. Alakoulun luokanopettaja kuvaa omassa haastattelussaan, että Erik opiskeli avustajan tukemana muiden oppilaiden kanssa samassa luokkahuoneessa, omassa turvallisessa nurkkauksessa. Hän ei kuitenkaan varsinaisesti osallistunut kognitiivisia- ja akateemisia taitoja vaativien oppituntien aikana yhteiseen koko luokan opetukseen, koska tavoitteet Erikin kohdalla poikkesivat suuresti muiden oppilaiden tavoitteista.

I klass så där i undervisning, så då var han nog liksom tyst och jobbade tillsammans med sin assistent. (Luokanopettaja, alakoulu)

Eftersom de själva stoffe var så annorlunda för Erik än vad de var för de andra eleverna. (Luokanopettaja, alakoulu)

Opetuksen järjestämisen tavoista syntyi tilanne, jossa avustajasta ja Erikistä muodostui tiivis pari. Alakoulun luokanopettaja kuvasi haastattelussa, että Erik mielsi itsensä ja avustajan muusta luokasta erilliseksi yksiköksi. Erik käytti puheessaan itsestään ja avustajasta puhuessaan "me" ja muusta luokasta puhuessaan "ne", kuten opettajan kommentista voidaan nähdä.

Att det blev jag Erik och assistenten och ni andra...det sa han nog..han börja uttrycka sig på det sättet mera på årskurs sex...joo.. (Luokanopettaja, alakoulu)

Erikin vanhemmat kokivat luokanopettajan tavoin, että Erik ei ollut alakoulussa luokkayhteisön jäsen. Heidän käsityksen mukaan Erik työskenteli alakoulussa lähinnä avustajan kanssa tai oleskeli välituntisin yksin. Joitakin satunnaisia yhteisiä välituntitilanteita syntyi spontaanisti alkuopetuksen- tai esiopetuksen oppilaiden kanssa.

Eikä se siellä ikinä kuulunut sillai niin ku luokkaan...ei se ollut kenenkään kanssa siellä... (Erikin vanhemmat)

Luokanopettajan mukaan kuilu Erikin ja luokan muiden oppilaiden välillä syveni entisestään heidän kasvaessa ja kehittyessä. Erot akateemisissa taidoissa ja tavoitteissa poikkesivat jo kuudennella luokalla suuresti toisistaan.

Och min uppfattning var ju på det sättet att ju äldre alla de här barnen blev destu större blev den här klyftan blev mellan Erik och dom andra eleverna. Han hade mindre gemensamt ju äldre dom blev. (Luokanopettaja, alakoulu)

Vanhemmat kuvaavat alakoulussa ilmenneen kiusaamistilanteita, mutta kokivat niiden olleen vähäisiä tai melko vähäisiä. He näkivät, että Erik koki epäselvät sosiaaliset tilanteet kiusaamisena. He kuvasivat myös, että Erik saattoi omalla toiminnallaan aiheuttaa tilanteita, joissa toisia oppilaita häiritsi hänen tapansa reagoida asioihin ja olla vuorovaikutuksessa. Eräs kiusaamistilanne oli ollut vakava, ja kyseisen kiusaamistilanteen seurauksena opettaja ja vanhemmat sopivat liikuntatuntien yhteyteen uudenlaisen toimintatavan.

Erik har i år lyckats bli en av den här gruppen...han är ju hemskt omsig och

tillsig med sina komppisana och han är ju hemskt snäll och han bryr sig om dom och vill gärna vara en del av de gemenskapen. (Erityisluokanopettaja, yläkoulu)

Yläkoulussa erityisluokanopettaja kuvaa oman käsityksen mukaan Erikin kokeneen kuuluvansa luokkayhteisöön ja näki hänen sopeutuneen nopeasti luokan toimintatapoihin seitsemännen luokan aikana. Yläkoulussa luokassa oli opettajan mukaan selkeät säännöt ja kaikilta oppilailta odotettiin tietynlaista käyttäytymistä ja aktiivista osallistumista oppitunneilla. Hän kuvaa Erikin tietoisesti pyrkineen toimimaan oikein ja kertoo, että Erik oli aktiivinen ja aloitteellinen oppilas luokassa. Opettaja kuvaa toimintatapaa alla olevissa haastatteluotteissa.

För det första så utgångspunkten är nog med den att vi jobbar väldigt mycket med det att individen är trygg och att det därän alla ska få känna att de tillhör i klassen ...vi utalar det mycket, vi säger det mycket och det därän ganska snabbt börjar vi också ...också jag att krevna att man visar respekt för varandra och att man ska också själv vara aktiv i klass situationen....sen man dedärän också aktivt själv. (Erityisluokanopettaja, yläkoulu)

Men det vil jag ännu säga om det här att man tillhör gruppen...att det som jag tänker så att man märker att tråts han funderar hämskt mycket om saken och ting sig själv så han tar gärna initiativ och e i kontakt med de andra.
(Erityisluokanopettaja, yläkoulu)

Erityisluokanopettajan näkemyksen mukaan Erikillä oli paljon ideoita ja ajatuksia, jotka voitiin nähdä vahvuuksina, haasteiden sijaan. Luokassa käytiin paljon keskusteluja erilaisuudesta, erilaisista tavoista ajatella ja reagoida asioihin sekä jokaisen vahvuuksista. Luokassa harjoiteltiin tietoisesti kertomaan ajatuksista ja tuntemuksista ääneen. Erityisluokanopettaja kuvasi Erikin tiedostavan, mikä häntä ärsytti, mikä oli hänelle vaikeaa ja missä hän oli hyvä. Erik myös osasi arvostaa toisen osaamista ja antoi siitä myös kiitosta.

7.2 Koulun toimintakulttuurin yhteys joukkoon kuulumisen tunteen kokemiseen

Alakoulua ja yläkoulua koskevaa haastattelua-aineistoa analysoitaessa nousi selkeästi esiin koulujen välinen ero toimintakulttuureissa sekä sen yhteys Erikin kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen. Alakoulu oli pieni kyläkoulu, jossa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita oli harvoin oppilaina, ja jossa erityisopetus toteutettiin osa-aikaisen erityisopettajan tuella. Alakoulussa oli tutkimuksen aikana tavanomaista heikompi tilanne osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisessä, sillä erityisopettajan virkavapauden ajaksi ei ollut saatu muodollisesti pätevää erityisopettajaa. Alakoulussa ei myöskään ollut muodostunut selkeitä rakenteita, joiden avulla Erikin tuen tarvetta olisi seurattu ja jotka olisivat tukeneet opettajaa ja antaneet eväitä erityisoppilaan opettamiseen. Yläkoulun erityisluokanopettaja mainitsee tärkeäksi muusta kasvattajayhteisöstä saamansa tuen työleen.

Tämän tutkimuksen aineistosta oli havaittavissa, että alakoulussa luokanopettaja tuntui jääneen työskentelemään yksin ja avustajasta muodostui hänelle tärkeä arjen työpari. Alakoulun luokanopettaja mainitsee myös vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön toimivaksi ja tärkeäksi. Luokanopettaja kuvaa saaneensa erityisesti Erikin äidiltä tietoa ja tukea omaan työhönsä. Luokanopettaja kuvaa haastattelussa, miten erityistä tukea tarvitseva oppilas oli hänelle läheinen ja tärkeä oppilas, mutta hänen opettaminen oli alkuun haastavaa ja pelottavaakin.

Att under dom åren som jag hade honom, så hade vi olyckligtvis dålig situation på det vise att vår special lärare var på moderskapsledighet och vi hade ingen behörig vikarie. Så att så här stöd av speciallärare inom här i huset var nog på det sättet ganska litet. (Luokanopettaja, alakoulu)

Där i början nog så tyckte jag det var jätte svårt, och ett stort ansvar. Att, för jag har ingen utbildning egentligen i specialpedagog i över huvudtaget, att det där ansvaret var nog stort. (Luokanopettaja, alakoulu)

Tässä tutkimuksessa selvisi, että tutkimuksessa mukana olleissa kouluissa ilmeni opettajien arvostavaa suhtautumista erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Opettajan saama tuki oli vahvempaa yläkoulussa ja tämä lisäsi oppilaan kokemusta siitä, että hän on hyvä ja hyväksyty. Erityisluokanopettajan haastattelussa muodostui käsitys, että kyseisessä koulussa oli jo usean vuoden ajan kehitetty toimintatapoja ja erilaisuutta hyväksyvää ilmapiiriä, koko koulun tasolla.

Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että autismikirjon häiriön mukanaan tuomat haasteet, Erikin vaikeudet kielen ymmärtämisessä, sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutuksessa lisäsi hänen vaikeutta liittyä joukkoon, mutta ne eivät estäneet sitä. Aikuisten tapa toimia ja rakentaa luokan sisäistä toimintakulttuuria, selvittää oppilaiden välisiä vuorovaikutuksen ongelmia kuvasti aikuisten arvoja ja asenteita erilaisuutta kohtaa yleensä. Alakoulun luokanopettaja kertoi, että Erikin poikkeavaa toimintatapaa oli käsitelty oppilaiden kanssa kolmannella tai neljännellä luokalla, jolloin Erikin äiti kävi kertomassa pojastaan koko luokalle, ja asiaan oli palattu kuudennella luokalla vain muutaman oppilaan kanssa käydyssä kiusaamiskeskustelussa.

Yläkoulussa erilaisuudesta keskusteleminen oli sen sijaan osa arkea ja viikoittaista. Koulussa, jossa erilaisuus on osa arkista elämää, voidaan erilaisuus nähdä oppilaan voimavarana sen sijaa, että se olisi haaste tai haitta. Luokassa säännöllisesti käydyillä keskusteluilla pyrittiin vähentämään erilaisten kehityksellisten pulmien aiheuttamia ongelma- ja ristiriitatilanteita. Erilaisuudesta keskusteltiin avoimesti ja kunnioittavasti ja korostettiin oppilaiden vahvuuksia puutteiden sijaan.

Jag tycker att det är på det viset att dom tycker att det är helt okei att han gör det...ställer fram sina ideer...att det här är Erik och det här är hans intresse...hans område...och hans styrcka också...de är gaska imponerade när han byger sina maskiner och han kommer på fysik och kemi timmarna med sina maskiner...och han får visa för dom vad han har byggt och andra säger oho! (Erityisluokanopettaja, yläkoulu)

Yläkoulussa on useampia erityisopetuksen pienluokkia ja koulussa järjestetään suunnitelmallisesti erilaisia teemapäiviä ja tapahtumia, joilla tietoisuutta erilaisuudesta ja hyväksymisestä työstetään. Tapahtumissa lisätään tietoisuutta muun muassa kertomalla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista ja erilaisia toimintatapoja tuodaan ymmärrettäväksi yleisopetuksen luokanoppilaille. Erityisluokanopettaja kertoo eräästä autismia käsitelleestä teemapäivästä, jossa yleisopetuksen luokissa käytiin esittämässä elokuvaa ja kertomassa oppilaille autismista.

När det var det här autismvärld-dagen hade vi en projekt där vi gick i alla klasser och sen berättade vi att vi har gjort en film av autism. Och i en klass, där var 8-9-åringar som har haft nu i två år en elev med autism i klassen, så de här eleverna berättade hur de hade självklart och att hur deras klasskamrat fungerar och att han gör så så därför att han har autism. Helt fantastiskt alltså. Och det är därför att de här vuxna i klassen har gjort dom alla medveten om saken och den här eleven har fått vara med helatiden med hela klassen, och de här eleverna har som stöd för honom hela tiden. (Eri-tyisluokanopettaja, yläkoulu)

Yläkoulussa vallinnut ilmapiiri ja toimintakulttuuri olivat rakentuneet vuosien ajan suunnitelmallisella ja tavoitteellisella kehitystyöllä. Koko kouluyhteisö oli sitoutunut inklusiiviseen ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen luokkiin integroivaan opetukseen. Koko koulun tasolla työskenneltiin tiedon lisäämiseksi ja positiivisten asenteiden vahvistamiseksi. Tässä koulussa erityisopetuksella ja erityisopetuksen luokilla on jo pitkät perinteet. Oppilaiden kanssa käydään usein keskusteluja oppilaiden omista vahvuuksista ja mahdollisista tuen tarpeista. Opetuksessa korostetaan ja keskitytään oppilaiden vahvuuksiin.

Ofta hemskt ofta...vi gemför och uttalar vilka är våra styrckor, att var är jag bra på, och så pratar vi om att vilka är de saker som är svåra och var jag kommer alltid att behöva hjälp med. (Eri-tyisluokanopettaja, yläkoulu)

Erikillä oli henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti yksilöllistetty oppimissuunnitelma. Molemmissa kouluissa opetusta eriytettiin, mutta tarkastellessani analyysin avulla opetukseen järjestämistä sekä ala- että yläkoulussa havaitsin, että alakoulussa opetuksen järjestämisen tavat aiheuttivat segregatiota. Sekä Erikin että alakoulun luokanopettajan haastatteluista nousi esiin opetuksen eriyttäminen, mikä Erikin näkökulmasta tarkasteltuna rakensi erillisyyttä muusta luokasta. Nämä alakoulussa tapahtuneet opetuksen järjestämisen tavat eivät tukeneet Erikin joukkoon kuulumisen tunteen kehittymistä.

Opetuksen eriyttäminen toteutettiin alakoulussa niin, että Erik ja avustaja muodostivat tiiviin työparin. Aineistosta oli havaittavissa, että avustajan tuki loi hyvät puitteet Erikin yksilölliselle toiminnalle, mutta samalla se rakensi Erikin ja muun luokan välille kuilua. Avustajan sukupuoli loi yllättäen haasteita arkeen. Erik ei voinut osallistua joka kerta luokan uintikertoihin, sillä naisavustaja ei voinut tukea Erikiä puku- ja suihkutiloissa.

kun muilla oli jotakin...niin ja sittenhän se ei mennyt edes uimaan kun muut meni uimaan...Erik ei enää mennyt uimaan, koska ne ei enää pystynyt järjestämään valvontaa...joku kerta se oli silleen, että se ei päässyt sinne uimaan, mutta sitten ne pelas sitä sulkista ja Erik tykkäsi siitä ihan hirveästi.
(Erikin äiti)

Koulussa vallalla olevat säännöt ja aikuisten oikeudenmukainen ja johdonmukainen toimintatapa rakentaa selkeät raamit koulun toimintakulttuurille. Erik koki tärkeäksi, että koulun aikuiset puuttuivat johdonmukaisesti muun muassa kiusaamiseen ja epäselvät toimintatavat aiheuttivat hänelle hämmennystä.

joo, jag berättade till läraren, men hon..dom sa inte någoting alls åt

pojarna...! (Erik, alakoulu)

Joo, och dom säger att det är ärligt förbjudet... Jag berättade till läraren och så hade vi en pratstund om det (Erik, yläkoulu)

Alakoulussa luokanopettaja ja avustaja sekä yläkoulussa erityisluokanopettajalla ja luokka- ja henkilökohtaiset avustajat toimivat tiiviinä työpareina. Näiden eri koulukonteksteissa toimineiden työparien toimintatavat erosivat aineistoja tulkiten merkittävästi. Molemmissa kouluissa opettajat arvostivat henkilökohtaisesti erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, mutta erot opettajien toimintatavoissa selittyvät opettajien erityispedagogisilla taidoilla ja käytännöllillä sekä kokemuksella ja koulun kasvattajayhteisön antamassa tuessa. Yläkoulun erityisopetuksen luokassa aikuiset pitivät tärkeänä, että kaikkia kohdeltiin luokassa arvostavasti ja kunnioittavasti ja jokainen sai oppia omalla yksilöllisellä tavalla, yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Alakoulun luokassa opetussuunnitelman perusteet loivat tavoitteet, joihin suurin osa luokasta ylsikin, eikä poikkeaviin opetuksen järjestelyihin ollut totuttu. Luokanopettaja työskenteli erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa, lähes kokonaan ilman erityispedagogista tukea. Erityisluokanopettajan työskentelyssä korostui erityisyyden näkeminen vahvuutena ja erilaisuuden kunnioittaminen. Erilaisuudesta puhuttiin paljon ja oppilaiden yksilöllisistä taidoista iloittiin.

