

Erityistä tukea saavan lapsen sosiaalinen osallisuus peruskoululuokassa

Laura Jernfors

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jernfors, Laura. 2018. Erityistä tukea saavan lapsen sosiaalinen osallisuus peruskoululuokassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 111 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen osallisuus toteutuu alakoulussa heidän omassa luokassaan. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin avaamaan niitä tapoja ja keinoja, joilla sosiaalisen osallisuuden toteutumista erityistä tukea saavilla lapsilla tuetaan. Sosiaalista osallisuutta tarkasteltiin inklusion tavoitteisiin liittyvänä ilmiönä soveltaen Kosterin, Nakkenin, Pijlin ja van Houtenin (2009) sekä Levasseurin, Richardin, Gauvinin ja Raymondin (2010) malleja sosiaalisen osallisuuden osatekijöistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena etnografisena tapaustutkimuksena. Tutkimusaineistoa kerättiin osallistuvan havainnoinnin, opettajahaastattelun ja havainnoitavan luokan oppilaille teetetyt sosiometrisen kyselyn avulla. Moninaisesta tutkimusaineistosta johtuen aineistoa analysoitiin monimenetelmäisesti hyödyntäen sekä laadullisia että määrällisiä analyysitapoja.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityistä tukea saavan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen olivat yhteydessä lapseen itseän liittyvät tekijät, vertaisten toiminta ja opettajan tuki. Nämä eri tekijät eivät olleet toisistaan riippumattomia, vaan päinvastoin niiden todettiin olevan kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Tämä tutkimus osoitti erityistä tukea saavilla oppilailla olevan haasteita sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa. Sosiaalinen osallisuus kuitenkin toteutui erityistä tukea saavilla oppilailla keskenään eri tavalla, minkä vuoksi pelkästään erityisen tuen tarpeen ei voida ajatella olevan määrittävä tekijä sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa. Sen sijaan kasvattajat voivat omalla toiminnallaan tukea lasten sosiaalista osallisuutta ja täten edesauttaa myös inklusion tavoitteiden, kaikkien lasten osallisuuden, toteutumista.

Asiasanat: sosiaalinen osallisuus, erityistä tukea saava lapsi, inklusio, vertais-suhteet, sosiaalinen asema, käsitykset itsestä ja muista

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	LASTEN OSALLISUUS KOULUSSA.....	9
	2.1 Osallisuus kasvatuksen tavoitteena	9
	2.2 Sosiaalinen osallisuus.....	12
	2.3 Osallistava kasvatus	17
	2.3.1 Kaikille yhteinen koulu	17
	2.3.2 Kolmiportainen tuki.....	21
3	SOSIAALISTA OSALLISUUTTA YHDESSÄ TOIMIEN.....	25
	3.1 Sosiaalinen kompetenssi	25
	3.2 Lapsen vertaissuhteet.....	28
	3.3 Sosiaalinen asema ryhmässä	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	36
	5.1 Etnografinen tapaustutkimus lähestymistapana	36
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	39
	5.3 Aineiston keruu.....	40
	5.3.1 Luokan toiminnan havainnointi	40
	5.3.2 Opettajan haastattelu	43
	5.3.3 Sosiometrinen kysely oppilaille	44
	5.4 Aineiston analyysi	46
	5.4.1 Monimenetelmäinen näkökulma etnografiseen aineistoon.....	46
	5.4.2 Havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysi.....	47

5.4.3	Sosiometrisen kyselyn analyysi	51
6	ERITYISTÄ TUKEA SAAVAN LAPSEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN	53
6.1	Erityistä tukea saavan lapsen työskentely luokassa – mukana toiminnassa vai sen ulkopuolella?.....	53
6.1.1	Erityistä tukea saavien lasten tuen tarpeet.....	54
6.1.2	Toimintaan osallistuminen	56
6.1.3	Toiminnan ulkopuolelle jääminen.....	58
6.1.4	Ryhmässä tai parin kanssa toimiminen	60
6.2	Erityistä tukea saava lapsi vertaisryhmän jäsenenä	61
6.2.1	Lapsen sosiaalinen asema ja ystävyyssuhteet luokassa	61
6.2.2	Lapsen käsitykset itsestä ja luokkakavereista	66
6.3	Opettaja sosiaalisen osallisuuden tukijana.....	70
6.3.1	Erityistä tukea saavien oppilaiden tuen järjestäminen.....	70
6.3.2	Erityistä tukea saavien oppilaiden työskentelyn tukeminen...	72
6.3.3	Oppilaidenvälisen vuorovaikutuksen tukeminen	74
7	POHDINTA.....	77
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	77
7.1.1	Ryhmään kuulumisen sosiaalisen osallisuuden edellytyksenä 77	
7.1.2	Kasvattaja ryhmään pääsemisen edesauttajana.....	79
7.1.3	Osallisuudella kohti inklusiivista koulua	81
7.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	83
7.2.1	Eettiset ratkaisut	83
7.2.2	Luotettavuuden arviointi	86
7.2.3	Aiheita jatkotutkimukselle.....	90

LIIITTEET	101
------------------------	------------

1 JOHDANTO

Tavoitetta inklusiosta, eli kaikkien lasten osallisuudesta, voidaan pitää yhtenä nykykoulun avainhaasteena. Käytännössä inklusio on tuonut mukanaan muutoksia oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen - yhä useammalle oppilaalle pyritään hänen tarvitsemansa tuki järjestämään omassa yleisopetuksen opetusryhmässä. Tätä edellyttäneet tukijärjestelmän ja opetuksen järjestämisen käytänteiden muutokset eivät kuitenkaan ole toteutuneet ongelmitta. Opetusalan ammattijärjestön selvityksen (2017a) mukaan oppilaat saavat tukea oppimiseensa epätasa-arvoisesti, koska kolmiportaista tukea on osassa kunnista käytetty väärin kunnan säästämisen keinona. Selvityksen mukaan erityisopetusta eivät saa läheskään kaikki, jotka sitä tarvitsisivat.

Lisääntyneet luokkien tuen tarpeet ja puuttuvat resurssit aika-ajoin nostetaan mediassa esille yksinä syinä luokkien työrauhaongelmille ja opettajien uupumiselle sen sijaan, että keskustelussa tuotaisiin esille toimivan ryhmädynamiikan ja vuorovaikutuksen merkitykset työrauhan ylläpitämisessä (mm. Aalto 2017; Luukkainen 2016; Naukkarinen 2013, 9-10; Keski-Korpela 2017; Växby 2018). Inklusio, kuten osallisuuskin, on kuitenkin ennen kaikkea vuorovaikutusta, jolloin käytännön koulutyössä ja inklusiokeskustelussa tulisikin antaa enemmän painoarvoa vuorovaikutussuhteiden arvioimiselle (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 281; Naukkarinen 2013, 9-10).

Osallisuutta vuorovaikutteisena ilmiönä voidaan tarkastella myös sosiaalisen osallisuuden käsitteen avulla. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen osallisuus ymmärretään lähtökohtaisesti syrjäytymisen vastakohtaa kuvaavana käsitteenä (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1) ja tätä kautta inklusion tavoitteisiin liittyvänä ilmiönä (Ryndak, Jackson & Billingsley 2000, 108–109; Booth & Ainscow 2002, 3). Sosiaalisen osallisuus on tämän tutkimuksen kohdalla rajattu Kuorelahden ym. (2012, 282) määritelmän mukaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tarkasteluun, jossa pääpainona on erityisen tuen oppilaiden sosiaalisen osallisuuden toteutuminen. Näkökulma on kiinnostava, sillä aiempien tutkimusten mukaan vaikkakin oppimisessaan tukea tarvitsevat lapset viihtyvät hyvin

koulussa, kokevat he muita enemmän negatiivisia tunteita liittyen muun muassa sosiaalisiin suhteisiin (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 42, 62–64). Tukea tarvitsevat lapset tutkimusten mukaan lisäksi näyttäytyvät ryhmässä epäsuositumpina ja heillä on vähemmän kaverisuhteita kuin muilla (Mand 2007; Monchy, Pijl & Zandberg 2004; Pijl, Frostad & Flem 2008). Kuitenkaan vielä ei varmasti tiedetä, miten sosiaalinen osallisuus rakentuu lapsilla, joilla on tuen tarpeita (Martin & Franklin 2010, 97). Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on valottaa tätä ja samalla tarkastella, miten kasvattajat voivat toiminnallaan tukea näiden lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumista.

Tukea tarvitsevien lasten sosiaalista osallisuutta on ennen kaikkea inklusiivisen koulun tavoitteisiin liittyvä ilmiö, sillä lasten tasavertainen toiminta vertaisryhmässä on edellytys inklusion toteutumiseksi (Booth & Ainscow 2002, 3; Flem & Keller 2000, 196, 201). Näin ollen tähän tutkimukseen on valikoitu sellainen alakoulun yleisopetuksen ryhmä, jossa on erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita. Piškurin ym. (2014, 212) mukaan sosiaalisen osallisuuden toteutuminen on tärkeää lasten kehityksen kannalta, sillä tärkeiden sosiaalisten taitojen harjoittelu tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Näin ollen tukea tarvitsevilla lapsilla tulisikin yhtä lailla olla kontakteja, vuorovaikutussuhteita ja ystävyyssuhteita koulussa kuin muillakin lapsilla (Pijl ym. 2008, 388).

Sosiaalinen osallisuus on käsitteenä laaja ja moniulotteinen, minkä vuoksi tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista tarkastella sen kaikkia puolia. Tutkimuksen ulkopuolelle on tällöin jätetty muun muassa tarkastelu erityistä tukea saavan lapsen kouluun kiinnittymisestä ja kouluviihtyvyydestä sekä sosiaalisen hyväksynnän varjopuoliin liittyvistä ilmiöistä, kuten kiusaamisesta. Tässä tutkimuksessa erityistä tukea saavien lasten sosiaalista osallisuutta lähestytään Kosterin, Nakkenin, Pijlin ja van Houtenin (2009, 134) mallin mukaisesti ystävyyssuhteiden, vuorovaikutuksen, erityistä tukea saavien lasten käsitykset ja vertaisten hyväksynnän kautta. Tarkastelun keskiöön on valittu erityistä tukea saavien lasten ystävyyssuhteet luokassa, heidän toimintansa vuorovaikutteisissa tilanteissa, heidän käsityksensä itsestään ja luokkakavereistaan sekä heidän sosiaalinen asemansa luokassa. Lisäksi sosiaalisen osallisuuden tarkastelussa on

hyödynnetty Levasseurin, Richardin, Gauvinin ja Raymondin (2010) mallia sosiaalisen toiminnan tasoista sosiaalista osallisuutta kuvaavina tekijöinä.

2 LASTEN OSALLISUUS KOULUSSA

2.1 Osallisuus kasvatuksen tavoitteena

Osallisuudesta puhuttaessa puhutaan laajasta käsitteestä, joka kattaa alleen monia eri näkökulmia ja lähestymistapoja. Lisäksi osallisuus ei ole alueellisesti muuttumatonta vaan sosiaalinen, poliittinen ja kulttuurinen konteksti luovat omat merkityksensä osallisuuden tarkastelulle. (Leemann & Hämäläinen 2016, 589–592; Percy-Smith & Thomas 2010, 357.) Isolan ym. (2017, 3) mukaan osallisuus on liittymistä, kuulumista ja yhteisyyttä johonkin, suhteissa olemista, yhteensopivuutta ja mukaan ottamista. Lisäksi se on osallistumista ja sen kautta demokraattista vaikuttamista ja kaiken edellä mainitun järjestämistä ja johtamista.

Osallisuutta kuvataan erilaisilla osittain päällekkäisillä ja toisiinsa liittyvillä käsitteillä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa osallisuudesta käytetään yleisesti käsitettä *participation*, joka voi suomeksi käännettynä tarkoittaa joko osallisuutta tai osallistumista. Osallistuminen on kuitenkin Isolan ym. (2017, 3) mukaan vain yksi osa osallisuuden laajaa käsitettä. Erona osallistumisen ja osallisuuden välille on osallistumista kuvattakin toimintana, johon henkilö ei ole itse päässyt vaikuttamaan. Osallisuuden sen sijaan ajatellaan lisäksi sisältävän toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon mukaan pääsemisen ja tätä kautta toimintaan sitoutumisen. (Piiroinen 2007, 5).

Kasvatustieteellisessä keskustelussa osallisuuden lähtökohtana pidetään Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimusta lapsen oikeuksista (1989, 11–12), jonka 12. ja 13. artiklan mukaan lapsella tulee olla oikeus vapaasti ilmaista oma mielipiteensä, tulla kuulluksi ja saada tietoa häntä koskevista asioista. Kansallisella tasolla tulee lainsäädännössä huomioida ne kansainväliset sopimukset, joihin kyseinen valtio on sitoutunut. Suomessa keskeinen lapsia ja koulua koskeva laki on perusopetuslaki (1998/628 § 47a), johon on kirjattu vaatimus lasten kuulemisesta ja mukaan ottamisesta päätöksentekoon, joista konkreettisenä lakisäätöisenä toimena on mainittu oppilaskuntatoiminta. Lainsäädännössä osallisuus

suomalaisessa koulujärjestelmässä näin ollen esitetään ennen kaikkea osallistumisen ja mukaan pääsemisen näkökulmista.

Käytännön koulutyöhön velvoite lasten osallisuudesta tuodaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15–16) kautta, jonka mukaan perusopetus rakentuu ihmisoikeuksien ja elämän kunnioittamiselle. Opetuksen lähtökohdaksi opetussuunnitelmassa on kirjattu muun muassa tasa-arvon, demokratian, aktiivisen osallistumisen ja hyvinvoinnin edistäminen, minkä lisäksi osallistuminen on nimetty yhdeksi laaja-alaisen oppimisen tavoitteeksi (L7) (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–16, 24). Osallisuus esitetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15, 26–27, 30, 35) vuorovaikutteisesti syntyvänä lapsen subjektiivisena kokemuksena ja demokratiaan liittyvänä ilmiönä, jonka mukaisesti lapsilla tulee olla mahdollisuus päästä mukaan, osallistua ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin oman hyvinvointinsa ja oppimisensa edistämiseksi. Tähän pyritään kaikessa koulun toiminnassa muun muassa luomalla osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä ja opetuskäytänteitä sekä huomioimalla lasten osallisuus oppimisen arvioinnissa ja oppimisen tuessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29–30, 47, 65, 77).

Lainsäädännön lisäksi opetus- ja kasvatusalaa ideologisella tasolla ohjaavat kulloinkin vallalla olevat kehitys- ja oppimiskäsitykset. Tämänhetkisen oppimiskäsitysjattelu pohjautuu konstruktivismiin ja sosiokonstruktivismiin näkemyksiin lapsesta ja oppimisesta. Konstruktivismissa Piaget'n (1936) mukaan oppija itse aktiivisesti valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisempiin tietoihinsa liittäen. Oppiminen nähdään tällöin todellisuuden konstruktointina eli rakentamisena. Vygotskyn (1978) sosiokonstruktivistisessä näkemyksessä korostetaan oppimisen vuorovaikutteisesta luonnetta ja oppija nähdään toimijana osana yhteisöjä, joissa oppiminen tapahtuu vuorovaikutteisesti työstimällä ja jakamalla sitä muiden kanssa. Näiden pohjalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) oppilas nähdään ennen kaikkea aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia niin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa.

Kuorelahden ym. (2012, 281) mukaan osallisuus on nimenomaan dialogia ja kokemusten jakamista, jolloin sen toteutuminen on perusedellytys nykyisen oppimiskäsityksen toteuttamiselle. He korostavat, että lasten ja nuorten osallisuuden toteutuminen käytännössä on kasvattajien vastuulla, sillä lapset ja nuoret eivät välttämättä itse tiedä, miten heidän odotetaan olevan osallisia tai arvostetaanko heidän osallisuuttaan. Tällöin kasvattajat voivat tukea osallisuutta kuuntelemalla lapsia, kyselemällä, ottamalla huomioon heidän ajatuksiaan ja olemalla kiinnostuneita heidän elämästään (Kuorelahti ym. 2012, 281). Shierin (2001, 110–115) viiden tason osallisuuden mallin mukaan osallisuuden kulttuuriin kasvaminen nimenomaan lähtee liikkeelle lasten kuulemisesta, jonka jälkeen toisella tasolla lasta tuetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään ja kolmannella tasolla heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Mallissa neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viidennellä he jakavat vastuuta päätöksenteossa. Shier (2001, 110) korostaa, että lasten osallisuus lähtee liikkeelle kasvattajien asenteista, eikä sen toteutuminen ole mahdollista ennen kuin kasvattajat itse näkevät sen merkityksellisyyden ja ovat asenteellisesti valmiita toimimaan uudella tavalla.

Lasten näkökulmasta osallisuutta voidaan sen sijaan tarkastella Hartin (1992) tikapuumallin avulla. Mallissa Hart (1992, 8–14) on erotellut osallistavat ja ei-osallistavat tavat toimia. Tällöin lasten manipulointi, näennäinen osallistuminen ja kuuleminen eivät tue lasten osallisuutta. Osallisuuden ensimmäisenä asteena nähdään tässä mallissa lasten informointi, josta asteittain edetään kohti lasten aloitteista lähtevää, jaettua päätöksentekoa aikuisten kanssa. Myös tässä mallissa kasvattajilla on tärkeä rooli osallisuuden toteutumisessa, sillä kasvattajien tulee jakaa tietoa lapsille osallisuuden mahdollistamiseksi. Mitä enemmän lapset tietävät toiminnan tavoitteista, sitä enemmän heidän on mahdollista tehdä aloitteita ja vaikuttaa.

Tiedon jakaminen ja lasten osallistaminen toimintaan vaativat Kirbyn, Lanyonin, Croninin ja Sinclairin (2003, 86–91) mukaan positiivista dialogista vuorovaikutusta, jonka avulla pyritään rakentamaan keskinäistä luottamusta ja vähentämään valta-asetelmien epätasapainoa, jolloin lapset ja nuoret voivat tuntea

olevansa merkityksellinen osa yhteistä toimintaa. Osallisuudelle yhteiseksi määritteleväksi tekijäksi onkin nostettu sen subjektiivisuus. Tällöin osallisuutta kuvataan henkilön tunteena, joka syntyy osana jotakin ryhmää, eikä näin ollen kukaan voi olla yksin osallinen (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16; Stenius & Karlsson 2005, 8; Piironen 2007, 8). Kuorelahti ym. (2012, 281) lisäävät, että osallisuuden tulisi olla myös vapaaehtoista. Tällöin lapset ja nuoret saavat olla osallisia oman halunsa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti. Osallisuus ei tällöin välttämättä edellytä aktiivista toimintaa, sillä osallisuuden kokemus voi syntyä ilman sitäkin. Stenvall ja Seppälä (2008, 4) kuvaavat, että osallisuuden tunne vain konkretisoituu toiminnan eli osallistumisen kautta.

Osallisuuden periaatteiden hyväksyminen ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että ne siirtyisivät käytännön toiminnaksi (Kuorelahti ym. 2012, 281). Tämä on havaittavissa erityisesti tukea tarvitsevien lasten kohdalla, joiden kokemukset osallisuudesta usein eroavat muista lapsista (Franklin & Sloper 2009, 3; Martin & Franklin 2010, 97). Martinin ja Franklinin (2010, 101–102) mukaan lapsen tuen tarpeet voivat vaikuttaa siihen, miten lapsi tulee kuulluksi. Tällöin lapsen kommunikaation pulmat tai kognitiiviset pulmat voivat vaikuttaa siihen, miten lapsi ymmärretään ja miten hänen mielipiteisiinsä suhtaudutaan. He lisäävät, että sellaiset tukea tarvitsevat lapset, joilla on selkeä ilmaisu, otetaan helpommin mukaan päätöksentekoon. Kuitenkin vaativampaa tukea tarvitsevat lapset laajoine kommunikaation pulmineen jäävät usein kuulemattomiin. Kuulluksi tuleminen tulisi kuitenkin olla jokaisen lapsen ja nuoren perusoikeus (Percy-Smith & Thomas 2010, 357). Kuorelahden ym. (2012, 282) mukaan kysymys ei tällöin ole siitä, osallistuvatko kaikki, vaan ennemmin, miten osallistutaan.

2.2 Sosiaalinen osallisuus

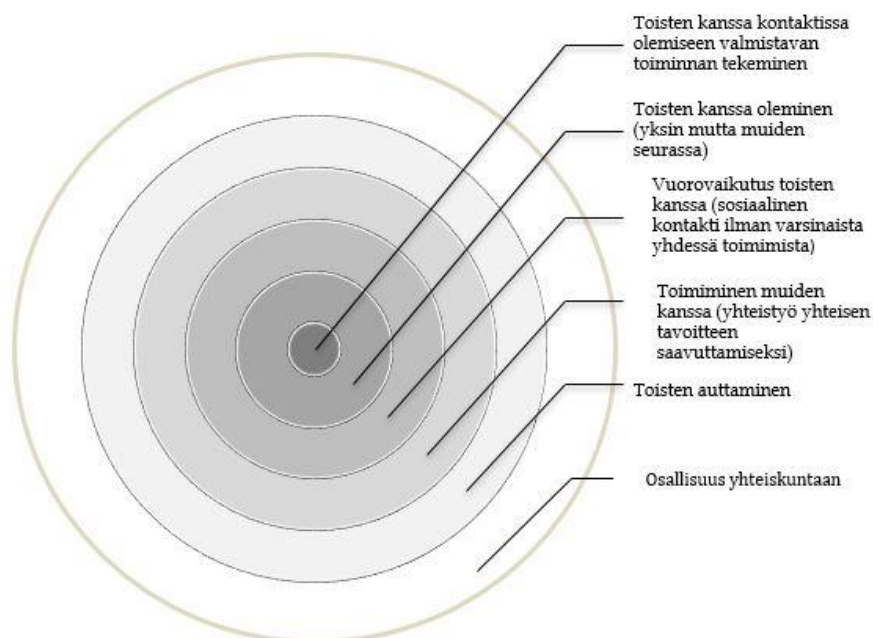
Sosiaalisen osallisuuden (engl. social inclusion) käsitteen alkuperä löytyy yhteiskuntatieteistä, jossa lähtökohtaisesti sitä on käytetty kuvaamaan syrjäytymisen vastakohtaa (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1). Sosiaaliselle osallisuudelle ei kuitenkaan ole olemassa vakiintunutta määritelmää, minkä vuoksi sitä

kuvaillaan moninaisin sisällöin tieteenalasta ja asiayhteydestä riippuen (Lee-
mann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1; Piškur ym. 2014, 212).

Yhdistyneiden Kansakuntien (2016, 20) raportissa yhteiskunnallisella ta-
solla sosiaalinen osallisuus määritellään ennen kaikkea prosessina, jonka tarkoi-
tuksena on edesauttaa syrjäytymisriskissä iän, sukupuolen, vammaisuuden, ro-
dun, etnisen taustan, alkuperän, uskonnon tai taloudellisen tai jonkun muun ase-
man johdosta olevien henkiköiden mahdollisuuksia osallistua ja tulla osallisiksi
yhteiskuntaan. Tämän lisäksi sosiaalinen osallisuus itsessään nimetään tavoit-
teeksi, johon pyritään vähentämällä olemassa olevia osallisuuden esteitä sekä
laatimalla uusia yhteiskunnallista osallisuutta tukea käytäntöjä, jotta kaikilla olisi
tasavertaiset mahdollisuudet niin taloudelliseen, poliittiseen kuin kulttuuriseen-
kin osallisuuteen ja täysipainoiseen elämään oman yhteiskuntansa jäsenenä (Yh-
distyneet Kansakunnat 2016, 20–22). Sosiaalista osallisuutta on kuitenkin haasta-
vaa mitata, sillä ihmiset voivat syrjäytyä monilla elämän eri osa-alueilla, minkä
lisäksi määritelmät syrjäytymiselle ovat riippuvaisia ympäröivän yhteiskunnan
normeista ja henkilön itsensä elämäntilanteesta (Yhdistyneet Kansakunnat 2016,
2, 22). Raportissa (2016, 2, 22) lisätään, että syrjäytyminen, kuten osallisuuskin,
on viime kädessä henkilökohtainen tunne, jolloin syrjäytymistä kokevien henki-
löiden näkökulmia asiasta ei tulisi tarkastelussa sivuuttaa.

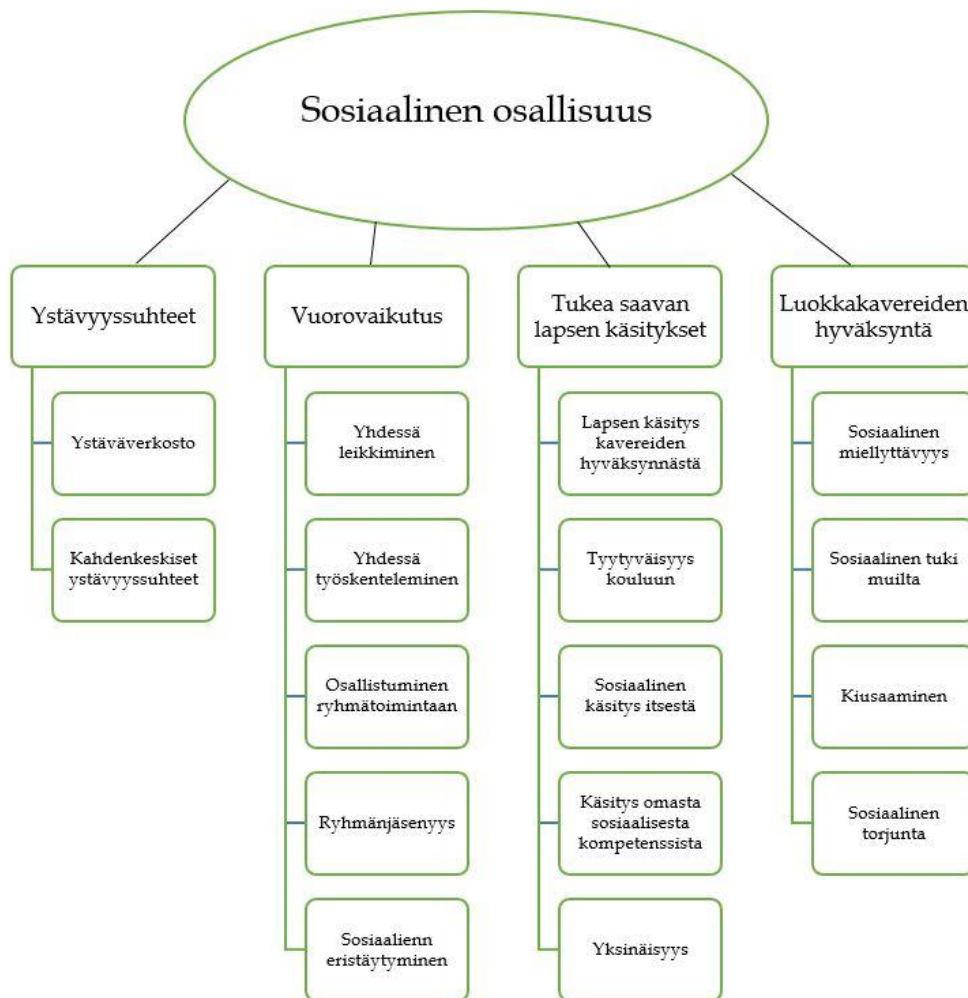
Piškurin ym. (2014, 212–213) mukaan sosiaalisesta osallisuudesta on käy-
tetty kansainvälisissä julkaisuissa monia termejä (mm. social participation, social
inclusion ja social integration), minkä lisäksi osallisuuden ja sosiaalisen osalli-
suuden käsitteitä ei ole aina erotettu toisistaan. Tämä on heidän mukaansa herät-
tänyt kysymyksen siitä, missä määrin osallisuus ja sosiaalinen osallisuus ylipää-
tään ovat itsenäisiä käsitteitä. Kuorelahti ym. (2012, 282) selittävät käsitteiden
eroa jakamalla osallisuuden osaksi lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta,
kun sosiaalinen osallisuus puolestaan liittyy heidän mukaansa lasten keskinäi-
siin suhteisiin. He lisäävät, että sosiaalisen osallisuus käsitteenä sopii parhaiten
kuvaamaan nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien lasten positiivista vuorovai-
kutusta muiden kanssa.

Levasseur, Gauvin ja Raymond (2010, 2147–2148) puolestaan määrittelevät sosiaalista osallisuutta sosiaaliseen toimintaan osallistumisen kautta. Heidän mukaansa sosiaalista osallisuutta tällöin kuvattaisiin sellaiseen toimintaan osallistumisena, joka tukisi vuorovaikutusta muiden kanssa. Tutkimuksessaan Levasseur ym. (2010, 2146) esittävät listan sosiaalisen aktiivisuuden eri muodoista, jotka kuvaavat sosiaalista osallisuutta (kuvio 1). Tällöin heidän mukaansa sosiaalinen osallisuuden ilmeneminen voi vaihdella passiivisesta hyvinkin aktiiviseen sosiaaliseen toimintaan sen lähtiessä valmistautumisesta toisten kanssa kontaktissa olemiseen ja edetessä siitä eteenpäin aina yhteiskunnalliseen osallisuuteen saakka.



KUVIO 1. Sosiaalisen toiminnan tasot osana sosiaalista osallisuutta (Levasseur ym. 2010, 2146)

Koster ym. (2009, 133–134) ovat määritelleet tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta ystävyysuhteiden, vuorovaikutuksen, tukea saavien lasten käsitysten ja vertaisten hyväksynnän kautta (kuvio 2). Tutkimuksessaan he huomasivat inklusion sosiaalisia ulottuvuuksia tutkiessaan näitä samoja asioita kuvattavan yhtä lailla sosiaalisen inklusion, sosiaalisen integraation ja sosiaalisen osallisuuden käsitteillä, joista sosiaalista osallisuutta he pitivät sopivampana käsitteenä.



KUVIO 2. Sosiaalista osallisuutta kuvaavat teemat (mukaillen Koster ym. 2009, 134)

Sosiaalisen osallisuuden toteutuminen nähdään tärkeänä tilana lasten kehityksessä, kun he kartuttavat tietojään ja kehittävät sosiaalisia taitojaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Piškur ym. 2014, 212). Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla tuen tarpeet tai vammaisuus eivät välttämättä aiheuta ongelmia sosiaalisessa osallisuudessa (Kuorelahti ym. 2012, 283). Kuitenkin negatiivisten tunteiden kokeminen sosiaalisissa suhteissa on yleisempää tukea tarvitsevilla oppilailla kuin muilla (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 42, 62–64). Pijl ym. (2008, 401–402) huomasivat tukea tarvitsevien lasten sosiaalista asemaa tutkiessaan, että nämä lapset näyttäytyivät ryhmässä epäsuositumpina, heillä oli vähemmän kaverisuhteita ja he harvemmin kuuluivat johonkin ryhmän sisäiseen kaveriryhmään kuin muut lapset. Lisäksi he huomasivat tuen tarpeiden olevan yhteydessä

lasten sosiaaliseen eristäytymiseen. Tällöin kommunikaation ja käyttäytymisen haasteita omaavat oppilaat jäivät ryhmän ulkopuolelle todennäköisemmin kuin sensorisia tai motorisia haasteita omaavat lapset. Samanlaisia tuloksia käyttäytymisen häiriöistä suhteessa lasten epäsuosiolliseen asemaan on raportoitu myös muissa tutkimuksissa (Mand 2007; Monchy ym. 2004).

