

**Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus opetuksessa –
opettajien näkemyksiä osallisuudesta ja kokemuksia
osallisuutta edistävästä käytännöstä yläkoulussa**

Kaisa Yli-Kojola

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Yli-Kojola, Kaisa. 2018. Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus opetuksessa - opettajien näkemyksiä osallisuudesta ja kokemuksia osallisuutta edistävästä käytänteistä yläkoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.

Oppilaiden osallisuutta on tutkittu paljon viime vuosina. Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle tutkimuksissa ja käytännön työssä kouluissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta yläkoulussa opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen keskiössä ovat opettajien näkemykset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta ja lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaisia keinoja opettajat kertovat käyttävänsä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi opetuksessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimukseen osallistui kolme erityisopettajaa ja neljä aineenopettajaa samasta yläkoulusta. Aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluilla. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus on yhdessä toimimista, oppilaiden toimijuutta sekä oppilaiden vastuun ottamista opiskelusta. Osallisuutta edistävinä keinoina opettajat toivat esiin oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen, vaikuttamismahdollisuuksien tarjoamisen ja ammatillisen yhteistyön.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistäminen edellyttää yhteistyötä ja erityisopettajien resurssin hyödyntämistä samanaikaisopetuksessa. Työyhteisöissä on tärkeää keskustella ja varmistaa opettajien ymmärrys osallisuudesta ja siitä mitä se voi tarkoittaa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Asiasanat: tukea tarvitsevat oppilaat, osallisuus, aineenopettajat, erityisopettajat, osallisuuden edistäminen, yläkoulu, inkluusio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OSALLISUUS	8
	2.1 Osallisuuden määrittelyä.....	8
	2.1.1 Toimijuus, osallisuus ja kuulluksi tuleminen	8
	2.1.2 Osallisuuden taustaa ja sosiaalinen osallisuus	11
	2.2 Osallisuus koulussa	12
3	TUKEA TARVITSEVIEN OPPILAIDEN OSALLISUUS	16
	3.1 Erityisopetusjärjestelmä ja osallisuus	16
	3.2 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutuminen.....	18
	3.3 Opettaja osallisuuden edistäjänä	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	27
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	28
	5.3 Aineiston keruu.....	29
	5.3.1 Haastattelu	29
	5.3.2 Aineistonkeruuprosessi.....	30
	5.4 Aineiston analyysi	32
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
6	TULOKSET	38
	6.1 Opettajien näkemykset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta .	38
	6.1.1 Yhdessä toimiminen	39
	6.1.2 Toimijuus.....	41

6.1.3	Vastuun ottaminen.....	43
6.2	Osallisuuden tukemisen keinoja.....	45
6.2.1	Oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi.....	46
6.2.2	Vaikuttamismahdollisuuksien tarjoaminen.....	50
6.2.3	Ammatillinen yhteistyö.....	53
7	POHDINTA.....	57
7.1	Opettajien näkemykset osallisuudesta.....	57
7.2	Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistäminen.....	60
7.3	Opettajien merkitys tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämässä.....	63
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	65
	LÄHTEET.....	69
	LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Osallisuuden edistäminen on ollut opetukseen ja kasvatukseen liittyvän politiikan keskeinen tavoite Euroopassa 1990-luvulta asti. Vuonna 2005 Euroopan komissio asetti oppilaiden osallisuuden yhdeksi päätavoitteeksi eurooppalaiselle koulutuspolitiikalle. Erityisesti Pohjoismaissa osallisuutta on korostettu sekä politiikan tasolla että käytännön opetustyössä. (Rönnlund 2014, 105.) Samalla koulun lasten osallisuus on nostettu esiin yhteiskunnassa, sen merkitystä on alettu korostaa myös yhteiskunnallisten palvelujen piirissä, kuten koulussa. (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Koulun voidaan ajatella olevan pienoismalli yhteiskunnasta, jossa aktiivista kansalaisuutta rohkaistaan mahdollistamalla kaikille oppilaille osallisuus päätöksentekoon ja vaikuttamiseen. Osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin kehittää oppilaille taitoja, joita tarvitaan myöhemmin elämässä aikuisena. Osallisuuden kokemukset koulussa ennustavat myöhempää aktiivisuutta yhteiskunnan jäsenenä (Rönnlund 2014, 105), ja siten osallisuus on syrjäytymisen vastakohta (Thomson & Holdsworth 2003, 373).

Tässä tutkimuksessa osallisuudella tarkoitetaan mukana oloa ja sitä, että oppilas saa vaikuttaa päätöksentekoon ja toimintaan yleensä (ks. Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003, 5). Osallisuus liittyy keskeisesti kasvatusalalla vallitsevaan inklusioajatteluun. Yleisesti inklusiolla tarkoitetaan yksilöiden kykyjen ja eroavaisuuksien ymmärtämistä ja arvostamista, siten, että yhteisö hyväksyisi jäsenikseen kaikenlaiset ihmiset (Gomez 2013, 1). Inklusio tarkoittaa sellaista ympäristöä, jossa kaikki ihmiset erilaisista ominaisuuksistaan riippumatta voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään ja saavat osallistua tasavertaisesti (Soresi, Nota & Wehmeyer 2011, 19). Koulun kontekstissa inklusio voidaan käsittää kaikkien oppilaiden oppimisena ja osallisuutena lähikoulussa yhdessä muiden ikäistensä lasten kanssa niin, ettei ketään suljeta ulkopuolelle vamman tai muiden ominaisuuksien ja erilaisuuden vuoksi (Mikola 2011, 25). Inklusiivisessa koulussa oppilaiden tuen tarpeet tunnustetaan, jokainen oppilas on arvostettu ja tervetullut ja näitä asioita tuetaan opettamalla erilaisuuden hyväksyntää. Inkluu-

sio voidaan määritellä prosessina, joka tähtää oppilaiden kasvaneeseen oppimiseen ja osallisuuteen (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw 2002, 3).

Osallisuus lisää oppilaiden hyvinvointia ja sen on todettu kehittävän opiskelussa ja elämässä vaadittavia taitoja (ks. esim. Foley ym. 2012, 380; Kirby ym. 2003, 19–20; Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez & Angelillo 2003). Oppilaiden osallisuuteen on alettu kiinnittää enemmän huomiota tutkimuksissa ja koulussa, mutta tutkimusten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat jäävät muita oppilaita helpommin osallisuuden ulkopuolelle (ks. Franklin & Sloper 2006; Kramer, Olsen, Mermelstein, Balcells & Liljenquist 2012; Manninen 2015). Tutkimusta tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta siis tarvitaan, jotta myös näiden oppilaiden osallisuus toteutuisi. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta opettajien näkökulmasta, ja selvitän millaisia keinoja opettajat kertovat käyttävänsä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi. Käytän käsitettä tukea tarvitseva oppilas, kun viitataan sellaiseen oppilaaseen, joka saa tehostettua tai erityistä tukea. Samaa käsitettä käytetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevissä kappaleissa (Opetushallitus 2014).

Perusopetuslaissa säädetään, että ”opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista” (Perusopetuslaki 1998/628 47a §). Lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen on myös yksi oppilas- ja opiskelijahuoltolain tavoitteista (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 2 §, 4 §). Osallisuus on esillä jopa perustuslain tasolla: ”julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon” (Suomen perustuslaki 1999/731 14 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen oppimisen ja koulutyön perustana. Oppilaiden tulee opetussuunnitelman mukaan saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta

toiminnasta. Lisäksi suunnitelma painottaa oppilaiden osuutta oppimisen ja koulun toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Opetussuunnitelman taustalla oleva oppimiskäsitys esittää oppilaan aktiivisena toimijana. (Opetushallitus 2014, 17, 28, 35.) Kaikkien oppilaiden tasavertaista osallisuuden edistämistä voidaan pitää koulun tärkeänä tehtävänä, joka on määrätty toteutettavaksi useassa laissa ja opetussuunnitelmassa. Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että opettajat eivät aina tunnista varsinkaan tukea tarvitsevien oppilaiden oikeutta osallisuuteen, eivätkä huomioi oppilaiden osallisuuden edistämistä työssään (ks. esim. Le Borgne & Tisdall 2017, 123; Martin & Franklin 2010, 102; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014, 212). Siksi on erityisen tärkeää selvittää opettajien näkemyksiä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta. Toteutin tutkimuksen laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Keräsin tutkimuksen aineiston haastatteluilla, joihin osallistui yhden yläkoulun kolme erityisopettajaa ja neljä aineenopettajaa.

2 OSALLISUUS

2.1 Osallisuuden määrittelyä

Lasten osallisuuden merkityksen tunnustaminen on saanut alkunsa Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksesta. Tämä ihmisoikeussopimus hyväksyttiin vuonna 1989, ja sopimus vahvistettiin Suomessa vuonna 1991. Suomen lainsäädäntöä muutettiin sopimuksen ratifioimisen jälkeen kaikkien sopimuksen artiklojen mukaisesti. (Turja & Vuorisalo 2017, 37.) YK:n sopimus lasten oikeuksista on tehostanut keskustelua lasten osallisuudesta ja johtanut tutkimuksiin siitä, miten osallisuuden strategiat viedään käytäntöön (Lansdown 2010, 11). Osallisuuteen liittyen sopimuksesta nostetaan usein esiin artiklat 12, 13 ja 17 (Lansdown 2010, 12; Le Borgne & Tisdall 2017, 122; Turja & Vuorisalo 2017, 41). Artikla 12 osoittaa lasten oikeuden osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon ja sen mukaan lapsille pitää antaa mahdollisuus tulla kuulluksi. Artikla 13 asettaa lasten oikeudeksi ilmaista vapaasti mielipiteensä ja vastaanottaa tietoa valitsemassaan muodossa. Artikla 17 tunnustaa lasten oikeuden saada tietoa erilaisista lähteistä päätöksentekonsa tueksi. (YK:N yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989.)

2.1.1 Toimijuus, osallisuus ja kuulluksi tuleminen

Lapsen oikeuksien sopimuksessa keskeisiä ovat toimijuus, osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Turja ja Vuorisalo (2017, 36) toteavat osallisuuden ja toimijuuden olevan toisiinsa keskeisesti liittyviä yläkäsitteitä, jotka ovat myös keskenään hierarkkisia. Toimijuus on ajatuksena osallisuuden taustalla siten, että ilman toimijuutta ei ole osallisuutta. Toimijuuden määritelmän keskiössä on, että vuorovaikutuksessa tapahtuvalla lapsen toiminnalla on seurauksia. (Turja & Vuorisalo 2017, 36, 45). Toimijuuden määrittelyssä toiminta on tavoitesuuntautunutta ja motivoitunutta ja se nähdään yksilön ominaisuutena. Toimijuutta ei voi kuiten-

kaan rajata pelkästään yksilön ominaisuudeksi, vaan toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Leonard 2015, 126, 129.) Vaikka toimijuus ja osallisuus ovat käsitteinä yhteydessä toisiinsa, ne eivät silti tarkoita samaa asiaa. Osallisuuteen liittyvä toimijuus viittaa niihin lapsella oleviin kykyihin, tilaisuuksiin ja mahdollisuuksiin, joiden avulla hän voi osallistua päätöksentekoon. (Wyness 2015.)

Osallisuus on toimijuutta, joka syntyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Toimijuuden toteutuminen tulee mahdolliseksi osallisuuden kautta, ja siten osallisuus toimii ikään kuin välineenä. (Turja & Vuorisalo 2017, 45–46.) Osallisuus on mukana oloa ja sitä, että henkilö voi vaikuttaa päätöksentekoon ja toimintaan yleensä (Kirby ym. 2003, 5). Osallisuuteen liitetään osallistuminen toimintaan ja se, että osallistumisella on seurauksia. On tärkeää, että lapset ja nuoret voivat myös nähdä vaikutukset, joita heidän osallistumisestaan seurasi. (Percy-Smith & Thomas 2010, 361–362.) Osallisuus tarkoittaa usein käytännössä sitä, että aikuiset muuttavat omia ennakkosuunnitelmiaan ja vievät toimintaa lasten mielenkiinnon ja aloitteiden osoittamaan suuntaan. Samalla aikuiset välittävät luottamustaan lasten kykyihin toimijoina. Tämän kautta lapset oppivat huomaamaan, että he tulevat ymmärretyksi ja hyväksytyksi omassa ympäristössään. Onnistuneet kokemukset osallisuudesta synnyttävät kehän, jossa osapuolten luottamus itseensä ja muihin vahvistuu. (Turja & Vuorisalo 2017, 50.) Osallisuus voi näkyä jokapäiväiseen elämiseen liittyvinä tapoina olla ja ymmärtää, tehdä päätöksiä ja toimia (Percy-Smith & Thomas 2010, 357).