7.3 Tuloksien yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa selvisi, että Erikin oma kokemus joukkoon kuulumisen tunteesta poikkesi toisistaan kahdessa tutkimuksessa mukana olleessa koulussa. Alakoulun yleisopetuksen luokassa hän koki olevansa ”me” henkilökohtaisen avustajan kanssa, mutta ei kokenut kuuluvansa joukkoon luokkayhteisössään. Yläkoulun erityisopetuksen luokassa Erik sen sijaan koki kuuluvansa joukkoon ja koki olevansa merkittävä osa vertaisryhmää.

Tarkasteltaessa Erikin kokemusta siitä, miten luokkatoverit suhtautuivat häneen, ilmeni, että hän koki muiden oppilaiden suhtautuvan häneen eri tavoilla alakoulun ja yläkoulun luokassa. Aineistosta selvisi, että alakoulun luokassa Erik ja luokan muut oppilaat olivat vain vähän spontaanissa vuorovaikutuksessa. Alakoulun luokanopettaja kuvasi Erikin ja muiden oppilaiden väliset satunnais-ten kuulumisten vaihtamisen olleen pääsääntöisesti Erikin aloitteesta syntyneitä kohtaamisia. Vanhempien kokemuksen mukaan Erik ei kokenut kuuluvansa alakoulun luokkaan, vaan kuuluvansa ”Erik-avustaja”-pariin.

Erik ei alakoulussa kokenut ajatustensa ja ideoiden olevan merkityksellisiä luokan muille oppilaille. Hän ei siis kokenut sosiaalista osallisuutta alakoulun luokassa. Yläkoulun luokassa hän koki saavansa kannustusta ja ihailua esittämistään ideoista ja tekemisistään. Hän mainitsi tärkeäksi sen, että hänen ideoitaan toteutettiin. Yläkoulun luokkayhteisössä hän koki voivansa vaikuttaa luokan toimintaan, muun muassa ideoimalla kotitaloustunnilla tehtäviä töitä. Erikin vanhemmat ja molemmat opettajat kuvailivat Erikin ja muun luokan välistä vuorovaikutusta hyvin samoilla tavoin kuin Erik.

Erik koki kiusaamista molemmissa luokissa. Kiusaaminen ilmeni Erikin oman kokemuksen mukaan sekä fyysisenä että henkisenä kiusaamisena. Hänen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten tilanteiden tulkinnan vaikeudet vaikeuttivat hänen oman kokemuksen mukaan toisten oppilaiden kanssa toimimista. Hän koki kiusaamisena muun muassa tilanteen, jossa toinen oppilas laski leikkiä, vaikka Erik ei ymmärrä leikinlaskua. Myös Erikin vanhemmat ja opettajat tunnistivat kiusaamistilanteita, mutta tulkitsivat ne ainakin osittain olleen epäselviä vuorovaikutustilanteita.

Erityisen merkittäväksi Erik koki aikuisten toiminnan koulussa. Hän halusi, että kiusaamistilanteisiin puututtiin näkyvästi ja asiat selvitettiin kaikkien osapuolien kanssa. Alakoulun luokassa Erik koki aikuisen toiminnan kiusaamistilanteiden selvittämisessä epäoikeudenmukaisena. Vanhemmat ja opettajat kuvasivat Erikin olevan kiltti ja oikeudenmukainen poika, joka halusi käyttäytyä hyvin. Erik kaipasi alakoulussa aikuisten toimintaan oikeudenmukaisuutta ja joh-

donmukaisuutta. Yläkoulussa kiusaamistilanteiden selvittämiseksi oli muodostettu selkeät tavat ja struktuuri. Erik kuvaa positiivisesti riitatilanteiden selvittämiseksi pidettyjä keskusteluhetkiä, joissa asiat on selvitetty puhumalla.

Opetuksen järjestämisen tapoja tarkasteltaessa tutkimuksessa selvisi, että alakoulussa Erik toimi tiiviinä parina henkilökohtaisen avustajansa kanssa. Erik koki avustajansa kanssa vietetyt kahdenkeskiset oppimistilanteet miellyttävämpänä, kuin osallistumisen koko luokan yhteisille oppitunneille. Alakoulussa toteutetut opetuksen järjestämisen tavat rakensivat erillisyyttä Erikin ja muiden oppilaiden välille. Yläkoulun luokassa työskenneltiin tiiviimmin koko luokka yhdessä. Opetuksessa huomioitiin yksilölliset oppimisen tavat ja tarvittavat tuet. Opettajien haastatteluista ilmeni, että alakoulussa luokanopettaja työskenteli yksin, lähes kokonaan ilman erityisopettajan tukea. Yläkoulussa erityisluokanopettaja kuvasi koko työyhteisön työskentelevän erilaisuuden ymmärtämiseksi ja hyväksymiseksi.

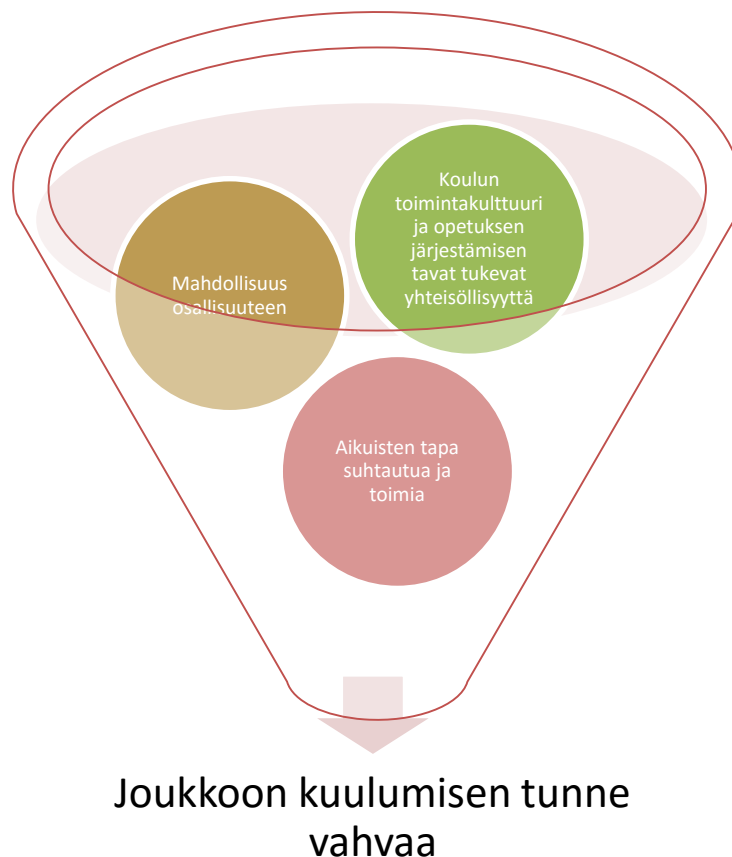
Tarkasteltaessa koulun toimintakulttuurin yhteyttä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen, tutkimusaineistosta nousi selkeästi esiin muutamat toimintakulttuuria kuvaavat osa-alueet. Tämän tutkimuksen mukaan koulun kasvattajayhteisön tapa tukea opettajaa ja hyväksyä erilaisuutta, koulussa yleisesti ilmenevä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arvostaminen ja opetuksen järjestämisen tavat ovat toimintakulttuurin osa-alueet, jotka vaikuttavat joukkoon kuulumisen tunteen kehittymiseen. Luokkayhteisö hyväksyy erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osaksi luokkayhteisöä siten, miten tärkeänä koulun aikuiset pitävät kaikkien oppilaiden kuulumista joukkoon.