Tukea tarvitsevien lasten sosiaalista osallisuutta voidaan tarkastella inklusiivisen koulun tavoitteisiin liittyvänä ilmiönä, sillä Boothin ja Ainscowin (2002, 3) mukaan lasten tasavertainen toimiminen vertaisryhmässä on osa inklusion toteutumisen vaatimusta. Pijl ym. (2008, 388) lisäävät yhdessä toimimisen vaativan positiivisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä. Heidän mukaansa tukea tarvitsevilla lapsilla tulisikin olla kontakteja, vuorovaikutussuhteita ja ystävyys-suhteita koulussa samalla tavoin kuin muillakin lapsilla. Flemin ja Kellerin (2000, 196) mukaan ystävyys-suhteiden luominen on tukea tarvitsevilla lapsille usein kuitenkin haasteellista.

Kuorelahden ym. (2012, 283) mukaan lasten sosiaalista osallisuutta on mahdollista tarkastella muun muassa lasten keskinäisen toiminnan tai hyväksytyksi tulemisen ja ulkopuolelle jäämisen näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta käsitellään Kuorelahden ym. (2012, 282) rajauksen mukaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tätä lähestytään Kosterin ym. (2009, 134) mallin mukaisesti ystävyys-suhteiden, vuorovaikutuksen, erityistä tukea saavan lapsen käsitysten ja vertaisten hyväksynnän kautta. Tarkastelun keskiöön on valittu erityistä tukea saavien lasten ystävyys-suhteet luokassa, heidän toimintansa vuorovaikutteisissa tilanteissa, heidän käsityksensä itsestään ja luokkakavereistaan sekä heidän sosiaalinen asemansa luokassa. Tämän lisäksi tarkastelussa hyödynnetään Levasseurin ym. (2010, 2146) jakoa sosiaalisen toiminnan eri tasoihin tarkastelemalla tukea tarvitsevien lasten tuntityöskentelyä näiden näkökulmien mukaisesti jakaen työskentelyn itsenäiseen sekä pari- ja ryhmätyöskentelyyn.

2.3 Osallistava kasvatus

2.3.1 Kaikille yhteinen koulu

Unescon Salamancan julistus (1994) nosti aikanaan inklusiivisen kasvatuksen (eng. inclusive education) käsitteen laajempaan tietoisuuteen. Julistuksen keskeisenä sanomana on kaikille yhteisen koulun luominen, mikä tässä kohtaa keskittyy nimenomaan erityisopetuksen järjestämistä koskevaan keskusteluun. Pääajatuksena on, että jokaisella lapsella on oikeus koulunkäyntiin ja opetus tulisikin järjestää vastaamaan oppilaiden moninaisiin tarpeisiin.

Salamancan julistuksen (Unesco 1994) lisäksi inklusiosta puhutaan myös muissa kansainvälisissä julkaisuissa. Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokous hyväksyi vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (Yhdistyneet Kansakunnat 1994). Tämän ohella Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2009) on antanut jäsenmailleen suosituksia erityisopetuksen kehittämisestä. Inklusiolle on asetettu kansainvälisiä vaatimuksia, joita myös Suomi on sitoutunut noudattamaan ratifioimalla muun muassa lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) ja vammaisten oikeuksien sopimuksen (Yhdistyneet Kansakunnat 2006).

Lähtökohtainen tavoite inklusiiossa on siis ollut kaikille yhteisen koulun luominen, jota voidaan kuvata lähikouluperiaatteen käsitteellä (Ryndak ym. 2000; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101). Tällöin lapsen opetus pyritään lain velvoitteen mukaan järjestämään niin, että jokainen oppilas voisi opiskella omassa lähialueensa koulussa, eikä hänen tarvitsisi siirtyä tukea saadakseen muuhun koulupaikkaan (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101; Perusopetuslaki 1998/628 § 6).

Inklusioajattelun ja sen tavoitteiden kehittymisen taustalla vaikuttavat opetuksen segregaaation ja integraation vaiheet, joita on kuvattu myös erillisen erityisopetuksen ja vähiten rajoittavan ympäristön vaiheiksi (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–345; Moberg & Savolainen 2015, 77–81). Segregaatiosta puhuttaessa tarkoitetaan 1960-luvulla vallalla ollutta käytäntöä erillisestä erityis-

opetuksesta, jolloin oppilas nähtiin muista poikkeavana ja tukea tarvitsevia oppilaita jopa hieman leimallisesti erotettiin muista oppilaista (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Lehtonen 2012, 16–17; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–345; Moberg & Savolainen 2015, 77–78). 1970-luvulle tultaessa erillisen erityisopetuksen asema ja sen tehokkuus ja leimaavuus puhututtivat ja alettiin puhua integraatiosta, joka käytännössä tarkoitti vähiten rajoittavan ympäristön tarjoamista oppilaille. Tällöin laajasta palvelujen verkosta oppilas sijoitettiin kykyjensä ja tarpeidensa mukaan sopivaan paikkaan, kuten esimerkiksi osa-aikaiseen erityisopetukseen, yleisopetukseen tai luokkamutoiseen erilliseen erityisopetukseen. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–345; Moberg & Savolainen 2015, 77–79.) Suomessa integraatioajattelun taustalla vaikutti myös peruskoulujärjestelmän synty, mikä merkitsi kahden erilaisen koulujärjestelmän, sen käytänteiden ja oppilasaineksen yhteensovittamista (Jahnukainen ym. 2012, 19). Kehityksestä näkee, että opetuksessa ja sen järjestämisessä on historian aikana vähitellen pyritty kohti tasa-arvoisempaa, kaikki oppilaat huomioivaa ja osallistavaa koulukulttuuria, josta tällä hetkellä puhutaan inklusiona.

Inklusion määrittely ei ole yksinkertaista johtuen termien moninaisesta käytöstä (Saloviita 2006a, 339–340). Mobergin ja Savolaisen (2015, 88) mukaan inklusiivinen kasvatus on hankalasti suomen kieleen istuva käsite, minkä vuoksi suomalaisissa tieteellisissä julkaisuissa siitä ajoittain onkin puhuttu osallistavana kasvatuksena (mm. Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Naukkarinen 2005; Saloviita 2006b). Suomessa kuitenkin yleisimmin edelleen käytetään inklusion, inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisen koulun käsitteitä (Moberg ja Savolainen 2015, 88). Tässä tutkimuksessa on haluttu inklusiivisen kasvatuksen rinnalla käyttää osallistavan kasvatuksen käsitettä kuvaamaan ja korostamaan inklusion perimmäistä tavoitetta eli kaikkien oppilaiden osallisuutta.

Monien eri käsitteiden käytön lisäksi ei inklusion määritelmä itsessään myöskään ole selvä. Ryndak ym. (2000) selvittivät, miten joukko eri kasvatusalan asiantuntijoita kuvailivat inklusiota. He löysivät kuvailujen perusteella seitsemän toisiinsa kiinnittyvää teemaa: tavalliset luokat oppimisympäristöinä, kaikki

oppilaat yhdessä, tuki tarjotaan yleisopetuksen ympäristössä, oppilaiden yhteenkuuluvuus ja tasa-arvoisuus, kasvattajien yhteistyö, kasvattajien yhteinen filosofia inklusiosta ja yleis- ja erityisopetuksen yhdistyminen yhdeksi järjestelmäksi (Ryndak ym. 2000, 108–109).

Booth ja Ainscow (2002, 3) ovat myös esittäneet omat ajatuksensa siitä, mitä inklusio opetuksessa ja kasvatuksessa tarkoittaa. Heidän mukaansa inklusion toteutuminen edellyttää muun muassa lasten ja aikuisten tasavarteista arvostusta, oppilaiden osallisuuden tukemista, koulun käytänteiden muuttamista inklusiivisen ajattelun mukaisiksi ja oppilaiden oikeutta opiskella omassa lähikouluksaan. Niin Ryndakin ym. (2000, 108–109) kuin Boothin ja Ainscowin (2002, 3) listauksissa tasa-arvoisuus nousee keskeisesti esille inklusiota määrittelevänä tekijänä. Lisäksi molemmissa todetaan, että koulun tulee muuttaa toimintaansa siten, että se vastaa parhaalla mahdollisella tavalla kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin huolimatta siitä, onko kyseessä niin sanotusti tukea tarvitseva lapsi vai ei. Tämä edellyttää Boothin, Nesin ja Strømstadin (2003, 2) transformatiivisen inklusionäkökulman mukaan inklusion näkemistä prosessina, jossa keskeistä on oppilaiden oppimisen ja osallisuuden esteiden ennaltaehkäiseminen oppijoiden tavertaisuuden takaamiseksi.

Käytännössä näihin tavoitteisiin pyritään vastaamaan yhteistoiminnallisten oppimisen menetelmien kautta (Naukkari 2013, 6; Saloviita 2006b, 152–153). Saloviita (2006b, 154) näkee yhteistoiminnallisuuden ennen kaikkea inklusion tasa-arvotavoitetta palvelevana toimintatapana, sillä sen avulla voidaan kehittää sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää erilaisten oppilaiden kesken. Inklusiivisten menetelmien käyttö opetuksessa ei kuitenkaan ole yksinkertaista johtuen eri näkemyksistä aiheen ympärillä. Ravetin (2011, 672–673) mukaan inklusiokeskustelussa painotetaan yleisimmin joko oikeusperusteista näkökulmaa, eli jokaisen lapsen oikeutta tulla opetetuksi samassa ryhmässä yhdenvertaisena muiden kanssa, tai tarveperusteista näkökulmaa, eli lapsen oikeutta olla erilainen ja saada kohdennettua opetusta. Ongelmaan ei ole yksiselitteistä ratkaisua, mikä Ravetin (2011, 672–673) mukaan herättääkin kysymyksen siitä, missä

määrin on mahdollista opettaa kaikkia oppilaita yhdessä samalla taaten kaikkien oppilaiden mahdollisuudet hyviin oppimistuloksiin.

Kansainvälisistä ja kansallisista sopimuksista huolimatta keskustelu inklusiosta on ollut moninaista sen alkuajoista lähtien. Dyson (1999, 38–43) on löytänyt inklusiota käsittelevistä keskusteluista neljä eri teemaa: oikeuksien ja etiikan diskurssi, tehokkuusdiskurssi, poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi. Oikeuksien ja etiikan diskurssi käsittelee yleisopetuksen vaatimusta kaikkien lasten oikeutena yhdenvertaiseen kohteluun. Tehokkuusdiskurssi nimensä mukaisesti puolestaan keskittyy pohtimaan inklusiivisen toiminnan pedagogista tehokkuutta. Pragmaattinen diskurssi taasen keskittyy niihin tapoihin, joilla inklusiiviseen kouluun voidaan päästä. Tähän liittyvät muun muassa poliittiset ratkaisut, jotka sisältyvät poliittiseen diskurssiin ja eri koulukuntien keskusteluun inklusion edellytyksistä. Eri keskustelut aiheen ympärillä viestivät siitä, että kyseessä on monitahoinen ilmiö, jonka eteenpäin vieminen vaatii muutosta (Booth & Ainscow 2002, 2).

Mediassa aika-ajoin esiintyy kirjoituksia kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen haasteista. Tällöin tarkastelunkohteina usein ovat kasvavat luokkakoot, puuttuvat resurssit ja työrauhaongelmat, mitkä johtavat opettajien uupumiseen (mm. Aalto 2017; Luukkainen 2016; Växby 2018). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Julin & Rumpu 2018, 263–264) tuoreen raportin mukaan koulujen työrauhaongelmien on koettu lisääntyneen parin viime vuoden aikana, mutta edelleen koulujen työrauha ja turvallisuus ovat keskimäärin kohtuullisen hyvällä tasolla. Raportin mukaan sellaisissa luokissa, joissa opettaja eriytti opetustaan ja oppilaat saivat tarvitsemaansa oppimisen ja koulunkäynnin tukea, häiriö- ja ongelmatilanteita esiintyi vähemmän. Työrauhan parantamiseksi yhdeksi ratkaisukeinoksi Opetusalan Ammattijärjestö (2017b) on esittänyt opettajien määrän suhteuttamista oppilasmäärään, jolloin käytännössä yksi opettaja opettaisi perusopetuksessa enintään 20 oppilaan luokkaa. Toisin sanoen, mikäli oppilaita on enemmän, tarvitaan toinen opettaja. Mikäli luokassa on useampi opettaja opettamassa, puhutaan samanaikaisopetuksesta, joka nimenomaan alun perin on kehi-

tetty työtavaksi oppilaiden erilaisuuden hallintaan (Saloviita 2013, 120). Työrauhaa voidaan kohentaa usein myös kiinnittämällä huomiota ryhmädynamiikkaan ja luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Naukkarinen 2013, 9–10; Keski-Korpela 2017). Naukkarisen (2013, 9–10) mukaan inklusio on ennen kaikkea vuorovaikutusta, jolloin vuorovaikutussuhteiden arvioimiselle tulisi antaa nykyistä enemmän tilaa inklusiokeskustelussa ja käytännön koulutyössä.

2.3.2 Kolmiportainen tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan kolmeen tasoon, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Yleinen tuki koskee kaikkia ja se sisältää koko luokan toiminnan eriyttämisen, kun tehostetusta ja erityisestä tuesta puhuttaessa tarkoitetaan ennemmin oppilaiden henkilökohtaista eriyttämistä (Saloviita 2013, 115, 174–175). Tämänkaltaisen tukijärjestelmä on vielä suhteellisen tuore lakimuutoksen tultua voimaan tammikuussa 2011 (Perusopetuslain muutos 24.6.2010/642). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuen järjestäminen oli alkujaan jaettu yleiseen ja erityiseen tukeen, mutta lakimuutoksen myötä tähän lisättiin tehostettu tuki, jonka ajateltiin vähentävän virallisten erityisen tuen päätösten tarvetta (Ahtiainen ym. 2012, 25; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22, 28; Perusopetuslaki 1998/628 § 16). Oppilas voi kerrallaan kuulua vain yhdelle tuen tasolle, mutta kaikkia perusopetuslaissa (1998/628 § 16, § 31) säädettyjä tukimuotoja, kuten tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, erityisopetusta, tulkitsemis- ja avustajapalveluja sekä erityisiä apuvälineitä, voidaan käyttää jokaisella tuen tasolla joko yksittäin tai samanaikaisesti toisiaan täydentäen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61, 72–74).

Tuen järjestämisen lähtökohtana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 61) mukaan ovat oppilaan sekä opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehittymistarpeet. Tällöin keskeisenä nostetaan esille tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen, sillä tuen tehtävänä on pyrkiä ehkäisemään ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. Perusopetuslain (1998/628 § 30) mukaan heti tuen tarpeen ilmetessä oppilaalla on oikeus saada

riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tämä edellyttää jatkuvaa oppilaiden edistymisen seurantaan. Tuen järjestämistä suunniteltaessa tuleekin ottaa huomioon tuen tarpeiden vaihtelu tuen jatkuvuuden, tuen tason tai käytettyjen tukimuotojen suhteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Tavoite inklusiivisen koulun edistämisestä näkyy tuen järjestämistä koskevista periaatteista vaatimuksena järjestää oppilaan tuki ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Opetussuunnitelman (2014, 61) tekstissä tuodaan esille se, miten tuen tarpeiden arvioinnissa tulee ensimmäisenä kiinnittää huomiota ympäristöön, jossa oppilas toimii. Tällöin käytössä olevien opetusjärjestelyjen, toimintatapojen ja oppimisympäristöjen soveltuvuutta oppilaalle arvioidaan ja näitä muuttamalla pyritään opetusta toteuttamaan oppilaalle sopivammalla tavalla. Inklusion tavoitteiden mukaisesti tuen järjestämisessä siis pyritään ennen kaikkea ympäristön mukautumiseen kaikille oppilaille sopivaksi.

Ensimmäinen vaihe oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisessa on yleinen tuki, jota tulee tarjota kaikille oppilaille. Mikäli tämän portaan tukimuodot eivät ole riittäviä, siirretään oppilas seuraavalle tuen tasolle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–62.) Käytännössä yleinen tuki eroaa kahdesta muusta tuen tasosta siinä, että sen toteuttamiseksi ei vaadita täyttämään erityisiä asiakirjoja vaan tukea voidaan toteuttaa joustavasti esimerkiksi eriyttämällä opetusta kunkin tilanteen mukaan sopivalla tavalla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62–63).

Tehostettua tukea tarjotaan oppilaalle, jos hän tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita eri tukimuotoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63). Tällöin oppilaalle tehdään pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma oppimisen edistymiseksi. Pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman sisällöt ovat lakisääteisiä ja opettajan tulee laatia ne yhdessä oppilaan huoltajien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64; Perusopetuslaki 1998/628 § 16).

Erityistä tukea annetaan oppilaalle silloin, kun hänen kasvunsa, kehittymisensä ja oppimisen tavoitteidensa saavuttaminen ei toteudu muilla tuen tasoilla.

Erityisen tuen avulla oppilaita tuetaan suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti siten, että oppivelvollisuuden suorittaminen ja opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen mahdollistuvat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65.) Kuten tehostetussa tuessa, erityisen tuen kohdalla oppilaalle täytetään lakisääteisiä asiakirjoja. Erityisen tuen kohdalla oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joiden sisällöt määritellään laissa (Perusopetuslaki 1998/628 § 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66).

Tehostetusta tuesta poiketen, oppilaan ollessa erityisen tuen piirissä, on hänen opiskelemaansa oppimääriä mahdollista yksilöllistää tarpeen mukaan. Lähtökohtaisesti kuitenkin pyritään siihen, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet olisivat oppilaan saavutettavissa kaikissa oppiaineissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 69.) Tällöin oppiaineiden eriyttämisessä voidaan käyttää hyödyksi opiskelun erityisiä painoalueita, jolloin oppilas edelleen opiskelee oman vuosiluokkansa tavoitteiden mukaisesti, mutta tavoitteista on muodostettu ydinosamisalueet, joiden mukaan oppilas opiskelee (Opetushallitus 2018; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 69). Tavoitteena on tällöin auttaa oppilasta omaksumaan opintojen etenemisen kautta välttämättömät tiedot ja sisällöt. Erityisiä painoalueita on mahdollista käyttää eriyttämisen keinona tehostetun ja erityisen tuen aikana, jolloin niiden käyttö kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan tai HOJKS:iin. Mikäli oppilas ei kuitenkaan pysty tuen avulla suorittamaan ydinsisältöihin liittyviä tavoitteita hyväksytysti, on oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen mahdollista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 69–70).

Vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetus voidaan myös oppiainejaon sijaan erityisessä tuessa järjestää toiminta-alueittain, jolloin tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja antaa hänelle tietoja ja taitoja, joiden avulla hän pystyy suoriutumaan itsenäisestä elämästä. Opiskeltavat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 71.)

Mikäli katsotaan, että oppilas ei kykene muun muassa vammansa tai sairautensa vuoksi suorittamaan oppivelvollisuutta yhdeksässä vuodessa, voi hänen oppivelvollisuutensa alkaa perusopetuslaissa säädettyä aikaisemmin (Perusopetuslaki 1998/628 § 25). Tällöin oppilaan puhutaan olevan pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Päätös oppivelvollisuuden pidentämisestä tehdään pääsääntöisesti ennen oppivelvollisuuden alkua ja samassa oppilaalle tehdään myös erityisen tuen päätös. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan oppivelvollisuus päättyy, kun hän on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai hänen oppivelvollisuutensa alkamisesta on kulunut 11 vuotta. Oppilaan tarvetta pidennettyyn oppivelvollisuuteen arvioidaan erityisen tuen tarkistamisen yhteydessä ja oppilas voidaan tarpeen mukaan myös siirtää takaisin yleisin oppivelvollisuuden piiriin, mikäli oppilaan ei todeta enää kuuluvan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 70–71.)

Uuteen tukijärjestelmään siirtyminen ei ole tapahtunut ongelmitta. Opetusalan Ammattijärjestön selvityksen (2017a) mukaan peruskoulun oppilaat saavat tukea oppimiseensa epätasa-arvoisesti ja joissakin tapauksissa tuki jää jopa kokonaan saamatta. Tässä kolmiportaisen tuen toimivuutta selvittäneessä kyselystä selvisi, että tukea käytetään paikoitellen väärin kunnan säästämisen keinona. Eri-tyisopetusta ei selvityksen mukaan saa läheskään kaikki, ketkä sitä tarvitsisivat. Lisäksi tukilomakkeiden täyttäminen vei selvityksen mukaan huomattavan paljon opettajien aikaa. (Opetusalan Ammattijärjestö 2017a, 10–18.) Myös mediassa on kritisoitu tukiportainen väärinkäyttöä ja oppilaiden saaman tuen rajoittamista (mm. Kinnunen 2017; Siironen 2017). Toimivan tukijärjestelmän kehittämiseksi Opetusalan Ammattijärjestön (2017a, 26–27) mukaan tarvitaan niin resursseja, kuin osaamisen ja työskentelytapojen kehittämistäkin. Ennen kaikkea resurssit tulee heidän mukaansa kohdentaa sinne, missä niitä tarvitaan, eikä keneltäkään lapselta tulisi evätä oikeutta erityis- tai pienryhmään säästösyistä.

3 SOSIAALISTA OSALLISUUTTA YHDESSÄ TOIMIEN

3.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisen kompetenssin käsitteellä kuvataan henkilön pätevyyttä sosiaalisen toiminnan alueella, minkä vuoksi siitä puhuttaessa on käytetty myös sosiaalisen pätevyyden käsitettä (Salmivalli 2005, 71; Rose-Krasnor 1997, 111). Sosiaalisen kompetenssin käsite on laaja-alainen ja eri tutkijat ovat määritelleet sitä eri tavoin. Tiivistetysti sen kuitenkin ajatellaan tarkoittavan kykyä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä ja ylläpitää myönteisiä suhteita muihin (Rubin, Bream & Rose-Krasnor 1991; Poikkeus 2008; 126). Salmivallin (2005, 72) mukaan sosiaalisen kompetenssin käsitteestä tekee hankalan se, että sen osa-alueiksi monesti nimitään tekijöitä (esim. toverisuosio), joiden voidaan ajatella olevan myös seurausta sosiaalisesti pätevästä toiminnasta.

Laddin (2005, 193) mukaan lasten kohdalla sosiaalisen kompetenssin käsitettä on kuvattu joukolla erilaisia käyttäytymiseen ja toimimiseen liittyviä taitoja. Näitä hänen mukaansa ovat muun muassa kyky solmia ja ylläpitää positiivisia vertaissuhteita ja ystävyysuhteita sekä saada hyväksyntää muilta. Tämän lisäksi hän esittää sosiaaliseen kompetenssiin liittyvän kyvyn välttää negatiivista käyttäytymistä ja täten ennaltaehkäistä positiivisten suhteiden katkeamista ja sitä seuraavia negatiivisia sosioemotionaalisia vaikutuksia, kuten yksinäisyyttä tai sosiaalista ahdistuneisuutta.

Sosiaalisen kompetenssin käsitteen hahmottamiseksi on myös tehty erilaisia osa-alueita sisältäviä malleja. Reschlyn ja Gresham (1987, 367–368) ovat nähneet sosiaalisen kompetenssin sisältävän henkilön adaptiiviset eli sopeutumista edistävät taidot, sosiaaliset taidot sekä toverisuosion. Sopeutumista edistäviksi taidoiksi he nimeävät muun muassa henkilön kielellisen ja fyysisen kehityksen, jotka mahdollistavat sosiaalisesti pätevän toiminnan. Poikkeus (2008, 126–127)

puolestaan näkee sosiaalisen kompetenssin rakentuvan sosiaalisista taidoista, sosiokognitiivisista taidoista, negatiivisen käyttäytymisen puuttumisesta ja positiivisista toverisuhteista, minkä lisäksi hän kytkee henkilön minäkuvan, odotukset ja motivaation osaksi sosiaalisen kompetenssin rakentumista. Sosiokognitiivisiksi taidoiksi Poikkeus (2008, 127) nimeää muun muassa kyvyn tehdä oikeaan osuvia päätelmiä toisten tunteista, aikomuksista ja ajatuksista sekä arvioida oman toiminnan seurauksia.

Eri määritelmien lisäksi sosiaalista kompetenssia voidaan lähestyä tutkimuksellisesti myös erilaisista näkökulmista. Salmivallin (2005, 72–74) mukaan psykologisessa kirjallisuudessa sosiaalista kompetenssia käsitellään yleisimmin joko sosiaalisten taitojen, sosiokognitiivisten taitojen, emootioiden, motivaation tai kontekstin näkökulmasta. Hän lisää, etteivät näkökulmat ole toisistaan irrallisia vaan ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Rose-Krasnor (1991, 111) puolestaan päätyi omassa selvityksessään neljään eri lähestymistapaan: sosiaalisiin taitoihin, sosiometriseen asemaan, vuorovaikutussuhteisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. Tällöin tarkastelun kohteita voivat olla siis joko tiettyjen haluttujen sosiaalisten taitojen, henkilön saaman sosiaalisen hyväksynnän, muiden kanssa toimimisen tai sosiaalisten tavoitteiden toteutumisen yhteydet sosiaalisen pätevyyden kokemukseen (Rose-Krasnor 1991, 112–117).

Sosiaalisen kompetenssin eri määritelmistä ja lähestymistavoista voidaan huomata, että käytännössä niissä tarkastellaan hyvin samanlaisia asioita, mutta hieman eri painotuksin tutkimuksista riippuen. Poikkeuksen (2005, 126) mukaan sosiaalinen kompetenssi voidaankin nähdä teoreettisena yläkäsitteenä monille sosiaaliseen toimintaan liittyville elementeille. Tällöin hänen mukaansa kokonaiskuva henkilön toiminnasta sosiaalisissa suhteissa voidaan saavuttaa tarkastelemalla näitä eri elementtejä samanaikaisesti. Keskeistä on myös huomata, että sosiaalista kompetenssia ei tule nähdä muuttumattomana yksilön ominaisuutena vaan se on tulosta vastavuoroisesta vuorovaikutusprosessista, jota ohjaavat hyvin pitkälti myös kulttuurin ja kontekstin normit (Poikkeus 2008, 127–128; Salmivalli 2005, 74).

Lapsuuden yksi keskeisimmistä sosiaalisista tavoitteista ja kehitystehtävistä on Poikkeuksen (2008, 126) mukaan vertaisten kanssa vuorovaikutukseen pääseminen ja ystävyysuhteiden muodostaminen. Hyvän sosiaalisen kompetenssin omaava lapsi pystyy muodostamaan näitä suhteita arvioimalla omia sekä muiden sosiaalisia tavoitteita ja reagoimalla herkästi toisten toimintaan, kun taas heikon kompetenssin omaava lapsi voi helpommin ajautua epäsosiaaliseen toimintaan ja käyttäytymiseen (Laine 2005, 493).

Salmivalli, Ojanen, Haanpää ja Peets (2005) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet lasten sosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalisia tavoitteita itseä ja muita koskevien käsitysten kautta. He löysivät tutkimuksessaan neljä erilaista ryhmää: levottomat (troubled), itseään väheksyvät (self-deprecating), tyrmätyt (dismissing) ja turvassa olevat (secure), joiden avulla he kuvasivat lasten käsityksiä itsestään sekä muista ja niihin liittyviä tavoitteita (Salmivalli ym. 2005, 370). Levottomien ryhmään kuuluvilla lapsilla on Salmivallin ym. (2005) tutkimuksen mukaan kielteinen käsitys sekä itsestään että muista. Itseään väheksyvät lapset suhtautuvat itseensä kielteisesti, mutta kuitenkin heidän suhtautuminen ikätovereihin on myönteistä. Sen sijaan tyrmättyjen lasten ryhmä on itseään väheksyvien vastakohta - tyrmätyt suhtautuvat itseensä myönteisesti, mutta toisiin kielteisesti. Turvassa olevilla lapsilla puolestaan on myönteinen käsitys sekä itsestään että muista. (Salmivalli ym. 2005.) Myönteinen suhtautuminen toisiin liittyi Salmivallin ym. (2005) tutkimuksen mukaan läheisyystavoitteisiin, kun taas vaikuttamistavoitteita esiintyi enemmän ryhmissä, joissa lapset suhtautuivat itseensä myönteisesti. Myöhemmin Ojanen, Aunoja ja Salmivalli (2007, 239) ovat todenneet tovereiden suosiossa olevilla lapsilla olevan enemmän läheisyystavoitteita ja torjuttussa asemassa olevilla puolestaan olevan vahvemmat vaikuttamistavoitteet.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan erityistä tukea saavan lapsen käsityksiä itsestä sekä muista osana sosiaalisen osallisuuden toteutumista. Salmivallin ym. (2005) ja Ojasen ym. (2007) tutkimustulosten mukaisesti tulosten esittämisen yhteydessä tarkastellaan lapsen saaman toverisuosion yhteyttä käsityksiin itsestä ja muista.

3.2 Lapsen vertaissuhteet

Vertaisista puhuttaessa tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat tarkasteltavan lapsen kanssa suunnilleen samalla sosiaalisen, emotionaalisen tai kognitiivisen kehityksen tasolla (Poikkeus 2008, 122; Salmivalli 2005, 15). Salmivallin (2005, 15) mukaan suomalaisten lasten vertaisryhmille on tyypillistä, että ne muodostuvat saman ikäisten lasten kesken.

Kehityopsykologian näkökulmasta vertaissuhteille ja niiden tutkimukselle on annettu laajaa painoarvoa, sillä vertaissuhteiden on todettu olevan yhteydessä lapsen ja nuoren psykososiaaliseen kehitykseen. Vertaiset toimivat ennen kaikkea kognitiivisen ja sosiaalisen tiedon lähteinä tarjoten lapselle resursseja sosiaaliseen maailmaan sopeutumiseen ja sosiaalisen kompetenssin rakentumiseen. (Ladd 2005, 11; Laine 2005, 206.) Lisäksi vertaisryhmissä opitaan itsetuntemusta, itsetuntoa, vertailua ja monia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa, minkä lisäksi vertaissuhteet toimivat myös lapsen identiteetin rakentajina (Ladd 2005, 15; Laine 2005, 115, 206; Poikkeus 2008, 122). Laddin (2005, 11) mukaan vertaissuhteissa ovat niitä harvoja tilaisuuksia, joissa lasten on hyväksyttävää kokea aggressiivisuuden tunteita ja itsevarmuutta sekä saada kokemusta sukupuolirooleista ja ristiriitatilanteiden ratkaisusta. Poikkeuksen (2008, 122) mukaan sen lisäksi, että ikätoverien välisissä suhteissa harjoitellaan erinäisiä taitoja, ovat ne myös itsessään merkityksellisiä niiden ollessa olennainen osa lapsuuden ja nuoruuden sosiaalista maailmaa.