Osallisuuden keskiössä ovat dialogi ja kuulluksi tuleminen. (Percy-Smith & Thomas 2010, 362; Turja & Vuorisalo 2017, 46.) Kuulluksi tulemisen käsite on yhteydessä osallisuuteen ja toimijuuteen siten, että sen kautta mahdollistetaan lapsen oman aktiivisen toiminnan huomioiminen (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Kuitenkin lasten ja nuorten näkemykset ja mielipiteet jäävät aikuisilta usein kuulematta (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 82, 84). Osallisuuteen liittyy myös neuvottelu eri osapuolten välillä, sillä aina aikuisten ja lasten tarpeet, tavoitteet, näkemykset ja kiinnostuksenkohteet eivät ole yhteneväisiä. Neuvottelun avulla

voidaan päästä yhteiseen ymmärrykseen toiminnan järjestämisestä. (Turja & Vuorisalo 2017, 47.)

Osallisuuden käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista. Alunperin käsitteen taustalla on kaksi englanninkielistä ilmausta, *participation* ja *engagement*. Käsitteen *participation* voisi suomentaa suoraan tarkoittavan osallisuutta ja *engagement* viittaa sitoutumiseen ja sitä käytetään myös puhuttaessa osallistavasta pedagogiikasta, jonka englanninkielinen vastine on *engagement pedagogy*. (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 53.) Muun muassa Turja on pohtinut osallistamisen ja osallisuuden käsitteiden välistä eroa. Hän tuo esiin näkemyksen, jonka mukaan osallistaminen -termi viittaisi hieman negatiivissävytteisesti henkilöiden väliseen valta-asemaan, jossa toinen kohdistaa toiseen haluamiaan toimenpiteitä. Turja pitää parempana vaihtoehtona sellaista puhetapaa, jossa tuodaan ilmi lasten osallisuuden mahdollistaminen ja tilan tarjoaminen osallisuudelle. (Turja & Vuorisalo 2017, 48.)

Vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten välillä vallitsee helposti valta-asetelma, joka vaikuttaa lasten aktiivisen osallistumisen toteutumiseen. Aikuisilla on valtaa vaikuttaa paljon siihen, millaista lasten toimijuus on ja seuraako siitä jotain. (Leonard 2015, 128–129; Turja & Vuorisalo 2017, 43.) Vallankäyttö voi asettua merkittäväksi esteeksi osallisuuden toteutumiselle. Tukea tarvitsevien lasten osallistuminen on usein riippuvaista siitä, miten hyvin aikuiset edistävät heidän mahdollisuuksiaan osallistua. Esimerkiksi kommunikoinnissa tukea tarvitsevat lapset ovat usein riippuvaisia aikuisten avusta. (Martin & Franklin 2010, 101.)

Lasten ja nuorten osallisuudella on parhaimmillaan monia positiivisia seurauksia. Sen on todettu muun muassa tehostavan oppimista, vähentävän stressiä sekä lisäävän turvallisuuden tunnetta. Osallisuuden mahdollistaminen kasvattaa lasten itseluottamusta omiin kykyihinsä vaikuttajana. Se myös tehostaa lasten ja nuorten itsenäisyyttä ja lisää vastuunottoa omista teoista. (Kirby ym. 2003, 19–20.) Osallisuuden kokemusten on tutkittu olevan erittäin merkityksellisiä tukea tarvitseville lapsille ja osallistumisen on havaittu lisäävän heidän hyvinvointiaan (Foley ym. 2012, 380). Osallisuus tehostaa merkittävästi oppimista, sekä lisää mo-

tivaatiota ja kiinnostusta toiminnan kohteena olevia aktiviteetteja kohtaan. Osallisuus lisää autonomiaa ja kehittää organisointitaitoja. (Rogoff ym. 2003, 176, 188, 191.) Osallisuuden kokemusten on todettu olevan yhteydessä myönteisiin kokemuksiin omasta terveydestä ja onnellisuudesta ja osallisuuden kautta oppilaille kehitty myönteinen käsitys koulusta. Nämä myönteiset kokemukset tehostavat akateemista menestystä ja toimivat oppimisen voimavaroina. (de Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Gabhainn 2012, 93, 99.)

2.1.2 Osallisuuden taustaa ja sosiaalinen osallisuus

Osallisuuden käsitteen taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen näkökulma yksilölliseen kehitykseen ja oppimiseen. Sosiokulttuuristen teorioiden mukaan lapsen kehitys tapahtuu yksilön ja häntä ympäröivän sosiaalisen maailman välisessä vuorovaikutuksessa. (Rogoff 1991, 27.) Kehittymistä tapahtuu, kun lapsi osallistuu sosiaalisiin toimintoihin. Mitä monipuolisempiin aktiviteetteihin ja vuorovaikutukseen lapset osallistuvat, sitä enemmän heidän tietonsa ja ymmärryksensä kehittyvät. Oppimisen vuorovaikutuksellinen luonne korostuu, sillä oppimisen prosessit eivät suuntaudu yksipuolisesti aikuiselta lapselle, vaan tietous ja ymmärrys rakentuvat lapsen ja aikuisen vastavuoroisessa yhteistyössä. (Smith 2002, 77.) Sosiokulttuuristen teorioiden mukaan oppimista ei voi tarkastella erikseen joko yksilön tai ympäristön näkökulmasta, vaikka kehityspsykologiassa onkin korostunut näiden näkökulmien erottaminen toisistaan. (Rogoff 1991, 27.) Osallisuus siis rakentuu sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen pohjalle. Osallisuudessa on kyse oppilaan aktiivisesta roolista ja osallistumisesta toimintaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa.

Vygotsky on korostanut oppimisen sosiaalista luonnetta, ja siten luonut työllään pohjaa sosiokulttuurisille perspektiiveille (Berthelsen 2009, 5) ja ymmärrykselle osallisuudesta. Vygotskyn lähestymistavassa oppiminen ja kehitys nähdään prosessina, joka tapahtuu osallistumalla vuorovaikutukseen ympäröivien ihmisten kanssa (Smith 2002, 74; Vygotsky 1978). Siten hänen ajatuksensa ovat lisänneet ymmärrystä sosiaalisista suhteista, jotka liittyvät lasten oppimiseen ja

kehitykseen (Hedegaard 2009, 75). Vygotskyn ajatukset toimivatkin pohjana osallisuudelle ja osallisuuden mahdollistavalle kasvatukselle.

Osallisuuden määritelmään kuuluu lisäksi sosiaalisen osallisuuden ulottuvuus. Koster, Nakken, Pijl ja van Houten (2009) määrittelevät sosiaalisen osallisuuden siten, että se on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mukanaoloa omassa ryhmässään yhdessä muiden lasten kanssa. Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksia ovat ystävyysuhteet, lasten välinen positiivinen vuorovaikutus, muilta ryhmän lapsilta saatu hyväksyntä sekä hyväksytyksi tulemisen kokemus. Sosiaalisen osallisuuden epäonnistuminen aiheuttaa kiusaamista ja ulkopuolelle sulkeutumisen kokemuksia. (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009, 134–135.) Tutkimukset (ks. esim. Manninen 2015; Wendelborg & Tøssebro 2011) osoittavat, että tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalinen osallisuus toteutuu usein muita lapsia heikommin. Omassa tutkimuksessani jätän kuitenkin sosiaalisen osallisuuden tarkastelun ulkopuolelle, ja keskityn muihin osallisuuden osa-alueisiin.

2.2 Osallisuus koulussa

Koulussa osallisuus tarkoittaa opiskelua yhdessä vertaisryhmän kanssa. Se edellyttää aktiivista osallistumista oppimiseen ja sitä, että oppilas voi tuoda esiin omia kokemuksiaan opetuksesta. Laajemmin se tarkoittaa, että oppilas hyväksyttään koulussa omana itsenään. (Booth ym. 2002, 3.) Osallisuus on enemmän kuin fyysistä läsnäoloa. Koulun kontekstissa se tarkoittaa osallistumista oppitunneille ja muuhun koulun toimintaan. Terminä osallisuus voidaan rinnastaa koulussa *oppimiseen kiinnittymiseen* ja siten se on vastakohta syrjäytymiselle. (Thomson & Holdsworth 2003, 373.) Oppilaan rooli oman oppimisen ja opetuksen kehittämässä jää passiiviseksi, kun opettajat suunnittelevat opetustaan oppilaiden arvioidun taitotason perusteella. Oppilaat pystyvät osallistumaan oman oppimisen suunnitteluun paremmin silloin, kun opettajat ottavat oppilaat mukaan oppimisen ja opetuksen prosesseihin. Tällöin opettaja toimii oppilaan kanssa yh-

teistyössä ja kuuntelee tämän aloitteita. (Fielding 2001, 136.) Osallisuus on jokaisen oppilaan oikeus ja opettajien tehtävänä on tukea lasten ja nuorten osallisuuden toteutumista koulussa (Lansdown 2010, 13).

Oppilaiden osallisuus pitää sisällään heidän mielipiteidensä huomioon ottamisen (Kirby ym. 2003, 59). Useat tutkimustulokset osoittavat, että yleensä lapset haluavat ilmaista omia mielipiteitään itseään koskettavista asioista, ja toivovat, että mielipiteenilmaisu ei olisi näennäistä tai tuloksetonta (Hill ym. 2004, 90). On tärkeää, että opettajat arvostavat myös tukea tarvitsevien oppilaiden mielipiteenilmaisuja ja ottavat sen tasavertaisesti huomioon muiden oppilaiden näkemysten rinnalla. Koulussa pitäisi olla toimintamalleja, joiden avulla mahdollistetaan tukea tarvitsevien oppilaiden mielipiteen ilmaisu. (Martin & Franklin 2010, 102.) Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta kehitettäessä on hyvä ottaa huomioon myös, että näille oppilaille oman mielipiteen ilmaisu ja päätöksentekoon osallistuminen voi olla uutta ja vierasta. Oppilaita on tärkeää tukea tämän roolin ottamisessa sekä auttaa heitä kehittämään taitojaan ja itsevarmuutta, joita osallistuminen vaatii. (Franklin & Sloper 2009, 11–12.)

Osallisuuteen kuuluu myös vallan ja vastuun jakaminen oppilaille päätöksenteon yhteydessä, sekä mahdollisuuksien luominen sille, että oppilaat voivat osallistua päätöksentekoon ja toimia myös itsenäisinä päätöksentekijöinä (Kirby ym. 2003, 59). Koulun tasolla on tärkeää eritellä, koskevatko päätökset yksittäistä oppilasta, vai oppilasryhmää. Molemmissa tapauksissa päätöksenteko on tärkeää, mutta menetelmät oppilaiden osallistumisen mahdollistamiseksi ovat erilaiset. (Sinclair 2004, 109.) Koko koulun tason päätöksentekoon osallistuminen voi tarkoittaa sitä, että opettajat konsultoivat oppilaita. Oppilaat voivat osallistua päätöksentekoon myös koulun rakenteiden, kuten oppilaskunnan kautta. (Thomson & Holdsworth 2003, 373.)

Oppilaiden kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen ovat lähtökohtaisia edellytyksiä oppilaiden yksilöllisen ajattelun huomioivalle pedagogiikalle sekä oppilaiden osallistumiselle päätöksentekoon (Turja & Vuorisalo 2017, 46). Osallisuuden käsitteen merkitys jää kuitenkin puutteelliseksi ja passiiviseksi, jos käytän-

nön toteutuksessa osallisuus tarkoittaa pelkästään oppilaiden mielipiteiden kuulemistä ja konsultointia. Tämä on vastakkaista aktiiviselle osallisuudelle, jossa oppilaat saavat osallistua toiminnan eri vaiheisiin. (Sinclair 2004, 110–111.) Koulussa tällainen aktiivinen osallisuus voi toteutua siten, että oppilaat osallistuvat tietyn projektin jokaiseen vaiheeseen toiminnan ideoinnista ja suunnittelusta sen arviointiin (Turja & Vuorisalo 2017, 46). Tällä tavoin oppilaat saavat kokemuksen siitä, että heidän osallistumisellaan on jokin merkitys ja he voivat aidosti vaikuttaa asioihin. On tärkeää huomioida kuitenkin myös se, että osallistumisen tulee aina olla lasten oma valinta, ja heille pitää siten suoda mahdollisuus valita olla osallistumatta. (Sinclair 2004, 110–111.)

Monien modernien osallisuuden kuvauksien ja mallien taustalla on vaikuttanut Hartin tikapuumalli. Malli käsittelee osallisuutta lapsen näkökulmasta, ja se on saanut paljon tunnustusta osallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa (Shier 2001, 108). Lapsen osallisuuden taso voi vaihdella toiminnan aikana. Tarkoituksena ei siis ole pyrkiä siihen, että lapsi toimisi aina osallisuuden ylimmällä tasolla. Mallin kolme alimmaista tasoa kuvaavat toimintaa, jossa osallisuus ei toteudu ja viidellä ylimmäisellä portaalla osallisuus on aitoa ja kasvaa portaalta toiselle edettäessä. Mallissa on keskeistä se, missä määrin lapsella on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja saada tietoa toiminnan tarkoituksesta. Mitä enemmän lapset ymmärtävät prosessin taustoista ja tavoitteista, sitä helpompi heidän on tehdä aloitteita ja vaikuttaa mielipiteidensä kautta. Keskeistä on myös se, että aikuiset mahdollistavat lasten aloitteiden toteutumisen ja sallivat kaikkien lasten osallistua toimintaan tuen tarpeista huolimatta. (Hart 1999, 40–45.) Vaikka Hartin malli on lisännyt tietoisuutta osallisuuden prosesseista ja muita tasomalleja on kehitetty sen pohjalta, sitä on myös kritisoitu. Osallisuuden tasoajattelu on saanut kritiikkiä sen luomista mielikuvista, joissa toiminta sijoittuu aina vain yhdelle tasolle kerrallaan (Kirby ym. 2003, 19–20; Turja & Vuorisalo 2017, 51.)