8 POHDINTA

Tämän fenomenologisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhden erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunnetta hän ollessaan alakoulun kuudennella luokalla integroituneena yleisopetuksen luokkaan ja yläkoulun seitsemännellä luokalla erityisopetuksen pienluokassa. Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimuksessa oli tarkoitus tarkastella koulun toimintakulttuurin yhteyttä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen. Tutkimusaineisto koottiin teemahaastattelulla ja haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui Maslowin tarvehierarkian ja Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoriaan tarkasteleman yksilöllisen näkökulman sekä Bronfenbrennerin ekologisen mikrosysteemin yksilön ja ympäristön molemmin puolisen vuorovaikutuksen tarkasteluun joukkoon kuulumisen tunteen kokemisessa. Lähtökohtana tutkimuksessani oli useita aikaisempia tähän tutkimukseen oleellisesti liittyviä käsitteitä tarkastelleita tutkimuksia. Tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä olivat muun muassa joukkoon kuulumisen tunne, inkluusio, sosiaalinen osallisuus ja koulun toimintakulttuuri. Tutkimuksen merkittävänä liikkeellepanijana oli meneillään oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutostyö sekä oma mielenkiintoni aihetta kohtaan. Tavoitteenani oli saada vastauksia Erikiltä itseltään, miten hän on kokenut kuuluvansa joukkoon luokkayhteisössään kahdessa erilaisessa koulukontekstissa ja tuoda hänen ainutkertainen kokemuksensa näkyväksi. Tutkijana arvioin, että onnistuin saamaan Erikin äänen kuuluviin ja esittämään hänen kokemuksensa sellaisina kuin hän on ne kuvannut. Löysin myös koulun toimintakulttuurin ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen välistä yhteyttä kuvaavia tuloksia. Tarkastelen tässä luvussa tutkimustuloksia ja vertaan niitä teoriaosuudessa esittelemiini aikaisempien tutkimusten tuloksiin.

8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella Erik koki kuuluvansa joukkoon yläkoulun erityisluokalla, kun taas alakoulun yleisopetuksen luokassa hän koki olevansa erillinen muusta luokkayhteisöstä, mutta liittyvänsä tiiviiksi yksiköksi avustajansa kanssa. Tutkimuksessa ilmeni myös, että erityistä tukea tarvitseva oppilas koki joukkoon kuulumisen tunnetta koulukontekstissa, jossa koulun toimintakulttuuri oli erilaisuutta hyväksyvä, erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla oli mahdollisuus sosiaaliseen osallisuuteen, opettaja-oppilassuhde oli arvostava ja koulussa vallitsi toimivat, integraatiota tukevat rakenteet. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat monelta osin yhteneviä aikaisempien tutkimusten kanssa ja vahvistavat entisestään ymmärrystä siitä, miten merkittävästä asiasta joukkoon kuulumisen tunteen tukemisessa on kyse. Joukkoon kuulumisen tunteen vahvistamisella on merkitystä sekä yksilön että yhteisön kehittymisen ja hyvinvoinnin kannalta.



KUVIO 6. Havainnollistava kuvio joukkoon kuulumisen tunnetta vahvistavista tekijöistä

Joukkoon kuulumisen tunne on inhimillinen, merkittävä henkilökohtainen tunne, jolla on vaikutusta yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, identiteetin kehittymiseen ja oppimiseen. (Huurre ym. 2015, 1). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että erityistä tukea tarvitseva oppilas koki olevansa hyvä ja taitava oppilas siinä ympäristössä, jossa hän myös koki joukkoon kuulumisen tunnetta. Alakoulun luokassa hän ei kokenut olevansa itsenään taitava, vaan onnistui avustajansa avustamana. Erityistä tukea tarvitseva oppilas näki alakoulun luokassa opiskellessaan omien taitojen olevan välillisiä ja taidon ja kompetenssin olevan itseasiassa avustajan taitoja. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että joukkoon kuulumisen tunne vaikuttaa oppilaan minäuskomukseen, identiteetin kehittymiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Joukkoon kuulumisen tunne rakentuu Hagerty ym. (1992, 173–174) sekä Rigbyn ja Ryanin (Järvilehto 2014, 32–34) määritelmien mukaisesti ympäristön kanssa merkityksellisessä suhteessa. Pesonen ym. (2015) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat joukkoon kuulumisen tunnetta enemmän kouluyhteisössä, jossa oli erilaisuutta hyväksyvä ja kunnioittava ilmapiiri. Tässä tutkimuksessa tulos oli yhtenevä Pesosen ym. tuloksen kanssa. Erik koki joukkoon kuulumisen tunnetta yläkoulussa, jossa oli erityisyyttä ja erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri ja jossa oppilaiden erilaisuus nähtiin yksilöllisenä vahvuutena. Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen voidaan nähdä vahvistavan joukkoon kuulumisen tunnetta ja yhteisöllisyyden kehittymistä ja vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden mahdollisuuksiin.

Tämän tutkimuksen mukaan Erik koki mahdollisuudet sosiaaliseen osallisuuden erilaisilla tarkastelun kohteena olleissa luokka- ja kouluyhteisöissä. Aikaisemmissa (Pesonen ym. 2015) erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukkoon kuulumisen tunnetta ja (Manninen 2015) erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksista sosiaaliseen osallisuuteen koulussa, tarkastelleissa tutkimuksissa havaittiin, että joukkoon kuulumisen tunteen kehittymiseen ja sosiaalisen osallisuuden mahdollisuuksiin vaikuttavat opettajan suhtautuminen oppilaisiin ja tavat, jolla oppilaiden erityiset tarpeet huomioidaan. Tässä tutkimuksessa saatu tutkimustulos Pesosen ym. ja Mannisen tutkimuksien kanssa yhtenevät. Tutkimuksessa ilmeni, että siinä koulukontekstissa, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas koki kuuluvansa joukkoon, hän koki myös olevansa luokkayhteisössään merkityksellinen ja tärkeä. Tässä koulu- ja luokkayhteisössä erityistä tukea saava oppilas koki myös, että hänen ideansa huomattiin ja niitä toteutettiin. Tässä luokassa hän koki saaneensa kannustusta ja ihailua sekä luokan aikuisilta että luokkatovereilta ja koki voivansa vaikuttaa luokkayhteisönsä toimintaan. Sen sijaan alakoulun yleisopetuksen luokassa erityistä tukea tarvitseva oppilas koki, että muut oppilaat eivät olleet kiinnostuneita hänen ajatuksistaan tai ideoistaan. Tässä luokkayhteisössä erityistä tukea tarvitseva oppilas ei kokenut joukkoon kuulumisen tunnetta.

Tämän tutkimuksen taustateoria, Bronfenbrennerin bioekologinen mikro-teoria huomioi yksilön oman kehityksen ja tuo erilaista näkökulmaa tarkasteltaessa yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. On hyvä pitää mielessä, että tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on autismitilanteiden häiriö, joka ilmenee hänellä muun muassa sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen ongelmina. Tässä tutkimuksessa selvisi, että Erik vetäytyi mielellään yksin välituntisiin ja liittyi vain satunnaisesti alempien luokkien oppilaiden leikkiin tai keinumaan yhdessä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että Erik ei päässyt oman luokkayhteisön välituntitoimintaan mukaan. Erikin tapaa vetäytyä yksinäisyyteen voidaan tarkastella olevan ekologisen teorian mikrosysteemin mukaisesti hänen biologisen kehityksen ja vuorovaikutuksellisten haasteiden aikaansaannosta, toisaalta se voidaan nähdä koulu- ja luokkayhteisössä muodostuneiden kokemusten vahvistamana sosiaalisten tilanteiden pelkona ja toimintamallina. Oma ystävä luokkayhteisössä helpottaa Salmivallin (2005, 37) mukaan ryhmään liittymistä. Tämän tutkimuksen mukaan Erikillä ei ollut kummassakaan koulussa ystäviä.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta selvisi, että Erik koki tullessaan kiusatuksi kummassakin luokkayhteisössä. Tulos on samansuuntainen Mannisen (2015) tutkimustuloksen kanssa. Manninen havaitsi, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kohtaavat kiusaamista, nimittelyä ja joukosta pois jättämistä. Alakoulussa kiusaaminen näyttäytyi Erikin kokemana toistuvana toiminnasta ulosjättämisenä, pelotteluna ja uhkailuna. Yläkoulussa kiusaamistilanteet näyttäytyivät alakoulua enemmän vuorovaikutuksen ongelmilta. Yläkoulussa luokan kaikilla oppilailta oli haasteita vuorovaikutuksessa ja sosiaalisten tilanteiden tulkinnessa.