Sosiaaliset verkostot ja niissä toimiminen voidaan nähdä jatkuvasti muuttuvana prosessina (Laine 2005, 206). Lasten vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa muuttuvat monimutkaisemmiksi ja toimiva vuorovaikutus vaatii yhä moninaisempia sosiaalisia taitoja lapsen kasvaessa (Fabes, Martin & Hanish 2009, 47). Fabesin ym. (2009, 47) mukaan kouluikäisillä lapsilla ystävällisyys muita kohtaan, yhteistyökykyisyys, auttavaisuus, määrätietoisuus ja itsesätelyn taidot ovat merkittäviä ominaisuuksia toimivien ja hyväksyttävien vuorovaikutussuh-

teiden luomisessa. Keskeistä toimivan vertaisryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen syntymisessä on sen kautta lapselle muodostuva tunne ryhmään kuulumisesta (Poikkeus 2008, 123).

Vertaissuhteet eivät ole synonyymi ystävyysuhteille, sillä ystävyysuhteiden nähdään olevan intensiivisempiä kahdenkeskisiä ja vastavuoroisia ihmissuhteita, joissa jaetaan vertaissuhteita enemmän tunteita ja kosketuksia. Tämän lisäksi ystävät usein keskustelevat keskenään paljon ja ovat halukkaita ratkaisuun mahdolliset ristiriitatilanteet nopeasti. (Poikkeus 2008, 123.) Howen (2010, 94–95) mukaan määritelmä kahdenkeskisyydestä ei kuitenkaan poissulje sitä, etteivät keskenään vastavuoroisia suhteita muodostavat lapset voisi muodostaa ystäväryhmiä keskenään. Hän lisää, että monet tutkijat ovat ystäväryhmiä tutkiessaan kohdanneet ongelmia ryhmien rajaamisessa, kun ystävyysuhteiden määrittelevänä tekijänä on käytetty suhteiden vastavuoroisuutta. Tämän määritelmän mukaan ystäväryhmät olisivat kooltaan hyvin pieniä, sillä käytännössä on epätodennäköistä, että ryhmän kaikki jäsenet vastavuoroisesti nimeäisivät kysyttäessä jokaisen hänet nimenneen lapsen ystäväkseen (Howe 2010, 94). Hartup ja Stevens (1997, 357) selvittivät, miten eri tutkimuksissa kouluikäisten lasten ystäväryhmiä oli määritelty ja löysivät monien tutkijoiden määritelleen ystäväryhmiä joustavasti, jolloin niiden koko vaihteli 3–5 oppilaan välillä. Tämän lisäksi he löysivät poikien ystäväryhmien olevan kooltaan yleensä suurempia kuin tyttöjen ryhmien.

Kuten vertaissuhteilla, on ystävyysuhteillakin oma merkityksensä lasten kasvussa ja kehityksessä. Asher ja Parker (1989, 6–13) ovat nimenneet ystävyysuhteiden keskeisiksi tehtäviksi muun muassa kumppanuuden, hauskanpidon, läheisyyden kokemisen, emotionaalisen tuen saamisen ja neuvojen ja avun saamisen. He (1989, 13) lisäävät ystävyysuhteiden puutteen jättävän lapsen ulkopuoliseksi siitä ympäristöstä, jossa suurin sosiaalinen ja emotionaalinen kasvu tapahtuu. Hartup (1992, 184) huomauttaa ystävyysuhteiden olevan merkityksellisiä myöhempien aikuisiän ihmissuhteiden kannalta, sillä ystävyysuhteissa harjoitellaan muun muassa luottamusta ja läheisyyttä, jotka ovat keskeisessä osassa aikuisiän ihmissuhteissa.

Ystävyysuhteet eivät muodostu sattumalta, vaan monesti on todettu, että lapset ja nuoret hakeutuvat yleisimmin heidän kanssaan samanlaisten seuraan. Lapsiryhmissä on esimerkiksi tyypillistä, että ystävyysuhteet muodostetaan samaa sukupuolta olevien kanssa. (mm. Clark & Ayers, M. 1988; Howe 2010, 97; Salmivalli 2005, 138; Shrum, Cheek & Hunter 1988). Salmivallin (2005, 138–140) mukaan tutkimuksissa on keskusteltu, missä määrin ystävien ja ystäväryhmien samankaltaisuus selittyy valikoitumis- tai valintavaikutuksella ja yhdenmukaistamisvaikutuksella. Valintavaikutuksesta on hänen mukaansa kyse silloin, kun lapsi tai nuori hakeutuu samankaltaisten seuraan. Yhdenmukaistamisvaikutuksesta taas puhutaan, kun ystävykset alkavat ajan myötä muistuttaa toisiaan. Aikanaan Kandel (1978) jo löysi tutkimuksessaan kummallakin vaikutuksella olevan paikkansa ystävyysuhteissa, sillä hänen tutkimuksensa mukaan ystävillä lähtökohtaisesti oli samanlaisia piirteitä keskenään mutta ajan myötä he alkoivat muistuttaa toisiaan yhä enemmän. Salmivalli (2005, 142) lisää, että nykytiedon valossa valikoitumisefektiä kuitenkin pidetään merkittävämpänä ystävien samankaltaisuutta selittävänä tekijänä.

Tutkimusten mukaan lapset ylipäätään siis näyttävät muodostavan ystävyysuhteita yleisimmin heitä lähellä olevien, esimerkiksi samassa luokassa olevien, lasten kanssa (mm. Clark ja Ayers 1988). Tämän lisäksi näyttää siltä, että lapset mieluiten viettävät aikaa sellaisten lasten kanssa, jotka ovat heidän kanssaan samanlaisia (mm. McPherson, Smith-Lovin & Cook 2001). Vielä ei kuitenkaan tarkkaan tiedetä, miten nämä valinnat toteutuvat ryhmissä, joissa on tukea tarvitsevia lapsia (Pijl ym. 2008, 388). Näin ollen lasten vertaissuhteiden rakentamisen tarkastelu sellaisessa ryhmässä, jossa on tukea tarvitsevia oppilaita, on mielenkiintoinen tutkimuskohde. Tätä perustelee myös tutkimustieto, jonka mukaan tukea tarvitsevilla lapsilla saattaa esiintyä ongelmia vuorovaikutussuhteissa useammin kuin muilla (Mand 2007; Monchy ym. 2004).

3.3 Sosiaalinen asema ryhmässä

Laineen (2005, 144) mukaan ihmisellä on luontainen kaipuu toisten ihmisten kiintymykseen ja läheisiin ystävyyssuhteisiin. Toimimme elämämme aikana erilaisissa yhteisöissä, joissa tavataan uusia ihmisiä ja muodostetaan erilaisia sosiaalisia verkostoja. Näiden verkostojen sisälle rakentuu vähitellen läheisyydeltään eritasoisia ihmissuhteita. (Laine 2005, 144–145.) Kaikissa ryhmissä ryhmän jäsenet pyrkivät luontaisesti muodostamaan käsityksiä toisista ryhmän jäsenistä vertailemalla heitä. Tämän kautta muodostuneiden subjektiivisten käsitysten mukaan ihminen arvioi, pitääkö hän ryhmän jäsenestä vai ei. (Laine 2005, 124.) Henkilön saamaa sosiaalista hyväksyntää tarkastellessa voidaan tehdä päätelmiä hänen sosiaalisesta asemastaan ryhmässä, jota kutsutaan myös sosiaalisesti statukseksi (mm. Salmivalli 2005, 25; Coie, Dodge & Coppotelli 1982; Newcomb & Bukowski 1983).

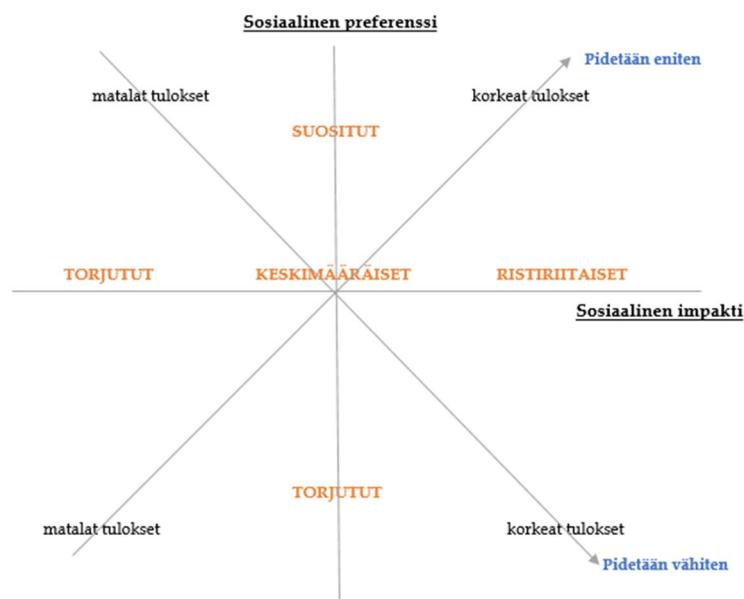
Sosiaalisen statuksen tutkimisessa käytetään yleisimmin sosiometrisiä menetelmiä (ks. luku 4.3.3), joista yksinkertaisin esimerkki on pyytää henkilöitä nimeämään kolme henkilöä, joista he pitävät eniten ja kolme henkilöä, joista pitävät vähiten. Tämänkaltaisten tutkimusten yhteydessä usein sosiaalisen aseman ja sosiaalisen statuksen sijaan puhutaan sosiometrisestä statuksesta. (Salmivalli 2005, 25–26.)

Sosiometrisen statuksen on aiemmin käsitetty vaihtelevan yksiulotteisesti alhaisen ja korkean statuksen välillä, mutta nykyisin sen käsitetään olevan monimutkaisempi, jolloin sen kuvaamisen täytyy olla moniulotteisempaa (Asher & Dodge 1986; Coie ym. 1982; Newcomb & Bukowski 1983). Moniulotteisia statusryhmäjaotteluja on eri tutkijoiden toimesta tehty erilaisia. Asher ja Dodge (1986) määrittivät lasten sosiaalisiksi statusryhmiksi suositut, hyljeksityt, huomiotta jätetyt, ristiriitaiset, keskimääräiset sekä luokittelemattomat. Coie ym. (1982) sekä Newcomb ja Bukowski (1983) puolestaan omissa tutkimuksissaan eivät ole erottelleet luokittelemattomien lapsien ryhmää omakseen. Alun perin Coien ym. (1982) tutkimuksessaan tekemä jaottelu viidestä eri sosiaalisesta statusryhmästä

on Salmivallin (2005, 26) mukaan edelleen laajimmin käytössä oleva jaottelu lasten ja nuorten tutkimuksissa. Myös tämän tutkimuksen kohdalla on lasten sosiaalista asemaa tarkasteltu näiden statusryhmien mukaisesti.

Coie ym. (1982, 564) muodostivat tutkimuksessaan lasten saamien mainintojen mukaan viisi erilaista sosiaalista statusryhmää: *suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, huomiotta jätetyt ja ristiriitaisessa asemassa olevat*. He määrittivät statusryhmät laskemalla jokaiselle lapselle sosiaalista preferenssiä eli miellyttävyyttä ja sosiaalista impaktia eli näkyvyyttä kuvaavat arvot, jolloin sosiaalista preferenssiä kuvaava arvo muodostui, kun lasten saamista ”pidän eniten” -maininnoista vähennettiin ”pidän vähiten” -maininnat. Sosiaalista impaktia kuvaava arvo puolestaan saatiin laskemalla yhteen lapsen saamien kaikkien nimeämisten lukumäärä. Jokaiselle statusryhmälle muodostettiin omat määritelmänsä oppilaiden saamien nimeämisten sekä sosiaalisen preferenssin ja sosiaalisen impaktin avulla. Näiden eri lukumäärien ja arvojen yhteyttä toisiinsa kuvataan tarkemmin kuviossa 3. (Coie ym. 1982, 560–563.)

Määritelmän mukaan suositut saavat paljon positiivisia mutta vähän negatiivisia mainintoja ja heillä on korkea sosiaalinen preferenssi, kun taas torjutut puolestaan saavat paljon negatiivisia ja vähän positiivisia mainintoja, jolloin myös heidän sosiaalinen preferenssinsä on matala. Keskimääräisessä asemassa olevat saavat muutamia mainintoja ja huomiotta jätetyt sen sijaan eivät saa juuri ollenkaan mainintoja. Ristiriitaisessa asemassa olevat puolestaan saavat paljon sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja, jolloin heidän sosiaalista impaktia kuvaava arvonsa on korkea. (Coie ym. 1982, 563–564)



KUVIO 3. Positiivisten ja negatiivisten nimeämisten suhde sosiaaliseen preferenssiin, sosiaaliseen impaktiin ja viiteen sosiaaliseen statusryhmään (Coie ym. 1982, 563)

Newcomb, Bukowski ja Pattee (1993) ovat meta-analyysissään selvittäneet, miten eri tutkimuksissa on kuvailtu sosiaalisten statusryhmien lapsia. Useita tutkimuksia yhdistäneestä katsannosta selvisi, että jokaiselle sosiaaliselle statusryhmälle oli löydettävissä omat käyttäytymistä kuvaavat erityispiirteensä, jotka vaikuttivat statusryhmän lasten sosiaalisten suhteiden laatuun.

Newcombin ym. (1993, 118–119) selvityksen mukaan suositut lapset ovat pidettyjä ryhmänjäseniä. Keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna suosittuja lapsia kuvailtiin myös sosiaalisilta ja kognitiivisilta kyvyiltään taitavampia – heillä on hyvät ongelmanratkaisutaidot, positiivisia sosiaalisia tekoja ja piirteitä sekä enemmän ystävyysuhteita. Suosituilla lapsilla näytti selvityksen mukaan olevan kyky ylläpitää myönteisiä suhteita ja saavuttaa omia tavoitteita. Vaikkakin suosittuja lapsia ei kuvailtu täysin epäaggressiivisiksi, esiintyi heillä aggressiivista, häiritsevää ja vetäytyvää käyttäytymistä vähemmän kuin keskimääräisessä asemassa olevilla lapsilla.

Torjutussa asemassa olevia lapsia sen sijaan Newcombin ym. (1993, 119–121) selvityksen mukaan kuvailtiin monilta osin suosittujen lasten vastakohtana.

Selvityksen mukaan torjutut ovat keskimääräisessä asemassa olevia lapsia aggressiivisempia, vetäytyvämpiä ja vähemmän sosiaalisia, minkä lisäksi heillä on heikommat kognitiiviset taidot. Torjuttujen lasten käyttäytymisessä korostuvat selvityksen mukaan joko aggressiivinen tai vetäytyvä käyttäytyminen. Näistä huolimatta torjutut lapset eivät välttämättä jää sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle, vaan heillä voi olla vastavuoroisia ystävyysuhteita. Ystävyysuhteet tällöin monesti kuitenkin muodostuvat muiden torjutussa asemassa olevien lasten kesken. Torjutuilla lapsilla kuitenkin on muita ryhmiä suuremmat riskit syrjäytymiseen ja muihin ongelmiin myöhemmin elämässä.

Huomiotta jätetyt lapset ovat Newcombin ym. (1993, 121) mukaan niitä lapsia, joita ei juuri nimetä sosiometrisissä kyselyissä. Selvityksen mukaan huomiotta jätetyt lapset eivät juuri eroa keskimääräisessä asemassa olevista lapsista. Sen sijaan heidän sosiaalinen asemansa ei ole kovin pysyvä, minkä vuoksi heidän ei nähdä olevan erityisessä riskiryhmässä myöhemmän sosiaalisen sopeutumisen kannalta. Vastakohtana huomiotta jätetyille lapsille saavat ristiriitaisessa asemassa olevat paljon niin negatiivisia kuin positiivisiakin mainintoja (Newcomb ym. 121). Ristiriitaisten lasten sosiaalinen käyttäytyminen Newcombin ym. (1993, 121–122) mukaan yhdistää sekä torjuttujen että suosittujen lasten käyttäytymisen piirteitä - heiltä löydettiin enemmän aggressiivista käyttäytymistä kuin torjutuilta lapsilta, minkä lisäksi he olivat sosiaalisempia kuin keskimääräisessä asemassa olevat lapset. Selvityksen mukaan näyttäisikin siltä, että ristiriitaiset lapset tasoittavat aggressiivisuudesta johtuen saamaansa negatiivista huomiota positiivisilla sosiaalisilla ja kognitiivisilla ominaisuuksillaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen osallisuus toteutuu alakoulussa heidän omassa luokassaan. Tutkimuksessa sosiaalista osallisuutta tarkastellaan osallistavan kasvatuksen viitekehystä, jolloin sosiaalisen osallisuuden toteutumisen nähdään olevan edellytys inklusion onnistumiselle. Sosiaalisen osallisuuden toteutumista tarkastellaan lasten toimintaan osallistumisen, ystävyysuhteiden, muiden hyväksynnän ja lapsen itseä ja muita koskevien käsitysten kautta. Näiden lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita selvittämään, miten kasvattajat tukevat erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalista osallisuutta. Sosiaalinen osallisuus nähdään tässä tutkimuksessa vahvasti vuorovaikutteisena ja dialogisena ilmiönä, minkä vuoksi erityisen tuen oppilaat nähdään ensisijaisesti oman ryhmänsä jäseninä ja heidän toimintaansa tarkastellaan ryhmän kontekstissa.

Tutkimustehtävää lähestytään kahden tutkimuskysymyksen ja näiden alakysymysten kautta:

1. Miten erityisen tuen oppilaiden sosiaalinen osallisuus toteutuu opetustilanteissa oppituntien aikana?
 - 1.1. Miten erityistä tukea saava lapsi toimii oppituntien aikana?
 - 1.2. Millaisia ovat erityistä tukea saavan lapsen vertaissuhteet ja sosiaalinen asema ryhmässä?
 - 1.3. Millaiseksi erityistä tukea saava lapsi kokee itsensä ja luokkakaverinsa?
2. Miten erityistä tukea saavien lasten sosiaalista osallisuutta tuetaan?
 - 2.1. Millä tavoin luokanopettaja tukee lasten toimintaan osallistumista?
 - 2.2. Millä tavoin luokanopettaja tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Etnografinen tapaustutkimus lähestymistapana

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella ja pyrkiä ymmärtämään erityisen tuen oppilaiden sosiaalisen osallisuuden toteutumista inklusiivisen koulun kontekstissa. Lähtökohtana on ajatus sosiaalisesta osallisuudesta vuorovaikutteisena mutta samalla subjektiivisena ilmiönä. Tällöin henkilön subjektiivinen tunne osallisuudesta syntyy osana jotakin ryhmää, eikä yksin kukaan voi olla osallinen. Näin ollen sosiaalista osallisuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa eritoten aidoissa tilanteissa kulttuurisesti ja vuorovaikutteisesti rakentuvana ilmiönä. Koska pyrkimyksenä on kokonaisvaltainen valitun ryhmän ja sen vuorovaikutuksen tarkastelu, lähestytään tutkittavaa ilmiötä etnografisen tapaustutkimuksen keinoin.

Tämä tutkimus pohjautuu etnografisen tutkimuksen keskeisen tieteenfilosofian, symbolisen interaktionismin, mukaiseen näkemykseen kulttuurista ihmisen käyttäytymistä muovaavana tekijänä. Tällöin ihmisen toimintaa ja päätöksentekoa ohjaavat tulkinnat, jotka syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Syrjäläinen 1994, 68.) Etnografisessa tutkimuksessa myös tutkija on osa tätä vuorovaikutusta pyrkimällä ymmärtämään tapahtumien merkitystä osallisten näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena etnografiassa onkin luoda tulkintaa, jossa tutkija yhdistää oman sekä tutkittavien näkökulmat teoreettiseen tietämykseen. (Syrjäläinen 1994, 76.)

Tulkintoja tässä tutkimuksessa ohjaa hermeneuttinen näkökulma todellisuuteen, jonka mukaisesti tulkinnat rakentuvat tutkijan ja kohteen välisessä vuorovaikutuksessa, johon vaikuttavat niin tutkijan omat kokemukset ja ymmärrykset kuin konteksti, jossa tulkintoja tehdään. Näin ollen hermeneutiikassa tulkinnan ei ajatella koskaan saavuttavan absoluuttista totuutta. (Patton 2002, 114). Tämä tutkimus pohjautuukin vahvasti filosofiselle näkemykselle tiedon ja totuuden subjektiivisesta luonteesta, jolloin tutkimuksen keinoin ei voida saavuttaa

täyttä totuutta ja tietoa, vaan tutkimuksen tekoa ohjaa enemmän pyrkimys valottaa osaa totuuden näkökulmista ja tehdä synteisiä niiden välille.

Tulkintojen tekoa hermeneutiikassa kuvataan yleisesti hermeneuttisen kehän käsitteellä, jolla viitataan tutkijan tulkinnan päättelyn kehään. (Gadamer 2005, 29.) Siljander (1988, 115–119) kuvaa tulkintaprosessia päättymättömänä, jolla ei myöskään ole absoluuttista lähtöpistettä tutkijan esiymmärryksestä johtuen. Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan tällöin sen yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden dialogina, jolloin tulkintaprosessin edetessä yksittäisten osien merkitys on jatkuvassa muutoksessa kokonaisuuden ymmärtämisen perusteella (Gadamer 2005, 29; Siljander 1988, 115–119). Bentzin ja Shapiroin (1998, 107) mukaan hermeneutiikkaan sisältyykin edestakainen liike ilmiön tarkastelun ja sen merkitysten analysoinnin välillä.

Etnografialla sananmukaisesti tarkoitetaan ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen 2005, 207). Tämä kuvaa hyvin etnografian luonnetta, sillä tutkimuksen keskiössä etnografisessa tutkimuksessa ovat ihmiset ja heidän toimintansa arkipäiväisissä aidoissa tilanteissa. Toisin sanoen tutkimus tapahtuu ”kentällä”, missä tutkittavat ovat. Etnografiseen tutkimukseen tällöin useimmissa tapauksissa liittyy osallistuva havainnointi, mutta käytössä voi olla sisältää myös muita aineiston keruun tapoja. (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Metsämuuronen 2005, 207.) Tässä tutkimuksessa osallistuvaa havainnointia on käytetty päämenetelmänä, minkä lisäksi aineistoa on kerätty haastattelun ja sosiometrisen kyselyn avulla.

Tapausluontoisuus tai ylipäätään pienen joukon tutkiminen on ominaista etnografisessa lähestymistavassa. Lähtökohtana on tapauksen perusteellisen tarkastelun avulla luoda laajempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Hammersley & Atkinson 2007, 3.) Tämä edellyttää etnografialle tyypillistä verrattain pitkää kenttätöväihettä, joka voi tutkimuksesta riippuen vaihdella viikkojen tai kuukausien mittaiseksi (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Metsämuuronen 2005, 207; Syrjäläinen 1994, 68). Tässä tutkimuksessa kenttätööhön käytetty aika on pyritty sovittamaan aikarajoitteiden puitteissa aloittelevalla tutkijalle sopivaksi,

mikä on poissulkenut pisimpien kuukausien mittaisen kenttätyön mahdollisuuden. Havainnointiaineistoa kerätessä on noudatettu saturaation periaatetta, eli aineiston kerääminen on lopetettu, kun aineiston ei ole enää nähty tuottavan uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2014, 62–63.)

Tapausten tutkimisessa yleisesti pyrkimyksenä on esimerkin avulla ymmärtää ja jäsentää tutkittavaa ilmiötä. Parhaimmillaan tapaustutkimus antaa tukea ilmiön vaihtoehtoisille tulkinnoille ja ylipäättään valottaa sosiaalisten totuuk-sien monimutkaisuutta. (Metsämuuronen 2005, 206.) Yleisimmin tapaustutki-mukset ovat luonteeltaan joko tutkivia, kuvailevia tai selittäviä. Kasvatustieteel-lisessä tutkimuksessa voidaan kuitenkin vielä erotella etnografinen tapaustutki-mus omaksi tapaustutkimuksen tyypikseen. Tällöin näkökulma tapaustutki-muksessa on keskittynyt yleisimmin esimerkiksi jonkin tietyn ryhmän kulttuu-riin, opetusmetodeihin tai käyttäytymiseen. (Hamilton & Corbett-Whittier 2013, 7.) Tämän tutkimuksen keskiössä on nimenomaan tietyn ryhmän kulttuuri ja siinä vuorovaikutteisesti syntyvä sosiaalinen osallisuus.

Etnografinen tutkimus on aina ainutlaatuista ja jokaisen tutkimuksen koh-dalla tulee tehdä omat ratkaisunsa (Eskola & Suoranta 2014, 110). Lasten ollessa tutkimuskohteina on joissakin tapauksissa hyödyllistä käyttää useita eri tutki-muksen tekemisen tapoja, sillä yhdellä tavalla ei välttämättä saavuteta sitä tietoa, mitä tutkija alun perin tavoitteli. (Uusiautti & Määttä 2013, 22.) Polen ja Morriso-nin (2003, 13) mukaan etnografia on kuitenkin lähtökohtana erittäin toimiva kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä sen avulla on mahdollista tarkastella sosi-aalisissa tilanteissa rakentuvia ilmiöitä ryhmän sisältä käsin, joista voi muilla me-netelmillä olla hankalampi saada todenmukaista tietoa. Lisäksi he esittävät etno-grafian olevan joustava tapa tehdä tutkimusta viitaten inklusiivisen etnografian käsitteeseen, jolla tarkoitetaan millä tahansa menetelmillä hankittua etnografi-selle tutkimukselle hyödyllistä aineistoa. Tällöin myöskään määrällisiä lähesty-mistapoja ei suljeta pois etnografisesta tutkimuksesta, vaikka yleisesti katsottuna määrällisen aineiston hankkimista ei ole pidetty etnografisen tutkimuksen kan-nalta kovinkaan merkityksellisenä. (Hammersley & Atkinson 2007, 3.) Tässä tut-

kimuksessa lähestymistapa etnografiaan on joustava ja aineistonkeruuta sekä aineiston analyysiä on tehty tutkittavan ilmiön ehdoilla, minkä vuoksi tutkimusprosessin aikana on hyödynnetty monia eri menetelmiä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan tutkittavaa ilmiötä pyritään tässä tutkimuksessa tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti tutkimalla valittua ilmiötä aidoissa ja luonnollisissa ympäristöissä. Laadullisen tutkimuksen kuvailevan luonteen vuoksi tutkimukseen osallistujat on valittu tähän laadulliseen tutkimukseen harkinnanvaraisesti tutkimustehtävän kannalta sopivasta rajatusta joukosta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Patton 2002, 40–41.) Tapaus-tutkimukselle on nimenmukaisesti ominaista valita yksittäinen tapaus tai joukko, josta pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 134–135).

Tämän tutkimuksen keskiössä on erityisen tuen oppilaiden sosiaalinen osallisuus, jolloin tutkimukseen valikoitui sellainen opetusryhmä, jossa oli erityisen tuen oppilaita. Tutkimuksen inklusiivisen viitekehyksen valossa tutkimusjoukoksi etsittiin sellaista perusopetukseen kuuluvaa yleisopetuksen luokkaa, jossa olisi erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita. Tällöin esimerkiksi sellaiset luokat, joissa oli pelkästään erityisen tuen oppilaita, eivät sopineet tähän tutkimukseen.

Tutkittava joukko valikoitiin kuvaukseen sopivista luokista saatavuuden perusteella tietyn alueen erityisopettajille sähköpostitse lähetetyn alkukartoituksen avulla. Yhteydenottoihini vastanneiden erityisopettajien kouluista valitsin kuvaukseeni sopivimman luokan, minkä jälkeen olin suoraan yhteydessä kyseisen luokan opettajaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisitoista oppilasta yhdeltä kolmannelta luokalta sekä heidän luokanopettajansa. Luokan oppilaista seitsemän oli tyttöjä ja kahdeksan poikia. Tutkimukseen osallistuvista oppilaista kahdella pojalla oli erityisen tuen päätös. Kohdeluokan oman opettajan lisäksi tutkimukseen ei osallistunut muita luokkaa mahdollisesti opettavia opettajia.

5.3 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa on mahdollista kerätä monella tapaa. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisen tuen oppilaiden sosiaalisesta osallisuudesta, joka käsitteenä sisältää monenlaisia ulottuvuuksia ja tarkastelu-kohtia. Kun pyrkimyksenä on ilmiön kokonaisvaltainen tarkastelu, aineistonkeruussa on hyödyllistä käyttää useampaan erilaista aineistonkeruutapaa (Bogdan & Biklen 2007, 115; Eskola & Suoranta 2014, 70–71). Tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty kolmella eri tavalla: havainnoimalla, haastatteleamalla sekä sosiometrisen kyselyn avulla. Näiden kolmen eri menetelmän käyttö mahdollisti tutkimusten eri osapuolten, tutkijan, opettajan sekä oppilaiden, näkökulmien esiin tulemisen ja tätä kautta monipuolisen tarkastelun.

5.3.1 Luokan toiminnan havainnointi

Tämän tutkimuksen pääaineistonkeruumenetelmänä käytettiin havainnointia. Luokan toimintaa havainnoitiin yhteensä 44 oppitunnin ajan ja nämä tunnit sijoittuivat 15 päivälle. Ensimmäiset havainnoinnit toteutettiin marraskuun 2017 lopussa ja viimeiset tammikuussa 2018. Havainnoinnissa keskityttiin oppituntien havainnoimiseen, eikä mukana ollut välituntien havainnointia. Oppitunnit pitivät sisällään kaikkia luokalle opetettavia aineita, luokan oman opettajan ja muiden opettajien pitämiä tunteja sekä koko luokan tunteja ja ryhmätunteja. Näiden lisäksi havainnoitavana oli oppituntien aikaisia juhla- ja hartaustilaisuuksia, jotka ajoittuivat joulunalusaikaan. Havainnoista tehtyjä kenttämuistiinpanoja kertyi yhteensä 61 tekstisivua (fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Havainnointi valikoitui pääaineistonkeruutavaksi, sillä sen avulla on mahdollista saada tietoa tutkimukseen osallistujien käyttäytymisestä aidoissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2009, 212–213).

Havainnointia voi toteuttaa eri tavoin riippuen tutkijan roolista havainnointitilanteessa. Grönforsin (1982, 87–88) mukaan voidaan puhua tutkijan osallistumisen asteista, joiksi hän nimeää havainnoinnin ilman osallistumista, osal-

listuvan havainnoinnin, osallistavan havainnoinnin ja piilohavainnoinnin. Näiden tapojen rajat eivät aina ole selviä, eikä tutkija kaikissa tilanteissa välttämättä itse pysty ennalta määrittämään omaa havainnoinnin tasoaan – tämä voi esimerkiksi koskea tilanteita, jossa havainnoitavana on jokin vaikeasti lähestyttävä suljettu ryhmä. Tässä tutkimuksessa on keskitytty osallistuvaan havainnointiin, joka on subjektiivista luonnollisissa tilanteissa tapahtuvaa toimintaa. Tutkija tällöin itse valikoi ennako-oletustensa ja omien lähtökohtiensa perusteella, mitä hän havainnoi, sillä kaikkea ei pysty havainnoimaan, eikä kirjaamaan ylös. (Eskola & Suoranta 2014, 100–101.) Merkittävänä erona ei-osallistuvaan havainnointiin, osallistuvassa havainnoinnissa ollaan aidosti läsnä havainnointitilanteissa. Havainnoinnissa ilman osallistumista tutkittavia voidaan tarkastella esimerkiksi laboratorio-olosuhteissa siten, että tutkittavat eivät näe tutkijaa. (Bogdan & Biklen 2007, 91–92; Eskola & Suoranta 2014, 100.)