Hartin mallista on ollut monelle kasvattajalle kuitenkin hyötyä siten, että he ovat pystyneet sulkemaan omasta toiminnastaan pois käytänteitä, jotka estävät osallisuuden toteutumista. Viisi ylintä aidon osallisuuden tasoa ovat jääneet kuitenkin vähemmälle huomiolle. (Shier 2001, 110.) Tasoajattelussa osallisuus

nähdään sen kautta, miten valta jakautuu aikuisten ja lasten välillä. Hartin tikkupuumalli ja muut vastaavat tasomallit korostavatkin tarvetta ymmärtää ja erottaa sitä, missä määrin lapset saavat valtaa. (Sinclair 2004, 109.)

Osallisuus ei ole sitä, että oppilaat toimivat täysin itsenäisesti ilman opettajaa, vaan ajatuksena on, että opettajat kohtelevat lapsia kunnioittavasti ja tukevat heitä vastuun ottamiseen. Tavoitteena on luoda sellainen ympäristö, jossa lapset kokevat olonsa turvalliseksi osallistua. (Berthelsen 2009, 7; Wyness 2015.) On tärkeää antaa lapsille ja nuorille mahdollisuuksia harjoitella ja kehittää taitojaan sekä tarjota heille informaatiota osallisuuden tueksi (Franklin & Sloper 2009, 7–8). Tiivistäen voidaan todeta, että osallisuus on mukana oloa ja toimintaan osallistumista tämän toiminnan eri vaiheissa ja päätöksenteossa. Osallisuuden toteutumisen kautta myös oppilaan toimijuus tulee mahdolliseksi. Osallisuudessa on keskeistä sosiaalinen vuorovaikutus, jonka kautta toteutuu osapuolten välinen neuvottelu ja tasa-arvoinen dialogi. Oppilaan kuulluksi tuleminen on tässä vuorovaikutuksessa edellytys sille, että oppilas voi olla aktiivinen toimija ja tulla huomioiduksi. Koska osallisuus toteutuu vuorovaikutuksessa, niin siihen liittyy keskeisesti opettajan ja oppilaan välinen valta-asetelma.

3 TUKEA TARVITSEVIEN OPPILAIDEN OSALLISUUS

3.1 Erityisopetusjärjestelmä ja osallisuus

Erityisopetusjärjestelmä perustuu ajatteluun, jonka mukaan tiettyjen oppilaiden opettamisessa vaaditaan erityistä tietotaitoa. Tällainen ajattelu voi itsessään heikentää oppilaiden suoriutumista ja osallisuutta, sillä siinä nämä oppilaat ja heidän opiskelunsa määritellään 'joksikin muuksi'. (Veck 2014, 184.) Toiseutta synnyttää myös se, miten tukea tarvitsevat oppilaat nähdään tavallisten oppilaiden sijaan 'oppilaina, joilla on erityisiä tuen tarpeita'. Näin heille rakentuu identiteetti, jonka mukaan he ovat jotain erilaista verrattuna 'normaaliin', 'tavalliseen' ja 'valtavirtaan'. Tukea tarvitsevat oppilaat määritellään helposti kykyjen ja osaamisen sijaan sen perusteella, mitä he eivät osaa. (Veck 2014, 188.)

Suomessa tukea tarvitsevien oppilaiden opetus on aina toteutettu enemmän tai vähemmän lähikoulusta ja omasta luokasta eristyksissä olevissa ympäristöissä. Toisaalta käytänteissä on tapahtunut muutoksia ajan myötä. (ks. Saloviita 2018.) Erityisopetuksen nykytilanteesta tiedetään, että vuodesta 2010 lähtien Suomessa ainakin 4% oppilaista on opiskellut kokoaikaisesti erityisluokalla. Toisaalta koulujärjestelmässämme on yhä yleisemmin tavoitteena se, että oppilaat eivät opiskelisi täysin erillisissä kouluympäristöissä. (Saloviita 2018, 564.) Eristyksissä olevien oppimisympäristöjen tiedetäänkin olevan esteenä inklusiolle ja osallisuudelle koulussa (Soresi ym. 2011, 19–20).

Osallisuuden kannalta on tärkeää varmistaa, että oppilaat saavat tarvitsemaansa yksilöllistä tukea (Soresi ym. 2011, 19). Suomessa oppimisen tuki perustuu kolmiportaiseen tuen järjestelmään, joka koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Opetussuunnitelmassa mainittuja tuen antamisen perusperiaatteita on, että oppilaalla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja tuki tulee antaa oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin. (Opetushallitus 2014, 61.) Opetussuunnitelman mu-

kaan yleinen tuki on ensimmäinen keino puuttua oppilaan tuen tarpeisiin varhaisessa vaiheessa. Yleiseen tukeen kuuluvat yksittäiset pedagogiset ratkaisut ja ohjaus- sekä tukitoimet. Tehostettu tuki tarkoittaa käytännössä muun opetuksen yhteydessä toteutettavia joustavia opetusjärjestelyitä, esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta ja opintojen yksilöllistä ohjausta ja sitä tulee antaa silloin, kun oppilas tarvitsee vahvempaa ja pitkäjänteisempää tukea. Erityisessä tuessa ovat käytössä kaikki perusopetuslain määrittelemät tuen muodot. (Opetushallitus 2014, 62–66.) Erityisen tuen käyttö vaikuttaa olevan yleisempää yläkoulussa vuosiluokilla 7-9 kuin alemmilla luokilla. Siten erityisopetus painottuu enemmän peruskoulun viimeisille luokille. (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirrtimaa 2015, 55.)

Rehtorien arvioiden mukaan erityisopetuksen saatavuus kaikille oppilaille on parantunut kolmiportaiseen tukeen siirtymisen jälkeen (Pulkkinen ym. 2015, 61). Kolmiportaisen tuen mallin ansiosta tukea voi saada omassa oppimisympäristössä, eikä oppilaan tarvitse välttämättä siirtyä erilliseen erityisopetuksen tilaan tai erityisluokkaan. Tämä edistää tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta opetukseen omassa luokassa.

Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on lisännyt myös samanaikaisopetusjärjestelyitä kouluissa (Pulkkinen ym. 2015, 60–61). Samanaikaisopetus tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampi opettajaa työskentelevät yhteistyössä heterogeenisessä yleisopetuksen oppilasryhmässä (Beninghof 2012, 7). Saloviidan (2018) tutkimuksen tulokset osoittavat, että samanaikaisopetusta käyttää menetelmänä viikoittain alle puolet suomalaisista opettajista. Erityisopettajien joukossa samanaikaisopetus on tutkimuksen mukaan yleinen käytäntö. Tutkimus osoittaa myös, että luokanopettajien keskuudessa samanaikaisopetus on kasvattanut suosiotaan vuodesta 2010. (Saloviita 2018, 570–571.) Samanaikaisopetuksen liittäminen osa-aikaisen erityisopettajan työnkuvaan on parantanut erityisopetuksen saatavuutta kaikille oppilaille (Pulkkinen ym. 2015, 60–61).

Samanaikaisopetus, eriyttäminen ja oppilaiden yhteistyöhön perustuvat oppimismenetelmät ovat inklusiivisen ja osallisuuteen pyrkivän kasvatuksen strategioita (Beninghof 2012, 7; Saloviita 2018, 561, 570). Eriyttämällä oppimis-

prosessit pyritään sijoittamaan oppilaan yksilöllisten kykyjen tasolle. Luokanopettajat ja erityisopettajat käyttävät eriyttämisen strategiaa enemmän kuin aineenopettajat. (Saloviita 2018, 561, 570.) Oppilaiden yhteistyöhön perustuvat oppimismenetelmät puolestaan mahdollistavat yksilöllisen eriyttämisen paremmin, kuin opettajajohtoiset menetelmät, ja lisäävät myös oppilaiden välisiä positiivisia vuorovaikutussuhteita. Kieltenopettajat käyttävät tutkimuksen mukaan ryhmätöitä opetusmenetelmänä muita aineenopettajia enemmän. (Saloviita 2018, 561, 569.) Muita opetuksessa hyödylliseksi koettuja tekijöitä ovat opetusryhmien joustava muuntelu, sekä tukiopetuksen ja erityisopetuksen toimivuus (Pulkkinen ym. 2015, 60–61). Edellä kuvatut strategiat mahdollistavat paremmin kaikkien oppilaiden osallistumisen yhteiseen opetustilanteeseen.

3.2 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutuminen

Kramer ym. (2012) tarkastelivat useiden tutkimusten meta-analyysissaan tukea tarvitsevien lasten osallisuutta kotona, koulussa ja yhteisössä. Useimmat tutkimuksista oli toteutettu koulussa. Meta-analyysissa löydettiin kolme tekijää, jotka tutkimuksissa olivat voimakkaimmin yhteydessä tukea tarvitsevien nuorten osallisuuteen. Näitä tekijöitä olivat opettajien ja vertaisten ymmärrys nuoren yksilöllisistä kyvyistä ja tarpeista, päätökset olosuhteista, sekä palveluiden ja toimintatapojen laatu. (Kramer ym. 2012, 766.) Tässä luvussa tarkastelen edellä kuvattuja näkökulmia mukaillen aikaisempien tutkimusten tuloksia tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutumisesta. Luvun alussa esittelen tutkimuksia ympäristön asenteista ja oppilaiden tuen tarpeiden ymmärtämisestä. Sitten käsittelem tukea tarvitsevien oppilaiden mielipiteenilmaisua ja osallistumista päätöksentekoon ja lopuksi esittelen tutkimuksia tuen järjestämisestä ja opetukseen osallistumisesta.

Muiden ihmisten asenteet ovat yhteydessä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutumiseen. Negatiivisten asenteiden on todettu heikentävän tukea tarvitsevien lasten osallistumisen mahdollisuuksia. (Foley ym. 2012, 381.)

Manninen (2015, 42) selvitti, että opettajien asenteissa erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta kohtaan oli puutteita, ja halu edistää erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta ei tullut tutkimuksessa esiin. Osallisuuden pitäminen hyvänä arvona jäi opettajilla puheen tasolle, eikä näkynyt käytännössä.

Aiemmassa osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa on selvitetty tukea tarvitsevien lasten ja nuorten omia kokemuksia osallisuudestaan. Foley (2012) tutkimukseen osallistuneet lapset ja nuoret pitivät osallisuuttaan erittäin tärkeänä, ja korostivat erityisesti joukkoon kuulumisen tunteen merkitystä. Tukea tarvitsevat oppilaat pyrkivät keskittymään omiin vahvuuksiinsa heikkouksien sijaan, ja tarvittaessa he miettivät, miten voisivat tehdä asioita toisella tapaa. (Foley ym. 2012, 384, 386.) Oppilaan tarpeiden ja kykyjen ymmärtämisen on useissa tutkimuksissa todettu lisäävän sitä emotionaalisen, kognitiivisen ja fyysisen tuen määrää, jota oppilas saa opettajilta ja koulukavereilta. Muilta saatu tuki on osoittautunut tutkimuksissa erittäin tärkeäksi osallisuuden mahdollistajaksi. Sen sijaan tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisyyden heikko ymmärtäminen johtaa siihen, että opettajat ja muut vertaiset joko yliarvioivat tai aliarvioivat oppilaan tarpeet. Samalla, kun opettajat yliarvioivat oppilaan tarvitseman tuen tarpeen, he rajoittavat hänen mahdollisuuksiaan osallisuuteen. (Kramer ym. 2012, 766, 768.) On myös huomattu, että opettajien tekemät negatiiviset lausunnot oppilaista ja heidän kyvyistään voivat laskea oppilaiden itsetuntoa, ja siten rajoittaa osallisuutta (Manninen 2015, 43).