Mietola (2014) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että koulussa syntyvät erilaiset oppilasryhmät muodostuvat paitsi oman luokan oppilaista myös yhteisten jaettujen mielenkiinnon kohteiden: harrastusten, vaatetuksen ja musiikkimaun perusteella. Tässä tutkimuksessa syntyneen näkemyksen mukaan Erikin oli vaikea päästä osaksi muiden poikien tai tyttöjen oppilasryhmää, sillä hänellä oli täy-

sin erilaiset ja ikäluokasta poikkeavat mielenkiinnon kohteet. Epäselväksi jää, olisiko samanlaisia mielenkiinnon kohteita saattanut löytyä alempien luokkien oppilaiden joukosta, jolloin Erik olisi kyennyt liittymään heidän ryhmään. Tällaisen suhteen rakentumiseksi Erik olisi tarvinnut aikuisen tukea myös välituntisin. Koulussa olisikin nähtävä oppilaan tukeminen laajemmin, kuin vain tukeminen oppituntien aikana.

Luokan ilmapiirillä on suuri vaikutus siihen, miten erityistä tukea tarvitseva oppilas tuntee kuuluvansa omaan luokkayhteisöön. Erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri luokkayhteisössä vahvistaa yksilön kokemusta jäsenyydestä, siitä, että kuuluu yhteisöön tai tuntee yhteyttä luokkayhteisön muihin jäseniin. (McMillan 1976) Luokkayhteisön ilmapiiri rakentuu aikuisten johdonmukaisella toiminnalla joko erilaisuutta hyväksyväksi tai toiseutta rakentavaksi. Alakoulussa erilaisuudesta puhuttiin ohjatusti harvoin, eikä Erikin erilaista toiminta- ja käyttäytymistapoja avattu luokan muille oppilaille. Yläkoulussa oppilaiden erilaisuudesta ja erilaisista toimintavoista, tuentarpeita ja vahvuuksista keskusteltiin viikoittain ja koulussa järjestettiin teemapäiviä, jossa koko koulun opettajien ja oppilaiden tietoisuutta esimerkiksi autismista lisättiin suunnitelmallisesti.

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oman käyttäytymisen muokkaamista saavuttaakseen opettajan tai luokkatovereiden hyväksynnän, ei suoranaisesti ilmennyt tässä tutkimuksessa. Yläkoulun erityisluokanopettaja kuvasi Erikin pyrkivän toimimaan luokassa ystävällisesti ja halusi olla avulias ja kiltti. Tulkitseen tämän kuitenkin enemmän luonteenpiirteeksi ja persoonalliseksi tavaksi toimia, kuin Juvosen (2006) kuvaamaksi käyttäytymisen muokkaamiseksi. Tältä osin tämän tutkimuksen tulos on siis yhteneväinen Juvosen aikaisemmin tehdyn tutkimuksen kanssa. Myös Pesonen ym. (2015) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että erityisoppilaan voi olla vaikea muokata omaa käyttäytymistään tullakseen hyväksytyksi luokkayhteisössä.

Yhteenvedona voisi todeta, että tässä tutkimuksessa havaitut eroavuudet erityistä tukea tarvitseman oppilaan kokemassa joukkoon kuulumisen tunteessa alakoulun yleisopetuksen luokassa ja yläkoulun erityisluokassa sekä hyväksyvä

tai syrjivän ilmapiiri luokkayhteisössä selittyvät tämän tutkimuksen mukaan koulun toimintakulttuurin erilaisuudella.

Koulun toimiva toimintakulttuuri tukee erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta liittymään koulu- ja luokkayhteisöön ja auttaa kokemaan joukkoon kuulumisen tunnetta. Koulun toimintakulttuuri paljastaa Mietolan (2014) havaintojen mukaan opettajien ja yleisesti yhteiskunnassakin vaikuttavat asenteet erityistä tukea tarvitsevaan oppilasta kohtaan. Tässä tutkimuksessa selvisi, että koulun toimiva toimintakulttuuri ja arki loivat erityistä tukea tarvitsevalle oppilaille mahdollisuuden olla hyväksytty ja arvokas kouluyhteisössään. Toimivalla toimintakulttuurilla tarkoitetaan koulun arkea, joka edistää oppilaiden yhteistoimintaa, osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia. Heikko toimintakulttuuri ilmeni muun muassa opetuksen järjestämisen tavoissa, joka rakensi alakoulussa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja muun luokan välille kuilua, joka vain suureni oppilaiden kasvaessa ja kehittyessä. Tutkimustulos on yhteneväinen Mietolan (2014) ja Mikolan (2011) tutkimustulosten kanssa, jossa he havaitsivat, että erityisopetus, riippuen opetusjärjestelyistä saattaa rakentaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arjen niin rikkonaiseksi, ettei hänellä ole mahdollisuuksia luoda suhteita luokkatovereihin. Tämän tutkimuksen mukaan alakoulussa eriyttämisestä rakentui eristämistä sekä Mikolan (2011) mainitsemaa fyysistä eroa vertaisryhmän ja Erikin välille, eikä opetuksen järjestäminen siis tukenut Erikin liittymistä osaksi luokkayhteisöä.

Opettaja-oppilassuhteella on vaikutusta siihen miten erityistä tukea tarvitseva oppilas kokee joukkoon kuulumisen tunnetta. Tässä tutkimuksessa saatu tulos on Juvosen (2006) sekä Pesosen ym. (2015) tutkimusten kanssa samanlaiset eli erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat erityisluokassa opiskellessaan opettajan suhtautuvan heihin yksilöllisemmin, hyväksyen ja arvostaen erilaisuutta enemmän kuin yleisopetuksen luokassa. Tässä yhteydessä on kuitenkin varottava tekemästä suoria päätelmiä, että erityisopetuksen luokassa olisi aina hyväksyvämpi ja erilaisuutta arvostavampi tapa suhteutua oppilaisiin. Saatua tutkimustulosta on tärkeää tarkastella koulun toimintakulttuurin valossa, eikä yleisopetuksenluokka–erityisopetusluokka tarkastelun kautta.

Tämän tutkimuksen mukaan yläkoulussa integraatiolla oli pitkät perinteet ja integraatiota tukevat monialaiset rakenteet. Alakoulun luokanopettajan heikko tukiverkko ja heikko osa-aikaisen erityisopettajan tuki vaikeuttivat opettajan työtä ja heikensi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuutta liittyä luokkayhteisöön ja osallistua muiden kanssa yhteiseen opetukseen. Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että samoin, kuin Manninen (2015) oli havainnut omassa tutkimuksessaan, erityistä tukea tarvitseva oppilas vietti tiiviisti aikaa avustajan kanssa. Yläkoulussa, jossa oli jo pitkään työskennelty erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin luomiseksi, samaa oppilas-avustajaparin muodostumista ei ollut havaittavissa. Yläkoulussa koko luokka toimi yhdessä riittävien aikuisresurssien ja yhteisten toimintatapojen tukemana. Alakoulun opetuksen järjestämistä, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna, voidaankin havaita eriyttävän opetuksen synnyttäneen erillisyyttä, eli segregaatiota. Erityistä tukea tarvitseva Erik ei tämän tutkimuksen perusteella saanut alakoulussa hänelle kuulunutta riittävää erityistä tukea oppimiseen ja kehittymiseen. Johtopäätöksenä näen, että opettaja ei saanut koulussa riittävää kasvattajayhteisön tukea, vaan joutui tekemään opetuksen ja pedagogiikan ratkaisut itsenäisesti. Pienessä, ruotsinkielisessä alakoulussa on vain harvoin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joten erityisopetuksen järjestämisen tarkastelulle ei ole syntynyt pysyviä rakenteita. Inklusiivinen opetus paljastaa koulun toimintakulttuurin toimivuuden tai toimimattomuuden. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toimiva integraatio yleisopetuksen luokkaan edellyttää monialaista osaamista, sitoutumista ja valmiutta integraatioon. Tämä tutkimus toteutettiin oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistuksen jälkeen, joten myös alakoulussa olisi pitänyt toimia oppilas- huollon- ja pedagogisen tuen monialaiset työryhmät opettajan tukena. Uudistus oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuovat uusia rakenteita ja uudistuksia tullessaan, jotka ovat vielä monelta osin epäselviä käytännön työtä tekeville.