Osallistuvaa havainnointia voi toteuttaa eri tavoin riippuen tutkijan roolista havainnointitilanteessa. Osallistuvan havainnoinnin tasoa voi olla kuitenkin hankala määrittää, sillä taso saattaa vaihdella havainnoinnin aikana (Bogdan & Biklen 2007, 91; Pole & Morrison 2003, 22–23). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt toimimaan luokassa pääsääntöisesti tarkkailijana. Käytännössä tilanteet luokassa kuitenkin vaihtelivat, eikä minun aina ollut mahdollista pysytellä ainoastaan tässä roolissa. Luokan oppilaat saattoivat hakeutua itse vuorovaikutukseen kanssani, jolloin hetkellisesti osallistuin luokan toimintaan enemmän vastatakseni oppilaille. Tätä kuvaa seuraava esimerkki yhdeltä käsityöntunnilta tehdyistä kenttämuistiinpanoista.

Luokan oppilaat eivät tähän mennessä ole juuri kiinnittäneet huomiota läsnäolooni luokassa. He eivät ole esimerkiksi lähestyneet minua millään tavalla. Tällä kertaa kuitenkin sekä Valteri että Anni ohimennen juttelivat minulle. Anni kertoi minulle omasta ovestaan ja sen koristeluista (hänen paikkansa oli oman istumapaikkani vieressä). Valteri ohi kulkiessaan open luo jäi myös esittelemään hetkeä myöhemmin omaa oveaan minulle. Kehuin kummankin oppilaiden ovia, Annia työn yksityiskohdista ja Valteria oven väleistä. (Tutkija)

Olin selventänyt luokanopettajalle, että tilanteissa, joissa oppilas viittaisi ja tarvitsisi apua, pysyisin sivussa ja tarkkailisin oppilaiden sekä opettajan toimintaa auttamisen sijaan. Tällöin minun oli mahdollista tehdä tarkemmin koko luokkaa koskevia havaintoja. Havainnoin luokan oppilaita havainnointisuunnitelman

(Liite 1) mukaan heidän vertaissuhteidensa sekä toimintaan osallistumisen suhteen. Tämän lisäksi tein havaintoja luokan oman opettajan toiminnasta ja hänen antamasta tuesta oppilaille. Tein havaintoja yleisesti luokan kaikista oppilaista sekä kohdennetusti erityistä tukea saavista oppilaista.

Havainnointitilanteessa kirjasin paperille pikamuistiinpanoja, joiden perusteella kirjoitin lopulliset kenttämuistiinpanot. Kenttämuistiinpanot havainnoinneista kirjoitin tietokoneelle jokaisen havainnointikerran jälkeen. Tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi en ole kenttämuistiinpanoissa käyttänyt tutkimukseen osallistujista suoria tunnistetietoja, kuten heidän oikeita nimiään, vaan nimet on muutettu (Kuula 2006, 77).

Kenttämuistiinpanoni sisälsivät Bogdanin ja Biklenin (2007, 118–119) ohjeiden mukaan kuvausta henkilöistä, paikoista, tapahtumista, toiminnasta ja henkilöiden välisistä keskusteluista sekä tutkijana minun omia henkilökohtaisia huomioitani ja tulkintojani tilanteista sekä havaintoja omasta roolistani tilanteissa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija itse on aineistonkeruun väline, joten on tärkeää tehdä havaintoja myös omasta käyttäytymisestä, jolla voi olla vaikutusta esimerkiksi tutkittavien käyttäytymiseen havainnointitilanteissa (Bogdan ja Biklen 2007, 122).

Bogdan ja Biklen (2007, 119) lisäävät, että osallistuvaa havainnointia käytettäessä pääaineistonkeruumenetelmänä, ei pidä vähätellä kenttämuistiinpanojen tekemistä myös muiden aineistonkeruutapojen kohdalla. Heidän mukaansa havaintojen kirjaaminen muun muassa haastattelutilanteesta mahdollistaa yksityiskohtaisemman tarkastelun, sillä tällöin on mahdollista syvemmin kirjoittaa auki havaintoja keskusteluista esimerkiksi ennen ja jälkeen varsinaisen haastattelun. Nämä eri tilanteissa kirjoitetut muistiinpanot antavat tutkijalle mahdollisuuden tarkastella tutkimusprosessin etenemistä ja eritoten havaita, miten tutkimussuunnitelma on ohjannut aineistonkeruuta ja miten tutkija itse on vaikuttanut aineistonkeruuseen (Bogdan & Biklen 2007, 119). Tämän sekä monipuolisen aineiston keräämisen mahdollistamiseksi tässä tutkimuksessa on kenttämuistiinpanoja tehty varsinaisen havainnoinnin lisäksi myös muiden aineistonkeruun menetelmien kohdalla.

5.3.2 Opettajan haastattelu

Haastattelua käytettiin tuomaan tutkimukseen opettajan näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Haastattelun avulla lisäksi oli mahdollista täsmentää havainnoinneissa esille nousseita asioita. Luokanopettajan haastattelu pidettiin helmikuussa 2018, kun havainnoinnit oli saatettu päätökseen. Kestoltaan haastattelu oli kokonaisuudessaan 49 minuuttia.

Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna. Tällöin haastattelu ei rakennu tarkkojen strukturoitujen kysymysten ympärille vaan haastattelutilanne voi olla enemmän keskustelunomainen, jossa tutkija nostaa esille valitsemiaan teemoja, joista haluaa saada lisätietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66; Hyvärinen 2017, 16) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun runko (Liite 2) noudatti havainnointisuunnitelmaa ja siihen valittuja sosiaalisen osallisuuden osa-alueita, sillä haastattelussa haluttiin saada selville opettajan ajatuksia näistä samoista teemoista.

Lisäksi opettajahaastattelun yhteydessä käytiin tarkemmin läpi luokan erityisen tuen oppilaiden tukipäätöksiä ja koulupolkuja, sillä näistä ei havainnointin keinoin ollut mahdollista saada tietoa. Nämä tiedot nähtiin tutkimuksen kannalta tärkeiksi taustatiedoiksi, sillä niiden osaltaan nähtiin mahdollisesti selittävän muun muassa kohdeoppilaan käyttäytymistä eri tilanteissa. Olin etukäteen ohjeistanut opettajaa tästä, jotta hän ehtisi ennen haastattelua perehtymään oppilaiden HOJKS-lomakkeisiin. Tämän lisäksi olin lyhyesti kertonut opettajalle, mistä teemoista tulisimme keskustelemaan haastattelussa. Kun haastateltava tietää etukäteen haastattelun sisällöstä jotakin, on hän pystynyt valmistautumaan siihen ja mahdollisesti haastattelusta voi tällöin saada tarkempia vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelun aluksi kerroin opettajalle haastattelun luonteen: pyrkimyksenä olisi keskustelunomainen tilanne, jota ohjaisin teemahaastattelurungon mukaisten kysymysten avulla. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 103) muistuttavat, että haastattelun luonne on tärkeää mainita haastateltavalle, jotta hän ei esimerkiksi odota tavanomaista strukturoitua kysymys-vastaus -asetelmaa. Teemahaastattelulle on tyypillistä tarkkojen kysymysten asettelujen sijaan joustavuus. Tämä näkyy niin kysymysten esittämisen muodossa ja järjestyksessä. Haastattelutilanne

vaatiikin haastattelijalta aktiivista kuuntelua, jotta hän pystyy reagoimaan joustavasti haastateltavan vastauksiin ja löytämään niistä keskeisen sanoman, jonka mukaan suunnata jatkokysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103–104; Hyväri-
nen 2017, 16.) Haastattelun luonteen lisäksi aluksi kerroin haastateltavalle haas-
tattelun tarkoituksesta, sillä näin sen edesauttavan luottamuksellisen vuorovai-
kutuksen syntymistä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41).

Haastattelu nauhoitettiin kahdella eri välineellä siltä varalta, että haastatte-
lun aikana ilmenisi joitakin teknisiä ongelmia (Patton 2002, 380–382). Nauhoitta-
misen välineinä käytettiin sekä puhelimen että tietokoneen nauhureita. Haastat-
telun jälkeen haastattelun nauhoitus litteroitiin ja kirjattiin haastattelutilantee-
seen liittyvät kenttämuistiinpanot.

5.3.3 Sosiometrinen kysely oppilaille

Tässä tutkimuksessa sosiometrisen kyselyn avulla haluttiin saada tietoa oppilai-
den vertaissuhteista. Oppilaiden vertaissuhteet olivat yksi havainnoinnin kohde,
minkä lisäksi niitä käsiteltiin opettajahaastattelun yhteydessä. Pelkän havain-
noinnin ja haastattelun avulla ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta saavuttaa op-
pilaiden näkökulmaa asiasta, minkä vuoksi tuntuikin luontevalta kysyä asiasta
suoraan oppilailta. Kysely oppilaille toteutettiin helmikuussa 2018.

Sosiometriikka valikoitui menetelmäksi kyselyyn, sillä sen avulla on mah-
dollista tutkia ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja, minkä lisäksi se on toi-
miva tapa ryhmän sisäisen rakenteen ja ryhmän jäsenten välisen viestinnän ku-
vaamiseen (Cillessen 2009, 82; Ropo 2015, 70). Tässä tutkimuksessa sosiometrisen
kyselyn avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden sosiaalista asemaa luokassa sekä
sitä, millaiseksi oppilaat kokevat itsensä ja luokkakaverinsa.

Yksinkertaisimmillaan oppilaiden sosiaalista asemaa voidaan tutkia pyytä-
mällä oppilaita nimeämään oppilaita, joista he pitävät ja eivät pidä (Salmivalli
2005, 25). Tällöin voidaan puhua joko nominaaliasteikollisesta mittauksesta tai
järjestysasteikollisesta sosiaalisesta valinnasta riippuen kysymyksen asettelusta.
Järjestysasteikollisessa valinnassa oppilaita esimerkiksi pyydetään nimeämään
järjestyksessä ensin sen oppilaan, josta pitää eniten. Nominaaliasteikollisessa

mittauksessa nimeämisyjärjestyksellä ei ole merkitystä vaan oppilasta pyydetään nimeämään oman valintansa mukaan esimerkiksi niitä oppilaita, joista pitää eniten. Tässä tutkimuksessa käytettiin nominaaliasteikollista mittausta, sillä tärkeimmäksi nähtiin ylipäättään koko luokan sosiaalisen rakenteen selvittäminen kokonaisuutena tarkempien läheisimpien ystävyys-suhteiden selvittämisen sijaan. (Ropo 2015, 72–73.) Oppilaita pyydettiin tässä tutkimuksessa nimeämään kolme luokkakaveria, joiden kanssa he leikkivät välitunnilla eniten ja keiden kanssa vähiten (Liite 3). Laajalti käytettyä pidän eniten ja pidän vähiten –jaottelu ei haluttu tässä tutkimuksessa käyttää sen negatiivisen sävyn vuoksi. Lisäksi tutkimustilanteessa haluttiin minimoida oppilaiden mahdollinen negatiivisista nimeämisistä syntynyt ahdistus (Mayeux, Underwood & Risser 2007, 55). Lisäksi valitun kysymysmuodon ajateltiin tuovan kysymyksen konkreettisemmalle tasolle ja kuvaavan mahdollisesti enemmän todellisia kaverisuhteita kuin oppilaan toiveita. Sosiometrisen mittauksen vastauksia tarkasteltiin sosiomatriisin ja sosiogrammin avulla (Cillessen 2009, 84–85; Ropo 2015, 72).

Sosiometrisen mittauksen lisäksi sosiometrinen kysely sisälsi kysymyksiä siitä, miten oppilaat kokivat itsensä sekä luokkakaverinsa. Näiden kysymysten pohjana on käytetty Salmivallin (2005, 228–229) Minä ja kaverini –kyselyä. Salmivalli ym. (2005) käyttivät omassa tutkimuksessaan edellä mainittua kyselypohjaa tarkastellessaan viides–kuudesluokkalaisten lasten sosiaalisia tavoitteita. Heidän kyselynsä pohjautui Rosenbergin itsetuntoa (1965) ja Rabinerin, Keanen, MacKinnon-Lewis (1993) ajatuksia vertaisista mittaaviin aiempiin kyselyihin.

Minä ja kaverini –kyselyä (Salmivalli 2005, 228–229) muutettiin tähän tutkimukseen sopivaksi korjaamalla kyselyn kysymysmuotoja siten, että niissä puhuttiin ikätoverien sijaan luokkakavereista (Liite 3). Kyselyn vastaukset annettiin Likertin asteikolla välillä 0–3. Tällöin vastaajat valitsivat asteikosta sen vastausvaihtoehdon, joka ilmensi, kuinka voimakkaasti väite hänen mielestään piti tai ei pitänyt paikkaansa (0 = ei pidä ollenkaan paikkaansa, 1 = ei pidä juurikaan paikkaansa, 2 = pitää jokseenkin paikkansa ja 3 = pitää täysin paikkansa). (Hirsjärvi ym. 2009, 200.)

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Monimenetelmäinen näkökulma etnografiseen aineistoon

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena, ja samalla suurena haasteena, on aineiston tiivistämisen avulla pyrkiä löytämään olennaisin informaatio (Eskola & Suoranta 2014, 138; Patton 2002, 432). Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti aineistoa kertyy paljon, minkä lisäksi aineistoa voi olla kerättynä monilla tavoilla. Jokainen laadullinen tutkimus on ainutlaatuinen, eikä merkitysten löytämiselle aineistosta ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tällöin tutkija itse tekee valintoja ja koonteja aineistosta ja pyrkii ymmärtämään niiden sisältöjä. (Patton 2002, 432–433.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä on hyödynnetty monimenetelmäistä tapaa, eli analyysissä on yhdistetty sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä (Bergman 2008, 1). Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan myös triangulaatiosta, jonka mukaisesti tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty monella eri menetelmällä ja myös aineiston tarkastelussa on käytetty eri menetelmiä (Bogdan & Biklen 2007, 115). Tässä tutkimuksessa on päädytty monimenetelmäiseen tapaan tarkastella aineistoa johtuen aineiston moninaisuudesta. Tutkimuksessa nähtiin, että aineiston monipuolinen tarkastelu vaati erilaisten menetelmien samanaikaista käyttöä. Määrällisiä menetelmiä on käytetty tarkasteltaessa oppilaille teetettyä sosiometristä kyselyä, sillä esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettyjen sosiometristen statusryhmien muodostamiseen on olemassa omat määrällistä tarkastelua vaativat ohjeensa. Sen sijaan laadullista tarkastelutapaa on hyödynnetty kaiken aineiston tarkastelussa, myös sosiometristä kyselyaineiston sisällön kuvailussa, jolloin laadullista lähestymistapaa voidaan pitää merkittävämpänä tässä tutkimuksessa.

Laadullinen tutkimus tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia analyysin tekemiseen. Valinnat analyysitavasta tehdään kunkin tutkimuksen kohdalla tapauskohtaisesti muun muassa kerätyn aineiston tai tutkimusotteen näkökulman mukaan, sillä esimerkiksi eri aineistoille on kehitetty kohdennettuja analyysitapoja. (Taylor & Bogdan 2016, 168; Ryan & Bernard 2000, 769–770.) Laadullista analyysi-

sia voidaan Eskolan (2010, 182) mukaan lähestyä muun muassa aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa on käytetty sekä aineistolähtöistä että teoriasidonnaista analyysitapaa. Havainnointi- ja haastatteluaineistoa on analysoitu aineistolähtöisesti ja kyselyjä teoriasidonnaisesti. Aineistolähtöisessä analyysitavassa teoria pyritään rakentamaan aineistosta itsestä käsin, kun taas teoriasidonnaisessa lähestymistavassa voidaan analyysin tekemisessä hyödyntää aiempia teorioita tai tutkimustuloksia mutta teorian käyttö ei ole yhtä ehdotonta kuin teorialähtöisessä analyysitavassa. (Eskola 2010, 182–183.)

5.4.2 Havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysi

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole irrallinen vaihe vaan sitä tehdään koko tutkimusprosessin ajan (Hammersley & Atkinson 2007, 158; Pole & Morrison 2003, 74). Tutkimuksessa on tällöin mahdollista ajatella analyysin alkavan jo ennen varsinaisen aineiston keräämistä, sillä tutkija voi tehdä ennakkoivaa aineiston vähentämistä valitsemalla, mitä viitekehystä tutkimuksessaan käyttää, mihin kysymyksiin etsii vastauksia ja millä tavoin aineistoa aikoo missäkin tapauksessa kerätä (Miles & Huberman 1994, 10). Tässä tutkimuksessa ennen varsinaisen aineiston keräämistä tehtiin valintoja havainnoitavista teemoista alustavasti aiheen kirjallisuuteen perehtymällä. Valitut teemat olivat oppilaiden toiminta, oppilaiden vertaissuhteet ja opettajan antama tuki. Tehtyjen valintojen avulla oli havainnoinnissa mahdollista keskittyä halutun tiedon tavoitteluun ja näin rajoittaa syntyvän aineiston määrää.

Bogdan ja Biklen (2007, 160, 172) erottelevat aineiston analyysin kentällä tapahtuvaan ja aineistonkeräämisen jälkeen tehtävään analyysiin. Aineistoa kerätessä Bogdanin ja Biklenin (2007, 160–161) ohjeiden mukaan havainnoinneissa ensin keskityttiin yleisten havaintojen tekemiseen valituista teemoista, minkä jälkeen aineistoa tarkasteltiin lähemmin ja tehtiin tarkennetumpia valintoja siitä, mitä halutaan havainnoida. Tässä tutkimuksessa aluksi keskityttiin tekemään yleisiä havaintoja koko luokan oppilaista, luokan toimintatavoista ja fyysisestä

ympäristöstä, minkä jälkeen havaintojen tekeminen kohdennettiin tarkemmin kahteen tutkimuksen kohdeoppilaaseen havainnointiteemojen mukaisesti.

Aineistonkeruun edetessä on hyödyllistä välillä pysähtyä tutkimaan jo kerättyä aineistoa ja pohtia, mitä ei vielä ole saanut selville ja kohdentaa näkökulmaa näihin asioihin seuraavaksi. Toisaalta aineistonkeruun yhteydessä saattaa myös yllättäen nousta esiin uusia näkökulmia, joita tutkija ei ole aikaisemmin huomannut. (Bogdan & Biklen 2007, 163–164) Tämän tutkimuksen aineistonkeruuseen tuli useamman viikon tauko joululoman ajaksi, jolloin kävin havainnointiaineistoa alustavasti läpi ja järjestelin havaintoja ensimmäisen kerran. Tällöin huomasin, että olin tehnyt toisesta erityistä tukea saavasta oppilaasta hieman vähemmän havaintoja. Näin ollen havainnointien jatkuessa pyrin kohdentamaan tarkasteluni enemmän tähän toiseen oppilaaseen. Lisäksi havaitsin, että vertaissuhteista olin saanut havainnointien avulla melko vähän tietoa. Kirjallisuuden perehtyminen ja sen peilaaminen omaan tutkimukseen on tapa selkiyttää omaa tutkimusprosessia (Bogdan & Biklen 2007, 169; Taylor & Bogdan 2016, 175). Tämän tutkimuksen kohdalla kirjallisuuden perehtymisen avulla päädyin keräämään oppilaiden vertaissuhteista lisää tietoa sosiometrisen kyselyn avulla, mikä ei ollut alun perin suunniteltua.

Polen ja Morrisonin (2003, 79) mukaan kaikessa etnografisessa tutkimuksessa pyritään järjestämään kerättyä aineistoa etsimällä siitä muotoja, kategorioita tai kuvailevia yksiköitä tai teemoja. Tämä vaatii aluksi tekstin lukemista yhä uudelleen ja uudelleen sen sisällön hahmottamiseksi (Taylor & Bogdan 2016, 170–171). Kun olin saanut kaiken tämän tutkimuksen havainnoimalla kerätyn aineiston kirjattua ylös, aloitin varsinaisen aineiston analysoinnin tekstin lukemisella. Tarkastelin havainnointiaineistoa aineistolähtöisesti, sillä se tuntui luonteelta ratkaisulta aineiston ainutlaatuisuuden kannalta. Ennen kaikkea aineistolähtöinen ote mahdollisti monien eri näkökulmien esiin nousemisen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston pelkistäminen, järjestäminen ja kategorioiden luominen ovat avainasemassa analyysin kulussa (Miles & Huberman 1994, 44). Tässä tutkimuksessa pelkistin aineistoa koodaamalla tekstistä eri väreihin kaikki kahta kohdeoppilasta koskevat havainnot, minkä jälkeen ryhmittelin

havainnot havainnointiteemojen alle oppilaskohtaisesti. Osan havainnoista koodasin useamman teeman alle, jos ne sisällöllisesti sopivat muihinkin kuin yhteen teemaan. (Miles & Huberman 1994, 56–57; Taylor & Bogdan 2016, 183.) Tämän jälkeen muodostin koodatuista ja ryhmitellyistä havainnoista pelkistettyjä ilmauksia, joista edelleen muodostin kategorioita. Koodasin näiden kategorioiden sisältöjä ja muodostin niistä pienempiä luokkia, joita edelleen vertailin ja ryhmitelin uudelleen. (Miles & Huberman 1994, 61–62; Taylor & Bogdan 2016, 185–186; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Opettaja-haastattelusta kerätyn aineiston analysoin havainnointiaineiston tavoin aineistolähtöisesti ensin pelkistämällä aineistoa ja koodaamalla siitä kumpaakin kohdeoppilasta koskevat ilmaukset ja ryhmittelemällä niitä. Ryhmitteilyssä käytin hyödyksi havainnointiaineistosta jo koodattuja kategorioita. Haastatteluaineistossa esiintyi kuitenkin ilmauksia, joita en havainnointiaineistossa ollut erotellut omiksi kategorioikseen. Laadullisessa analyysissä aineistoa tyypillisesti koodataan ja järjestetään uudelleen analyysin edetessä (Miles & Huberman 1994, 61; Taylor & Bogdan 2016, 187–188). Tässä tapauksessa eri aineistolähteiden yhdistämiseksi tuli minun koodata aineistojen kategorioita uudelleen kootun jäsenyyksen saavuttamiseksi. Taulukossa 1 on kootusti esitettynä havainnointi- ja haastatteluaineistosta muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt.

Havainnointiaineiston pohjalta muodostin kolme ensimmäistä kategoriaa: oppilaan työskentelyyn, vertaissuhteet ja oppilaan tukeminen. Kategorioiden nimet ja sisällöt noudattelevat pitkälti havainnointisuunnitelman (Liite 1) rakennetta, sillä sen hyödyntäminen tuntui luontevimmalta tavalta lähteä hahmottelemaan ja järjestämään havaintoja. Haastatteluaineiston analysoinnin yhteydessä kuitenkin huomasin, että aineisto sisälsi sellaisia mainintoja, jotka eivät sinällään suoraan sopineet mihinkään aiemmin muodostamaani kategoriaan. Haastattelun yhteydessä nousi esille koulun ja luokan käytänteisiin liittyen mainintoja, jotka eivät sopineet aiemmin muodostettujen kategorioiden alle. Näin ollen toimintaympäristö erotettiin omaksi kategoriakseen ja aiemmin oppilaan tuen alle nimetyt muun muassa luokan toimintaympäristöön liittyvät havainnot siirrettiin uuden kategorian alle.

TAULUKKO 1. Havainnointi- ja haastatteluaineiston kategoriat ja niiden sisällöt

Kategoria	Sisällön kuvaus
Oppilaan työskentely	osallistuminen toimintaan toiminnan ulkopuolelle jääminen itsenäinen työskentely ryhmä- ja parityöskentely
Vertaissuhteet	oppilaan persoona ja kiinnostuksen kohteet oppilaan rooli vuorovaikutustilanteissa oppilaan ystävät luokassa
Oppilaan tukeminen	tuen tarpeet opettajan tuki vertaisten tuki vanhempien tuki moniammatillinen yhteistyö
Toimintaympäristö	luokan käytännöt koulun käytännöt ja tavoitteet luokan fyysinen ympäristö

Havainnointi- ja haastatteluaineiston pohjalta muodostetut kategoriat itsessään ovat kaikki sellaisia, jotka soveltuvat tämän tutkimuksen tutkimustehtävän mukaiseen tarkasteluun. Eri aineistojen laadun perusteella näitä eri kategorioita on tarkasteltu kuitenkin eri painotuksin. Havainnointi- ja haastatteluaineistossa painottuivat oppilaiden työskentely, oppilaan tukeminen ja toimintaympäristö, minkä johdosta ne nousivat keskeisimmiksi kategorioiksi näiden aineistojen tarkastelussa. Vertaissuhteiden tarkastelu painottui tämän tutkimuksen kohdalla tarkemmin sosiometriseen kyselyyn, vaikkakin niitä käsiteltiin myös havainnointi- ja haastatteluaineistossa.

5.4.3 Sosiometrisen kyselyn analyysi

Sosiometrisen kyselyn analyysissa käytettiin pääosin määrällistä lähestymistapaa. Sosiometrinen menetelmä avulla kerättyä aineistoa usein kuvataan esimerkiksi sosiogrammin tai erilaisten matriisien avulla. Matriiseista on mahdollista määrällisesti laskea erilaisia arvoja ja sosiogrammeista puolestaan voi puolestaan visuaalisesti hahmottaa henkilöiden välisiä suhteita. (Cillessen 2009, 83.)

Tässä tutkimuksessa selvittäessä oppilaiden sosiaalista statusta on oppilaiden tekemät nimeämiset välituntikavereista koottu sosiomatriisiin, josta on jokaiselle oppilaalle laskettu heidän saamien positiivisten ja negatiivisten nimeämisten määrä sekä sosiaalista preferenssiä ja sosiaalista impaktia kuvaavat arvot (Coie ym. 1982; Salmivalli 2005). Näiden arvojen perusteella kaikki luokan oppilaat on järjestetty Coien ym. (1982) menetelmän mukaan sosiometrisiin statusryhmiin, joita ovat *suositut*, *torjutut*, *keskimääräisessä asemassa olevat*, *ristiriitaiset* ja *huomiotta jätetyt*.

Coie ym. (1982, 564) ovat määrittäneet sosiometrinen statusryhmien luokitteluun standardoidut asteikot. Näin ollen luokkakohtaisesti laskettuja positiivisten (P) ja negatiivisten (N) mainintojen määriä sekä sosiaalista preferenssiä (miellyttävyysepistemäärä = MP) ja impaktia (sosiaalinen näkyvyys = SN) kuvaavia arvoja ei voida suoraan sellaisenaan käyttää Coien ym. (1982) mukaisessa jaottelussa, vaan nämä arvot tulee standardisoida muuttamalla ne niin kutsutuiksi z-pisteiksi (Salmivalli 2005, 25, 235). Z-pisteiden laskenta tehtiin SPSS-ohjelmalla vähentämällä kustakin pistemäärästä kaikkien pisteiden keskiarvo, minkä jälkeen saatu erotus jaettiin näiden keskihajonnalla. Jokaisen luokan keskiarvoksi tuli tällöin 0,00 ja keskihajonnaksi 1,00. Mikäli lapsen saamat arvot ovat lähellä 0,00 olevia arvoja, on hän silloin lähellä luokan keskiarvoa, kun taas lähempänä 1,00 oleva arvo kertoo oppilaan poikkeavan luokan keskiarvosta yhden keskihajonnan verran ylöspäin. (Salmivalli 2005, 25.) Tässä tutkimuksessa on alkuperäisestä luokittelusta (Coie & Dodge 1983) poiketen käytetty liberaalimpaa lähestymistapaa statusryhmien muodostamiseen, jolloin keskihajonnan kriteerit on puolitettu, jotta oppilaat pystyttiin jakamaan tasaisemmin eri statusryhmiin.

Taulukossa 2 on esitetty tämän tutkimuksen kohdalla käytetyt kriteerit statusryhmien muodostamisessa.

TAULUKKO 2. Sosiometristen statusryhmien kriteerit (mukailtu Coie & Dodge 1983)

Statusryhmä	Kriteerit
Suosittut	$zMP > 0,5$ & $zP > 0$ & $zN < 0$
Torjutut	$zMP < -0,5$ & $zP < 0$ & $zN > 0$
Huomiotta jätetyt	$zSN < -0,5$ & $zP < 0$ & $zN < 0$
Ristiriitaiset	$zSN > 0,5$ & $zP > 0$ & $zN > 0$
Keskimääräiset	Kaikki muut

MP = miellyttävyyspistemäärä, SN = sosiaalinen näkyvyys, P = positiiviset maininnat, N = negatiiviset maininnat, z = pistemäärä on standardoitu

Sosiomatriisista laskettujen arvojen perusteella oppilaille nimettyjä sosiaalisia statusryhmiä hyödynnettiin sosiogrammissa. Sosiogrammia käytettiin havainnollistamaan visuaalisesti eritoten oppilaiden tekemiä vastavuoroisia kaverivalintoja ja ryhmän mahdollisia kaveriryhmiä. Sosiogrammissa oppilaiden sosiometrisiä statusryhmiä havainnollistettiin eri muotojen avulla, minkä lisäksi yksittäiset ja vastavuoroiset kaverivalinnat oli erotettu erivärisillä nuolilla.

Sosiometrisen kyselyn muut kysymykset analysoitiin määrällisiä menetelmiä hyödyntäen laskemalla oppilaiden vastauksista muun muassa keskiarvoja. Tässä kyselyn osassa ei ollut lainkaan avoimia kysymyksiä, minkä vuoksi kysymyksiä päädyttiin tarkastelemaan ennemmin määrällisestä näkökulmasta. Kyselyn vastauksia vertailtiin oppilaiden kesken sen mukaan, mihin statusryhmään kukin oppilas kuului ja näistä tehtiin yhteenvetoja.

6 ERITYISTÄ TUKEA SAAVAN LAPSEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN

Erityistä tukea saavien lasten sosiaalista osallisuutta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa Kosterin ym. (2009) sosiaalisen osallisuuden mallin mukaisesti, minkä lisäksi tarkastelussa hyödynnettiin myös Levasseurin ym. (2010) mallia sosiaalisesti aktiivisesta toiminnasta oppilaan työskentelyä tarkasteltaessa. Lähempään tarkasteluun valittiin erityistä tukea saavien lasten työskentely luokassa sekä yksin että yhdessä muiden kanssa, heidän muilta oppilailta saama sosiaalinen hyväksyntä, ystävyysuhteet ja heidän oma käsityksensä itsestään sekä luokkakavereistaan. Tämän lisäksi tässä tutkimuksessa on erityisen tuen oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kuvaamisen lisäksi tarkasteltu niitä keinoja, joilla voidaan tukea sosiaalisen osallisuuden toteutumista näillä oppilailta.