Oppilaille itselleen on tärkeää, että he saavat vaikuttaa omiin asioihinsa (Foley ym. 2012, 384). Tukea tarvitsevilla oppilailla onkin yhtäläiset oikeudet ilmaista mielipiteensä ja nämä mielipiteet tulisi ottaa huomioon, kun päätöksiä tehdään (McNeilly, Macdonald & Kelly 2015, 281). Kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että tukea tarvitsevat lapset ja nuoret kohtaavat ylimääräisiä esteitä osallisuudelleen, minkä takia heidän mahdollisuutensa päästä osallisiksi päätöksentekoon vähenevät (Franklin & Sloper 2006, 118–119; McNeilly ym. 2015, 281). Oppilaan kommunikaatiovaikeuksien ja sosioemotionaalisten haasteiden on havaittu heikentävän oppilaan mahdollisuuksia osallistua omia

asioitaan koskeviin päätöksentekotilanteisiin (McKay 2014, 765, 769, 770). Haasteita voi aiheuttaa myös se, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa tarpeeksi informaatiota omia asioitaan koskevan päätöksenteon tueksi. Lisäksi ammattilaisten toiminnassa voi olla puutteita tehokkaampien kommunikointimenetelmien kehittämisessä. (McNeilly ym. 2015, 280–281.) Osallisuus toteutuukin useimmiten niiden lasten ja nuorten kohdalla, joiden kanssa kommunikointi on helppoa, ja jotka ovat itsevarmoja (Franklin & Sloper 2006, 118–119). Kasvattajien pitää tunnistaa oppilaiden toimijuus ja ymmärtää päätöksentekoon osallistumisen merkitys, jotta myös tukea tarvitsevia oppilaita voidaan kasvattaa ja valmentaa vastuulliseen päätöksentekoon aikuisuudessa (McNeilly ym. 2015, 280–281). Yläkouluun sijoittuvassa tutkimuksessa selvitettiin, että oppilaat kokevat päätöksentekoon osallistumisen olevan aktiivisten ja puhelioiden oppilaiden etuoikeus (Rönnlund 2014, 110). Lisäksi nuorempien, alakouluikäisten oppilaiden on todettu raportoivan osallistumisesta päätöksentekoon yläkouluikäisiä oppilaita enemmän (de Róiste ym. 2012, 97).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu tuen järjestämisen keinoja ja tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista opetukseen. Wendelborg & Tøssebro (2010) selvittivät tutkimuksessaan, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät osallistu kaikkeen toimintaan tavallisessa opetusryhmässä ja osallistumisen määrä laskee, kun lapset kasvavat vanhemmiksi. Kuilu tukea tarvitsevien oppilaiden ja heidän vertaisryhmänsä välillä syvenee, kun ympäristön vaatimukset kasvavat lasten vanhetessa. Ympäristön vaatimusten ja tukea tarvitsevien oppilaiden kykyjen välistä eroa yritetään kompensoida erityisopetuksen määrää lisäämällä. Yksilöllinen tuki näiden oppilaiden kohdalla tarkoittaa usein sitä, että oppilas otetaan luokasta pois saamaan intensiivisempää tukea. Vastuu oppilaan opettamisesta siirretään erityisopettajalle tai koulunkäynninohjaajalle, joilla ei ole tietoa oppilaan ryhmästä tai luokasta kokonaisuudessaan. (Wendelborg & Tøssebro 2010, 710, 712.) Oppilaat kokevat tutkimusten mukaan tuen riittämättömäksi, jos sitä annetaan väärässä paikassa ja väärään aikaan. Tällainen tuen järjestäminen voi jopa häiritä nuorten osallistumista merkitykselliseen toimintaan koulussa,

sillä se vie nuorten aikaa ja energiaa. Lisäksi tukea tarvitseville oppilaille suunnatulle omalle toiminnalle ei aina aseteta samoja tavoitteita, kuin muiden oppilaiden toiminnalle. (Kramer ym. 2012, 770, 772.)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät pääse tutkimuksen mukaan helposti osalliseksi opetuksesta ja yhteisistä tapahtumista (Manninen 2015, 37–38). Oppilaiden on kuitenkin todettu raportoivan eniten sitoutumisen ja inklusion kokemuksista silloin, kun he saavat osallistua samaan toimintaan, kuin muutkin. Tehtävien suorittaminen erillään muista ei tutkimusten mukaan tue inklusion kokemusta. Osittainen osallistuminen on vähemmän merkityksellistä ja myös epätydyttävää, sillä oppilaat saavat osallistua toimintaan vain tietyllä tavalla tai osan ajasta. Odottaminen ja muiden toiminnan sivusta seuraaminen on tukea tarvitsevien oppilaiden mielestä turhauttavaa. Kuitenkin jopa sivusta seuraaminen tuottaa nuorille suurempia osallisuuden kokemuksia, kuin täysin muista erilliset aktiviteetit. (Kramer ym. 2012, 771–772.)

Oppilaiden omasta mielestä ympäristöllä on merkitystä osallisuuden toteutumisen kannalta. Oppilaat kokivat, että tehtävien mukauttaminen heidän kyvyilleen sopiviksi paransi osallistumisen mahdollisuuksia. (Foley ym. 2012, 381.) Oppilaiden omien osallisuuden kokemusten perusteella on kehitetty jatkumo, joka kuvastaa osallisuuden tasoja opetuksessa määrällisesti suuremmasta osallisuudesta pienempään. Näitä tasoja ovat 1. osallistuminen yhteiseen toimintaan vertaisten kanssa, 2. osittainen osallistuminen, 3. odottaminen tai sivusta seuraaminen, 4. vaihtoehtoinen toiminta erillään vertaisista. (Kramer ym. 2012, 771–772.) Yhteiseen toimintaan osallistumista tukee, kun tarjolla on useita eri osallistumisen tapoja, jotka ovat joustavia ja yksilölliset tarpeet huomioivia. Aikaisemmassa tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että vain harvoin lapset ja nuoret saivat valita itselleen parhaimman tavan osallistua (Franklin & Sloper 2006, 116–119.) Erilaisia osallistumisen tapoja ja apuvälineitä tarjoamalla on saatu hyviä kokemuksia osallistumisesta. Esimerkiksi yhteiseen toimintaan ja opetukseen osallistumisen kautta tukea tarvitsevilla oppilailla on mahdollisuus oppia vertaisryhmältään uusia asioita. (Foley ym. 2012, 383–384.)

3.3 Opettaja osallisuuden edistäjänä

Oppilaiden osallisuuden edistämiseksi on tärkeää, että opettaja panostaa sellaiseen opettaja–oppilas suhteeseen, jossa kunnioitus ja luottamus ovat molemminpuolisia. Tämä on tärkeä perusta osallisuudelle ja sille, että oppilas voi sitoutua toimintaan opettajan kanssa. Positiivisen dialogin kautta oppilaat voivat kertoa tarpeitaan ja ideoitaan ja opettaja voi vastata niihin. Siten keskustelun käyminen oppilaiden kanssa mahdollistaa heidän aktiivisen roolinsa opettaja–oppilas suhteessa. Opettajien pitää sallia oppilaille mahdollisuus olla osallistumatta, mutta siinäkin tapauksessa on silti hyvä miettiä, miksi oppilas ei halua osallistua, ja voisiko osallistumisesta tehdä jatkossa houkuttelevampaa ja helpompaa. (Kirby ym. 2003, 42–49.)

Lasten osallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa on todettu, että kasvattajat eivät kuuntele lasten mielipiteitä ja näkemyksiä, eivätkä ota heitä mukaan päätöksentekoon tai kannusta lapsia siihen (Venninen ym. 2014, 212). Osallisuuden kannalta opettajien tärkeänä tavoitteena on kuitenkin edistää keinoja, joiden avulla oppilaille mahdollistuisi omien mielipiteiden ilmaiseminen. Tämän lisäksi opettajien tehtävänä on tulkita sitä, mitä oppilaat kertovat ja kenen näkökulmaa he edustavat. (Sinclair 2004, 112.) Osallisuutta pystytään edistämään, kun oppilaiden palaute otetaan huomioon ja sen perusteella tehdään tarvittavia muutoksia. Muutosten myötä oppilaat näkevät, että heidän palautteensa ja näkemyksensä otetaan huomioon. Tämä on tärkeää, sillä jos oppilaat huomaavat, että he eivät voi vaikuttaa palautteensa kautta, niin se voi johtaa oppilaiden mielipahaan ja haluttomuuteen osallistua tulevaisuudessa. (Kirby ym. 2003, 45.)

Usein aikuiset aliarvioivat lasten kykyjä osallistua (Le Borgne & Tisdall 2017, 123; Smith 2002, 75) ja näitä arvioita lasten kompetenssista käytetään kriteerinä siten, että lasten ei anneta osallistua tai heitä ei tueta osallistumaan, jos heidän ei katsota olevan tarpeeksi kyvykkäitä osallistumiseen (Le Borgne & Tisdall 2017, 123). Nämä arviot siitä, mitä oppilaat osaavat ja eivät osaa tehdä, perustuvat kehityspsykologiseen tietoon oppilaan ikään liittyvistä kompetens-

seista. Uusia ajattelutapoja tarvitaan, jotta voidaan tunnustaa oppilaiden kyvykkyys ja kompetenssi osallistumiseen kaiken ikäisenä. Lisäksi oppilaiden osallisuuden tukemisessa on tärkeää, että opettajat luopuvat omasta vallastaan ja tiukasta oppimisprosessin kontrolloimisesta. Tästä vallasta luopuminen voi herättää epävarmuutta ja tuntua opettajista jopa pelottavalta. (Berthelsen 2009, 7.) Tarkoituksena ei ole, että opettajat ja oppilaat ovat jokaisessa tilanteessa täysin tasavertaisia, mutta opettajien tulisi luopua sellaisista käytänteistä ja rakenteista, joiden pyrkimyksenä on kontrolloida oppilaita (Kirby ym. 2003, 46).

Opettajien asenteilla on vaikutusta osallisuuden toteutumiseen. Tutkittaessa opettajien suhtautumista oikeudenmukaisuuteen oppitunnilla (Wager 2014, 341) selvisi, että tasa-arvokysymyksiä pohtivat opettajat suunnittelivat tunteja siten, että oppilaiden tasavertainen osallistuminen mahdollistuisi ja he osasivat myös kiinnittää huomiotaan sellaisiin rakenteisiin, jotka tukivat oppilaiden epätasa-arvoista osallistumista oppitunneilla. Opettajien on tärkeää ymmärtää, että osallisuus on ihmisoikeus ja että myös tukea tarvitsevilla oppilailla on oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon, sekä saada mielipiteensä kuuluviin. Osallisuuden oikeuden kyseenalaistamisen sijaan opettajien pitäisi miettiä keinoja, joiden avulla oppilaat pystyisivät osallistumaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Martin & Franklin 2010, 102.) Opettajien asenteet ovat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ytimessä. Opettajien on tärkeää tunnistaa oppilaiden toimijuus ja heidän oikeutensa osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. (McNeilly ym. 2015, 280.)

Oppilaiden osallisuuden tukeminen on yhteinen prosessi, johon kaikkien koulun kasvattajien tulisi olla osallisena (Venninen ym. 2014, 212). Shier (2001) kehitti aikaisemmassa luvussa esitellyn Hartin tikapuumallin perusteella osallisuuden tasomallin, jonka tarkoituksena on toimia työkaluna opettajille osallisuuden prosessien ymmärtämisessä. Malli tarjoaa tulkintoja siitä, miten oppilaille voitaisiin tarjota mahdollisuuksia osallistua. (Berthelsen 2009, 6-7; Shier 2001.) Shier esittää, että osallisuus on aitoa, kun opettajat kuuntelevat oppilaita, kannustavat heitä ilmaisemaan omia mielipiteitään ja ottavat nämä mielipiteet huo-

mioon. Lisäksi opettajien tulisi jakaa valta ja vastuu oppilaiden kanssa päätöksentekotilanteissa ja ottaa näin oppilaat mukaan päätöksentekoprosessiin. (Shier 2001, 110.) Malli tarjoaa opettajille kysymyksiä, joiden avulla he voivat arvioida asenteita ja osallisuutta mahdollistavia käytänteitä niin omalla kohdallaan, kuin koko koulun tasolla. Tällainen reflektointi auttaa opettajia tunnistamaan oman motivaationsa ja valmiutensa työskennellä yhteistyössä sekä ymmärtämään oppilaiden osallisuuden merkityksen. (Shier 2001, 110–111; Sinclair 2004, 111.)

Lähikehityksen vyöhykkeen käsite kuvaa sitä oppimisen tasoa, jossa oppilas opettelee opettajan tai osaavamman vertaisen avustuksella niitä vaatavuudeltaan hieman hänen kykyjensä yläpuolella olevia taitoja, jotka eivät ole vielä kehittyneet, mutta ovat kehittymässä (Rogoff 1991, 14; Vygotsky 1978, 84–86, 88, 90). Oppilaan taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Vygotsky 1978, 90) ja ongelmanratkaisu on siten jaettua eli toimijoiden yhteistä (Rogoff 1991, 140). Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppiminen ei ole passiivista ulkopuolelta tulevan tiedon omaksumista, vaan oppimista tapahtuu dynaamisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Scrimsher & Tudge 2003, 296).

Osallisuuden kannalta on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Kommunikoinnin keinoja ja osallistumisen tapoja suunnitellessa pitää huomioida oppilaiden ikä ja kyvyt, kiinnostuksen kohteet, sekä mahdolliset tuen tarpeet, sillä samat keinot eivät välttämättä toimi kaikkien oppilaiden kanssa. (Percy-Smith & Thomas 2010, 362; Sinclair 2004, 109.) Tuen tarjoaminen sitä tarvitseville oppilaille on yksi keino lisätä osallisuutta. Yksilöllisen tuen tarve vähenee, kun opetusta suunnitellaan tukemaan kaikkien oppilaiden osallisuutta. Oppimisen tukea voi rakentaa luokkaan esimerkiksi huomioimalla tuntisuunnittelussa oppilaiden erilaiset taitotasot ja oppimistyyliä. Myös oppilaat pystyvät tarjoamaan toisilleen oppimisen vertaistukea. (Booth ym. 2002, 6.)