Tarkasteltuani inklusiota, mahdollisuutta sosiaaliseen osallisuuteen ja oppilaan saamaa yksilöllistä tukea, yhden erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen kokemuksen kautta olen ymmärtänyt, miten suurten

ja merkittävien koulutuspoliittisten asioiden kanssa Suomessa nyt työskennellään. Koulussa erityistä tukea tarvitseväkin oppilas rakentaa omaa kuvaa itsestään oppijana, yhteisön jäsenenä ja tulevana yhteiskunnan vaikuttajana. Keltikangas-Järvinen korostaa, että koulumaailmassa itsetunnon tukemisen kysymys on tärkeä huomioida esim. kun ollaan suunnittelemassa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokkasijoitusta (Keltikangas-Järvinen 2003, 59). Tähän Keltikangas-Järvisen näkemykseen on helppo yhtyä. Oppilaalle muodostuva koulupolku ja oppilaan sama riittävän tuki ovat merkityksellisiä yksilölle, mutta lopulta tehävät valinnat ja päätökset ovat merkityksellisiä myös yhteiskunnan kannalta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimus- haasteet

8.2.1 Luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetissa on kysymys tutkimuksen ja tulkinnauskottavuudesta ja vakuuttavuudesta. Laadullisen tutkimuksen validiteettia eli tutkimuksen pätevyyttä voidaan tarkastella muun muassa arvioimalla mittaako tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä tarkoituksen mukaisesti tutkittavaa ilmiötä ja onko tutkimus kuvattu riittävän selkeästi ja tulokset perusteltuja ja oikein tulkittuja. (Hirsjärvi ym. 2014, 232.) Tässä tutkimuksessa valitulla tutkimusmenetelmällä kyettiin tutkimaan haluttua ilmiötä ja saatiin vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen lähtökohtana oli saada erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ääni kuuluviin ja selvittää hänen subjektiivinen kokemus joukkoon kuulumisen tunteesta sekä tarkastella kahden erilailla toimivan koulun toimintakulttuuria ja sen vaikutusta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemaan joukkoon kuulumisen tunteeseen.

Tutkimuksen luotettavuuteen tutkija vaikuttaa omalla huolellisella ja perustelulla työskentelyllään ja persoonallaan. Tutkijana huolehdin, että tutkimukseen osallistuvat saivat yksityiskohtaisesti tiedot tutkimuksesta, haastattelutilanteesta sekä haastattelu-aikataulusta. Vaikka haastattelun tarkoitus oli olla mah-

dollisimman vapaa ja keskustelunomainen, oli etukäteen laadittu haastattelurunko tarpeellinen. Valmis väljä runko teemoineen tuki keskustelun kulkua. Tutkijana en kuitenkaan voinut olla varma, mihin suuntaa keskustelu etenee ja nouseeko haastateltavalta jokin itseään kiinnostava kysymys pohdittavaksi. Haastattelutilanteen huolellinen suunnittelu ja välineistön toimivuuden varmistaminen tukee tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184.) Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan haastatteluun valmistauduin etukäteen valitsemalla tarkasti haastatteluajankohdan sekä turvallisen ja tutun haastattelupaikan. Valmistauduin haastatteluun valmistamalla käsitteitä avaavia ja kerrontaa tukevaa PCS-kuvamateriaalia ja kokoamalla oppilaan koulukuvat muistin tueksi. Haastattelutilanteita tarkastelen huolellisesta valmistelusta huolimatta kriittisesti. Tutkijana heittäydyin mukavuusalueen ulkopuolelle tekemällä haastattelut vanhempien haastattelua lukuun ottamatta ruotsiksi, joka ei ole virallinen äidinkieleni. Luotan kuitenkin siihen, että pystyin löytämään haastatteluista tälle tutkimukselle oleelliset asiat.

Laadullisen tutkimuksen aineistosta löydettyjen merkitysten luotettavuus eli reliabiliteetti riippuu yleensä siitä, miten ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia sekä miten luotettavasti ja toistettavasti tutkimusmenetelmä mittaa tutkimuskohteena ollutta ilmiötä. Syrjälän (1988) mukaan tapaustutkimuksen tutkimusasetelma voi tarkastella tapausta itsessään kokonaisvaltaisesti tai kuten tässä, tutkia tapausta tässä tutkimuksessa kootun aineiston, aikaisempien tutkimusten ja teorioiden kautta. (Syrjälä 1988, 20.) Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kysymys tulkintojen validiudesta. Tässä tutkimuksessa ei rakennettu tutkimusjoukon kokemuksen ymmärtämistä teorian kautta, vaan pyritään ensinnäkin ymmärtämään henkilöiden erilaiset tavat kokea ja käsittää tutkittavaa asiaa ja toiseksi ymmärtämään kokemusta ja sen vaikutusta henkilön oman elämän kautta. Tämä tutkimus ei tavoittele yhden totuuden tavoitetta. Hirsjärvi ym.(2014) kuitenkin toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei pyritä löytämään yleistettäviä päätelmiä, mutta yksittäistä tapausta tarkastelemalla voidaan kuitenkin tehdä tutkittavasta ilmiöstä yleisemmällä tasolla olevia merkityksiä. Mikäli tämän tutkimuksen uusisi, olisi tutkimuksesta saadut tulokset

oletettavasti monin osin samanlaiset, kuin tässä tutkimuksessa. Tutkittaessa yksilön kokemusta jostakin ilmiöstä, on ymmärrettävä yksilöllisen kokemuksen merkitys tutkimukseen. Yksilölliset kokemukset eivät kuitenkaan muuta yleispäteviä tuloksia, vaikka laadullisessa tutkimuksessa tulokset eivät siis välttämättä ole sellaisenaan yleistettävissä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188–189, Manninen 2015, 36.) Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus etsiä yhtä yleistettävää ja toistettavissa olevaa tutkimustulosta, vaan perimmäinen tarkoitus on nostaa Erikin oma kokemus kuuluviin ja tuoda esiin kokemuksia, jotka ovat erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle itselle merkityksellisiä. Tuloksista voidaan kuitenkin havaita, että tutkimustulokset ovat yleistettäviä ja monilta osin samansuuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten tulokset. Tämä havainto lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa olen tietoisesti pohtinut tutkimuksen objektiivisuutta ja subjektiivisuutta. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava välille on tärkeä saada syntymään luottamus. (Eriksson & Koistinen 2005, 15; Syrjälä 1988, 8-9.) Tähän luottamuksen syntymiseen pyrin avoimuudella siitä, mitä tutkin, miten tutkin ja missä ja miten tuloksia käytetään. Tutkimukseni pääkohde, erityistä tukea tarvitseva oppilas Erik ja Erikin vanhemmat olivat itselleni tuttuja jo ennen tutkimusta. Tämä oli tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttava seikka, joka minun oli tärkeä tiedostaa. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisen näkökulman kannalta oli tärkeää, että keskustelin mahdolliset eettiset ja luottamusta estävät kysymykset tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tuttuus toi kuitenkin myös etuja, muun muassa tutkija-tutkittava suhteeseen luottavaisen ja avoimen ilmapiirin. Erikin haastattelutilanteeseen tutkijan tuttuus toi hänelle tärkeää turvallisuuden ja hallinnan tunnetta, sillä hän tiesi aikaisempien kohtaamistemme perusteella, miten olla vuorovaikutuksessa kanssani. Tuttuus oli Erikin haastattelussa etu myös tutkijan näkökulmasta tarkasteltuna, sillä tunnen ja tiedän hänen tapansa kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa. Niin ikään vanhempien kohdalla tuttuus voitiin olettaa olevan etu,