Tulososiossa ensimmäiseksi kuvataan erityisen tuen oppilaiden työskentelyä luokassa toimintaan osallistumisen ja toiminnan ulkopuolelle jäämisen näkökulmista. Nämä näkökulmat keskittyvät oppilaan oman työskentelyn kuvaamiseen. Ryhmä- ja parityöskentelyn kuvaamiseen keskitytään omana kohtanaan. Vertaissuhteita käsittelevässä alaluvussa kuvataan, miten muut oppilaat suhtautuvat erityistä tukea saaviin oppilaisiin eli, mikä on tukea saavien oppilaiden sosiaalinen asema luokassa. Samassa tarkastellaan myös oppilaiden vertaissuhteiden ja läheisten kaverisuhteiden rakentumista luokassa. Tukea saavien oppilaiden käsityksiä itsestään ja luokkakavereistaan käsitellään toisena kohtana tässä alaluvussa. Tulososion viimeisessä alaluvussa kuvataan, millä tavoin luokanopettaja tuki erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalista osallisuutta.

6.1 Erityistä tukea saavan lapsen työskentely luokassa – mukana toiminnassa vai sen ulkopuolella?

Tulosluvun alussa on esitelty erityistä tukea saavien lasten tuen tarpeet. Erityistä tukea saavan lapsen osallistumista toimintaan tarkasteltiin tässä tutkimuksessa

oppitunneilla työskentelyyn osallistumisen näkökulmasta. Kohdeoppilaiden toiminnasta tehtiin eri tekijöistä, jotka tilanteessa joko edesauttoivat oppilaan toimintaan osallistumista havaintoja, joiden perusteella tehtiin yhteenvetoja tilanteista, joissa oppilas joko osallistui yhteiseen toimintaan tai jäi toiminnan ulkopuolelle. Näistä yhteenvedoista sekä luokanopettajan haastattelussa esille tulleista asioista tehtiin päätelmiä niistä tai mahdollisesti olivat yhteydessä oppilaan toiminnan ulkopuolelle jäämiseen.

6.1.1 Erityistä tukea saavien lasten tuen tarpeet

Ensimmäisiä havainnoiteja tehdessäni en tiennyt, keille luokan oppilaista oli tehty erityisen tuen päätökset. Sen sijaan tiesin, kuinka monelle oppilaalle ja mihin asioihin liittyen tukipäätökset oli tehty. Erityisen tuen päätökset oli tehty kahdelle oppilaalle: toiselle matematiikan ja toiselle äidinkielen vaikeuteen liittyen. Vaikkakin ensimmäisten havainnointien tavoitteena ei ollut heti pyrkiä tunnistamaan näitä oppilaita, huomasin kiinnittäväni huomiota sellaisiin mahdollisiin piirteisiin, jotka voisivat kuvata näitä tiedossa olevia oppimisen ongelmia. Jo ensimmäisen havainnointipäivän jälkeen pystyin esittämään arvaukseni erityistä tukea saavista oppilaista, Valtterista ja Matiaksesta, jotka luokanopettaja vahvisti oikeiksi. Tein nämä päätelmät seuraamalla luokan kanssa toimivien opettajien ja koulunkäynninohjaajien toimintaa – huomasin heidän pysähtyvän näiden oppilaiden luokse useammin kuin muiden. Tämän lisäksi seurasin, ketkä luokan oppilaita lähtivät tunneilta erityisopettajan luokkaan.

Harjoittelijan läsnäolo luokassa sekä opettajan antamat oppilaskohtaiset ohjeet saivat minut kiinnittämään huomioni kahteen oppilaaseen, Valtteriin ja Matiakseen. Kiinnitin huomiota, että itsenäisen työskentelyn vaiheessa harjoittelija meni ensimmäisenä heidän luokseen heidän näkyvästä avuntarpeestaan huolimatta (kumpikaan oppilas ei esim. viittänyt ja pyytänyt apua). Tämän lisäksi kiinnitin huomiota, että opettaja myös pysähtyi herkemmin näiden kahden oppilaan kohdalle neuvomaan. (Tutkija)

Valtterille erityisen tuen päätös oli tehty matematiikan ja Matiakselle äidinkielen pulmista johtuen. Yksityiskohtaisemmin oppilaskohtaisia tuen tarpeita tarkasteltiin luokanopettajan haastattelun yhteydessä, jolloin oli mahdollista tarkastella oppilaiden HOJKS:eja.

Sekä Valtteri että Matias kumpikin kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin ja heidän erityisen tuen päätöksensä oli näin ollen tehty jo ennen kouluun tuloa. Valtteri on tullut nykyiseen kouluunsa toiselle luokalle käytyään ensimmäisen luokan toisessa koulussa pienryhmässä. Ensimmäisen luokan jälkeen hänen kuitenkin arvioitiin voivan siirtyä isompaan ryhmään ja omaan lähikouluunsa, jolloin hän saapui nykyiseen ryhmäänsä. Matias sen sijaan on ollut nykyisessä koulussaan koko koulutaipaleensa ajan.

Valtterilla pääpainona erityisen tuen päätöksessä ovat olleet vaikeudet matematiikassa, mutta päätöksen taustalla on myös kognitiivisiin toimintoihin liittyviä haasteita, kuten lyhytkestoisen muistin ongelmaa. Nämä haasteet ovat näkyneet oppilaan päivittäisissä toiminnoissa. Näin ollen Valtterille on kirjattu matematiikan tavoitteiden lisäksi myös itsestä huolehtimisen taitoja, kuten omista tavaroista huolehtimista. Valtterilla matematiikan oppimäärä on yksilöllistetty, minkä lisäksi hänellä on englannissa erityinen painoalue.

[...] se on nyt se matikka se ehdoton, jossa hän tarvitsee monenlaista tukea siihen tota oppiainesisältöjen vahvistumiseen, mutta hän tarvitsee myöskin tämmöisissä arkipäiväisissä [...] muistamisasioiden tueksi, eli se lyhytkestoinen muisti on jotenkin aika lyhyt, että niissä ja tämmöisessä pienessä toiminnanohjausongelmassa välillä tarvii [...] (Luokanopettaja)

Matiaksella erityisen tuen päätöksen taustalla on ollut hänen viivästynyt puheenkehityksensä. Luokanopettajan mukaan hän ei juurikaan pystynyt vielä esiopetuksen aikana muodostamaan kokonaisia lauseita mutta on kehittynyt tässä huimasti. Äidinkielen oppimäärä on hänellä yksilöllistetty. Englannissa hän pärjää hyvin mutta sielläkin hänellä on haasteita lukemisessa ja kirjoittamisessa, kuten suomen kielessäkin. Hän saa suomi toisena kielenä -opetusta, minkä lisäksi hän käy myös oman äidinkielen (englannin) tunneilla. Pääsääntöisesti Matias kuitenkin opiskelee äidinkielen ja englannin tunneilla yhdessä muiden kanssa.

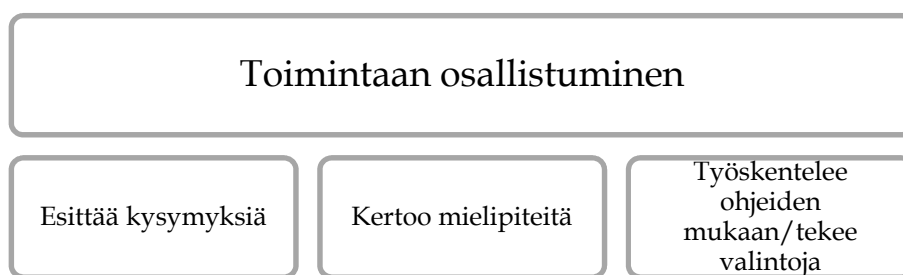
Luokanopettajan mukaan Matias tarvitsee tällä hetkellä eniten tukea lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä omassa tuottamisessa. Lukeminen on Matiakselle vaikeaa ja oma tuottaminen haastavaa, sillä hän ei välttämättä aina heti saa sano-

tuksi jotakin sanaa, jota etsii. Luokanopettajan mukaan hän on aiemmin turhautunut tästä, eikä ole jaksanut yrittää, jos tunnin aikana muut oppilaat ovat joutuneet odottamaan häntä. Tätä ilmenee luokanopettajan mukaan kuitenkin enää melko harvoin.

Kirjoittaminen, lukeminen [...] oma tuottaminen ne on ne asiat missä, missä hän tarvii tukea ja apua [...] aikasemmin hän saattoi sanoa, että antaa olla, ei hän...hän ei halunnu, että toiset joutuu odottamaan, kun hän saa sanottua sen asian, mut nyt hän paremmin ehkä ja muut jaksaa odottaa, jos semmosia tilanteita tulee...harvemmin enää tulee [...] se ei häiritse enää niin paljon, eikä tarvitse odottaakaan. Niin se puhe sillai, et jää miettimään jotain sanaa tai miten hän sen sanoisi...mä tiedän tän selityksen hän joskus sanoi, että mä tiedän sen mut en osaa selittää. (Luokanopettaja)

6.1.2 Toimintaan osallistuminen

Havainnointiaineiston läpikäynnissä tarkasteltiin kummastakin kohdeoppilaasta tehtyjä toimintaan osallistumiseen liittyviä havaintoja ensin erikseen, minkä jälkeen näitä havaintoja vertailtiin keskenään ja luokiteltiin. Aineistosta luokiteltujen havaintojen perusteella toimintaan osallistumista on tässä tutkimuksessa kuvattu aktiivisena toimintana, joka ilmenee oppilaiden esittäessä kysymyksiä, kertoessa omia mielipiteitään tai työskennellessään ohjeiden mukaan itsenäisesti ja oma-aloitteisesti (kuvio 4).



KUVIO 4. Erityistä tukea saavien oppilaiden toimintaan osallistumisen ilmeneminen

Toimintaan osallistumista ilmentäviä **kysymyksiksi** olivat oppilaiden esittämät omaehtoiset tarkentavat kysymykset oppitunnin aiheesta tai tehtävistä ennen varsinaisen itsenäisen työskentelyn alkua. Sen sijaan kysymykset, joissa oppilas pyysi itsenäisen työskentelyn alettua opettajan apua, liittyivät toiminnan ulkopuolelle jäämiseen.

”Mitä ne olikaan? [adjektiivit]”, kysyi Valtteri. Ope vastasi, että ne oli niitä millaisia. (Tutkija)

Oppitunneilla erityistä tukea saavat oppilaat **kertoivat omia mielipiteitään** viittaamalla, vastaamalla ja ehdottamalla toimintatapoja. Toimintaehdotukset liittyivät tilanteisiin, joissa oppilas ilman opettajan esittämää kysymystä kertoi oman ehdotuksensa ja mielipiteensä jostakin asiasta. Usein nämä tilanteet liittyivät luokan käytänteisiin liittyviin asioihin. Matias ja Valtteri olivat keskenään hieman erilaisia sen suhteen, miten he ilmaisivat omia mielipiteitään. Oppitunneilla Matias oli Valtteria aktiivisempi viittaamaan, jolloin hän useammin oli äännessä oppituntien aikana. Valtteri ei juurikaan viitannut opettajan esittäessä kysymyksiä.

”Mikä olisi yksi kokonainen, jos ajatellaan tätä ryhmää?”, kysyi ope. Matias vastasi kymmenen, sillä luokassa oli kymmenen oppilasta paikalla. (Tutkija)

Sen sijaan Valtteri ajoittain nosti esille yhdessä sovittuja asioita ja halusi muistuttaa niistä opettajaa.

Valtteri kertoi, että Silja-ope oli sanonut edellisen liikkatunnin jälkeen, että oppilaat ansaitsisivat helmen. Ope kiitti Valtteria muistutuksesta ja lisäsi helmen luokan purkkiin. (Tutkija)

Lisäksi hän ilmaisi mielipiteitään käyttämällä luokassa yhteisesti sovittua hiljaisuusmerkkiä halutessaan muiden olevan hiljempää. Muut eivät kuitenkaan aina välttämättä huomanneet hänen sanatonta merkkiään, jolloin hänen mielipidettensä ei aina näin ollen huomioitu.

Valtteri halusi piirtää. Valtteri näytti sormillaan hiljaisuusmerkkiä mutta ope ei huomannut, kun hän oli selin häneen. Myös muut oppilaat eivät kiinnittäneet tähän huomiota. Valtteri tuli ennen välitunnille lähtöä näyttämään merkkiä open eteen. Ope pahoitteli, ettei ollut nähnyt merkkiä. ”Anteeksi, olisit halunnut hiljaisempaa työskentelyä”, sanoi ope. Jatkossa hän neuvoi, että Valtteri voisi tulla koputtamaan open selkää, jos hän näkee, että ope ei huomaa. (Tutkija)

Oppilaiden itsenäinen työskentely ohjeiden mukaan sekä valintojen oli kolmas tapa, jolla erityistä tukea saavat oppilaat ilmensivät toimintaan osallistumisista. Valtteri teki toiminnassaan enemmän valintoja, kun taas Matias toimi tunneilla itsenäisesti.

Valtteri luki viimeisellä kierroksella. Hän halusi lukea viimeisimmän säkeistön. Hän luki hieman ääntään vääntäen ja ilveillen. (Tutkija)

Hän [Matias] meni hakemaan liimaa luokan edestä. Matias sai työnsä valmiiksi open ohjeistuksen aikana ja vei työnsä taakse pöydälle. (Tutkija)

Luokanopettajan mukaan Valtterille itsenäinen työskentely on haasteellista, sillä hän saattaa helposti isossa ryhmässä uppoutua omiin ajatuksiinsa. Toisaalta, kun hänelle on selvää, mitä pitää tehdä, onnistuu hän itsenäisessäkin työskentelyssä.

Kun hän [Valtteri] pääsee alkuun ja tietää, mitä hänen pitää tehdä, niin hänhän menee kuin juna eteenpäin [...] mutta hänellä pitää olla tosi selkeesti se, että mikä tässä on homman nimi ja mitä hänen pitää tehdä, niin sitten se menee...omalla painollaan. (Luokanopettaja)

6.1.3 Toiminnan ulkopuolelle jääminen

Luokan erityistä tukea saavien oppilaiden toiminnan ulkopuolelle jäämistä kuvaavia havaintoja luokittelemalla ja järjestelemällä löydettiin aineistosta kaksi toiminnan ulkopuolelle jäämistä kuvaavaa tekijää: oppilaan vetäytyminen toiminnasta ja tehtävän vaikeudesta johtuva ulkopuolelle jääminen.

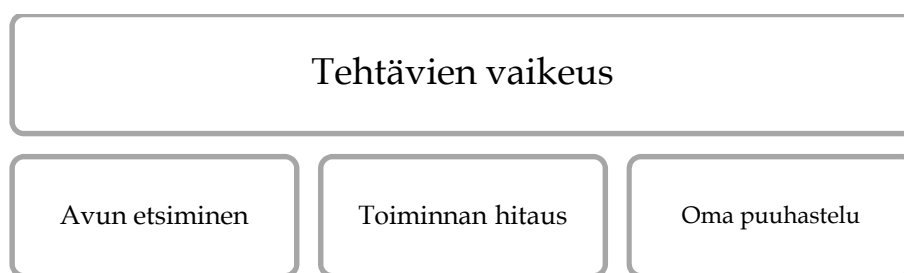
Oppilaan vetäytymisestä oli kyse silloin, kun oppilas ilmaisi joko sanallisesti tai kehollisesti, ettei hän halua osallistua toimintaan. Valtterille vetäytyvä käyttäytyminen oli tavallisempaa kuin Matiakselle, jolla tämänkaltaista käyttäytymistä ei havaittu juuri lainkaan.

Valtteri sanoi, ettei halua tulla lukemaan. Ope vastasi, että ei ole pakko, jos ei halua mutta saa. Valtteri ei lukenut omaansa. (Tutkija)

Kaikki oppilaat eivät käyneet taululla. Kiinnitin huomiota, että Valtteri ei käynyt kertakaan. Ope otti taululle vain sellaisia oppilaita, jotka viittasivat. (Tutkija)

Tehtävien vaikeus puolestaan kuvastaa niitä tilanteita, joissa oppilas ei ole aktiivisesti pyrkinyt välttämään toimintaan osallistumista, mutta on siitä huolimatta jäänyt toiminnan ulkopuolelle. Tämänkaltaista hetkittäistä tai jatkuvampaa toiminnan ulkopuolelle jäämistä ilmeni molemmilla erityistä tukea saavilla oppilailta.

Erityistä tukea saavat oppilaat reagoivat eri tavoin haastaviin tilanteisiin (kuvio 5). Usein he aktiivisesti yrittivät löytää ratkaisua tehtävään etsimällä apua. Heidän havaittiin myös ajautuvan tekemään tehtävien ohessa jotakin muuta, minkä saattoi olla seurausta vaikeasta tehtävästä ja tästä johtuen keskittymisen herpaantumisesta. Lisäksi kummallakin erityistä tukea saavalla oppilaalla oli toiminnan hitautta vaikeissa tehtävissä, minkä vuoksi he ajoittain jäivät muun ryhmän toiminnasta hieman ulkopuolelle.



KUVIO 5. Erityistä tukea saavien oppilaiden toimiminen vaikeiden tehtävien edessä

Haastavien tehtävien edessä kummatkin oppilaat *etsivät apua* joko pyytämällä sitä opettajalta tai katsomalla mallia muista. Avun pyytäminen luokkakavereilta oli harvinaista, eikä sitä esiintynyt juuri muutoin kuin taito- ja taideaineiden tunneilla.

Valtteri ei keskittynyt työskentelyyn koko ajan. Hän huuteli omalta paikaltaan: "Maija [ope] mä en tajuu". Ope tuli auttamaan häntä ja ohjeisti, miten työssä edetään seuraavaksi. (Tutkija)

Kiinnitin huomioni Matiakseen, jonka tehtävien tekeminen ei näyttänyt onnistuvan. Hän yritti vilkuilla vaivihkaa vieruskaverin kirjasta tehtävien vastauksia. (Tutkija)

Opettaja kiersi toisen oppilaan luota toiselle. [HK: Aiemmin tekemiäni havaintojen mukaan oppilaat vähän kysyvät neuvoja vieruskaverilta. He herkemmin pyytävät opettajan apua. Tämä näkyi myös tällä tunnilla.] (Tutkija)

Toiminnan hitaus oli selkeimmin nähtävissä Valtterilla. Hänen hitaampi tahdinsa näkyi tuntityöskentelyn lisäksi kaikessa hänen toiminnassaan. Aamulla tunnilta myöhästymisen tai välitunnilta ja ruokalasta palaamisen viivästymisen oli hänelle tavallista. Tuntityöskentelyssä hän ei aina ehtinyt joka toimintaan mukaan, jos työskentelyssä edettiin koko ryhmän ehdoilla.

[...] Myös vastaukset katsottiin sen verran nopeasti, että Valteri ei ollut ehtinyt laskea niitä vielä loppuun. (Tutkija)

Omaa puuhastelua oli kummallakin erityistä tukea saavalla oppilaalla. Tällöin he saattoivat leikkiä jotakin omia leikkejään esimerkiksi kynillä tai vaihtoehtoisesti he hakeutuivat jutustelemaan toisten kanssa tilaisuuden tullen.

Kiinnitin huomioni Matiakseen, joka pöyritteli alkuun kynää kädessään, eikä alkanut tekemään tehtäviä muiden tapaan. (Tutkija)

Saatuaan työnsä valmiiksi, alkoi hän [Valteri] kierrellä luokassa. [HK: Hän ei tiennyt, mitä hänen tulisi tehdä seuraavaksi.] (Tutkija)

6.1.4 Ryhmässä tai parin kanssa toimiminen

Ryhmässä tai parin kanssa toimiminen näyttäytyi tilanteesta riippuen joko erityistä tukea saavien oppilaiden työskentelyyn osallistumista edistävänä tai estävänä tekijänä. Ryhmä- ja paritöissä oppilaan oli mahdollista tukeutua muihin ja saada tukea tehtävien tekemiseen, mikä edesauttoi oppilaan työskentelyyn osallistumista.

Valteri haki uuden lapun ja tuli istumaan luokan perälle. Hän mietti ääneen, mikä voisi alkaa L-kirjaimella. Hertta vastasi vierestä, että likainen. Valteri meni kirjoittamaan sen. (Tutkija)

Hän [Matias] tutkaili muita ja liikkui myös osittain hieman sen mukaan. Esim. Veikon kanssa hän hakeutui samoihin kohtiin. (Tutkija)

Sen sijaan ajoittain oppilaat intoutuivat leikkimään ja puuhastelemaan omiaan muiden oppilaiden kanssa, jolloin he ajautuivat tavoitellun työskentelyn ulkopuolelle. Havaitessaan tilanteen, puuttui myös opettaja tällöin oppilaiden toimintaan.

Ope käski oppilaat luokan eteen lattialle piiriin. ”Veikko, päästä Matiaksesta irti. Pelleily loppuu nyt. Nyt ei ole välitunti.”, hän sanoi. (Tutkija)

Tavoitteellinen työskentely parin tai ryhmän kanssa onnistuu kummankin erityistä tukea saavan oppilaan kohdalla. Molemmat kuitenkin jäävät ainakin työskentelyn alussa enemmän tarkkailijan asemaan näissä tilanteissa. Luokanopettajan mukaan etenkin Valteri usein saattaa ryhmätoiminnassa jäädä sivumalle, eikä hän ota niissä niin aktiivista roolia. Hänen mukaansa Matias saattaa

myös alkuun jäädä tarkkailijan asemaan mutta tarpeen vaatiessa hän on myös se oppilas, joka huolehtii työskentelyn etenemisestä.

Matias jutteli Veikon kanssa pöydän yli. He yrittivät keksiä yhdessä sopivia adjektiiveja. (Tutkija)

Ei, ei oo [Valtteri] aktiivinen näissä [ryhmätöissä]. Esimerkiksi nyt noissa Suomi-pelin tekemisissä, että hän kyllä rauhassa siinä katselee vieressä, että kun mä käyn katsomassa, miten etenee ja kysyn siinä Valtterilta, että mitä sä ajattelet, niin hän on sillai, et mä en tiä, mitä mun pitäis tässä tehdä. [...] (Luokanopettaja)

6.2 Erityistä tukea saava lapsi vertaisryhmän jäsenenä

Erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteita tarkasteltiin lapsen sosiaalisen aseman, ystävyysuhteiden ja lapsen itseä ja muita koskevien käsitysten kautta. Tämän osion tulokset on pääosin muodostettu sosiometrisen kyselyn perusteella. Kuitenkin tulosten kuvailussa on hyödynnetty havainnointi- ja haastatteluaineistoa. Tässä osiossa tuloksia on esitetty kootusti kaikista luokan oppilaista, jotta erityistä tukea saavien oppilaiden asemoitumista muihin oppilaisiin nähden on voitu verrata.

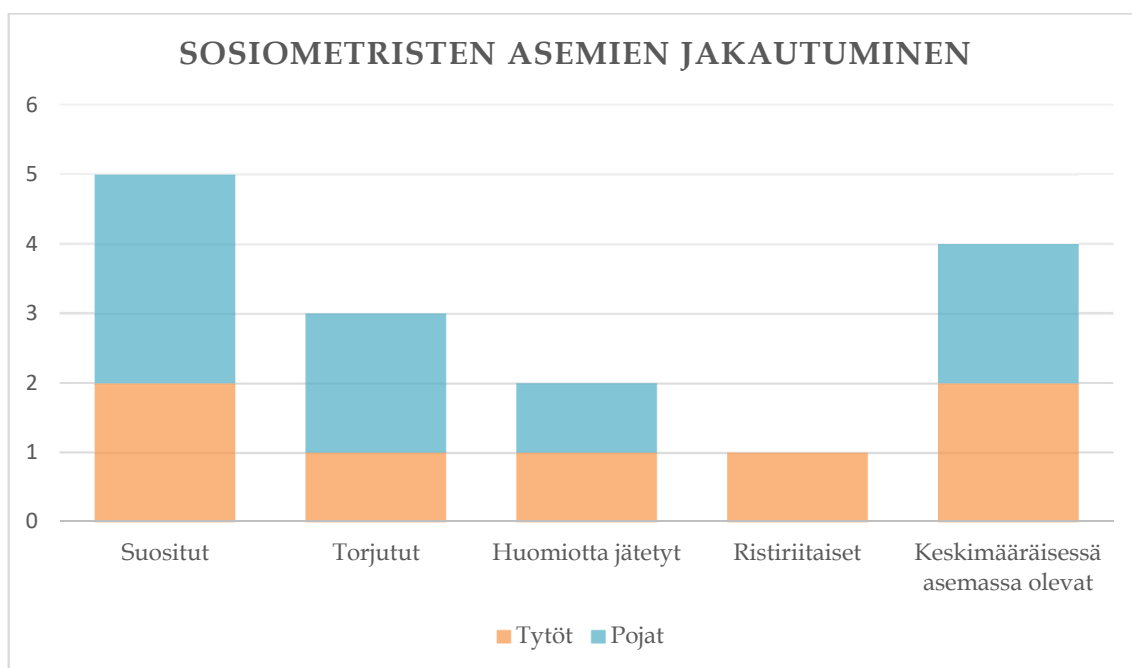
6.2.1 Lapsen sosiaalinen asema ja ystävyysuhteet luokassa

Erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisen aseman selvittämiseksi käytettiin Coien ja Dodgen (1983) laskentatapaa. Luokan oppilaat sijoitettiin sosiomatriisiin, johon kirjattiin kunkin oppilaan tekemät positiiviset ja negatiiviset nimeämiset. Sosiomatriisista lasketut arvot standardisoitiin, jonka jälkeen oppilaat luokiteltiin Coien ja Dodgen (1983) laskentatavan mukaisesti sosiometrisiin statusryhmiin.

Oppilaat (N = 15) jakautuivat melko tasaisesti viiden eri sosiaalisen statusryhmän välille, vaikkakin ristiriitaisessa asemassa olevien ryhmä osoittautui selkeästi vähiten edustetuksi. Luokan oppilaista 33 prosenttia (5 oppilasta) oli suosittuja, 20 prosenttia (3 oppilasta) torjuttuja, 13 prosenttia (2 oppilasta) huomiotta

jätettyjä, 27 prosenttia (4 oppilasta) keskimääräisessä asemassa olevia ja 7 prosenttia (1 oppilas) ristiriitaisia. Näin ollen suurin osa oppilaista oli joko suosittuja tai keskimääräisessä asemassa olevia.

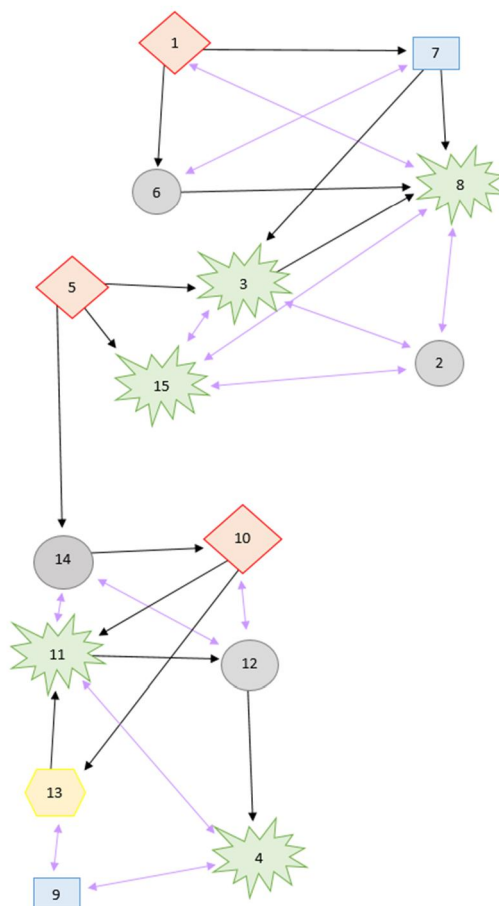
Tyttöjä ja poikia oli tutkittavassa luokassa lähes yhtä paljon (8 poikaa ja 7 tyttöä), minkä vuoksi tutkimuksessa päädyttiin laskemaan myös kummankin sukupuolen edustus kussakin sosiaalisessa statusryhmässä. Poikia oli enemmän suosittujen (60 %) ja torjuttujen (67 %) ryhmässä. Sen sijaan huomiotta jätettyjen ja keskimääräisten ryhmässä tyttöjä ja poikia oli kummassakin yhtä paljon. Tyttöjen edustus oli poikia suurempi ainoastaan ristiriitaisessa asemassa olevien ryhmässä, johon jakautui ainoastaan yksi oppilas. Kuviossa 6 on kootusti esitetty oppilaiden jakautuminen eri sosiometrisiin statusryhmiin sekä poikien että tyttöjen osuudet ryhmässä.



KUVIO 6. Oppilaiden jakautuminen sosiometrisiin statusryhmiin

Luokan kaksi erityistä tukea saavaa oppilasta, jotka molemmat olivat poikia, sijoittuivat eri sosiometrisiin statusryhmiin. Tutkimuksessa tehtyjen laskelmien perusteella Matias luokiteltiin keskimääräisessä asemassa olevaksi, kun Valteri puolestaan oli torjutussa asemassa.

Sosiomatriisiin (Liite 6) kirjattujen oppilaiden tekemien nimeämisten perusteella pystyttiin oppilaiden keskinäisten suhteiden hahmottamiseksi muodostamaan sosiogrammi (kuvio 7). Sosiogrammin avulla pystyttiin visuaalisesti tarkastelemaan oppilaiden tekemiä positiivisia vastavuoroisia nimeämisiä ja näiden avulla tekemään päätelmiä oppilaiden ystävyysuhteista sekä luokan sisäisistä ystävä- ja kaveriryhmistä. Sosiogrammissa yksittäisiä oppilaita kuvataan numeroilla (numerot ovat samat kuin sosiomatriisissa) sekä eri sosiometrinen statusryhmien mukaan erilaisilla symboleilla. Näin ollen sosiogrammista oli myös mahdollista tehdä päätelmiä oppilaiden sosiometrisen statuksen yhteydestä oppilaiden vertaissuhteisiin.



KUVIO 7. Sosiogrammi eri sosiometrisiin statusryhmiin kuuluvien oppilaiden tekemistä positiivisista nimeämistä (suositut = vihreä tähti, torjutut = punainen nelikulmio, keskimääräiset = harmaa ympyrä, huomiotta jätetyt = sininen nelikulmio ja ristiriitaiset = keltainen kuusikulmio) Kahdensuuntaisia positiivisia nimeämisiä kuvataan violetin värisillä nuolilla ja yksisuuntaisia nimeämisiä mustilla nuolilla

Sosiogrammi osoittaa, että luokan sisältä on hahmotettavissa neljä erilaista ryhmää. Ryhmät ovat vahvasti jakautuneet sukupuolen mukaan, mikä näkyy myös oppilaiden tekemissä nimeämistä. Sosiogrammissa kaksi ylempää ryhmää ovat poikien ryhmiä ja kaksi alempaa ryhmää tyttöjen. Ainoastaan yksi oppilas (nro 5) koko luokasta antoi positiivisen kaverimaininnan eri sukupuolta olevalle luokkakaverille.

Sosiogrammista on selkeimmin nähtävissä, että suositut oppilaat ovat saaneet paljon positiivisia nimeämisiä, minkä lisäksi heillä on myös kahdensuuntaisia positiivisia nimeämisiä, eli oppilas on nimennyt vastavuoroisesti myös hänet nimenneen oppilaan. Jokaisesta luokan sisäisestä kaveriryhmästä löytyy suosituksessa asemassa oleva oppilas. Torjutussa asemassa olevat oppilaat ovat saaneet huomattavasti vähemmän positiivisia nimeämisiä kuin suosituksessa asemassa olevat. Tästä huolimatta heilläkin on yhtä oppilasta (nro 5) lukuun ottamatta vastavuoroisia kaverimainintoja. Keskimääräisessä asemassa olevat ja huomiotta jätetyt oppilaat sekä ristiriitaisessa asemassa oleva oppilas ovat myös saaneet positiivisia nimeämisiä, mutta eivät niin paljon kuin suosituksessa asemassa olevat.