Suomalaisessa tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat osallisuuden edistämisen suurimmiksi haasteiksi puutteet ammattitaidossa, työn rutiinit ja käytänteet, oppilaiden tuen tarpeet sekä työn organisoinnin (Venninen ym. 2014, 215–217). Osallisuuden edistämiseksi ei olekaan vain yksittäisiä menetelmiä,

vaan jokaisen oppilaan kohdalla on mietittävä yksilöllisesti osallisuutta tukevia keinoja (Turja & Vuorisalo 2017, 54–55). Rutiinien avulla vastataan yleensä oppilaiden tuen tarpeisiin, mutta liian tiukka struktuuri voi rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia ilmaista näkemyksiään, eikä opettajilla silloin ole välttämättä aikaa kuunnella oppilaiden mielipiteitä. Osallisuuden tehostaminen edellyttää rutiinien ja aikataulujen miettimistä uudelleen, sekä keskustelua ryhmän opetuksellisista tavoitteista. Myös omaa ammattitaitoa ja työn organisointitaitoja pystyy kehittämään. (Venninen ym. 2014, 216–217.) Eri tahojen, kuten vanhempien ja koulun henkilökunnan ja oppilaiden yhteistyö osallisuuden prosessissa on merkittävää. Tutkimustulokset ovat korostaneet yhteisen ymmärryksen, sekä onnistumisten ja epäonnistumisten jakamisen merkitystä osallisuuden kehittämisessä. Yhteinen ymmärrys osallisuudesta sekä informaation ja tehtävien jakaminen ovat erittäin tärkeitä osallisuuden rakentamisen kannalta. (Franklin & Sloper 2009, 9–11.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä yläkoulun opettajat ajattelevat osallisuuden tarkoittavan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tarkastella niitä toimintamalleja, joiden avulla opettajat pyrkivät lisäämään tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia opetustilanteissa ja oppimisessa. Tutkimuksen keskiössä on opettajien näkökulma, koska opettajien asenteet ja ajatukset liittyen tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuteen ovat merkityksellisiä sen kannalta, miten opettajat pyrkivät tukemaan kaikkien oppilaiden osallisuutta opetuksessa. Tutkimustehtävän myötä tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi.

1. Mitä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus on yläkoulun opettajien mukaan?
2. Mitä keinoja yläkoulun opettajat kertovat käyttävänsä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen ja sen keskiössä on yhden koulun aineenopettajien ja erityisopettajien käsitykset ja kokemukset osallisuudesta. Laadullista tutkimusta tehdään luonnollisissa olosuhteissa ja yritetään ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Denzin & Lincoln 2018, 10). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvailevan aineiston tuottaminen luonnollisissa tilanteissa. Laadulliselle tutkimukselle on lisäksi ominaista, että siinä ollaan kiinnostuneita prosesseista ja ihmisten asioille antamista merkityksistä. (Bogdan & Biklen 2007, 4–7.) Tämän tutkimuksen keskiössä ovat opettajien ajatukset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta ja osallisuutta edistävästä keinoista. Laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tällaisiin tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita yksityiskohdista, eikä niinkään yleisluontoisista rakenteista (Metsämuuronen 2005, 198, 203). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he niille antavat. Siten laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiöitä tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta. (Merriam 2009, 14.) Tarkoituksena onkin tutkittavan aiheen kuvailu ja ymmärtäminen, eikä tilastollisten yleistysten tekeminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä tyypillistä metodologista lähestymistapaa tai teoreettista paradigmaa. Myös laadullisessa tutkimuksessa käytettyjä metodeja ja toteuttamistapoja on useita. (Denzin & Lincoln 2018, 12.) Tässä tutkimuksessa lähestymistapana on laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi toimii yksittäisenä metodina ja lisäksi sen ajatellaan olevan teoreettinen kehys, jota voidaan käyttää monenlaisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Kvalitatiivista analyysia tehdään aineistolähtöisesti sen sijaan, että testattaisiin hypoteesien toimivuutta (Bogdan & Biklen 2007, 4–7). Sisällönanalyysi on tekstien analysoimista, jossa aineisto toimii apuvälineenä tai lähtökohtana tulkinnoille (Eskola & Suoranta 2014, 146; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisesti toteutettavaan tutkimukseen voidaan etsiä sellaisia osallistujia, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Voi myös olla perusteltua etsiä tutkimukseen osallistujat jostain tietystä yhteisöstä, esimerkiksi samasta koulusta (Hyvärinen 2017, 37). Omassa tutkimuksessa päädyin tähän ratkaisuun, koska halusin selvittää tutkimustehtävän ohjaamana opettajien ajatuksia osallisuudesta ja heidän käyttämiään toimintatapoja. Tavoitteenani oli löytää osallistujat sellaisesta koulusta, jossa osallisuuteen on panostettu tai sitä on muuten tietoisesti pyritty edistämään koko kouluyhteisössä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien joukko voidaan valita tällä tavalla tarkoituksenmukaisesti, eikä esimerkiksi satunnaisotantaa käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Lähetin koulujen johtajille ja opettajille sähköpostia tai soitin suoraan johtajille ja pyrin sillä tavoin selvittämään, onko heidän koulussaan kiinnitetty erityistä huomiota tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuteen.

Lopulta tutkimukseen valikoitui koulu, jossa olin aiemmin ollut harjoittelussa. Olin siis tutustunut koulun toimintaan ja tiesin, että tässä koulussa on pyritty edistämään integroivia opetuskäytänteitä ja oppilaiden osallisuutta. Ennakotietoni myötä pystyin siis oletamaan, että osallisuus olisi käsitteenä opettajille tuttu ja että heillä olisi käytössä menetelmiä, joilla tietoisesti pyrittäisiin tukemaan osallisuutta. Keskustelin tutkimukseni aiheesta puhelimesta koulun johtajan ja varajohtajan kanssa. Selvitin opettajien henkilökohtaista suostumusta tutkimukseen yhteydenottokirjeellä, jossa olin kertonut tutkimuksen aiheen ja tavoitteen (LIITE 1). Rajasin mahdollista tutkimukseen osallistujien joukkoa vielä sillä tavalla, että jaoin kirjeen ensin vain erityisopettajille ja äidinkielenopettajille. Ennakkokyselyn perusteella haastatteluun ilmoittautui kolme erityisopettajaa. Ajatuksenani oli haastatella vastaavasti kolmea äidinkielenopettajaa, mutta osa koulun äidinkielen opettajista kieltäytyi haastattelusta. Tästä syystä päädyin jakamaan esittelykirjeen myös vieraiden kielten opettajille, joiden joukosta sain lisää haastateltavia.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään aineiston syvälliseen ymmärtämiseen. Tätä varten keskitytään pieneen otoskokoon, jota analysoidaan perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa siis pidetään tärkeänä kohdejoukon laatua, eikä sen määrää (Eskola & Suoranta 2014, 18; Patton 2002, 14.) Tutkimukseeni osallistui lopulta yhteensä seitsemän opettajaa, joista kolme oli erityisopettajia, kaksi oli äidinkielen opettajia ja kaksi vieraiden kielten opettajia. Opettajien työkokemus vaihteli seitsemästä vuodesta kahteenkymmeneenviiteen vuoteen. Valitsin aineenopettajaryhmistä ensin äidinkielenopettajat, koska heidän työkuvaansa kuuluu samanaikaisopetusta ja he opettavat vain yhtä oppiainetta. Ajattelin, että tutkimuksen aineisto on helpommin tulkittavissa, kun haastattelu on tehty yhdelle aineenopettajaryhmälle, sen sijaan, että olisin haastatellut opettajia eri aineryhmistä. Laadullisen tutkimuksen aineiston rajausta tehdessä huomioidaan myös teoreettinen edustavuus, mikä tarkoittaa sitä, että tutkittavat tapaukset voidaan nähdä esimerkkinä yleisestä (Eskola & Suoranta 2014, 65). Koska kaikki äidinkielenopettajat eivät osallistuneet, niin pyysin mukaan myös vieraiden kielten opettajia. Lopullisena aineiston rajauksen kriteerinä siis oli, että kaikki osallistujat ovat kieltenopettajia. Tutkimukseen osallistumisen suostumuksen merkiksi haastateltavat täyttivät haastattelusopimuksen (LIITE 2).

5.3 Aineiston keruu

5.3.1 Haastattelu

Käytin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu on paljon kasvatustieteessä käytetty menetelmä, sillä se vastaa hyvin laadullisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla voidaan selvittää haastateltavien tulkintoja asioista sekä heidän asioille antamiaan merkityksiä. Kysymykset ovat puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Haastattelussa kysymysten tarkka järjestys ja muoto kuitenkin puuttuvat, joten pystyin haastattelijana tarvittaessa selventämään ja syventämään vastauksia (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 205, 208; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastateltaville aukesi

siis mahdollisuus puhua vapaasti ajatuksistaan, mutta toisaalta ennalta päätetyt teemat takasivat sen, että puhuimme kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kanssa samoista aihepiireistä (ks. Eskola & Suoranta 2014, 88–89).

Haastattelukysymyksiä laatimissa hyödynnetään aihepiirin tuntemusta, aikaisempia tutkimuksia, kirjallisuutta ja teoriaa (Eskola, Vastamäki & Lätti 2018, 41; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Kehitin haastattelukysymykseni kokoamani teoriataustan ja aikaisemman tutkimustiedon pohjalta. Haastattelun teemarungossa voidaan ajatella olevan kolmentasoisia teemoja (Eskola ym. 2018, 43–44). Muodostin haastattelukysymykset näiden teemojen mukaisesti siten, että teemarungossa on näkyvissä laajat teemat, eli aihepiirit joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla ovat teemaa tarkentavat apukysymykset, joiden avulla varsinaisesta aiheesta keskustellaan ja kolmannen tason pikkukysymyksiä käytin apuna haastattelurungossani esimerkiksi kyllä/ei -vastauksen tuottavissa kysymyksissä. Muotoilin teemat ja haastattelukysymykset keskeisten tutkimukseni käsitteiden avulla ja pyrin siihen, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiini. Esimerkkinä haastattelukysymyksiäni teemarungossa laajana teemana on *määritelmät*, teemaa tarkentavana apukysymyksenä *”keskustelletteko osallisuudesta henkilökunnan kesken?”* ja kolmannen tason pikkukysymyksenä *”kyllä: Millaisista asioista? ei: Miksi ette?”* (ks. LIITE 3).

5.3.2 Aineistonkeruuprosessi

Toteutin haastattelut yksilohaastatteluina, sillä halusin selvittää opettajien yksilöllisiä käsityksiä ja kokemuksia. Kaikki haastattelut ajoittuivat tammi – helmikuulle keväällä 2018. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista puoleentoista tuntiin, mutta keskimääräinen haastattelun kesto oli 45 minuuttia. Tallensin haastattelut puheentallentimella sekä puhelimeen, että tietokoneelle. Kerroin nauhoittamisesta haastateltaville haastattelun alussa ja sovimme nauhoittamisesta suullisesti.

Ennen haastatteluja pyrin varmistamaan, että tutkittavat saavat kaikki tarvittavat tiedot tutkimukseen liittyen (ks. Hyvärinen 2017, 38). Kerroin opettajille tutkimuksestani etukäteen yhteydenottokirjeessä ja kävin koululla kertomassa

aiheestani lyhyesti myös suullisesti ja lisäksi koulun varajohtaja oli kertonut tutkimuksestani opettajille. Myös haastattelutilanteen alussa varmistin vielä, että haastateltavat olivat ymmärtäneet aiheen. Ennen haastattelun alkamista osallistujat lukivat ja täyttivät haastattelusopimuksen, jossa kerrottiin aiheesta ja salassapidosta (LIITE 2). En antanut tutkimuskysymyksiä haastateltaville etukäteen nähtäväksi, enkä myöskään kertonut mitä itse tarkoitan osallisuudella (ks. Hyvärinen 2017, 38). Esitiedot haastateltaville jäivät siis yleiselle tasolle.

Paikka, jossa haastattelu toteutetaan, on merkityksellinen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta (Eskola ym. 2018, 33). Kaikki opettajat halusivat tehdä haastattelut omalla työpaikallaan koululla. Oman työpaikan kaltainen tuttu ja turvallinen tila onkin yksi haastattelun onnistumista edistävä tekijä (Eskola ym. 2018, 33–34). Haastattelun paikaksi valittiin aina jokin rauhallinen tila, jossa haastateltavat saivat puhua ilman keskeytyksiä. Osa haastatteluista toteutettiin luokahuoneessa ja osa opettajanhuoneessa sijaitsevassa erillisessä pienessä työhuoneessa.