sillä luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä on jo olemassa. Opettajan ja erityisluokanopettajan kohdalla tutkijan tuttuus osaan tutkittavista voi muodostaa esteen luottamuksen rakentumiselle. Oli erityisen tärkeää, että salassapitoa korostettiin haastattelun aluksi.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella ja tarkentaa vielä triangulaation avulla. Triangulaatiolla tarkasteltuna, tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastatteluaineistoa tutkittavasta ilmiöstä on kerätty viideltä henkilöltä, ja tutkimuksen teoriaan on perehdytty laajasti. Lisäksi Erikin vanhempien ja opettajien haastattelut vahvistavat, että tutkija on antanut Erikin äänen tulla kuuluviin, eikä tutkija ole tulkinnut Erikin kokemuksia omien kokemusten ja ennakkoluulojen kautta, vaan vanhempien ja opettajien kuvaamat tilanteet ovat yhdenmukaisia Erikin kuvaamien tilanteiden kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–144.)

8.2.2 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimusta tehdessäni, minulle heräsi lukuisia ajatuksia jatkotutkimustarpeille. Tässä tutkimuksessa opettajan toiminta ja koulun toimintakulttuuri nousi merkittävään rooliin yksittäisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen kokemisessa. Itselleni muodostui käsitys, että luokkayhteisö ja vertaisryhmä hyväksyvät erityistä tukea tarvitsevan oppilaan jäsenekseen koulun toimintakulttuurin luoman ilmapiirin mukaisesti. Tässä tutkimuksessa alakoulun luokanopettaja jäi pienessä kyläkoulussa lähes yksin rakentamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arkea ja oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksia. Näen jatkotutkimustarpeena selvittää, minkälainen ja millä tavoin toimiva kasvattajayhteisö tukee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joukkoon kuulumisen tunteen kehittymistä?

Kirjallisuuteen ja tutkimuksiin sekä tämän tutkimuksen haastatteluaineistoon perehtyessäni, mielessäni heräsi kysymyksiä muun muassa, miten luokanopettajien erityispedagogista osaamista olisi syytä vahvistaa osana luokanopettajan koulutusta? Tätä asiaa on pohdittu jo Opetusministeriön erityisopetuksen

strategiassa (2007, 16). Strategiassa todetaan, että rehtoreiden ja opettajien ammatillista valmiutta ja erityispedagogista osaamista tulisi vahvistaa, jotta paikallistason osaaminen inklusion vahvistuessa olisi riittävällä tasolla. Olisikin siis tarpeellista selvittää, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ops2016) tapahtuvat muutokset ja entistä suurempi painotus inklusiivisen opetuksen järjestämiseen muuttavat luokanopettaja- ja aineopettajakoulusta?

Kolmantena jatkotutkimushaasteena näen tarpeen selvittää ja arvioida, miten inklusiivista koulua on lähdetty rakentamaan, tietoisesti ja käytännössä eri puolilla Suomea, ja miten koulun toimintakulttuuria on kehitetty tai muutettu inklusion toteuttamiseksi? Meneillään oleva koulureformi on laajamittainen prosessi kohti tasavertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta ja toivon, että tämän muutoksen prosessi osataan käyttää hyödyksi ja nähdään mahdollisuutena kehittää suomalaista yhteiskuntaa ja koulua. Toivon, että myöhemmin tutkimustulokset osoittavat, inklusiivisen koulun kehittämisen vahvistaneen kaikkien oppilaiden hyvinvointia ja joukkoon kuulumisen tunnetta.

LÄHTEET

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529.
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education* 3 (2). Oxford: Elsevier, 37–43.
- Bunch, G. & Valeo, A. 2004. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19 (1), 61–76.
- Cohen, L., Manion, K. & Morrison, K. 2007. *Research Method in Education*. 6. painos. New York: Routledge.
- Deci, L. E. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4:2005. Viitattu 17.2.2015. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 24.2.2016. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>
- Eskelä-Haapanen, S. 2014. Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. NMI-bulletin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 24 (4), 34–48.
- Finn, J.D., Zimmer, K.S. 2012. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (ed.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. 97–131.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hagerty, B.M.K., Lynch-Sauer, J., Patuskay, K.L., Bouwsema, M. & Collier, P. 1992. Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. *Archives of Psychiatric Nursing* 6 (3), 172–177.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.

- Hirsjärvi, S., Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu–Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 15. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemitheoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka, & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä*. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Verkkooversio 2008:Erkki Savolainen. SOKL:n verkkokirjoja. 21–39. Luettu 19.10.2015. ISBN 978-952-219-164-9 (pdf).
- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Autismi: Esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Autismi: Teoriasta käytäntöön*. Juva: WSOY. 53–72.
- Juvonen, J. 2006. Sense of belonging, social relationships and school functioning. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (ed.) *Handbook of Educational Psychology*. 2. painos. New York: Macmillan, 655–674.
- Järvilehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. 2010 *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisut 36/2010. Porvoo: Painoyhtymä Oy.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra)*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 10.11.2015. <http://www.thl.fi/sokra>
- Leskelä, L. & Lindholm, C. 2012. Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6. Kehitysvammaliitto: SOLVER palvelut Oy. 12–32.
- Lewis, A. & Porter, J. 2004. Interviewing children and young people with learning disabilities: guidelines for researches and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities* 32 (4), 191–197.
- LukiMat. 2015. RTI-malli. Viitattu 24.2.2016. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>

- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet kouluissa – kasvattajien näkemyksiä. NMI-bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25 (1), 32–50.
- Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: Unigrafia. Viitattu 14.8.2015. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135619/hankalae.pdf?sequence=1>.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusio reitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House
- Mikola, M. 2012. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. NMI-bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 22 (1), 4–9.
- Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, J. & Heikkilä, M. 2008. Johdanto. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki: Stakes. 14–26.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/2013. Viitattu 26.4.2015 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. Viitattu 20.10.2015 <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>
- Perusopetuslaki. Erityinen tuki. 17 § (24.6.2010/642). Viitattu 26.4.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Viitattu 26.4.2015. <http://www.oph.fi/ops2016>
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25 (3), 52-63.
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 204–226.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus
- Robinson, E.J. & Whitcombe, E.L. 2003. Children's suggestibility in relation to their understanding about sources of knowledge. Child Development 74 (1), 48-62.

- Robinson, S. & Truscott, J. & Centre for Children and Young People. 2014 Children with Disability Australia. Belonging and connection of school students with disability: issues paper. Southern Cross University: Lismore, NSW. <http://www.cda.org.au/belonging-and-connection>. Tulostettu 16.12.2015
- Ryndak, D.L., Jackson, L. & Billingsley, F. 2010. Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? Viitattu 8.10.2015 http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX0802_2
- Saarinen, M. 2013. Kehitysvammaiseksi diagnosoitujen nuorten sosiaalinen positio tuetussa aikuisopiskelussa. Kuntoutus 4/2013. 6–18. Viitattu 26.4.2015. http://www.kuntoutussaatio.fi/viestinta_ja_tietopalvelu/kuntoutus-lehti/arkisto/kuntoutus_4_2013.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Skinner, E.A. & Pitzer, J.R. Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie Edit. Handbook of Research on Student Engagement. New York: Springer. 21–44.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino. 92–112.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 27.9.2015]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/uut.html>
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Case study in research on education. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja Kuva-keskus.
- Tolvanen, L. 2009. CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino. 96–117.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Viitattu 16.12.2015. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Ulkoasiainministeriö 2015. Ulkoministeri Tuomioja tyytyväinen eduskunnan päätökseen, jolla vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn YK:n yleissopimuksen ratifiointiprosessi etenee. Tiedote 70/4.3.2015.

Äikäs, A. 2015. Kuvakommunikoinnin käyttö tutkimushaastatteluissa vammaisten henkilöiden kanssa – metodisia haasteita. Kasvatus 46 (3), 233–246.