Luokan erityistä tukea saavat oppilaat Valtteri (nro 1) ja Matias (nro 2), eivät kuulu sosiogrammin mukaan samaan luokassa olevaan kaveriryhmään. Torjutussa asemassa olevalla Valtterilla on yksi vastavuoroinen kaverimaininta Artun (nro 8) kanssa, joka kuuluu luokan suosittuihin oppilaisiin. Havainnointiaineistosta kävi myös esille näiden kahden oppilaan viihtyminen yhdessä.

Hän [Valtteri] sai idean lähteä muotoilemaan isoa lumipaakkua pienemmäksi pyörittelemällä sitä käsissään. [...] Kun Valtteri huomasi Artun olevan yksinään, siirtyi hän Artun luo jutustelemaan. (Tutkija)

Haastattelussa luokanopettaja nimesi myös Artun Valtterin kaveriksi. Hänen mukaansa nämä kaksi oppilasta viihtyvät hyvin yhdessä, koska he ovat niin samanlaisia keskenään.

Luokassa ehkä Arttu...eikä mitään ehkä vaan se on Arttu. [...] Valtteri on hyvin semmonen [...] rauhallinen tyyppi ja hänellä on oma rauhallinen tempo ja Arttu on hyvin samantyyppinen, hänelläkin on oma temponsa ja he tulevat yhdessä oman temponsa mukaan esimerkiksi tuolta välitunnilta sisälle [naurahtaa]. (Luokanopettaja)

Luokanopettaja lisäsi haastattelussa, että Valtterilla on kavereita myös rinnakkaisluokassa, joihin hän on tutustunut koulun iltapäivätoiminnassa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun lähtökohtana oli yksi luokka ja sen oppilaat, eikä mahdollisia kaverisuhteita toisten luokkien oppilaisiin tai kaverisuhteisiin harrastusryhmissä näin ollen huomioitu. Vaikkakin Valtterilla on kaverisuhteita, puuhaillee hän aika ajoin myös vain itsekseen. Luokanopettajan mukaan tämä ei aina ole negatiivinen asia, vaan Valtteri nimenomaan haluaa joskus jäädä yksin.

Valtteri on myös välillä sellanen, että jää vähän itsekseen. [...] mä siinä ulkona ollessani, jos huomaan, saatan kysäistä, että etkö sä halua mennä tonne, niin Valtteri vastaa, että ei, hän haluaa olla nyt tässä. [...] Hän on vastannu, että ei, ei ole yksinäinen...hän sitten haluaa olla sillä tavalla itsekseen. (Luokanopettaja)

Sosiogrammista nähdään, että toisin kuin muilla keskimääräisessä asemassa olevilla oppilailla, on Matiaksella kolme vastavuoroista kaverimainintaa. Tällöin kaikki kolme oppilasta, joille hän on antanut positiivisen kaverimaininnan, ovat myös nimenneet hänet. Matiaksen lähimpiin ystäviin luokassa sosiogrammin mukaan kuuluvat suositussa asemassa olevat Jaakko, Veikko ja Arttu. Myös luokanopettaja nimesi näistä oppilaista kaksi Matiaksen lähimmiksi kavereiksi. Hän lisäsi myös Matiaksen olevan sosiaalinen ja tulevan hyvin toimeen kaikkien kanssa. Luokanopettajan mukaan eritoten Veikko, Jaakko ja Matias viihtyvät yhdessä välitunneilla, sillä heitä kaikkia yhdistää kiinnostus jalkapallon pelaamiseen. Kuitenkin Veikon hän näkee Matiaksen parhaimpana kaverina luokassa.

Matiaksella on hirveen monta hyvää kaveria, hän on [...] todella sosiaalinen [...] Veikko, Kalle...oikeestaan siis kaikkien kanssa Matias pärjää, mutta ehkä eniten hän [...] välitunneilla viettää aikaa [...] Veikon kanssa ehkä Jaakon kanssa. [...] ehkä eniten näiden tyyppien kanssa viettää aikaa välitunneilla, koska he kaikki tykkäävät pelata jalkapalloa, se on se yhdistävä tekijä. [...] Mut nää Veikko ja Jaakon on ehkä ne, jos saisi valita jonkin ryhmän niin Veikon varmasti valitsisi siihen. (Luokanopettaja)

Muun muassa oppituntien siirtymätilanteissa Matias ja Veikko mielellään hakeutuivat toistensa seuraan. Tällöin he saattoivat yhdessä jutella tai leikkiä omia leikkejään.

Matias alkoi leikkiä Veikon kanssa luokkaan tultuaan. Veikko kiskoi Matiasta hupparin hihasta. Matias oli ottanut takapöydältä värikkään tikun ja leikki sillä. (Tutkija)

Kummankin erityistä tukea saavan lapsen kohdalla heidän läheisimmiksi kavereikseen osoittautuivat niin sosiometrisen kyselyn, opettajahaastattelun kuin havainnointienkin perusteella suositussa asemassa olevia oppilaita. Kaiken kaikkiaan luokan oppilaista löytyi kolme oppilasparia, jotka muodostivat läheiset vastavuoroiset kaverisuhteet itsensä kanssa saman sosiometrisen statusryhmän oppilaan kanssa. Pääsääntöisesti oppilailla oli siis läheisiä vastavuoroisia kaverisuhteita itsensä kanssa eri sosiaalisessa asemassa olevan oppilaan kanssa.

6.2.2 Lapsen käsitykset itsestä ja luokkakavereista

Tässä tutkimuksessa erityistä tukea saavien lasten käsityksiä itsestä ja luokkakavereista selvitettiin sosiometrisen kyselyn yhteydessä. Luokan oppilaat täyttivät Minä ja luokkakaverini -kyselylomakkeen, joka jakautui kahteen osaan (Liite 3). Ensimmäisessä kymmenen väittämää sisältävässä osiossa kysyttiin, millaiseksi oppilas kokee itsensä ollessaan yhdessä luokkakaveriensa kanssa. Puolestaan sitä, millaiseksi oppilas kokee luokkakaverinsa, kysyttiin kyselyn toisessa kolmeitoista väittämää sisältävässä osiossa.

Kyselyssä oppilaat arvioivat esitettyjen väittämien paikkansa pitävyyttä 4-portaisella Likertin asteikolla (0 = ei pidä ollenkaan paikkaansa, 1 = ei pidä juurikaan paikkaansa, 2 = pitää jokseenkin paikkaansa ja 3 = pitää täysin paikkaansa). Kunkin oppilaan vastaukset pisteistettiin laskemalla valittujen muuttujien arvot yhteen. Tällöin esimerkiksi, jos oppilas rastitti lomakkeesta väittämän kohdalta vastausvaihtoehdon ”pitää täysin paikkansa”, pisteistettiin tämä väittämä 3 pisteen arvoisena. Kysely sisälsi sekä positiiviseen että negatiiviseen sävyyn muotoiltuja väittämiä. Nämä negatiiviset väittämät, jotka on kyselyssä merkitty *-merkillä, pisteytettiin käänteisenä (0 = 3, 1 = 2, 2 = 1 ja 3 = 0). Esimerkiksi mikäli oppilaan mielestä väittämä: ”* Kun olen luokkakaverieni kanssa, pidän itseäni epäonnistuneena”, piti täysin paikkansa, pisteistettiin tämä väittämä 0 pisteen arvoisena.

Kummassakin kyselyn osiossa, mitä korkeamman yhteispistemäärän oppilas sai, sitä myönteisempää hänen suhtautumisensa oli. Itseä koskevia käsityksiä

selvittävien väittämien maksimipistemäärä kyselyssä oli 30 pistettä ja toisia koskevia käsityksiä koskevien väittämien maksimipistemäärä puolestaan oli 39 pistettä. Oppilaiden pistemäärät jakautuivat itseä koskevien käsitysten suhteen välille 15 ja 30 kaikkien vastaajien pistemäärien keskiarvon ollessa 23 pistettä. Toisia koskevien käsitysten pisteet puolestaan jakautuivat välille 24 ja 39, jolloin pistemäärien keskiarvo oli 33 pistettä. Näistä kummastakin pistemäärästä laskettiin vielä kullekin oppilaalle hänen valitsemien muuttujien keskiarvot. Tällöin kaikkien oppilaiden muuttujien keskiarvoksi itseä koskevien käsitysten osalta muodostui 2,3 ja toisia koskevien käsitysten osalta 2,5. Muuttujien keskiarvot itseä koskevien käsitysten suhteen jakautuivat välille 1,5 ja 3 luokkakavereita koskevien käsitysten muuttujien keskiarvojen puolestaan jakautuessa välille 1,8 ja 3. Muuttujien keskiarvoja tulkittiin kummankin kyselyosion kohdalla siten, että lähellä 0 ja 1 olevat arvot ilmensivät oppilaan kielteistä suhtautumista (0 = täysin kielteinen suhtautuminen ja 1 = jokseenkin kielteinen suhtautuminen). Muuttujien keskiarvon ollessa vähintään 1,5 tai enemmän, katsottiin oppilaan suhtautuminen myönteiseksi (2 = jokseenkin myönteinen suhtautuminen ja 3 = täysin myönteinen suhtautuminen). Oppilaiden valitsemien muuttujien keskiarvojen jakautuminen oppilasmäärittäin on esitettyinä kuviossa 8.

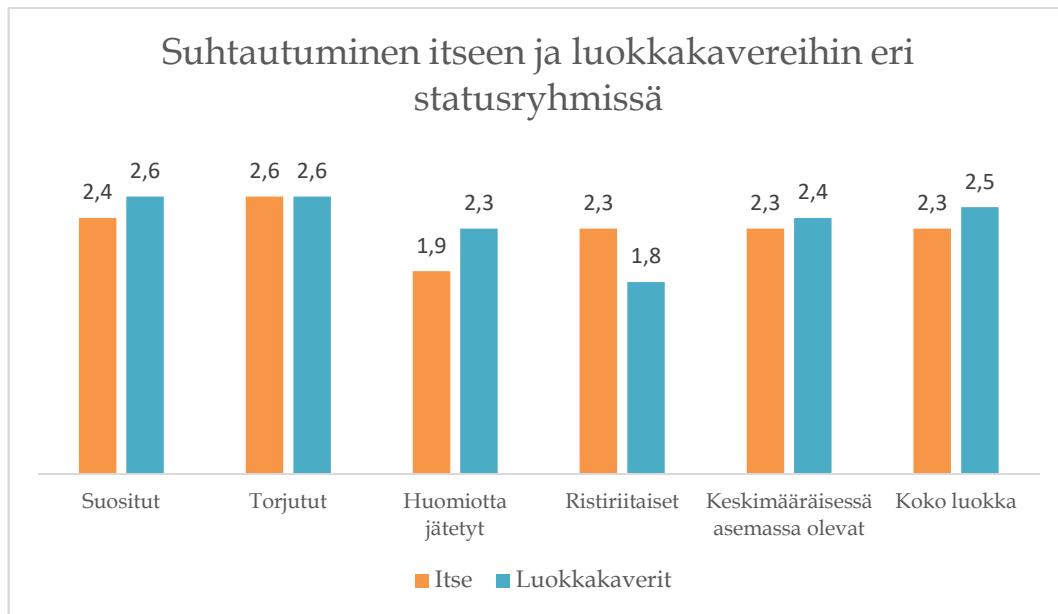


KUVIO 8. Oppilaiden valitsemien muuttujien arvojen keskiarvojen jakautuminen oppilaiden välillä (0 = täysin kielteinen suhtautuminen, 1 = jokseenkin kielteinen suhtautuminen, 2 = jokseenkin myönteinen suhtautuminen ja 3 = täysin myönteinen suhtautuminen)

Kuviossa 8 esitetyistä muuttujien keskiarvojen jakautumisesta oppilasmäärittäin nähdään, että oppilaat suhtautuivat lähtökohtaisesti myönteisemmin luokkakavereihinsa kuin itseensä. Kuitenkin kaikilla luokan oppilailla oli vähintään jokseenkin myönteinen käsitys sekä itsestään että luokkakavereistaan. Täysin myönteinen käsitys itsestä (lähellä arvoa 3 olevat muuttujien arvot) oli 47 prosentilla oppilaista, kun taas jokseenkin myönteinen (lähellä arvoa 2 olevat arvot) käsitys oli 53 prosentilla. Oppilaista 60 prosenttia suhtautui luokkakavereihinsa täysin myönteisesti, kun lopulla 40 prosentilla suhtautuminen puolestaan oli jokseenkin myönteinen.

Luokan tyttöjen ja poikien suhtautumisessa itseen ja luokkakavereihin havaittiin pieniä eroavaisuuksia, kun vastausarvojen keskiarvoja vertailtiin sukupuolten välillä keskenään sekä koko luokan keskiarvojen kanssa. Tytöt (2,5) suhtautuivat itseensä keskimäärin myönteisemmin kuin pojat (2,2). Tyttöjen vastausten keskiarvot sijoittuivat koko luokan keskiarvoa (2,3) korkeammalle. Pojat (2,5) puolestaan suhtautuivat luokkakavereihinsa keskimäärin tyttöjä (2,4) myönteisemmin. Poikien suhtautumista kuvaava arvo osui kuitenkin koko luokan keskiarvoon (2,5).

Oppilaiden suhtautumista itseensä ja luokkakavereihinsa verrattiin myös oppilaiden sosiometrinen statusryhmien välillä. Kunkin sosiometrisen statusryhmien oppilaiden kesken laskettiin kyselyn osioiden pistemäärien keskiarvot, joista edelleen laskettiin muuttujien keskiarvot, minkä jälkeen saatuja arvoja verrattiin keskenään sekä koko luokan keskiarvoihin. Samassa yhteydessä myös luokan kahden erityistä tukea saavan oppilaiden henkilökohtaisia arvoja verrattiin koko luokan keskiarvoihin. Kuviossa 9 on esitettyjä kootusti eri sosiometrisen statusryhmien eroja suhtautumisessa itseen ja luokkakavereihin.



KUVIO 9. Eri sosiometrinen statusryhmien suhtautuminen itseen ja luokkakavereihin

Eri sosiometrinen statusryhmien välillä ei juurikaan ole eroa siinä, miten he suhtautuvat luokkakavereihinsä. Suosittujen, torjuttujen, huomiotta jätettyjen ja keskimääräisessä asemassa olevien ryhmässä vastausvaihtoehtojen keskiarvot ovat lähellä koko luokan vastausten arvojen keskiarvoa. Luokkakavereihinsä myönteisimmin suhtautuvat suosituksessa ja torjutussa asemassa olevat oppilaat. Sen sijaan ristiriitaisessa asemassa ollut oppilas suhtautui luokkakavereihinsä suhteessa kielteisemmin kuin muiden ryhmien oppilaat.

Suhtautumisessa itseen ei ole juuri eroa eri statusryhmien välillä. Suosittujen, torjuttujen sekä ristiriitaisessa ja keskimääräisessä asemassa olevien oppilaiden vastausvaihtoehtojen arvot ovat lähellä koko luokan keskiarvoa. Keskimääräistä myönteisimmin itseensä suhtautuvat torjutussa ja suosituksessa asemassa olevat oppilaat. Kielteisimmin itseensä suhtautuvat huomiotta jätetyt oppilaat.

Toinen luokan erityistä tukea saavista oppilaista, Valtteri, kuului torjuttujen oppilaiden ryhmään. Hänen henkilökohtaisten vastaustensa arvojen keskiarvot olivat 2,6 (suhtautuminen itseen) ja 2,8 (suhtautuminen muihin). Hän suhtautui itseensä keskimääräisesti yhtä myönteisesti kuin muut torjutussa asemassa olevat oppilaat, mutta kuitenkin myönteisemmin kuin kaikki luokan oppilaat keskimäärin. Sen sijaan hän suhtautui luokkakavereihinsä omaa ryhmäänsä sekä

koko luokan keskiarvoa myönteisemmin. Puolestaan Matiaksen, joka kuului keskimääräisessä asemassa olevien ryhmään, henkilökohtaiset vastausvaihtoehtojen arvojen keskiarvot olivat itsestä 2 ja luokkakavereista 2,8. Matias suhtautui itseensä sekä omaa ryhmäänsä että koko luokkaa keskimääräisesti kielteisemmin. Sen sijaan hänen suhtautumisensa luokkakavereihin oli hänen omassa ryhmässään ja koko luokan tasoa keskimääräistä myönteisempää. Kummatkin oppilaat arvioivat keskenään luokkakaverit yhtä myönteisesti, mutta Matiaksen suhtautuminen itseensä oli selvästi kielteisempää kuin Valtterin.

6.3 Opettaja sosiaalisen osallisuuden tukijana

Luokanopettajan keinoja ja tapoja erityistä tukea saavien oppilaiden tukemiseksi tarkasteltiin sekä oppilaiden työskentelyyn osallistumisen että oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemisen näkökulmista. Tämän lisäksi tarkasteltiin, miten koulun käytännöt, toimintatavat ja ympäristö mahdollistivat opettajan tarjoaman tuen.

6.3.1 Erityistä tukea saavien oppilaiden tuen järjestäminen

Luokanopettaja koki yhteistyön muiden hänen luokkansa oppilaita opettavien opettajien kanssa olevan avainasemassa oppilaiden tuen järjestämisessä. Hän nimesi erityisopettajan lähimmäksi työparikseen, jonka kanssa hän kävi keskusteluja oppilaiden asioista melkein päivittäin.

Molemmat luokan erityistä tukea saavat oppilaat käyvät viikoittain erityisopettajan opetuksessa, Valtteri matematiikasta ja Matias äidinkielestä. Valtterin matematiikan tunnit on järjestetty siten, että hän käy viikon neljästä matematiikan tunnista kolme erityisopettajan opetuksesta ja yksi oman opettajan pitämä matematiikan tunti on ryhmätunti, jolloin opettajalla on vain puolikas ryhmä. Opettaja koki, että koko luokan matematiikan tuntien aikana Valtterin oli parempi olla erityisopettajan opetuksessa, koska siellä hän sai tarvitsemansa jatku-

van tuen, jota oma opettaja ei olisi ehtinyt omassa luokassa antaa. Ryhmätunneilla puolestaan omalla opettajalla oli paremmat mahdollisuudet antaa Valtterille henkilökohtaisempaa ohjausta.

Valtterilla on esimerkiksi viikon [...] neljästä matikan tunnista [...] kolme erityisopettajalla ja [...] se yksin tunti, joka on matikkaa, niin se on ryhmätunti. - - Se on ollut hyvä asia, kun on ollut koko ryhmän tunti, [...] että hän on ne tunnit sitten erkaopen kanssa. Koska siinä [...] sais melkein koko ajan istua siinä vieressä ja hän tarvitsee monenlaisia välineitä välillä avuksi. [...] (Luokanopettaja)

Luokanopettaja koki ryhmätunneilla muiden luokan oppilaiden toisaalta jäävän ajoittain melkein kokonaan ilman aikuisen tukea, kun samassa puolikkaassa ryhmässä Valtterin kanssa oli myös Matias, joka kielellisten pulmiensa vuoksi tarvitsi myös matematiikassa usein opettajan tukea.

[...] ryhmä on muuten semmoinen, joka toimii, mut sit siinä on Matias. Hän, vaikka matemaattinen puoli onkin hänellä hyvä, niin välillä hän tosiaan kielen takia tarvii sitä tukea niin saa mennä sitten näiden kahden väliä siinä, et muu joukko jää siinä vähän omillensa mutta tota se on onneks sellanen porukka, että ne selviää siitä kyllä. Et kyllä siinä sen ohjaajan tarpeen huomaa. (Luokanopettaja)

Edellisessä aineistolainauksessa luokanopettaja kuvaa hänen luokassaan olevan tarvetta koulunkäynninohjaajalle. Hänellä ei ole luokassaan ollut vaki-
tuista ohjaajaa, sillä opettaja ei omien sanojensa mukaan ole tarpeeksi kovasti vaatinut ohjaajaresurssia itselleen. Hänen mukaansa nykyinen tilanne, jolloin hänellä on ohjaaja kuudella tunnilla viikossa, on luokanopettajan mielestä hänen ryhmänsä oppilasaineksen huomioon ottaen liian vähän.

Mulla on ollut se hankala puoli tässä tänä vuonna [...] et mä tiedän, sillei mitkä meillä on nää resurssit koulunkäynninohjaajille niin tota mä en oo sellanen, joka kovin suurin äänin pitäis kiinni omistansa, joten on jäänyt mun mielestä välistä vähän turhankin vähälle ton luokan kanssa ohjaajaresurssin suhteet, et tänä vuonna aina välillä on ollut joku joku tunnit ja sitten se lähtee pois, et ei oo ollut semmosta, joka aina olis tietyt tunnit aina [...] mä toivoisin, että mä saisin pitää Miiän näinä kahtena päivänä kymmenestä kahtentoista aina, jotta mä voisin suunnitella sitten semmosia asioita, jotka tukis sitten oppilaita [...] ja on mulla sitten yks ohjaaja, joka on näillä tiistain matikantunneilla sitten mukana. Mutta kuudella tunnilla mulla on ohjaaja mukana tässä luokassa, mikä on tosi vähän. (Luokanopettaja)

Matias käy äidinkielestä erityisopettajan opetuksessa kerran viikossa, minkä lisäksi hän käy yhdeltä viikon äidinkielen tunneista suomi toisena kielenä -opetuksessa (S2) omassa pienryhmässä. Luokanopettaja on joutunut luovuttamaan yhden Matiaksen erityisopettajan pitämän äidinkielen tunnin pois toiselle

opettajalle – näitä alun perin oli kaksi. Myös S2-opetuksen järjestämisessä on ollut aikataulullisia ongelmia, joiden vuoksi Matias ei ole aina päässyt omaan ryhmäänsä, mikä kuitenkin luokanopettajan mukaan olisi tärkeää Matiaksen suomen kielen sanavaraston kartuttamiseksi.

Matias on [...] perjantaisin [...] multa lähti toinen, alunperin oli kaks tuntia viikossa Matiaksella äidinkielen erityisopetusta. [...] niin nyt mulla on sitte vaan yks [...] erityisopetusta ja sitte tietysti yks tunti ihan S2-opetusta, mut [...] se ei toimi musta ihan niin hyvin kun se vois toimia [...] vaikka hänellä on niinkun toinen kotikieli suomi niin hänellä on kuitenkin siinä sitte sitä vähän semmosta kapeutta siinä sanavarastossakin [...]. (Luokanopettaja)

6.3.2 Erityistä tukea saavien oppilaiden työskentelyn tukeminen

Havainnointiaineiston perusteella luokanopettajan tarjoama työskentelyn tuki erityistä tukea saaville oppilaille jaettiin ennakoivaan, auttavaan ja ohjaavaan tukeen. **Ennakoivaa** opettajan tarjoama tuki oli silloin, kun opettaja tarjosi oppilaille tukea ennen toiminnan ulkopuolelle jäämistä. Tällöin opettaja esimerkiksi toisti pyytämättä ohjeen, kun huomasi, ettei oppilas ollut kuullut tätä. Tämän lisäksi opettaja antoi ennen tehtävien aloittamista erityistä tukea saaville oppilaille lisäohjeita tehtävien tekemiseen ja varmisti, että he pääsivät työskentelysään alkuun.

Ope kehotti seuraavaksi ottamaan tehtäväkirjat esille. ”Valtteri, tämän kappaleen tehtävissä ollaan menossa”, sanoi ope. Valtteri viimeisenä vielä etsi oikeaa kohtaa kirjasta. (Tutkija)

Ennakoivaa tukea oli myös näiden oppilaiden rohkaiseminen aktiivisempaan työskentelyyn. Opettaja muun muassa kehotti heitä viittaamaan, kun he tiesivät vastauksen kysymykseen. Tämän lisäksi opettaja tarjosi heille mahdollisuuksia osallistua työskentelyyn aktiivisemmin esimerkiksi kysymällä, halusivatko he kertoa oman mielipiteensä opettajan esittämään kysymykseen tai osallistua yhteiseen tehtävien purkuun.

Ope pyysi, tulisiko Matiaskin lukemaan. Matias vastasi, ettei keksinyt siihen [tehtävään] kaikkia. Matias keksi open avustuksella loput ja tuli lukemaan eteen. Ope auttoi häntä lukemisessa. (Tutkija)

Auttavaa opettajan tarjoama työskentelyn tuki puolestaan oli silloin, kun erityistä tukea saava oppilas pyysi opettajan apua eli hän ei enää pystynyt osallistumaan työskentelyyn omin voimin tai opettaja itse huomasi oppilaan tarvitsevan apua. Opettaja pyrki vastaamaan heidän kysymyksiinsä ja tulemaan apuun, kun huomasi heidän viittaavaan. Kuitenkin välillä erityistä tukea saavat oppilaat joutuivat odottamaan vuoroaan pitkänkin aikaa ennen opettajan paikalle ehtimistä. Valtterille tällaisia tilanteita kävi Matiasta useammin, sillä Valtteri pyysi opettajan apua työskentelyynsä oppituntien aikana yleensä enemmän ja useammin kuin Matias.

Opettaja huomasi, että hän [Matias] ei juuri edennyt. Opettaja ohjasi Matiasta hakemaan pöydälle muutamia kappaleita tarkasteltavaksi. Tämä auttaisi häntä tehtävien tekemisessä. Matias teki työtä käskettyä ja haki kartion ja lieriön malliset kappaleet pöydälle ja tutkaili niitä. (Tutkija)

”Mä en tajuu, mitä pitää tehdä”, sanoi Valtteri. ”Minä juuri kerron”, sanoi ope. Ope oli juuri selittämässä pelin kulkua, kun Valtteri kysyi kysymyksensä. [...] ”Maija [ope] mä en tajuu, mitä mun pitää tehdä”, Valtteri sanoi uudestaan. [...] Ope ei ehtinyt sillä hetkellä auttamaan, joten Valtteri palasi paikalleen. Ope sanoi hänen tulevan kohta. Ope jäi auttamaan muita oppilaita matkan varrella ja Valtteri joutui odottamaan. ”Mä tarviin apua”, sanoi Valtteri opelle uudestaan. [...] (Tutkija)

Opettajan tarjoama **ohjaava tuki** puolestaan oli sellaista, jonka avulla opettaja pyrki saamaan oppilaat takaisin työskentelyn pariin heidän harhautuessaan tekemään jotakin muuta. Ohjaavaa tukea opettaja tarjosi myös silloin, kun opettaja oppilaiden työskentelyn aikana kierteli ja kävi esittämässä kysymyksiä ja huomautti oppilaita mahdollisista virheistä. Toisin sanoen ohjaavaa tukea oli sellainen oppilaiden työskentelyn aikainen tuki, jonka tarkoituksena oli saada oppilaat syventymään tehtäviin.

Valtteri meni Artun luokse ja he alkoivat pelleillä keskenään. Ope puuttui tähän ja ohjasi kummatkin oppilaat jatkamaan työskentelyä. Kumpikin oppilas palasi omalle paikalleen. (Tutkija)

Ope kiersi lukuparien luona auttamassa ja kuuntelemassa heidän lukemistaan. Ope pysähtyi Matiaksen ja Aadan luokse ja ohjasi heidän lukemistaan. Hän korjasi lukuvirheitä ja pyysi uudelleen lukemaan joitakin hankaluuksia tuottaneita kohtia. (Tutkija)

6.3.3 Oppilaidenvälisen vuorovaikutuksen tukeminen

Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemista tarkasteltiin luokanopettajan käyttämien toiminta- ja työskentelytapojen kautta. Tällöin tarkasteltiin myös yleisemmin sitä, minkälaiset mahdollisuudet oppilailla on keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Havainnointi- ja haastatteluaineiston tarkastelun perusteella huomattiin, että selkeimmät luokanopettajan käyttämät keinot oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen olivat erilaisten pari- ja ryhmätöiden käyttäminen luokassa työskentelytapoina, yhteiset opettajajohtoiset keskustelut luokassa sekä yhteiset toimintamallit luokassa ja välitunnilla.

Tässä luokassa yleisesti sekä opettaja että oppilaat arvostivat hiljaista työskentelyä. Heille oli tärkeää, että luokassa vallitsi työrauha ja jokainen pystyi keskittymään omiin tehtäviinsä.

Viereisestä luokasta kuuluva musiikki hieman rikkoi [...] hiljaisuutta. Joku oppilaista totesikin, että musiikki häiritsee, eikä saa laskurauhaa. [HK: Oppilaat ovat tottuneet kovin hiljaiseen ympäristöön, mikä näkyi tällä tunnilla. Osa häiriintyi helposti naapuriluokasta kuuluvasta äänestä ja tarkkaavuuden kiinnittäminen tehtäviin sen jälkeen oli haastavaa.] (Tutkija)

Hiljaisen itsenäisen työn vastapainona opettaja hyödynsi opetuksessaan **pari- ja ryhmätöitä**. Opettajan mukaan ryhmien kokoonpanot yleisimmin arvottiin tai vaihtoehtoisesti hän saattoi myös jakaa ryhmät etukäteen. Paritöissä käytettiin yleisimmin joko vieruskavereita tai opettajan jakamia pareja. Opettajan ja kaessa parit ja ryhmät, pystyttiin jaoissa ottamaan huomioon oppilaiden taitotasot sekä työskentelyn onnistuminen eri oppilaiden kanssa.

Tunnilla luettiin tämän jälkeen pareittain kirjassa olevia tekstejä. Opettaja jakoi lukuparit. [HK: Parit eivät olleet vieruskaverit vaan ajattelen, että ope yritti jakaa parit taitotason mukaan. Päätin tämän esim. siitä, että Helmi oli Kallen pari. Nämä oppilaat ovat erottuneet tunneilla aktiivisuutensa ja osaamisensa suhteen.] (Tutkija)

Luokanopettajan mukaan **yhteiset keskustelut** ovat tärkeitä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Luokassa toimintatapana käytettiin kerran viikossa pidettävää luokkapiiriä, jolloin kaikki oppilaat ja opettaja tulivat piiriin lattialle ja vaihtelevien teemojen mukaan vuorollaan kukin oppilas sai kertoa

omia ajatuksiaan, kun muut kuuntelivat. Luokkapiirissä jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus tulla kuulluksi, mitä opettaja piti tärkeänä. Tämän luokan kanssa opettaja oli aloittanut tietoisien vuorovaikutustaitojen harjoittamisen jo ensimmäisestä luokasta lähtien ja opettaja koki näillä harjoituksilla olleen merkitystä luokan yhteistoiminnan kannalta.

[...] mä aikoinani kävin sen Yhteispeli -koulutuksen [...] toki tää porukkin on erilainen kun mulla aikasemmin ollukaan, että ne oppi aika nopeesti tuntemaan toisiaan paremmin ja siinä siis se vuorovaikutuksen harjoittelu, joka me ollaan alotettu ekaluokasta lähtien, niin mä vannon sen nimiin paljon. En tiä minkälainen...jos tämmöstä ei oltais tehty, niin minkälainen tää porukka sitten olis. Mä jotenkin luotan, että sillä on ollu merkitystä. (Luokanopettaja)

Tämän lisäksi opettaja hyödynsi yhteistä keskustelua nostamalla tunnille keskustelunaiheeksi muun muassa joitakin yhteisesti sovittavia asioita tai muita sellaisia asioita, jotka vaativat sillä hetkellä yhteistä käsittelyä.