Haastattelutilanteessa yritin luoda vapautuneen ja keskustelunomaisen ilmapiirin ja tavoitteena oli säilyttää tämä ilmapiiri haastattelun ajan. Aluksi keskustelimme haastateltavien kanssa muista aiheista, ja tämän keskustelun aikana ei ollut tarkoituksena kerätä tietoa. Eskola ym. (2018) kirjoittavat, että tällaisen esipuheen avulla voidaan mahdollistaa vapautunut ilmapiiri ja luottamuksellinen keskustelusuhde. Haastattelun aihe ja kysymykset antoivat haastateltaville mahdollisuuden kertoa omia mielipiteitään ja kokemuksiaan, mikä saattoi osaltaan motivoida heitä keskusteluun. (Eskola ym. 2018, 31–32, 37.) Osassa haastatteluista haastateltava ilmaisi epävarmuutensa siitä, tietääkö osallisuudesta tarpeeksi, mikä aiheutti ehkä hieman jännitystä haastateltavalle itselleen. Näissä tilanteissa vakuutin haastateltavalle, että olen kiinnostunut juuri hänen ajatuksiensa, enkä etsi yhtä ”oikeaa” vastausta.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein saturaation eli kylläisyyden käsitettä, jolla tarkoitetaan sitä, että samat asiat alkavat toistua aineistossa (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Sovelsin tällaista saturaatioajattelua omassa tutkimuksessani siten, että pyrin jatkamaan haastatteluiden tekoa niin kauan, että ne tuottavat

uutta tietoa tutkimuskysymysten kannalta. Haastateltavien määrä ei ollut siis etukäteen päätetty. Toisaalta saturaatioajattelua on kritisoitu, koska siinä voidaan nähdä ristiriitoja suhteessa kvalitatiivisen ajatteluun, jonka mukaan kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia. Kuitenkin saturaatioajattelu toimii usein ohjenuorana, kun pyritään saamaan selville, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Haastattelujen jälkeen koin, että en olisi saanut osallistujien määrää lisäämällä enää uutta tietoa aiheesta.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analysointiin ei ole valmiita sääntöjä, vaan jokaisen tutkijan on valittava sopiva analyysimenetelmä ja parhaansa mukaan yritettävä kommunikoida aineiston kanssa ja nostaa siitä esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on aineiston tiivistäminen ja uuden tiedon löytäminen. (Patton 2002, 432–433.) Analyysissa pyritään järjestelemään aineistoa pienempiin analyysiyksiköihin, sekä luokitteluun ja yhdistelemään aineistoa (Bogdan & Biklen 2007, 159). Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa aina jollain tavalla tutkimuksen eri vaiheissa (Merriam 2009, 15). Esimerkiksi omalla kohdallani teoriataustaan keräämälläni esitiedolla, taustallani ja toisaalta myös kokemattomuudella oli tutkimuksen teossa osansa. Tiedän koulutukseni kautta opettajan työstä, mutta toisaalta tutkimuksen tekemisessä olen kokemattomampi. Tutkijan onkin tärkeää tunnistaa ja tarkkailla, miten oma subjektiivisuus vaikuttaa tiedon keräämiseen ja tulkintaan (Merriam 2009, 15).

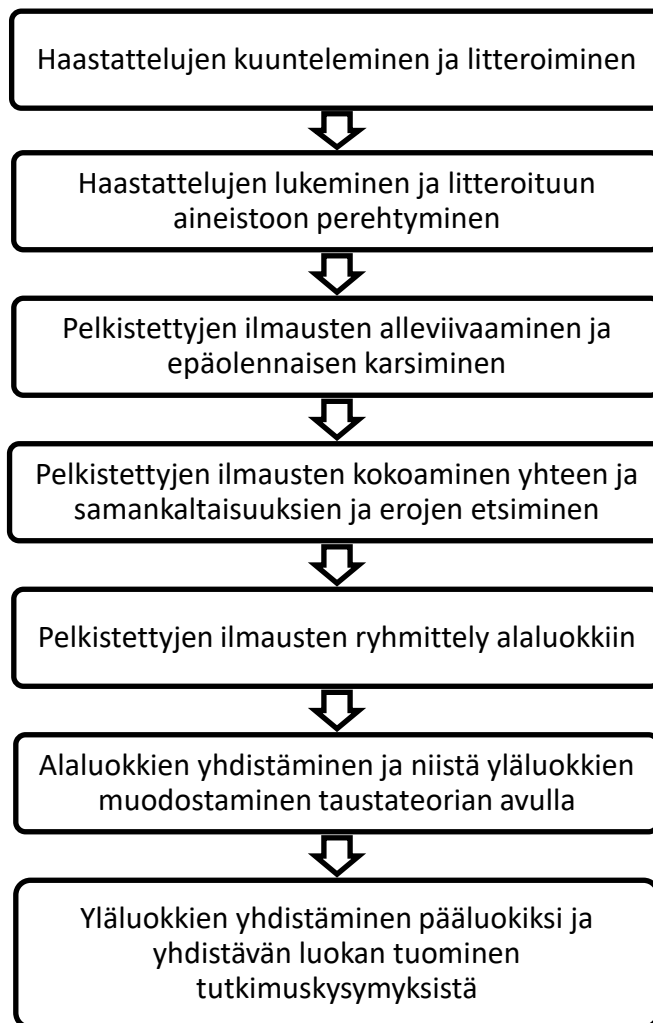
Laadullisessa tutkimuksessa analyysi kulkee läpi tutkimusprosessin. Se alkaa jo siitä, kun tutkija päättää mihin tutkimuksessaan keskittyä, ja jatkuu edelleen haastattelutilanteessa. (Bogdan & Biklen 2007, 160; Hirsjärvi & Hurme 2008, 136; Patton 2002, 436.) Pattonin (2002, 436) mukaan tutkijan pitäisi kuitenkin välttää keskittymästä liikaa analyysiin haastatteluvaiheessa ja pidättäytyä tekemästä ennenaikaisia tulkintoja, sillä se voi häiritä avointa tiedonhankintaprosessia haastattelutilanteessa. Haastatteluja tehdessä pystyin jo tekemään alustavia havaintoja esimerkiksi siitä, kuinka usein tietyt ilmaukset esiintyvät. Haastattelujen

litteroinnin jälkeen luin aineiston useaan kertaan, jotta pystyisin paremmin kehittämään siitä ajatuksia ja kysymyksiä ja analysoimaan sitä. Lukemisen yhteydessä esitin aineistolle kysymyksiä, kuten mitä yhtäläisyyksiä ja eroja siitä löytyy, mikä aineistossa herättää kiinnostusta tai ihmetystä, tai kenen ääni haastattelussa kuuluu. Alkuvaiheessa tein myös muistiinpanoja ja yliviihasin merkityksellisiä analyysiyksiköitä (ks. Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103).

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan usein induktiivisesta eli aineistolähtöisestä analyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Käytin tässä tutkimuksessa kuitenkin teoriaohjaavaa analyysitapaa. Teoriaohjaavassa, eli abduktiivisessa analyysissä aineistoa verrataan valmiina oleviin teoreettisiin johtoideoihin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Aikaisempi tieto siis ohjaa ja auttaa analyysiprosessissa, mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt nousevat aineistosta ja aikaisemman teorian testaamisen sijaan teorian ja aineiston avulla pyritään luomaan uusia ajatuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Aluksi lähdin liikkeelle induktiivisesti aineiston pohjalta ja tein luokittelua aineistosta nousevien käsitteiden avulla. Analyysin alaluokat olen siis muodostanut aineistolähtöisesti. Kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten avulla hankittu tietämys kuitenkin ohjasi ajattelua alusta alkaen, joten analyysi ei ollut täysin induktiivista. Vahvimmin teoria oli mukana siinä vaiheessa, kun yhdistelin luokkia ja tein tutkimuskysymyksiä koskevia tulkintoja. Tästä esimerkkinä on pääluokka *toimijuus* ja siihen kuuluva yläluokka *kuulluksi tuleminen*, jotka olen tuonut suoraan teoriasta. Teoriaohjaavassa analyysissä abstrahoinnissa, eli käsitteellistämässä käytetään tällä tavalla jo aiheesta teorian kautta tiedettyjä valmiita käsitteitä. Analyysin alaluokat ovat aineistolähtöisiä ja yläluokat teoriasta tuotuja. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Aineiston analyysimenetelmänä käytin laadullista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa käytetty metodi, mutta lisäksi se on myös väljä teoreettinen kehys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Laadullisen sisällönanalyysin avulla pyritään analysoimaan tekstinä olevaa aineistoa sekä havainnollistamaan siitä nousevia teemoja (Vaismoradi ym. 2016, 100). Menetelmän hyötynä on, että sen avulla voidaan analysoida laajojakin tekstiaineistoja.

(Elo & Kyngäs 2008, 114). Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistoa luokitellaan erilaisiin ala- ja yläluokkiin ja näitä luokkia vertaillaan toisiinsa ja koko aineistoon (Vaismoradi ym. 2016, 101). Omassa tutkimuksessani luokittelut etenivät Tuomen ja Sarajärven (2018, 123, 132) esittämällä tavalla alaluokasta yläluokkaan, yläluokasta pääluokkaan ja pääluokasta yhdistävään luokkaan. Haastatelluaineiston luokittelussa tutkimuskysymykset pidetään tarkasti mielessä, sillä aiemman teoreettisen tietämyksen lisäksi ne toimivat pääkriteerinä luokittelulle ja analyysille (Elo & Kyngäs 2008, 113; Hirsjärvi & Hurme 2008, 148). Hyödynsin luokittelussa apuvälineenä myös puolistrukturoidun teemahaastatteluni teemoja, jotka antoivat eräänlaisen jäsennyksen aineistolle (ks. Eskola & Suoranta 2014, 152). Kuviossa 1 jäsenmän teoriaohjaavan aineiston analyysin etenemistä ja pyrin luomaan havainnollistavampaa kuvaa analyysin vaiheista. Olen käyttänyt kuvion mallina Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) kaaviota induktiivisen eli aineistolähtöisen analyysin etenemisestä.



KUVIO 1. Haastatteluaineiston analyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukailleen.

Litteroitua haastattelumateriaalia oli yhteensä 104 sivua fontilla Calibri, kun fonttikoko oli 11 ja riviväli 1,5. Luin ensin haastattelut useaan kertaan läpi ja tein litteroituihin teksteihin yliviivauksia ja muistiinpanoja. Tämän jälkeen aloitin aineiston redusoinnin, eli pelkistämisen, jolla tarkoitetaan tutkimukselle epäolennaisen aineksen pois karsimista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Etsin aineistosta tutkimustehtäviä kuvaavia ilmauksia ja yliviivasin ne. Tämän jälkeen kokosin ilmaisut erilliseen Word -tiedostoon luomaani taulukkoon, jonka toisessa sarakkeessa oli suorat lainaukset litteroinneista ja toisessa sarakkeessa ilmauksille keksimäni pelkistetyt muodot. Esimerkiksi haastateltavan sanoessa *”järjestettiin ja kuunneltiin lasten toivomuksia ja toki niitä nyt sitten pyrittiin huomioimaan”*, tiivistin tämän lauseen pelkistettyyn muotoon *lasten toivomusten kuuleminen ja huomiointi*.

Seuraavaksi aloitin pelkistettyjen ilmausten klusteroinnin eli ryhmittelyn samankaltaisuuksien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Näiden ryhmittelyjen perusteella syntyivät alaluokat, yläluokat ja edelleen pääluokat ja yhdistävät luokat, jotka kokosin jälleen erilliseen Word -taulukkoon.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhdistävä luokka ”opettajien näkemykset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta” sisältää kolme pääluokkaa. Näitä pääluokkia ovat yhdessä toimiminen, toimijuus ja vastuun ottaminen (Ks. LIITE 4, taulukko 1). Toisen tutkimuskysymyksen yhdistävänä luokkana on ”opettajien keinoja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden tukemiseksi”. Ensimmäinen pääluokka kertoo oppilaiden yksilöllisyyden huomioinnista, toinen pääluokka kertoo vaikuttamismahdollisuuksien tarjoamisesta oppilaille ja kolmas pääluokka kuvaa opettajien tekemää ammatillista yhteistyötä (Ks. LIITE 4, taulukko 2).

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia aina aiheenvalinnasta lähtien. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu oikeiden toimintatapojen edistäminen ja noudattaminen tutkimusprosessissa. Tutkijan eettiset ratkaisut ovat aina yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150, 153.) Ennen haastattelujen aloittamista olin kysynyt koulun johtajalta ja varajohtajalta luvan tutkimuksen tekemiseen heidän koulullaan. Olin käynyt keskusteluja varajohtajana toimineen erityisopettajan kanssa tutkimuksen aiheesta ja toteuttamistavoista ennen kuin jaoin yhteydenottokirjeet opettajille. Opettajien varsinaiset suostumukset haastatteluun perustuivat näille yhteydenottokirjeille ja lisäksi kerroin osalle opettajista tarkemmin aiheestani suullisesti. Yhteydenottokirjeessä kerroin yhteystietoni, jotta opettajat voivat olla minuun yhteydessä, mikäli haluavat osallistua tutkimukseen tai saada lisätietoa. Pyrin siis toimimaan eettisten periaatteiden mukaisesti, ja varmistamaan, että tutkimukseen osallistujat saavat tarvittavat tiedot tutkimuksesta etukäteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156).