LIITTEET

LIITE 1.

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN -lomake

TUTKIJAN YHTEYSTIEDOT

Eija Laine, erityispedagogiikan opiskelija
Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos
XXXXXXXXXXXXX
p. XXX XXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX

TUTKIMUKSEN TAUSTATIEDOT

Pro gradu tutkielma kuuluu kasvatustieteen maisteriopintoihin ja tämä tutkimus tehdään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle, erityispedagogiikan laitokselle. Tutkimus kuuluu VETURI -hankkeeseen. VETURI -hanke on Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteinen hanke. "*Vaativan erityisen tuen (VETURI) hankkeessa ollaan kiinnostuneita ns. vaativaa, moniammatillista ja erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevista perusopetuksen oppilaista. Näillä oppilailla on esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Useilla kohderyhmän oppilailla on pidennetty oppivelvollisuus. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia nuoria, joiden opetuksen järjestämisestä on erittäin vähän tietoa. Tietoa kerätään vanhemmilta sekä koulujen opettajilta, rehtoreilta ja muulta henkilökunnalta.*" Tutkimuksen ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston, erityispedagogiikan professori Raija Pirttimaa.

Tutkimuksen aikataulu:

Tammikuu – huhtikuu 2015: tutkimuksen taustoittaminen ja teoriaan sekä aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen. Samaan aikaan myös tutkimussuunnitelman rakentaminen

Toukokuu 2015: tutkimussuunnitelman esittäminen Jyväskylän yliopistolla, tutkimuslupien hakeminen

Kesäkuu -syyskuu 2015: tutkimuksen taustalla olevan teorian kirjoittaminen

Toukokuu - syyskuu 2015: haastattelut ja niiden litterointi

Lokakuu 2015 - helmikuu 2016: haastatteluilla kerätyn, litteroidun aineiston käsittelyä ja analysointia sekä tulosten pohdintaa. Raportin kirjoittamista.

Kevät 2016: Pro gradututkielman valmistuminen

TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITE

Tarkastelen tutkimuksessa yhden tapauksen avulla **joukkoon kuulumisen (sense of belonging), osallisuus, inklusio** -käsitteitä teorioiden ja aikaisempien tutkimusten kautta. Tarkastelen myös vanhempien ja opettajien käsitystä oppilaan kokemuksesta osallisuuteen ja joukkoon kuulumisesta kahdessa erilaisessa kontekstissa. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä parhaillaan kunnissa ja kaupungeissa pohditaan paikallisia ja koulukohtaisia ratkaisuja kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen lähikouluperiaatteen toteutumiseksi. Erilaisia kokeiluja on syntynyt mm. purkamalla erityisopetuksen pienluokkia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on integroitu isoihin yleisopetuksen luokkiin. Muutosta tehdään ja muutosta tapahtuu organisoimalla resursseja uudelleen, tarkastelemalla asioita opettajuuden tai pedagogiikan näkökulmasta. Oppilaiden, tuen tarvisijoiden ääntä on nostettu esiin vain vähän, jos lainkaan. Tämän tutkimuksen aihe on noussut henkilökohtaisesta kiinnostuksesta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittumisesta kahteen erilaiseen oppimisympäristöön ja niissä joukkoon kuulumisen kokemuksista, mutta myös perusopetuksessa ja lainsäädännössä tapahtuvista ja tapahtuneista muutoksista. Haluan omalla tutkimuksellani nostaa yhden erityisoppilaan äänen kuuluville. Yhden yksilön kokemukset ovat merkityksellisiä hänen omassa elämässään, ja kumulatiiviset vaikutukset voivat olla myös yhteiskunnallisesti merkityksellisiä.

Tutkimuksessa tarkastellaan laadullisen tapaustutkimuksen keinoin yhden erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemuksia opiskelusta koulussa alakoulussa ja tarkemmin kuudennella luokalla yleisopetukseen integroituna ja seitsemännellä luokalla erityisopetuksen pienluokassa, hänen itsensä kertomana, sekä vanhempien ja luokanopettajan ja erityisluokanopettajan kertomana.

TUTKIMUSAINEISTON KÄYTTÖTARKOITUS, KÄSITTELY JA SÄILYTÄMINEN

Tutkimuksen aineisto kerätään haastatteluilla ja kerätty aineisto käytetään vain tässä tai tähän liittyvässä tutkimuksessa. Aineistoa käsitellään huolellisesti, ja tutkimukseen osallistuneiden nimet ja koottu aineisto säilytetään erikseen. Tutkimukseen osallistuvien haastatteluja ja siinä esiin nousevia asioita käsitellään niin, että osallistujat säilyvät anonyymeina. Haastatteluilla koottu aineisto litteroidaan sähköiseen muotoon. Litteraatteja säilytetään Jyväskylän yliopiston, kasvatustieteen laitoksen ohjeiden mukaisesti lukitussa tilassa. Nauhoitetut haastattelut tuhoetaan analyysin jälkeen. Tutkimustulosta voidaan käyttää opetustilanteessa niin, että tutkimukseen osallistuneet säilyttävät anonyymiutensa. Pro gradu -tutkielmat arkistoidaan pysyvästi ja julkaistaan Jyväskylän yliopiston sähköisessä JYX -julkaisuarkistossa.

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVIEN VALINTA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseen osallistuneet ovat kaikki mukana tutkijan aloitteesta ja kutsu-
mana. Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena ja metodisena
lähtökohtana on fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografian avulla pe-
rehdytään tutkimuskysymyksiin, joissa etsitään vastausta yksilön kokemukseen
ja ymmärtämiseen sellaisena kuin tutkimuksen kohde sen näkee. Toisen ihmi-
sen ymmärtäminen tapahtuu kuitenkin aina tutkijan omien kokemusten, asen-
teiden ja esiymmärryksen värittämän tulkinnan avulla.

Tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla. Oppilaan haastattelu videoidaan,
vanhempien ja opettajien haastattelut nauhoitetaan.

TUTKITTAVIEN OIKEUDET

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tutkittavien henkilökohtaisia tietoja ei julkaista tutkimusraportissa. Haastatteluissa esille nousevat asiat käsitellään raportissa niin, että tutkittavien kertomat asiat tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

TUTKITTAVAN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön ja tutkittavien oikeuksiin. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Haastateltavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

LIITE 2.

HAASTATTELUN TEEMOJA

Oppilaan kokema joukkoon kuulumisen tunne:

1. Miten erityistä tukea tarvitseva oppilas koki joukkoon kuulumisen tunnettaan ja huomatuksi tulemisesta?
 - a) aikana, jolloin hän oli integroituneena yleisopetuksen luokassa?
 - b) erityisopetuksen pienluokassa?
 - c) saiko oppilas arvostusta, huomioitiinko hänet?

Vertaissuhteet ja niiden merkitys:

2. Miten erityistä tukea tarvitseva oppilaan:
 - a) mahdollisuus osallisuuteen: oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa, osallistua omassa luokkayhteisössä, välitunneilla muiden oppilaiden kanssa?
 - b) suhde luokkakavereihin? Oliko luokassa / koulussa ystäviä? Minkälaiseen toimintaan oppilas osallistui? Haastateltavan näkökulma.
3. Miten erityistä tukea tarvitseva oppilas kertoo itsestään, omasta autonomiasta, kompetenssista ja ihmissuhteista?

Aikuisen rooli ja sen merkitys joukkoon kuulumisen tunteen kehittymiseen, merkitys oppilaalle:

4. Minkälainen merkitys aikuisen toiminnalla on haastateltavan mielestä joukkoon kuulumisen tunteen rakentumiseen
5. Minkälainen on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan suhde luokan opettajaan ja avustajaan ollessaan integroituneena yleisopetuksen luokkaan ja erityisopetuksen pienluokassa?
6. Minkälaista tukea oppilas ja opettaja saivat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhemmilta ja muilta opettajilta koulussa käymiseen, sosiaalisiin tilanteisiin ja kaverisuhteisiin?