Keskustelut ja keskustelut. Me pidetään välillä semmosia vähän yhteisiäkin koko luokan kokouksia, et jos joku asia nousee sillä tavalla esille ja tuntuu, että sitä pitää käydä läpi niin tästä pitää keskustella yhdessä, niin sit me puhutaan sillä tavalla sitten tarpeen tulen. [...] (Luokanopettaja)

Yhteiset toimintamallit luokassa ja välitunnilla osaltaan edesauttoivat oppilaiden välisen vuorovaikutuksen toteutumista. Luokassa oli käytössä oma hiljaisuusmerkki, jota näyttämällä kuka tahansa oppilas pystyi sanattomasti ilmaiseemaan halunsa hiljaisempaan työskentelyyn. Oppilaan tehdessä merkin, tuli muiden yhtyä siihen. Merkin käyttäminen toimi luokassa ja sitä käytettiin päivittäin myös aamunaloituksen yhteydessä opettajan aloitteesta merkiksi koulupäivän alkamisesta ja rauhoittumisesta omalle paikalle.

Työskentelyn oltua hetken aikaa käynnissä kiinnitin huomioni Teemuun. Luokassa oli käsityön tunnin ajan hieman enemmän hälyä kuin normaalisti. Teemu nosti kätensä ylös. [HK: Alkuun ajattelin, että hän viittasi ja tarvitsi apua.] [...] Ope huomasi Teemun viittauksen ja kiinnitti muiden oppilaiden huomion: "Huomaatteko, mitä Teemu näyttää?". Kyseessä oli luokan yhteinen hiljaisuusmerkki, johon liittyi viittaus sekä peukalolla ja etusormella muodostettu ympyrä. [...] Open tehdessä merkin, osa oppilaista yhtyi siihen ja luokkaan tuli kerralla hiljaisempaa. (Tutkija)

Aamu alkoi open tekemästä hiljaisuusmerkistä. Merkki oli oppilaille vinkki aamun aloituksesta, jonka nähdessään oppilaiden tuli toistaa se ja nousta tuolilta seisomaan. "Hyvää huomenta", sanoi ope. Hän sai tähän oppilaiden vastauksen. (Tutkija)

Välituntitoiminnassa oppilailla oli käytössä kerran viikossa pidettävä luokkavälitunti. Tällöin kyseisen välitunnin aikana koko luokan tuli toimia yhdessä

ja pelata tai leikkiä jotakin leikkiä. Luokkavälitunti oli opettajan sovellus edellisinä vuosina käytössä olleesta ryhmävälitunnista. Oppilaat olivat etukäteen yhdessä opettajan kanssa sopineet pelit ja leikit, jolloin ennen välituntia oppilaat katsoivat listasta, mikä toiminta olisi vuorossa kullakin viikolla. Opettajan mukaan tämä säästi välitunnista aikaa itse tekemiselle. Hän lisäsi, että nämä ryhmävälitunnit olivat erityisen tärkeitä Valtterille, jolla ei omassa luokassa ollut montaa kaveria. Valtteri itse oli myös ilmaissut, että piti näistä välitunneista.

[...] et se olikin mun mielestä kauheen kiva juttu ja Valtterilta ihana oma ehdotus, kun mä viime vuonna kokeilin semmosta ryhmävälituntijuttua [...], missä arvottiin ryhmät välitunnille ja sitten ne aina mielti yhdessä, mitä välitunnilla tehtäis ja sitte se aina vaihtu se ryhmä niin Valtteri sano [...] että hän tykkää niistä...että voitaisko me nyt kolmosella jatkaa niitä? Musta se oli aivan mahtavaa, [...], kun me mietittiin sitä, [...] miten tutustuis vielä lisää niihin oman luokan kavereihin ja hän itse ehdotti, että jatketaanko niitä ryhmävälkkiä. (Luokanopettaja)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen osallisuus toteutuu alakoulussa heidän omassa luokassaan. Tätä tarkasteltiin erityistä tukea saavan lapsen sosiaaliseen toimintaan osallistumisen, vertaisten hyväksynnän ja lapsen itseä ja muita koskevien käsitysten kautta. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita selvittämään, millä keinoin erityistä tukea saavien lasten sosiaalista osallisuutta tuettiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että erityistä tukea saavan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen ovat yhteydessä lapseen itseän liittyvät tekijät, vertaisten toiminta ja ympäristön tuki. Sosiaalisen osallisuuden rakentamiseen yhteydessä olevat tekijät eivät tutkimuksen tulosten perusteella osoittautuneet toisistaan riippumattomiksi vaan päinvastoin niiden huomattiin tiiviisti liittyvän toisiinsa.

7.1.1 Ryhmään kuulumisen sosiaalisen osallisuuden edellytyksenä

Toimivien vertaissuhteiden ja syvempien ystävyysuhteiden rakentaminen ovat lapsuusajan merkittävimpiä kehitystehtäviä (Poikkeus 2008, 122). Sen lisäksi, että vertaissuhteilla on merkitystä lapsen kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta, ovat vertaiset itsessään olennainen ja tärkeä osa kouluikäisen lapsen sosiaalista maailmaa (Ladd 2005, 11; Laine 2005, 206; Poikkeus 2008, 122). Vertaisryhmissä hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteiden luominen vaativat kuitenkin lapselta monenlaisia sosiaalisia tietoja ja taitoja (mm. Fabes ym. 2009, 47; Ladd 2005, 193).

Kouluikäisillä lapsilla yksi merkittävimmistä vertaisryhmistä on oma koululuokka ja sen oppilaat (Salmivalli 2005, 15). Tämän ryhmän kanssa lapsi viettää suuren osan ajastaan, minkä vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että lapselle syntyisi ryhmään kuulumisen tunne tässä ryhmässä. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu tukea tarvitsevien lasten näyttävän vertaisryhmissä epäsuosittumina

kuin muut, minkä lisäksi heillä on todettu olevan vähemmän läheisiä ystävyys-suhteita (Mand 2007; Monchy ym. 2004; Pijl ym. 2008). Tässä tutkimuksessa erityistä tukea saavat oppilaat olivat erilaisessa sosiaalisessa asemassa toisiinsa verrattuna toisen kuuluessa torjuttujen ja toisen keskimääräisessä asemassa olevien ryhmään. Kummallakin oppilaalla lisäksi oli vähintään yksi vastavuoroinen ystävyysuhde toisen luokan oppilaan kanssa. Torjutussa asemassa olevien lasten on aiemmin kuvattu muodostavan ystävyysuhteita muiden torjutussa asemassa olevien lasten kanssa (Newcomb ym. 1993). Tämän tutkimuksen kohdalla kuitenkin torjutussa asemassa oleva oppilas muodosti vastavuoroisen ystävyysuhteen suositussa asemassa olevan oppilaan kanssa. Toinen erityistä tukea saavan oppilas puolestaan muodosti vastavuoroisen ystävyysuhteen kaikkien sosiometrisessä kyselyssä kavereiksi nimeämiensä luokkalaisten kanssa. Näin ollen pelkästään erityisen tuen tarve itsessään ei tämän tutkimuksen valossa näyttävä olevan yhteydessä oppilaan saamaan sosiaaliseen hyväksyntään.

Sen sijaan lapsen käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa ja henkilökohtaiset piirteet näyttäytyivät tässä tutkimuksessa merkittävämpänä lapsen sosiaalista asemaa selittävänä tekijänä. Lähtökohtaisesti lasten on todettu muodostavan ystävyysuhteita heidän kanssaan samanlaisten lasten kanssa (mm. Clark & Ayers 1988; Howe 2010; Kandel 1978; McPherson ym. 2001; Salmivalli 2005). Tämän tutkimuksen tulokset tukivat näitä aiempia tutkimustuloksia, sillä luokan sisäiset ystäväryhmät ja kahdenkeskiset ystävyysuhteet muodostuivat sukupuoleltaan, käyttäytymiseltään tai persoonallisuuden piirteidensä mukaan samanlaisten lasten välille, minkä lisäksi ystävät olivat kiinnostuneita samanlaisista asioista.

Tunne ryhmään kuulumisesta on subjektiivinen ja se syntyy vertaisilta saadun hyväksynnän kautta (Poikkeus 2008, 123). Se, millaisia kokemuksia lapsi vertaissuhteista ja toisten hyväksynnästä saa, omalta osaltaan myös määrittävät hänen suhtautumistaan itseensä ja muihin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kaikkien luokan oppilaiden suhtautuminen itseensä oli sosiaalisesta statusryhmäjaottelusta huolimatta vähintään jokseenkin myönteistä. Lisäksi suhtautumi-

nen luokkakavereihin oli kaikkien oppilaiden kohdalla keskimäärin myönteisempää kuin suhtautuminen itseen. Sosiaalisista statusryhmistä torjutussa asemassa olevat suhtautuivat myönteisimmin itseensä, minkä lisäksi heidän suhtautumisensa myös luokkakavereihin oli yhdessä suosittujen ryhmän kanssa myönteisintä. Sen sijaan vähiten myönteisesti itseensä suhtautuivat huomiotta jätettyjen ryhmä. Vähiten myönteisesti luokkakavereihin suhtauduttiin ristiriitaisessa asemassa olevien ryhmässä. Aiemmissa tutkimuksissa itseä ja muita koskevia käsitteitä on yhdistetty lasten sosiaalisiin tavoitteisiin, joiden perusteella on kuvattu lasten sosiaalista toimintaa (Salmivalli ym. 2005; Ojanen ym. 2007). Tässä tutkimuksessa ei suoranaisesti keskitytty sosiaalisten tavoitteiden tarkasteluun. Kuitenkin edellisiin tutkimuksiin viitaten voidaan tämän tutkimuksen tuloksista tehdä päätelmiä oppilaiden suhtautumisten heijastumisesta heidän toimintaansa. Salmivallin ym. (2005) tutkimuksessa huomattiin myönteisen suhtautumisen luokkakavereihin liittyvän läheisyystavoitteisiin ja myönteisen suhtautumisen itseen puolestaan vaikuttamistavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla myönteinen suhtautuminen muihin näyttäytyi haluna ja pyrkimyksenä olla ja liittyä toisten seuraan. Eritoten torjutussa asemassa olevalla oppilaalla itsellään oli halua tutustua paremmin luokan muihin oppilaisiin. Myönteinen suhtautuminen itseen sen sijaan ei huomattavasti näyttäytynyt erityisen tuen oppilaiden kohdalla vaikuttamispyrkimyksinä toiminnassa.

7.1.2 Kasvattaja ryhmään pääsemisen edesauttajana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 18) mukaan perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka yhdessä ovat osa oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tämän lisäksi hyvinvoinnin edistämiseksi tulee jokaiselle oppilaalle turvata turvallinen kouluympäristö, joka käsittää muun muassa kiusaamistilanteisiin puuttumisen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 79). Näin ollen opetussuunnitelma velvoittaa kasvattajia kiinnittämään huomiota oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Erityisen tuen oppilaista puhuttaessa perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tuo mukanaan

omat vaatimuksensa myös oppimisen ja koulun käynnin tuelle, jonka avulla pyritään muun muassa vähentämään tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden esteitä ja edesauttamaan heidän hyvinvointiaan.

Tässä tutkimuksessa opettajan toiminnalla oli merkitystä oppilaiden toimintaan osallistumisen ja tätä kautta sosiaaliin tilanteisiin mukaan pääsemisen näkökulmasta. Kummallekin erityistä tukea saavalle oppilaalle oli oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaatimusten mukaan tehty HOJKS:it, joihin oli kirjattu muun muassa oppilaiden tarvitsemat tukimuodot sekä oppimisen tavoitteet (Perusopetuslaki 1998/628 § 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66). Moniammatillisen yhteistyön keinoin tarjottava tuki oppilaille näyttäytyi tutkimusten tulosten mukaan oppilaiden toimintaan osallistumisesta edistävänä tekijänä. Oppilaille tarjottava osa-aikainen erityisopetus pureutui tutkimuksen mukaan oppilaiden oppimisen tukemiseen ja tätä kautta toimintaan osallistumisen esteiden vähentämiseen. Tämän lisäksi oman opettajan pitämällä tunneilla opettajan tarjoaman tuen avulla pystyttiin edesauttamaan erityisen tuen oppilaiden toimintaan osallistumista. Luokassa opettaja tarjoama tuki tutkimuksen tulosten mukaan jaettiin ennakoivaan, auttavaan ja ohjaavaan tukeen opettajan ja oppilaan tilanteessa toimimisen mukaan. Ennakoivan tuen avulla oli mahdollista vähentää osallistumisen esteitä ennen toiminnan ulkopuolelle jäämistä, kun puolestaan auttavaa tukea opettaja käytti tilanteissa, joissa oppilas oli jo jäänyt toiminnan ulkopuolelle. Ohjaavaa tukea opettaja käytti joustavasti työskentelyn lomassa oppilaiden työskentelyn edistämiseksi.

Toimintaan osallistumisen tukemisen lisäksi luokanopettaja tuki käyttämällä opetusmenetelmillä ja muilla käytännöillä lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista. Luokanopettaja hyödynsi omassa opetuksessaan pari- ja ryhmätöitä sekä erilaisia yhteisiä keskusteluja ja käytäntöjä, joiden avulla jokaisen oppilaan oli mahdollisuus tuoda oma mielipiteensä kuuluviin. Tässä tutkimuksen pari- ja ryhmätöillä havaittiin olevan merkitystä erityistä tukea saavien oppilaiden toimintaan osallistumiseen. Erityistä tukea saavat oppilaat toimivat pari- ja ryhmätötilanteissa useammin seuraajana kuin aktiivisina toimijoina. Pari tai ryhmä toimi tämän tutkimuksen tulosten mukaan erityistä tukea

saavan lapsen toimintaan osallistumista tukevana tekijänä, sillä yhteisen työskentelyn aikana ryhmänjäsenet pystyivät toiminnan ohella auttamaan ja neuvoomaan toisiaan ja oppimaan muilta. Yhdessä toimiminen ja tätä kautta vertaisilta oppimisen mahdollisuus onkin ollut yksi inklusiivisen toiminnan käytännön tason perusteluista (Saloviita 2006b). Tämän lisäksi yhteistoiminnallisuutta on ennen kaikkea pidetty merkittävänä osana inklusion tasa-arvoperiaatteen toteutumisessa, kun yhteisen toiminnan ohella lapset oppivat kohtaamaan ja hyväksymään erilaisuutta (Saloviita 2006a). Tätä tavoitetta oppituntien ulkopuolella edesauttoivat luokan opettajan ohjeistamat luokkavälitunnit. Luokkatilanteissa oppilaiden mahdollisuudet vapaaseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa ovat rajalliset, kun sen sijaan välitunneilla tällainen toiminta on paremmin mahdollista. Luokan vetäytyvimpien oppilaiden kannalta, joihin kuului myös toinen erityistä tukea saavista lapsista, näillä yhteisillä välitunneilla oli tämän tutkimuksen tulosten mukaan paikkansa. Eritoten yhteisen toiminnan avulla oppilaiden oli mahdollista saada positiivisia kokemuksia toisten kanssa yhdessä toimimisesta, minkä lisäksi osalle oppilaista nämä välitunnit toimivat väylänä tutustua paremmin oman luokan oppilaisiin ja saada lisää kavereita.

7.1.3 Osallisuudella kohti inklusiivista koulua

Inklusio ja sen tavoitteiden toteuttaminen ovat edelleen merkittäviä puheenaiheita opetuksen ja kasvatuksen kentällä, vaikkakin ilmiönä inklusiota ei enää voida pitää uutena asiana sen noustua keskustelun aiheeksi ensi kerran jo 1990-luvulla (Moberg ja Savolainen 2015, 88; Unesco 1994). Inklusion ja osallistavan kasvatukset tavoitteet ennen kaikkea vaativat entiseen toimintamalliin verrattuna suuri käytännön tason muutoksia opetuksen järjestämiseen, mitkä eivät ole tapahtuneet hetkessä.

Lähtökohtaisesti inklusiivisen toiminnan toteuttaminen on kiinni poliittisista ratkaisuksista, organisaatiotason toiminnasta sekä koulujen ja sen opettajien asennoitumisesta ja arvomaailmasta (Booth & Ainscow 2002; Ryndak ym. 2000). Keskustelu inklusion ympärillä ei ole yksiselitteistä tai ongelmattonta, minkä vuoksi inklusion tavoitteiden toteuttaminen kouluissa ei ole toteutunut käden

käänteessä. Inklusion lähtökohtainen ja perimmäinen tavoite kaikkien lasten tasa-arvoisuudesta on moneen kertaan tunnustettu sekä kansainvälisissä että kansallisissa laeissa, minkä lisäksi siitä mainitaan myös opetussuunnitelman tekstissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Unesco 1994; Yhdistyneet Kansakunnat 1994). Kuitenkin siihen, miten laki- ja muita velvoittavia tekstejä tulkitaan ei ole vielä kovin yksiselitteisiä ohjeita. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) antaa yleiset raamit kasvatukselle ja opetukselle, mutta se jättää myös varaa paikallisesti päätettäville asioille. Näin ollen eri kuntien ja koulujen kesken voi olla hyvin eriäviä tulkintoja muun muassa juuri inklusion toteuttamiseen liittyvistä kysymyksistä (Opetusalan Ammattijärjestö 2017a).

Tämän tutkimuksen valossa koulun toimintakulttuuri loi edellytykset kaikkien lasten yhdessä opettamiselle, sillä pääsääntöisesti kaikki luokan oppilaat opiskelivat omassa opetusryhmässään. Kuitenkin niissä koulun oppiaineissa, joissa luokan erityistä tukea saavat oppilaat tarvitsivat eniten tukea, opetusta toteutettiin myös pienryhmässä erityisopettajan johdolla. Luokanopettaja koki tämän järjestelyn toimivana oppilaiden oppimisen tukemisen kannalta. Kolmiportaaisen tukijärjestelmän mukaan osa-aikainen erityisopetus kuuluu kaikille tuen tasoille, jolloin oppilaalla tulisikin oikeus tarvittaessa sitä saada. Opetusalan Ammattijärjestön (2017a) tekemän selvityksen mukaan monissa kunnissa kuitenkin inklusioperiaatteiden mukaista kehitystä ja tätä kautta kolmiportaista tukijärjestelmää on tulkittu ja käytetty väärin säästämisen keinona. Inklusion mukainen toiminta ei tarkoita oppilaalta tuen poistamista, vaan päinvastoin sen tavoitteiden mukaan koulun tulisi mukautua kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Erilaisten lasten saattaminen yhteen samaan luokkaan ei kuitenkaan itsessään ole vastaus inklusion vaatimuksille. Inklusio edellyttää osallisuutta, jota voidaan kuvata yksilön henkilökohtaisena tunteena muun muassa johonkin ryhmään kuulumisesta ja siinä toimimisesta (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16; Stenius & Karlsson 2005, 8; Piironen 2007, 8). Koulussa osallisuuden toteuttaminen kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa on pitkälti kiinni kasvattajien toiminnasta, sillä lapset eivät välttämättä itse aina tiedä, mitä heidän

toiminnaltaan odotetaan (Kuorelahti ym. 2012, 281). Näin ollen opettajilla itsellään on paljon merkitystä sen suhteen, minkälaisia kokemuksia lapset osallisuudesta saavat koulutaipaleensa aikana. Aiempien tutkimustulosten mukaan erityisesti tukea tarvitsevilla oppilailla osallisuuden kokemukset eroavat usein muiden oppilaiden kokemuksista, sillä heitä harvemmin otetaan mukaan esimerkiksi yhteiseen päätöksentekoon (Franklin & Sloper 2009, 3; Martin & Franklin 2010, 97). Tämän tutkimuksen valossa erityistä tukea saavilla oppilailla on riski jäädä toiminnan ulkopuolelle, jolloin myös heidän osallisuuden kokemuksensa saattavat poiketa muista. Luokan erityistä tukea saavat oppilaat olivat toiminnassaan ajoittain vetäytyviä, mikä hektisessä ja nopeatempoisessa kouluarjessa saattaa ajaa oppilaat toiminnan ulkopuolelle, jolloin heidän vaikuttamisen mahdollisuutensa voivat myös heikentyä. Vaikkakin osallisuus ei tarkoita tai edellytä aktiivista osallistumista, voidaan osallistumista käyttää yhtenä osallisuuden tarkastelun keinoista (Levasseur ym. 2010, 2146).

Osallisuus mahdollistuu, kun erilaisiin osallisuuden esteisiin puututaan ja niitä pyritään vähentämään. Koulujen ja kasvattajien arvojen ja tätä kautta toiminnan muutoksen lisäksi kokonaisvaltainen osallisuuden kokemus edellyttää myös osallisuutta omassa vertaisryhmässä. (Booth & Ainscow 2002; Ryndak ym. 2000.) Näin ollen inklusion toteutumisen kannalta merkittävää on kiinnittää huomiota lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen valossa erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen osallisuus ei toteutunut keskenään samalla tavalla. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulisikin ensisijaisesti nähdä yksilöinä omine henkilökohtaisine piirteineen ja tuen tarpeineen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

7.2.1 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessään tutkija joutuu miettimään tieteen eettisiä kysymyksiä läpi tutkimusprosessin sen eri vaiheissa, kuten tutkimuksen suunnittelussa, aineiston

keruussa, aineiston analysoinnissa sekä tulosten esittämisessä. Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä mahdollisten eettisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, rehellisyys, luotettavuus, eettisesti kestävä tiedonhankinta, avoimuus ja huolellisuus raportoinnissa. (Kuula 2006, 34–35.) Tämän tutkimuksen kohdalla keskeisiksi eettisiksi kysymyksiksi nousivat aineistonkeruuseen ja analysointiin liittyvät kysymykset.

Ensimmäinen keskeinen eettinen kysymys liittyy tutkittavien yksityisyyden suojaamiseen. Tutkittavien yksityisyys on pyritty suojaamaan muuttamalla tutkittavien tunnistetiedot aineistoon. Tällöin aineistossa ei ole puhuttu henkilöistä heidän oikeilla nimillään vaan nimet on muutettu. Tämän lisäksi tutkittavien koulua ja luokkaa koskevat tunnistetiedot aineistossa on häivytetty, jotta tutkittavia ei voisi niiden perusteella tunnistaa. Lopuksi aineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä on noudatettu erityistä huolellisuutta varmistamalla, että aineisto on ollut ainoastaan tutkijan nähtävissä. (Kuula 2006, 64, 75–77.)

Lasten ollessa tutkimuskohteina, tulee tutkimuksen eettisyyteen kiinnittää erityistä huomiota. Ensiksi lapsia tutkittaessa tulee tutkimukseen osallistumisesta pyytää lupa lapsen huoltajilta. Toiseksi tämä ei poissulje sitä, että tutkittaville eli lapsille itselleen kerrottaisiin tutkimuksen tekemisestä. (Strandell 2010, 96; Kuula 2006, 148). Tämän tutkimuksen kohdalla oppilaiden mukana koteihin lähetettiin tutkimuslupalomakkeet, joiden yhteydessä tutkija kertoi tutkimuksesta ja sen tavoitteista huoltajille (Liite 4). Luokan erityisen tuen oppilaiden koteihin lähetettiin eriävät tutkimuslupalomakkeet, sillä heidän lomakkeissaan lisäksi pyydettiin lupaa heidän HOJKS-lomakkeidensa tarkasteluun opettajahaastattelun yhteydessä (Liite 5). Tutkimusluvut saatuaan tutkija esittäytyi tutkittaville aineistonkeruun alkaessa ja samassa kertoi pääpiirteissään tutkimuksesta ja sen kulusta kuitenkin paljastamatta sitä, että erityishuomio havainnoinnissa olisi vain muutamissa oppilaissa. Tämän ratkaisun avulla pyrittiin tietoisesti suojelemaan havainnoitavia oppilaita, jotta he eivät tuntisi oloaan ahdistuneiksi ja pystyisivät tutkijan läsnä ollessa toimimaan tavalliseen tapaan.

Tutkimukseen osallistumisen tulisi lähtökohtaisesti olla vapaaehtoista ja osallistujan itse päätettävissä (Kuula 2006, 61). Kysymys on keskeinen niin etnografisen tutkimuksen kuin lasten tutkimisen näkökulmista. Etnografinen tutkimus on tyypillisesti verrattain pitkäkestoista, minkä vuoksi tutkittaville tulee tehdä selväksi heidän mahdollisuutensa vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa (Pole & Morrison 2003, 148). Strandell (2010, 97–99) kuitenkin huomauttaa, että käytännössä lapsia tutkittaessa on hankalaa loppuun asti pitää kiinni täydellisestä vapaaehtoisuudesta, sillä esimerkiksi tutkimuksen suorituspaikka voi itsessään vähentää omaa vapaan valinnan mahdollisuutta. Kun tutkitaan kouluikäisiä lapsia, tapahtuu tutkiminen usein koulussa, sillä se on käytännön syiden vuoksi järkevää (Strandell 2010, 99). Tällöin koulun valta-asetelmat lasten ja aikuisten välillä saattavat vaikuttaa lasten kuulemiseen, sillä esimerkiksi opettajan tai tutkijan luokassa antamaan kyselylomakkeeseen voi olla vaikea jättää vastaamatta (Kuula 2006, 151–152; Strandell 2010, 100). Aineistonkeruussa on tämän tutkimuksen kohdalla pyritty ottamaan lasten vaikuttamisen mahdollisuudet huomioon kertomalla lapsille havainnointien aluksi sekä sosiometrisen kyselyn kohdalla, että he voivat halutessaan kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta sen joka vaiheissa.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan identiteetillä ja roolilla tutkimustilanteessa on merkitystä tutkimuksen kulun kannalta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on itse aineistonkeruun väline, jolloin hän itse tekee valintoja omien lähtökohtiensa perusteella (Bogdan ja Biklen 2007, 122). Tällöin tutkijan tulee pyrkiä tutkimuksenteossa punnitsemaan lähtökohtien taustalla olevien kokemusten ja identiteetin eri osa-alueiden mahdollista vaikutusta esimerkiksi aineistonkeruuseen ja aineiston analysointiin (Pole & Morrison 2003, 150). Tämän tutkimuksen kohdalla tutkijalla itsellään on kokemuksia koulusta ja sen maailmasta sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Näin ollen kosketuspinta koulumaailmaan on ollut tutkijalle läheinen ja hyvinkin tuttu. Tämän tiedostaen tutkija on pyrkinyt tutkimuksen teossa huomioimaan moniäänisyyden tekemissään tulkinnoissa.

Tässä tutkimuksessa yhtenä aineistonkeruumenetelmänä käytettiin sosiometristä kyselyä. Sosiometrisiä menetelmiä käytettäessä tutkija joutuu pohtimaan omia valintojaan myös eettisestä näkökulmasta. Usein nämä eettiset pohdinnat liittyvät oppilaiden tekemiin nimeämisiin. Sosiometrinen menetelmien kohdalla on pohdittu, voivatko oppilaiden tekemät nimeämiset vaikuttaa tutkittavien hyvinvointiin tai ryhmän käyttäytymiseen. (Mayeux ym. 2007, 54.) Mayeuxin ym. (2007, 71–72) tutkimuksen mukaan lapset eivät kuitenkaan kokeneet ahdistusta kyselyssä tehdyistä nimeämistä, eikä heidän käytöksensä toisia oppilaita kohtaan muuttunut kyselyn tekemisen jälkeen. Sosiometrisiä menetelmiä on näin ollen mahdollista käyttää tutkittavia kunnioittaen, mikä on todettu myös muissa aiemmissä tutkimuksissa (Bell-Dolan, Foster & Sikora 1989; Hayvren & Hymel 1984; Iverson & Iverson 1996; Mayeux ym. 2007). Mayeux ym. (2007, 73–74) kuitenkin huomauttavat, että sosiometrinen menetelmien käytössä tulee tästä huolimatta noudattaa sensitiivisyyttä, sillä kaikki lapset eivät heidän tutkimuksensa mukaan pitäneet negatiivisten nimeämisten tekemisestä. Tässä tutkimuksessa sensitiivisyys on huomioitu nimeämistehtävän sanamuodossa. Sen sijaan, että oppilaita olisi pyydetty nimeämään luokkakavereita, joista he pitävät eniten ja vähiten, pyydettiin heitä tekemään nimeämiset sen mukaan, keiden kanssa he leikkivät välitunnilla eniten ja vähiten.

7.2.2 Luotettavuuden arviointi

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta kuvataan reliabiliteetin eli toistettavuuden ja validiteetin eli pätevyyden käsitteillä (Hirsjärvi ym. 2016, 231). Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa näiden käsitteiden käyttö ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton, sillä laadullinen tutkimus on luonteeltaan ainutlaatuista, eikä tutkimuksen tuloksilla aina välttämättä pyritä yleistettävyyteen tai toistettavuuteen (Eskola & Suoranta 2014, 212; Hirsjärvi ym. 2016, 231–232). Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ja luotettavuuden tarkastelussa ei niinkään ole merkityksellistä käyttää juuri näitä käsitteitä, sillä luotettavuutta voidaan arvioida myös ilman näiden käyttöä (Hirsjärvi ym. 2016, 232).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen teon eri vaiheiden osalta lähtien tutkimuksen kohteesta ja tarkoituksesta edeten aina aineistonkeruuseen, analyysiin ja tutkimuksen raportointiin (Eskola & Suoranta 2014, 213–220; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Tutkimuksen luotettavuutta lisää näiden eri vaiheiden tarkka selostus, minkä vuoksi tämän tutkimuksen kohdalla onkin pyritty noudattamaan avoimuuden ja läpinäkyvyyden periaatetta tutkimuksen raportoinnissa (Flick 2007, 64; Hirsjärvi ym. 2016, 232). Tutkimusprosessin kulun mahdollisimman tarkan kuvaamisen lisäksi on tämän tutkimuksen luotettavuutta pyritty lisäämään myös tuomalla esille tutkimuksen teon eri vaiheissa havaittuja epäkohtia tai puutteita.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin etnografista lähestymistapaa, jonka arvioitiin sopivan hyvin valitun ilmiön kuvaamiseen sen luonteen vuoksi. Etnografialle on tyypillistä laajan aineiston kerääminen, minkä lisäksi aineistoa voi olla kerättynä eri muodoissa (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Metsämuuronen 2005, 207). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kohentaa triangulaatiolla, jolla tarkoitetaan eri menetelmien käyttöä. Menetelmien lisäksi voidaan puhua myös tutkija-, teoria- ja aineistotriangulaatiosta. (Bogdan & Biklen 2007, 115; Hirsjärvi ym. 2016, 233.) Tämän tutkimuksen kohdalla aineistoa kerättiin kolmella eri tavalla, minkä lisäksi näiden aineistojen tarkastelussa käytettiin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Eri aineistonkeruumenetelmien käyttö osoittautui tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi ratkaisuksi, sillä jokainen aineisto toi mukanaan uutta ja hieman erilaista tietoa tutkittavasti ilmiöstä. Eri menetelmien käyttö oli kuitenkin aloittelevalle tutkijalle haastavaa johtuen tutkimuksen teon käytettävissä olevan ajan rajallisuudesta. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena tutkijalle itselleen oli harjoitella etnografiselle tutkimukselle tyypillisintä aineistonkeruutapaa, osallistuvaa havainnointia, jota ei tämän tutkimuksen kohdalla pystytty aikarajoitteiden puolesta toteuttamaan niin pitkäkestoisesti kuin yleisimmin etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä. Tämän lisäksi menetelmän käytön harjoittelusta johtuen havainnointeja tehdessä keskityttiin vain tiettyjen koulun tilanteiden tarkasteluun. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija

joutuukin tekemään rajanvetoja havaintojen kohdentamisesta, sillä kaikkea ei ole mahdollista havainnoida (Eskola & Suoranta 2014, 100–101).