Ennen haastattelua pyysin tutkimukseen osallistuneilta kirjallisen suostumuksen lupalomakkeella, jonka he allekirjoittivat ja sovimme myös haastattelun nauhoittamisesta suullisesti (Eskola & Suoranta 2014, 52–53). Tässä vaiheessa opettajille tarjoutui mahdollisuus kieltäytyä ja olla osallistumatta tutkimukseen. Yhdelle opettajalle muistutin henkilökohtaisesti oikeudesta jättäytyä pois tutkimuksesta, kun kävi ilmi, että hän oli ymmärtänyt aiheen eri tavalla. Olin painottanut yhteydenottokirjeessä sitä, että pois voi jättäytyä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Kuitenkaan lopulta kukaan opettajista ei kieltäytynyt tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että osallistuminen on vapaaehtoista (Tuomi & Sarajarvi 2018, 155–156).

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu tutkittavien yksityisyyden säilyttäminen, tutkittavia kunnioittava tutkimustapa ja totuudenmukainen löydösten raportointi (Bogdan & Biklen 2007, 49–50). Litteroidessani olen pyrkinyt huolehtimaan osallistujien ja koulun yksityisyyden suojaamisesta. Litteroinnit ja nauhoitteet olen säilyttänyt tietokoneella salasanaalla suojattuna. Olen vaihtanut kaikki haastatteluissa esiintyneet henkilöiden ja koulun nimet. Lisäksi olen jättänyt käyttämättä aineistokatkelmia, joissa on tietoja, joista voisi tunnistaa yksittäisen opettajan, oppilaan, tilanteen, koulun tai sijaintipaikkakunnan. Aineistoesimerkeissä olen huomionut, että kaikki haastateltavat ovat saman koulun opettajia: olen häivyttänyt pois kaikki murre sanat ja muut ilmaisut, joista voisi tunnistaa tietyn haastateltavan. Lisäksi olen jättänyt käyttämättä sellaisia aineistoesimerkkejä, joista voisi tunnistaa, minkä aineen opettaja on kyseessä. Koko tutkimusprosessin ajan huomioin sen, että osallistujien oikeudet ja hyvinvointi turvataan ja tutkimuksen teko on rehellistä ja luottamuksellista (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018, 155–156).

Tutkimuksen eettisyys voi heikentyä, jos tutkijan ja tutkittavien välillä vallitsee tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen vaikuttava riippuvuussuhde (Eskola & Suoranta 2014, 55). Tutkimuskoulu ja osa haastatteluihin osallistuneista opettajista oli minulle entuudestaan tuttuja, mutta en usko sen vaikuttaneen tutkimuksen eettisyyteen, sillä välillämme ei vallinnut riippuvuussuhdetta.

6 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, mitä opettajat ajattelevat osallisuuden tarkoittavan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Tavoitteenani oli myös tarkastella, mitä keinoja opettajilla on käytössään tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi. Ensimmäisessä luvussa (6.1) tarkastelen opettajien näkemyksiä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta. Toisessa luvussa (6.2) esittelen niitä keinoja, joita opettajilla on käytössään tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden tukemiseksi.

Tulokset pohjautuvat haastatteluilla kerättyyn litteroituun aineistoon. Olen pyrkinyt tuomaan tutkittavien ääntä ja aineiston kuvailua esille sitaattien avulla. Nämä suorat lainaukset auttavat hahmottamaan ja arvioimaan tutkimuksen tuloksia. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 181.) Suorat lainaukset ovat tekstissä kursivoituna tai sisennettynä. Olen merkinnyt lainauksiin lyhenteet, joista T tarkoittaa tutkijaa ja H haastateltavaa. Numero H -kirjaimen jäljessä merkitsee haastateltavien litteroinneissa käyttämiäni numeroita.

6.1 Opettajien näkemykset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta

Haastateltavat kertoivat, että koululla ei ole yhteistä määritelmää osallisuuden käsitteelle. Osallisuus ei ollut jäänyt kaikille haastateltaville käsitteenä mieleen, mutta siihen liittyviä asioita oli saatettu pohtia esimerkiksi työparina toimivien erityisopettajien kanssa. Erityisopettajille osallisuus oli käsitteenä entuudestaan tuttu ja heillä oli mielikuva siitä, mitä asioita siihen kuuluu. Osallisuuden käsite ei kuitenkaan ollut kaikille haastateltaville selkeä eivätkä he olleet aivan varmoja sen määritelmästä. Vaikka osallisuuden käsitteen ymmärtämisessä oli eroja, niin osa haastateltavista kertoi, että koulussa osallisuutta pidetään kuitenkin tärkeänä ja *kouluyhteisön yhteisenä asiana*. Opettajien kuvaukset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta jakautuivat yhdessä toimimiseen, oppilaiden toimijuuteen, ja vastuun ottamiseen.

6.1.1 Yhdessä toimiminen

Opettajat ajattelivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus on oppilaiden yhdessä toimimista oppitunnilla ja koko kouluyhteisön tasolla. Osallisuuteen kuuluu opettajien mukaan *oikeus oppia samoja asioita ja käydä samoilla tunneilla* ja oppimisen ajateltiin olevan *avointa ja kaikille kuuluvaa*. Opettajat kuvailivat koulua paikkana, jossa kaikki oppilaat otetaan tasapuolisesti huomioon, eikä ketään suljeta ulkopuolelle. Opettajien mukaan osallisuus siis edistää oppilaiden välistä tasa-arvoa.

H1: ”Mulla on semmoinen käsitys et tässä lähinnä niinku mitä olen rehtorin kanssa keskustellu että tota että hän, koetaan tärkeänä, että erityisoppilaat tai tukea tarvitsevat oppilaat saa sitä tukea siellä omassa luokkaympäristössä”.

Osallistuminen opetukseen. Opettajien mukaan osallisuuteen kuuluu yhdessä opiskelu siten, että tukea tarvitsevat oppilaat voivat osallistua kaikkeen samaan toimintaan kuin muutkin. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat voivat olla isossa luokassa ja osallistua oman luokan ryhmään. Taitotasoltaan heterogeenisessä ryhmässä opiskelulla koettiin olevan monia hyödyllisiä seurauksia oppimisen kannalta. Tuen tarve ei opettajien mukaan tässä koulukulttuurissa tarkoittanut suoraan sitä, että oppilas sijoitetaan opiskelemaan eri paikkaan. Opettajien mukaan koulussa pyrkimyksenä oli, että oppilaiden tarvitsema tuki tulee luokkiin.

Osallisuuden kokemusta ei kuitenkaan mielletty tarkoittamaan pelkästään samassa fyysisessä tilassa olemista, vaan opettajien mielestä osallisuuteen voi kuulua myös eri tilassa opiskelu muusta ryhmästä erillään. Yksi opettaja kertoi, että osallisuuden ja luokkayhteisöön kuulumisen aste riippuu oppilaan *voinnista ja erillisistä sopimuksista*.

H2: ” Osallinen voi olla vaikka ois ihan eri paikassa kuin muut. Sä voit silti olla ihan osallinen ja olla siin hommas mukana, sekään ei niinku poissulje sitä tavallaan et ollaan osallisia vaan jos ollaan fyysisesti jotenki lähekkäin.”

Vaikka opiskelua oman ryhmän mukana pidettiin yleisesti tavoiteltavana, niin monen opettajan mielestä osallisuuden kannalta oli kuitenkin keskeistä, että oppilaalla on mahdollisuus toisinaan saada tukea myös pienryhmässä erillään muusta luokasta. Osassa haastatteluista opettajat mainitsivatkin tuen tarpeet mahdollisena esteenä osallisuudelle isossa ryhmässä. Pienessä ryhmässä tai kahden kesken opettajan kanssa opiskelun ajateltiin tukevan niitä oppilaita, joilla on vaikeat oppimisvaikeudet. Yksi opettaja koki, että pienessä ryhmässä tukea tarvitseva oppilas pystyy *avoautumaan ja ilmaisemaan itseään paremmin*. Toisaalta opettajat pohtivat, että jatkuva opiskelu pienluokalla tai pienessä ryhmässä saattaisi olla leimaavaa ja heikentää siten oppilaiden osallisuutta.

H1: "(...) jos on ne vaikeet oppimisvaikeudet, et joskus on hyödyllistä tai niinku itsestä ehkä tuntuu että tota vois tehdä niinku pienemmissä ryhmissä tai vaikka kahden kesken jonku asian mut et sitte heti ku sen asian on niinku tavallaan saanu haltuun, ja pystyy ehkä menee eteenpäin nii sit kuitenkin pystys osallistumaan siihe. Mut se jotenki ehkä myös vaihtelee paljon oppilaiden niinku ehkä persoonanki mukaan."

Tapahtui opiskelu sitten isossa luokassa tai väliaikaisesti pienemmässä ryhmässä, niin opetukseen osallistuminen nähtiin asiana, jonka kautta osallisuus voi tulla näkyväksi. Yksi opettajista määritteli, että osallisuus oppitunneilla on *pientä, arkista osallisuutta*. Oppitunneilla osallisuuden nähtiin toteutuvan siten, että oppilailla on mahdollisuus *osallistua omaan oppimiseensa*. Varsinkin yhdessä haastattelussa korostui näkemys siitä, että *jokainen oppilas saa siivun osallisuudesta*, kun osallisuuden mahdollisuuksien tarjoaminen huomioidaan oppitunneilla.

H6: "Se on hyvin moninäköstä, että jos aatellaan koulun tasolla (...) et oppilaat osallistuu siihen suunnitteluun, toteutukseen ja sit myöski jossakin määrin arviointiin sellaisissa asioissa, jotka on koulun yhteistä kulttuuria."

H2: "(...)Mä uskon että se meiän koulussa se, tukea tarvitseva oppilas ei varmaan koe sitä että se olisi suoraan pois kuvioista, suoraan pois yhteisöstä."

Koulu yhteisössä toimiminen. Osa opettajista toi esiin, että oppituntien lisäksi oppilaiden osallisuus voi näkyä myös koko koulun tasolla. Yksi haastateltavista kuvasi tällaista osallisuutta *isona ja edustuksellisena osallisuutena*. Tällaiseen koulu yhteisössä toteutuvaan osallisuuteen liitettiin esimerkiksi oppilaiden mahdollisuudet osallistua tapahtumien ja erikoispäivien suunnitteluun ja toteutukseen.

Osallisuuden nähtiin ilmenevän koulun tasolla myös siten, että oppilaat osallistuvat koulun yhteiseen toimintaan, kuten esimerkiksi oppilaskuntaan tai tukioppilastoimintaan. Opettajat siis pitivät tärkeänä, että oppilaiden mahdollisuudet osallisuuteen toteutuvat myös oppituntien ulkopuolella.

Opettajien mukaan osallisuuteen kuuluu fyysisen läsnäolon lisäksi myös oppilaan kokemus koulun yhteisöön kuulumisesta ja *mukana olemisesta*. Tähän kokemukseen kuuluu opettajien mukaan se, että oppilas tuntee olevansa osa *porukkaa*. Joukkoon kuulumisen kokemusten ajateltiin edistävän tasavertaisuutta sekä oppilaiden tunnetta siitä, että heillä on merkitystä koulu yhteisön jäsenenä.

6.1.2 Toimijuus

Opettajat liittivät osallisuuteen oppilaiden oman aktiivisen toiminnan. Toimijuuden näkökulmassa korostui oppilaiden aktiivisuus osallistumisen edellytyksenä. Yksi opettaja toikin esiin, että oppilaiden osallisuus *toimii helposti aktiivisten kautta*. Oppilaiden toimijuuteen liittyi kuulluksi tuleminen ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet.

H1: ”Että mut ehkä siellä ei niinku sillai yksilön mielipiteitä hirveen paljon kysellä (...) et sit se on varmaan enemmän sellasta persoonakohtasta et kuka uskaltaa sen mielipiteensä sillai tuoda että.”

H7: ”Mutta ne ne tota oikeesti semmoset, miten nyt sanois, asiaan liittyvät mielipiteet ni ei ne niiltä tuen tarvitsijoilta tuu.(...)et sillee ne ei pysty oleen siellä asiassa sillee mukana.”

Kuulluksi tuleminen. Yhdessä haastatteluista opettaja liitti osallisuuden määrittelmään sen, että oppilailla olisi mahdollisuus tuoda esiin ajatuksiaan ja ilmaista mielipiteensä koulusta. Yleisesti opettajat eivät kuitenkaan liittäneet omien näkemysten ja mielipiteiden ilmaisua osaksi tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta. Kysyttäessä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuudesta mielipiteenilmaisuuksiin moni opettaja vastasi, että periaatteessa mielipiteitä on mahdollista kertoa ja siihen kannustetaan, mutta tukea tarvitsevat oppilaat eivät yleensä esitä mielipiteitään ainakaan opetukseen liittyen. Haastatteluissa ilmeni myös näke-

mys siitä, että mielipiteen ilmaisu riippuu oppilaan omasta aktiivisuudesta ja uskalluksesta tuoda ajatuksiaan esiin. Opettajat kokivat, että tukea tarvitseville oppilaille mielipiteen ilmaisu on mahdollisempaa kahden kesken opettajalle tai pienessä ryhmässä kuin isossa luokassa.