Osallistuvaa havainnointia käytettäessä tutkija on itse aineistonkeruun väline, jolloin tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä kiinnittää huomiota tutkijan toimintaan ja sen mahdollisiin vaikutuksiin aineistonkeruuprosessissa (Bogdan & Biklen 2007, 122). Ympäristö ja kohderyhmä, joiden parissa tutkimuksen aineisto kerättiin, oli minulle lähtökohtaisesti tuttu, sillä luokanopettajaksi valmistuvana minulla on kokemusta erilaisissa kouluympäristöissä ja tätä kautta myös ennako-olettamuksia näiden toiminnasta. Opettajaksi valmistuvana oma tietämykseni opetuksesta ja kasvatuksesta on tutkimuksen teon vaiheissa ollut ajatteluani ohjaava tekijä, mikä on esimerkiksi ollut vaikuttamassa siihen, minkälaisiin asioihin aineistonkeruun eri vaiheissa on kiinnitetty huomiota. Tämän lisäksi myös tutkijan rooli ja suhde tutkittaviin tulee aina ottaa huomioon osallistuvan havainnoinnin kohdalla luotettavuutta arvioitaessa. Etnografisen tutkimuksen kohdalla tutkija ei koskaan voi toimia täysin objektiivisesti, sillä tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti tutkimusta tehdään ”kentällä” tutkittavien joukossa. Usein verrattain pitkän kenttätyövaiheen aikana tutkijalle saattaa tällöin muodostua läheinen suhde tutkittavien kanssa. (Bogdan & Biklen 2007, 122; Hammersley & Atkinson 2007.) Nämä tiedostaen havainnoiteja tehdessäni pyrin lähtökohtaisesti pysymään tarkkailijan asemassa, mutta vaihtuvien tilanteiden johdosta tämä ei aina ollut mahdollista oppilaiden itse hakeutuessa vuoro-vaikutukseen kanssani. Ajan myötä oppilaat tottuivat läsnäolooni ja alkoivat suhtautua minuun opettajana muiden joukossa, mutta samalla he tiedostivat tutkijan roolini luokassa. Tätä kuvaa seuraava aineistoesimerkki ennen yhden opitunnin alkua.

Jaakko johti, miten oppilaat vaihtaisivat paikkaa luokassa sillä välin, kun ope oli poissa luokasta. [...] ”Hei ope! Voidaanko me pitää nää paikat?”, kysyi Jaakko minulta. Vastasin, että olkaa vain niin, niin katsotaan, mitä ope sanoo. ”Kirjotatsä tänkin sit ylös?”, kysyi Jaakko. Vastasin hänelle myöntävästi. Kaikki oppilaat näyttivät hiljaisuusmerkkiä, kun ope tuli luokkaan ja ope ihmetteli, oliko luokassa oikeasti ollut näin hyvä rauha. Ope huomasi, että paikat olivat vaihtuneet ja hän käski oppilaat omille paikoilleen. (Tutkija)

Edeltävä esimerkki kuvaa myös omaa suhtautumistani oppilaisiin. Oppilaiden esittäessä kysymyksiä minulle, vastasin heille toki, mutta en pyrkinyt ohjaamaan

heidän toimintaansa opettajamaisesti. Opettajan roolissa toimiessani olisin mahdollisesti toiminut samalla tavalla kuin luokan oma opettaja luokkaan tullessaan. Sen sijaan halusin havainnointitilanteissa tarkastella, miten luokanopettaja suhtautui oppilaiden tekemiin ratkaisuihin ja toimintaan, minkä vuoksi pyrin hyvin vähän omalla toiminnallani ohjailemaan oppilaita. Tämä koski myös oppituntien tilanteita, joissa oppilaat viittasivat ja pyysivät apua. Näissä tilanteissa jäin tarkkailijan asemaan seuraamaan tilannetta sen sijaan, että olisin mennyt auttamaan oppilasta.

Aineistonkeruuprosessin lisäksi tutkijalla ja hänen lähtökohdillaan ja taidoillaan on merkitystä aineiston analyysin kulussa, sillä tutkija itse tekee valintoja ja tulkintoja aineistosta (Patton 2002, 432–433). Laadullisen aineiston analyysin keskeisin vaihe on aineiston pelkistäminen ja järjestäminen ja edelleen sen jako pienempiin alaluokkiin (Miles & Huberman 1994, 44). Tämän tutkimuksen kohdalla on huolellisen työskentelyn varmistamiseksi haluttu aineiston analyysin vaiheelle annettu tarpeeksi aikaa. Kuitenkin laajan kolmen eri aineistonkeruumenetelmän kautta kerätyn aineiston analysoiminen on ollut aloittelevalla kokemattomalle tutkijalle haastavaa. Tämän tutkimuksen kohdalla erityisesti nousivat esiin etnografisen aineiston keräämisen ja hermeneuttisen tulkinnan mukanaan tuomat haasteet. Etnografisen tutkimuksen yhtenä peruskysymyksenä onkin se, missä määrin tutkijan tekemät havainnot ja tulkinnat kuvaavat todenmukaisuutta. Hermeneuttisista lähtökohdista tarkasteltuna tulkinta on aina ainutlaatuista ja se on kiinni tutkijasta itsestään ja hänen lähtökohdistaan (Moilanen & Räihä 2010, 52). Näin ollen tämän tutkimuksen kohdalla on tämä tiedostaen pyrityt eri aineistolähteiden avulla lisäämään tutkimuksen moniäänisyyttä hyödyntämällä tutkimuksen eri osapuolten kuvauksia todellisuudesta (Hammersley & Atkinson 2007, 182). Laadullisen tutkimuksen merkittävänä laatua ja yleistettävyyttä kuvaavana tekijänä pidetäänkin tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä (Eskola & Suoranta 2014, 68). Viime kädessä tulkintojen tekemiseen laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yksityiskohtaisia ohjeita vaan tutkija itse tekee tulkinnat omien lähtökohtiensa perusteella (Patton 2002, 432–433). Hermeneuttisen analyysin lähestymistavan valossa ei tässä tutkimuksessa tehtyjä

tulkintoja voidaan pitää täysin riippumattomina, sillä joku toinen tutkija olisi saattanut päätyä tästä aineistosta erilaisiin tulkintoihin.

7.2.3 Aiheita jatkotutkimukselle

Tässä tutkimuksessa erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalista osallisuutta tarkasteltiin havainnoinnin keinoin ainoastaan koulun oppitunneilla. Oppilaiden toimintaan välitunneilla ja vapaa-ajan tilanteissa ei tämän tutkimuksen kohdalla tarkemmin syvennytty, vaikkakin välitunteihin liittyviä asioita nousi esille opettajahaastattelun yhteydessä. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelu välitunneilla kuitenkin mahdollisesti valottaisi oppilaiden välisiä vertaissuhteita laajemmin, mihin ei tämän tutkimuksen puitteissa pystytty tarttumaan. Näin ollen jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia enemmän oppilaiden vuorovaikutusta vapaissa tilanteissa, minkä lisäksi tarkastelua voisi laajentaa myös koulun ulkopuolisiin sosiaalisiin verkostoihin, kuten harrastus- tai muihin vapaa-ajan ryhmiin.

Tämä tutkimus keskittyi aineistonkeruumenetelmänä havainnointiin, jolloin tutkija itse teki havaintoja, tulkintoja ja päätelmiä tilanteista ja tapahtumista. Tämän tutkimuksen avulla pystyttiin kuvailemaan ja tarkastelemaan erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisen osallisuuden toteutumista, mutta näiden oppilaiden omia kokemuksia asiasta ei juurikaan tämän tutkimuksen puitteissa tutkittu. Jatkossa olisikin mielenkiintoista enemmän paneutua ja keskittyä oppilaiden omiin kokemuksiin. Lasten omakohtaisten kokemusten kartoittaminen sosiaalisesta osallisuudesta voisivat osaltaan edesauttaa kasvattajia näkemään niitä muutostarpeita, joita jokaisen lapsen osallisuuden toteutuminen edellyttää. Kuitenkin loppujen lopuksi, mikäli osallisuus ajatellaan pohjimmiltaan henkilökohtaiseksi tunteeksi, ei sitä viime kädessä voi määritellä kukaan muu kuin lapsi itse.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2017. "En koe, että painiminen kuuluu opettajan todelliseen työnkuvaan" – Luokat pullistelevat erityislapsia Helsingin seudulla, eikä yksin jäävien opettajien aika riitä kaikille. Helsingin Sanomat 14.12.2017. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005489234.html>. Luettu 22.3.2018.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. 1986. Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology* 22 (4), 444–449.
- Asher, S. & Parker, J. 1989. Significance of peer relationship problems in childhood. Teoksessa B. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (toim.) *Social competence in developmental perspective*. NATO ASI series, Series D: Behavioural and Social Sciences 51. Dordrecht: Kluwer Academic, 5–23.
- Bentz, V. M. & Shapiro, J. J. 1998. Hermeneutic inquiry and ethnography. Teoksessa V. M. Bentz & J. J. Shapiro (toim.) *Mindful inquiry in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–120.
- Bell-Dolas, D. J., Foster, S. L. & Sikora, D. M. 1989. Effects of sosiometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology* 25 (2), 306–311.
- Bergman, M. 2008. *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. Los Angeles; Lontoo: Sage.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education – an introduction to theories and methods*. 5. painos. Boston: Pearson A& B.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. 2003. Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) *Developing inclusive teacher education*. Lontoo: Routledge Falmer, 1–14.

- Cillessen, A. H. N. 2009. Sociometric methods. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guilford Press, 82–99.
- Clark, M. L. & Ayers, M. 1988. The role of reciprocity and proximity in junior high school friendships. *Journal of Youth and Adolescence* 17 (5), 403–411.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557–570.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. 1983. Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 29 (3), 261–282.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education 1999. Lontoo: Kogan Page, 36–53.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odence, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf. Luettu 12.3.2018.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. 2009. Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guilford Press, 45–62.
- Flem, A. & Keller, C. 2000. Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education* 15 (2), 188–205.
- Flick, U. 2007. Designing qualitative research. Los Angeles; Lontoo: Sage.
- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut Ismo Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. 2013. Using case study in education research. Los Angeles: Sage Publications.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography: principles in practice*. 3. painos. Lontoo: Taylor & Francis.
- Hart, R. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italia: UNICEF, International Child Development Centre.
- Hartup, W. 1992. Friendships and their developmental significance. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Childhood social development. Centemporary perspectives*. Lawrence Erlbaum, 175–205.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. 1997. Friendships and adaption in the life course. *Psychological Bulletin* 121 (3), 355–370.
- Hayvren, M. & Hymel, S. 1984. Ethical issues in sosiometric testing: Impact of sosiometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology* 20 (5), 844–849.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Howe, C. 2010. *Peer groups and children's development*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1. Luettu 20.3.2018.
- Iverson, A. M. & Iverson, G. I. 1996. Children's long-term reactions to participating in sosiometric assessment. *Psychology in the Schools* 33 (2), 103–112.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 13. painos. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.

- Kandel, D. 1978. Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology* 84 (2), 427–436.
- Keski-Korpela, N. 2017. Kouluihin toivotaan lisää työrauhaa – Näin se on saatu aikaan Iittalan yhtenäiskoulussa. YLE Uutiset 22.3.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9524223>. Luettu 22.3.2018.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.
- Kinnunen, T. 2017. Jokainen on omalla tavallaan erilainen. YLE Uutiset 20.1.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9407598>. Luettu 22.3.2018.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation: Research report. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Lontoo: Department for Education and Skills.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117–140.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. B-sarja 53/2009. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 13. painos. Tampere: Vastapaino, 277–297.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven; Lontoo: Yale University Press.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveyden ja

hyvinvoinnin laitos. https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/4bc56a65-8eb2-41c3-87b8-0cd963a2c600 .
Luettu 14.10.2017.

- Leemann, L. & Hämäläinen, R-M. 2016. Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (5), 586–594.
- Levasseur, M., Richard, L., Gauvin, K. & Raymond, E. 2010. Inventory and analysis of definitions of social participation found in the aging literature: Proposed taxonomy of social activities. *Social Science and Medicine* 71 (12), 2141–2149.
- Luukkainen, O. 2016. Työrauha kuuluu kaikille – ehdoitta! Opetusalan Ammattijärjestö 17.10.2016. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/OllinBlogi?contentID=1408917824834>. Luettu 22.3.2018.
- Mand, J. 2007. Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 7–14.
- Martin, K. & Franklin, A. 2010. Disabled children and participation in the UK. Reality or rhetoric? Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. Lontoo: Routledge, 97–104.
- Mayeux, L., Underwood, M. K. & Risser, S. D. 2007. Perspectives on the ethics of sociometric research with children: How children, peers, and teachers help to inform the debate. *Wayne State University Press: Merrill-Palmer Quarterly* 53 (1), 53–78.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. 2001. Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology* 27, 415–444.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–102.

- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Monchy, M., Pijl, S. & Zandberg, T. 2004. Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education* 19 (3), 317–330.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Opetushallituksen monisteita* 5/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2013. Ryhmädynamiikkaa etsimässä. Poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta. *Kielikukko* 3: 2013, 5–17.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. 1983. Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology* 19 (6), 856–867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113 (1), 99–128.
- Ojanen, T., Aunola, K. & Salmivalli, C. 2007. Situation-specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development* 31 (3), 232–241.
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2017a. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö. file://fileservices.ad.jyu.fi/homes/laemraja/Downloads/Kolmiporainen+tuki_FINAL_sivuittain.pdf. Luettu 19.3.2018.
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2017b. Työrauha ja oppimisen ilo. Reittiopas kuntapäätäjille. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö. file://fileservices.ad.jyu.fi/homes/laemraja/Downloads/Tyorauhaesite_6.4._sivut.pdf. Luettu 19.3.2018.
- Opetushallitus. 2018. Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/opiskelun_erityiset_painoalueet. Luettu 14.3.2018.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. Conclusion: Emerging themes and new directions. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of children's and young people's participation*. London: Routledge, 356–366.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 11.8.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Luettu 14.3.2018.
- Perusopetuslaki 628/1998. Muutos tuen järjestämisestä 24.6.2010/642.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#a24.6.2010-642>. Luettu 14.3.2018.
- Piaget, J. 1936. *Origins of intelligence in the child*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Piironen, T. 2007. *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007.
<https://nuorisoseurat.fi/wp-content/uploads/2016/12/mun-vuoro-osallisuusopas.pdf>. Luettu 12.3.2018.
- Pijl, S., Frostad, P. & Flem, A. 2008. The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4), 387–405.
- Piškur, B., Daniëls, R., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Smeets, R. J. Norton, M. & Beurskens, A. 2014. Participation and social participation: Are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation* 28 (3), 211–220.
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. 8. painos. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rabiner, D., Keane, S. & MacKinnon-Lewis, C. 1993. Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology* 29 (2), 236–243.
- Ravet, J. 2011. Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education* 15 (6), 667–682.

- Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–83.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, K., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. 1991. Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (toim.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 219–248.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 769–802.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality*, 8 (2), 101–116.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa –vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology* 41 (2), 363–375.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2006b. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15 (2), 107–117.
- Shrum, W., Cheek, N. H. & Hunter, S. MacD. 1988. Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education* 61 (4), 227–239.

- Siironen, S. 2017. 8-vuotias Tiitus tarvitsee lisätukea koulussa – kaupunki tarjoaa ratkaisuksi kolmipäiväistä kouluviikkoa. YLE Uutiset 3.11.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9910794>. Luettu 22.3.2018.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogian pääsuuntaukset. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulun yliopisto.
- Stenius, T. & Karlsson, L. 2005. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetker-tovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf. Luettu 9.3.2018.
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki waris -instituutin työpapereita 2008:1. http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf. Luettu 12.3.2018.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 2016. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain 7–10 June 1994. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>. Luettu 12.3.2018.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Many dimensions of child research. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) How to study children? Methodological solutions of childhood research. Rovaniemi: Lapland University Press, 11–27.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Växby, K. 2018. Kouluihin tarvitaan enemmän avustajia työrauhan takamiseksi – ”Väkivalta, potkiminen ja solvaaminen on päivittäistä”. Vantaan

Sanomat 7.2.2018. <https://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/606328-mielipide-kouluihin-tarvitaan-enemman-avustajia-tyorauhan-takaamiseksi-vakivalta>. Luettu 22.3.2018.

Yhdistyneet Kansakunnat. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista (LOS). Suomen Unisef. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Luettu 4.4.2018.

Yhdistyneet Kansakunnat. 1994. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. (Adopted by the United Nations general assembly at its 48th session on 20 december 1993, resolution 48/96). <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>. Luettu 12.3.2018.

Yhdistyneet Kansakunnat. 2006. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Suomen YK-liitto. http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf. Luettu 12.3.2018.

Yhdistyneet Kansakunnat. 2016. Leaving no one behind: The imperative of inclusive development. Report on the world social situation. Department of economic and social affairs. ST/ESA/362. New York: United Nations. <http://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>. Luettu 5.5.2018.

LIITTEET

Liite 1. Havainnointisuunnitelma

Poimin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) sellaisia asioita, jotka mielestäni liittyivät tutkimuskysymyksiini ja tein niistä havainnointiteemat ja niihin liittyvät kysymykset.

VERTAISSUHTEET LUOKASSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 18) mukaan perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä inhimillisen pääoman kanssa sosiaalinen pääoma on yhteydessä oppilaan hyvinvointiin. Lisäksi koulun tehtävänä on luoda oppilaille turvallinen oppimisympäristö, johon kuuluu esimerkiksi kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisy (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 79). Koen, että oppilaan sosiaalinen pääoma ja siihen sisältyvät vertaissuhteet ovat yhteydessä oppilaan sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen.

Onko erityistä tukea saavalla lapsella ystäviä luokassa?

Miten muut luokan oppilaat suhtautuvat häneen?

Mikä on hänen roolinsa luokassa (esim. vetäytyvä, neutraali vai aktiivinen)? Vaihteleeko rooli tilanteiden mukaan?

OSALLISTUMINEN TOIMINTAAN

Koulutyöskentelyn tulisi mahdollistaa oppilaiden osallisuus. Koulun oppilaille on oikeus olla mukana vaikuttamassa heitä koskevassa päätöksenteossa. Täten kasvatetaan lapsista aktiivisia demokraattisen yhteiskunnan kansalaisia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35.) Oppilaiden osallisuus tuodaan opetussuunnitelman (2014) tekstissä esille osallistumisena johonkin toimintaan. Esimerkiksi kieliopinnoissa korostetaan kielen oppimista väylänä päästä mukaan sen kulttuuriin. Puolestaan musiikinopetuksessa osal-

lisuus nostetaan esille puhuttaessa yhteismusisoinnista eli yhteisestä toiminnasta. Osallisuus nähdään tavoitteena, johon pääseminen edellyttää tiettyihin yhteisiin toimiin osallistumista. Tämän perusteella rajaisin tarkastelun siihen, miten oppilaat ovat mukana oppituntien toiminnassa.

Onko erityistä tukea saava oppilas mukana oppitunnin toiminnassa? ts. Toimiiko hän ohjeiden mukaan?

Miltä hänen itsenäinen työskentelynsä näyttää? (esim. poikkeako muista jollakin tavalla)

Miten oppilas toimii ryhmässä? (ryhmä- ja paritöiden vuorovaikutustilanteet, viittaaminen jne. → Tekeekö itse aloitteita? Mikä rooli näissä tilanteissa?)

OPETTAJAN TUKI

Opetussuunnitelman (2014, 35) tekstissä tuodaan esille vaatimus oppilaiden kuulemisesta heitä koskevassa päätöksenteossa. Näin ollen opettajien tulee luoda näitä mahdollisuuksia. Sosiaaliseen toimintaan liittyen turvallisen oppimisympäristön luominen on tärkeää, mikä edellyttää opettajien tukea kiusaamistilanteiden selvittelyssä ja ennaltaehkäisyssä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 79.) Oppimisen ja koulunkäynnin tuesta opetussuunnitelman (2014, 61) tekstissä sanotaan, että se merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Oppilaalle tulee taata mahdollisuuksia ryhmässä toimimisesta ja oppimisesta. Opettajalta edellytetään näin ollen aktiivista otetta oppilaan tukemisessa.

Miten luokanopettaja tukee erityistä tukea saavien oppilaiden osallistumista yhteiseen toimintaan? (esim. opetusjärjestelyt, työskentelyn ohjaaminen jne.)

Miten luokanopettaja tukee oppilaiden välistä vuorovaikutusta? (esim. ryhmien muodostaminen, keskustelun johdattelu jne.)

Liite 2. Teemahaastattelurunko

PERUSTIEDOT:

Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajan työssä?

Mikä olet koulutukseltasi? Kerro koulutustaustastasi.

Työpaikan kuvailu:

Minkälaisessa koulussa työskentelet? Minkälaisia tavoitteita koululla on?

Minkälainen on oma työnkuvasi? Mitä tehtäviä työnkuvaasi liittyy?

Minkälaisissa tiimeissä toimit? Keiden opettajien kanssa teet päivittäin yhteistyötä?

TEEMA 1: TIETOJA LAPSESTA

Lapsen kouluhistoria:

Onko lapsi ollut samassa koulussa/ samassa luokassa koko ajan?

Lapsen tuen tarpeet:

Milloin lapsen erityisen tuen päätös on tehty?

Onko hänellä yksilöllistetty oppimääriä?

Mitä lapsen tuen tarpeet ovat tällä hetkellä?

Lapsen kuvailu: Millainen lapsi on luonteeltaan?

TEEMA 2: VERTAISUHTEET

Onko lapselle kavereita luokassa? Keitä?

Mikä on lapsen rooli vertaissuhteissa?

Vaihtelee rooli eri tilanteissa (esim. oppituntien välillä/ ryhmissä)?

TEEMA 3: TOIMINTAAN OSALLISTUMINEN

Lapsen toiminta ryhmä- ja parityötilanteissa

Lapsen toiminta itsenäisessä työskentelyssä

Opettajan odotukset lapsen toiminnasta

TEEMA 4: OPETTAJAN TUKI

Miten tukee oppilaiden osallistumista toimintaan?

Miten tukee oppilaiden välistä vuorovaikutusta?

Miten tukee oppilaiden oppimista?

Mitä yhteisiä sopimuksia tukikäytännöistä?

Liite 3. Sosiometrinen kysely

Nimi: _____

MINÄ JA LUOKKAKAVERINI

Millaiseksi koet itsesi ollessasi yhdessä luokkakaveriesi kanssa?

	ei pidä ollen- kaan paik- kaansa	ei juurikaan pidä paik- kaansa	pitää jok- seenkin paikkansa	pitää täy- sin paik- kansa
1. Kun olen luokkakaverieni kanssa, olen tyytyväinen itseeni.				
2*. Kun olen luokkakaverieni kanssa ajattelen, etten kelpaa.				
3. Kun olen luokkakaverieni kanssa, koen, että minussa on paljon hyvää.				
4. Kun olen luokkakaverieni kanssa, koen suoriutuvani asioista yhtä hyvin kuin toisetkin.				
5*. Kun olen luokkakaverieni kanssa, tunnen, että minussa ei ole juuri mitään ylpeyden aihetta.				
6*. Kun olen luokkakaverieni kanssa, tunnen itseni joskus todella hyödyttömäksi.				
7. Kun olen luokkakaverieni kanssa, koen olevani ihmisenä yhtä arvokas kuin muutkin.				
8*. Kun olen luokkakaverieni kanssa, toivoisin, että voisin kunnioittaa itseäni enemmän.				
9*. Kun olen luokkakaverieni kanssa, pidän itseäni epäonnistuneena.				
10. Kun olen luokkakaverieni kanssa, suhtaudun itseeni myönteisesti.				

Millaiseksi koet luokkakaverisi?

	ei pidä ollen- kaan paik- kaansa	ei juurikaan pidä paik- kaansa	pitää jok- seenkin paik- kansa	pitää täysin paikkansa
1. Luokkakavereihini voi todella luottaa.				
2. Luokkakaverini todella välittävät siitä, mitä minulle tapahtuu.				

3. Luokkakaverini ovat valmiita auttamaan, jos tarvitsen apua.				
4*. Luokkakavereihini ei voi luottaa.				
5*. Luokkakaverini eivät oikeasti välitä minusta.				
6*. Luokkakaverini ajattelevat loppujen lopuksi omaa etuaan.				
7*. Tilaisuuden tullen luokkakaverini pettävät luottamuksen.				
8*. Luokkakaverit haluavat loukata minua.				
9. Luokkakavereille voi uskoutua.				
10. Luokkakaverini ovat minulle rehellisiä.				
11*. Luokkakaverini ajattelevat minusta pahaa.				
12. Yleensä luokkakaverini tarkoittavat hyvää.				
13*. Luokkakaverini ovat vihamielisiä.				

Mainitse kolme luokkakaveriasi, joiden kanssa leikit välitunnilla eniten:

1. _____
2. _____
3. _____

Mainitse kolme luokkakaveriasi, joiden kanssa leikit välitunnilla vähiten:

1. _____
2. _____
3. _____

Liite 4. Tutkimuslupa yleisen ja tehostetun tuen oppilaiden huoltajille

Olen Laura Jernfors ja opiskelen luokan- ja erityisluokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisesta osallisuudesta.

Olen saanut tutkimukseeni luvan koulultanne sekä lapsenne luokanopettajalta. Tarkoitukseni on havainnoida lapsenne luokan toimintaa marras—joulukuun aikana 2017.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella erityisen tuen oppilaiden sosiaalista osallisuutta sellaisissa perusopetuksen opetusryhmissä, joissa on yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Tutkimukseni painopiste on luokahuonevuorovaikutuksen havainnoinnissa, jossa tarkastellaan opetusryhmää kokonaisuutena inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksestä käsin. Näin ollen havainnointini ei keskity yksinomaan yksittäisten oppilaiden toiminnan havainnointiin. Lisäksi haastattelen tutkimukseen osallistuvan luokan opettajaa sekä mahdollisesti luokasta vastaavaa erityisopettajaa ja muita luokassa työskenteleviä aikuisia heidän käsityksistään erityisen tuen oppilaiden sosiaalisesta osallisuudesta.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännöksiin) liittyviä ohjeita. Tällöin eivät havainnoitavaan kouluun ja luokkaan sekä sen oppilaisiin liittyvät tunnistetiedot tule esille tutkimusraportissani. Tutkimusaineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tutkimukseen osallistuvilla ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä pois tutkimuksesta milloin tahansa.

Toivon Teidän täyttävän oheisen tutkimuslupa-lomakkeen ja palauttamaan sen lapsenne luokanopettajalle. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Laura Jernfors, xxx

p. - -

Pyydän palauttamaan tämän osan täytettynä lapsenne opettajalle, kiitos!

Lapsen nimi:

- Lastani saa havainnoida oppitunneilla.
- Lastani ei saa havainnoida oppitunneilla.

Huoltajan nimi:

Päiväys: ___/___2017

Huoltajan allekirjoitus

Liite 5. Tutkimuslupa erityisen tuen oppilaiden huoltajille

Olen Laura Jernfors ja opiskelen luokan- ja erityisluokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisesta osallisuudesta.

Olen saanut tutkimukseeni luvan koulultanne sekä lapsenne luokanopettajalta. Tarkoitukseni on havainnoida lapsenne luokan toimintaa marras—joulukuun aikana 2017.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella erityisen tuen oppilaiden sosiaalista osallisuutta sellaisissa perusopetuksen opetusryhmissä, joissa on yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Tutkimukseni painopiste on luokahuonevuorovaikutuksen havainnoinnissa, jossa tarkastellaan opetusryhmää kokonaisuutena inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksestä käsin. Näin ollen havainnointini ei keskity yksinomaan yksittäisten oppilaiden toiminnan havainnointiin. Lisäksi haastattelen tutkimukseen osallistuvan luokan opettajaa sekä mahdollisesti luokasta vastaavaa erityisopettajaa ja muita luokassa työskenteleviä aikuisia heidän käsityksistään erityisen tuen oppilaiden sosiaalisesta osallisuudesta.

Kokonaisvaltaisen kuvan muodostamiseksi pyydän, havainnoin lisäksi, lupaa keskustella erityistä tukea saavan oppilaan henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta ja sen sisällöistä opettajahaastattelujen yhteydessä.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännöksiin) liittyviä ohjeita. Tällöin eivät havainnoitavaan kouluun ja luokkaan sekä sen oppilaisiin liittyvät tunnistetiedot tule esille tutkimusraportissani. Tutkimusaineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä pois tutkimuksesta milloin tahansa.

Toivon Teidän täyttävän oheisen tutkimuslupa-lomakkeen ja palauttamaan sen lapsenne luokanopettajalle. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Laura Jernfors, xxx

p. - -

Tutkimuslupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen

Lapsen nimi:

Lastani saa havainnoida oppitunneilla.

Lastani ei saa havainnoida oppitunneilla.

Kokonaisvaltaisen kuvan muodostamiseksi, pyydän lupaa keskustella lapsen henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta opettajahaastattelujen yhteydessä.

Lapseni henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta saa keskustella haastattelujen yhteydessä.

Lapseni henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta ei saa keskustella haastattelujen yhteydessä.

Huoltajan nimi: _____

Päiväys: __/__/2017

Huoltajan allekirjoitus _____

Pyydän palauttamaan lomakkeen täytettynä lapsenne opettajalle, kiitos!

Laura Jernfors, xxx

p. - -

Liite 6. Sosiometriisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Valtteri	-1			-1		1	1	1				-1			
2. Matias	-1		1		-1		-1	1							1
3. Jaakko		1						1		-1	-1		-1		1
4. Anni	-1	-1					-1		1		1		1		
5. Kalle	-1		1						-1				-1	1	1
6. Teemu		-1	-1			1	1	1							-1
7. Ville		-1	1		-1	1		1							-1
8. Arttu	1	1	-1		-1	-1									1
9. Aada	-1			1							-1		1	-1	
10. Helmi	-1						-1	-1			1	1	1		
11. Hertta				1					-1	-1		1	-1	1	
12. Inka				1					-1	1			-1	1	
13. Matilda									1	-1	1	-1		-1	
14. Anniina	-1					-1		-1		1	1	1			
15. Veikko		1	1					1		-1			-1	-1	
+ lkm	1	3	4	3	0	3	2	6	2	2	4	3	3	3	4
- lkm	7	3	2	1	3	2	3	2	3	4	2	2	5	3	2