H5: "Aina on mahdollista antaa palautetta (...) en mä tiä järjestetäänkö sitä mitenkää erikseen mutta joo. (...) No yleensä nää [tukea tarvitsevat oppilaat] ei anna hirveesti palautetta että... jos ei kysy."

Opettajat uskoivat siihen, että tukea tarvitsevilla oppilailla on mahdollisuus antaa palautetta isossa ryhmässä. Kuitenkin opettajilla oli kokemuksia siitä, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät yleensä anna palautetta luokassa. Yksi opettaja koki, että isossa ryhmässä palautetta antavat enemmän ne oppilaat, jotka *kykenevät siihen ja ovat kypsempiä*. Tukea tarvitsevien oppilaiden vähäiseen palautteen määrään saattoi hänen mukaansa vaikuttaa se, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät ehkä *osaa muotoilla palautetta, tai palautteenanto itsessään ei kiinnosta heitä*. Toisen haastateltava koki palautteen antamisen mahdollisemmaksi tuen tarvitsojille pienessä ryhmässä kuin isossa.

T: "Mitä sä itse ajattelet sen oppilaiden osallisuuden, et mitä se vois olla?"

H4: "No mahdollisimman paljon tietenki sitä et oppilaat vois ite vaikuttaa siihen et kuinka he oppii ja mitä he oppii ja että sitte sitä kautta se motivaatio siihen opiskeluun syntyis vahvemmaks."

Oppilaan vaikuttamismahdollisuudet. Osa opettajista toi esiin, että osallisuuden kuuluu oppilaan mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa. Nämä opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaalla on sananvaltaa liittyen opiskelun sisältöihin ja toteutukseen käytännössä. Tällaiset oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet nähtiin tärkeinä opiskelumotivaation edistämisen kannalta. Yksi opettaja ajatteli, että oppilaiden sananvalta ja sitä kautta vaikuttaminen omaan oppimiseensa, on oppitunneilla toteutuvaa osallisuutta.

H6: "Sit se toinen taso on se oppituntitaso. Et oppitunnilla oppilas, mun mielestä se on tällä hetkellä silleen että, se pitäs osallistua suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen, sisältöjen valitsemiseen(...) ja myöski siihen lopputyöhön. Työskentelyyn ehottomana ja sitten arviointiin myöski."

H5: ”Mutta sitte toisaalta aina sellanen erityisen tuen oppilas ei oo välttämättä niinku itse, ei osaa valita sitä, ei tiedä mikä itselle on hyväksi vielä tässäkin vaiheessa, mikä on se oma oppimisen kannalta paras juttu.”

Haastateltavat pitivät osallisuuden tavoitteena sitä, että oppilas saisi osallistua oppimisen prosessien eri vaiheisiin. Opettajien mukaan tällaista osallistumista oppimiseen kuvastivat oppilaiden päätökset ja valinnanmahdollisuudet heitä itseään koskevissa asioissa koulun arjessa. Osallisuus omaan oppimiseen liitettiin siihen, että oppilas saa vaikuttaa omilla valinnoillaan opiskelutapoihin ja sisältöihin ja yksi opettaja tiivistikin tämän olevan osallisuutta *oman opetuksen eriyttämiseen*. Opettajat pitivät tärkeänä, että tunneilla olisi *pieniä arkisia valintoja* kaikille oppilaille ja varsinkin yksi opettajista korosti, että on tärkeää antaa oppilaan valita itse, eikä päättää oppilaan puolesta. Opettajien mukaan valintojen kautta oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseensa lisääntyvät. Osa opettajista toi esiin, että tukea tarvitsevat oppilaat ovat *asiantuntijoita itsensä suhteen* ja että he osaavat arvioida omalle taitotasolleen sopivia työskentelytapoja. Osa opettajista koki kuitenkin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla haastavaksi sen, että heidän mukaansa oppilailta puuttuu kyky arvioida itselleen parhaiten sopivia opiskelutapoja ja he vaativat paljon opettajan ohjausta.

6.1.3 Vastuun ottaminen

Oppilaiden vastuunotto ja vastuun antaminen oppilaille määriteltiin haastattelussa osaksi osallisuutta. Moni opettajista näki oppilaat vastuullisina toimijoina, joiden osallisuuden lähtökohta on nimenomaan oppilaan oma vastuu. Opettajien ajatuksiin vastuusta liittyi näkemys siitä, että oppilaan vastuun kasvamisen kautta myös osallisuus lisääntyy.

H6: ”Se lähtee se osallistaminen siitä hyvinki pienistä asioista, jos oppilas ei oo alakouluissa siihen tottunut. Niin se lähtee siitä, että osallistetaan siihen työntekoon ja hän löytää sen oman vastuun ja sitte ku se pieni omavastuu löytyy niin sen jälkeen pystyy laajentamaan sitä sitte.”

Vastuu tuntityöskentelystä. Opettajien mielestä oppilaille pitää antaa vastuuta tuntityöskentelystä. Oppilaille haluttiin antaa mahdollisimman paljon vastuuta oppitunneilla tehtävien teossa. Yksi opettajista toi esiin, että oppilaille pitää olla

vastuu tehtävien aloittamisessa ja tekemisessä niin, etteivät opettajat tee tehtäviä heidän puolestaan. Hyvään tuntityöskentelyyn liitettiin myös kotitehtävien tekeminen ja tunnilla toisten oppilaiden auttaminen sekä myönteinen ja aktiivinen suhtautuminen opetettavaan asiaan. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilas saa vastuuta työskentelytapoihin ja tehtäviin liittyvien valintojen kautta. Oppilaiden ajateltiin siten oppivan myös vastuun kantamista omista valinnoista ja niiden seuraamuksista.

T: "No tota kuinka paljon tukea tarvitsevalle oppilaalle olis sun mielestä hyvä antaa vastuuta omasta oppimisestaan?"

H7: "Ihan yhtä paljon ku muilleki. ja sehän tässä oliski musta kauheen tärkeä että ne ymmärtäis sen vastuun siitä opiskelusta. (...) Must tuntuu et se on se suurin asia et ne ei niinku nää sitä, ne ei niinku a kanna sitä vastuuta b ymmärrä sitä vastuun, sitä justiin omaa rooliaan siinä oppimisessaan et miten tärkeä olis kantaa sitä vastuuta siitä omasta oppimisesta (...)."

Opiskeluun liittyvä vastuu. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilailla olisi mahdollisimman paljon vastuuta omasta oppimisestaan. Oppilaiden vastuu nähtiin esimerkiksi oppimistavoitteiden asettamisessa. Oppilaiden vastuunkannolla ajateltiin olevan myönteisiä seurauksia, kuten oppilaiden itsetunnon vahvistuminen. Lisäksi yksi opettaja piti vastuun antamista keinona osoittaa luottamusta oppilaiden kykyjä kohtaan. Vaikka oppilaan vastuuta pidettiin tärkeänä osana osallisuutta ja sillä oli opettajien mielestä positiivisia seurauksia, niin vastuun antaminen tukea tarvitseville oppilaille koettiin ristiriitaiseksi tai hieman hankalaksi. Yhden haastateltavan mukaan *osallisuus on heikkoa*, jos oppilas ei kykene ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että tukea tarvitseville oppilaille pitää pyrkiä antamaan yhtä paljon vastuuta kuin muillekin, mutta toisaalta osa opettajista koki, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät välttämättä kykene ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan.

T: "No kuinka paljon tukea tarvitsevalle oppilaalle on sun mielestä hyvä antaa vastuuta omasta oppimisestaan?"

H5: "(...)no jokainenhan on vastuussa omasta oppimisestaan et sieltähän se lähtee, me vaan yritetään tukea ja auttaa ja ehkä motivoida [naurahtaa] ja näin mut et kyl se pitää olla se oma tahto ja ei se muuten onnistu."

Oppilaiden opiskelumotivaatio nousi osassa haastatteluista esiin osallisuuden kannalta merkityksellisenä tekijänä. Oppimismotivaatioon ajateltiin olevan yksi edellytys osallisuuden toteutumiseksi. Osallisuuteen liitettiin myös *oma tahto ja aktiivinen ote opiskeluun*. Osa opettajista toi esiin, että usein tukea tarvitsevilla oppilaille opiskelumotivaatio saattaa olla heikompi, ja tämän vuoksi vastuun antaminen tukea tarvitseville oppilaille koettiin haasteellisemmaksi. Osan opettajista mukaan osallisuus toteutuu helpommin, jos oppilas on motivoitunut huolehtimaan itsenäisesti opiskelustaan.

6.2 Osallisuuden tukemisen keinoja

Kouluun oli pyritty luomaan toimintakulttuuria, joka mahdollistaisi oppilaiden osallisuuden. Opettajien mukaan tällaisessa toimintakulttuurissa oppilasta tuetaan osallistumaan omista lähtökohdistaan ja vältetään oppilaiden *hylätyksi tulemisen kokemuksia*. Opettajat toivoivat oppilaiden kasvavan sellaiseen työskentelytapaan, jossa moni *tekee erilaista ja omanlaistaan juttua* samassa luokassa. Haastateltavat kertoivat, että työyhteisössä pyrittiin suunnittelemaan jaksoja joustavasti siten, että tukea olisi mahdollista saada omassa luokassa. Kasvattajien asenteita ja myönteistä suhtautumista osallisuuteen pidettiin tärkeänä osallisuuden toteutumisen kannalta. Haastateltavat puhuivat *yhdessä tekemisen kulttuurista*, jossa opettajilla on yhteinen vastuu oppilaista. Koulun toimintaa pyrittiin yhteistyössä kehittämään osallisuutta edistäväksi. Opettajien mukaan osallisuuden lisäämistä kouluun on kehitetty vuosien ajan ja osa opettajista toi esiin, että osallistumisen mahdollisuuksien tarjoamista voisi edelleen lisätä ja kehittää.

Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta edistäviin keinoihin kuului, että opettajat huomioivat oppilaiden yksilöllisyyden, tarjoavat oppilaille vaikuttamisen mahdollisuuksia ja tekevät ammatillista yhteistyötä.

6.2.1 Oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi

Opettajat ajattelivat, että oppilaiden erityisten tarpeiden huomiointi sekä yksilöllinen tukeminen on merkityksellistä osallisuuden kannalta. He pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat huomioidaan yksilöinä ja *otetaan konkreettisesti huomioon*. Tällaiseen huomiointiin kuului yksilöllisten oppimismenetelmien suunnittelu oppilaille. Haastatteluissa korostui ajatus siitä, että oppimisen tuen avulla pystytään mahdollistamaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus luokassa. Toisaalta tähän näkökulmaan liitettiin myös pienryhmässä opiskelu osana osallisuutta ja tuen tarjoamista.

H7: "Siis oppilaiden tukeminen niin on meillä tosi keskeisessä roolissa ja se on ollu aina ja sitä on pyritty vaan niinku vahvistamaan ja lisäämään ja miettimään eri keinoja ja mietitään ihan yksilöllisesti oppilaiden kannalta, että mikä on paras keino, kun huomataan että nyt ei mennä, ei onnistu tällä perinteisellä tavalla. Niin tota hyvin vahvaa on meillä se osallisuus."

Oppimisen tuki. Moni haastateltavista piti erilaisia pedagogisia ratkaisuja osallisuutta edistävinä keinoina. Opettajat toivat esiin monia keinoja, joiden avulla pyrittiin edistämään oppimista. Opettajat pitivät tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun kannalta merkityksellisenä, että oppitunnilla on selkeä struktuuri ja ohjeistus. Opettajat kertoivat huomioivansa opetuksessa monikanavaisuuden ja toiminnallisuuden. Oppilaiden tukeminen ja ymmärtämisen varmistaminen tunnilla oli opettajien mielestä myös tärkeää. Lisäksi tukea tarvitseville järjestettiin erilaisia työskentely- ja arviointitapoja ryhmässä ja tehtäviä muunneltiin tarvittaessa tilanteen mukaan. Yksi opettaja puhui myös siitä, että tukea tarvitseville oppilaille olisi hyvä opettaa isossa ryhmässä toimimisen tapoja.

Opettajat mainitsivat eriyttämisen yhtenä keinona huomioida erilaiset oppilaat ryhmässään. Eriyttäminen nähtiin menetelmänä, jonka avulla eritasoiset oppilaat pystyvät opiskelemaan samassa tilassa. Opettajien mukaan opiskelun periaatteena oli, että luokassa ei opeteta vain yhtä ohjelmaa, vaan *opetuksessa on aihe ja sen piirissä tehdään eri tasoisesti ja erilailla apua ja tukea tarvit*. Eriyttämisestä oli opettajien mukaan hyötyä myös niille oppilaille, jotka eivät varsinaisesti tarvinneet tehostettua tai erityistä tukea. Opettajat kokivat, että samalla kun kaikki

tekevät omia tehtäviään luokassa, niin yksittäinen oppilas ei leimaudu erilaiseksi tai erityiseksi. Haastateltavat kertoivat myös, että oppilaat pääsevät itse osallistumaan oman oppimisensa eriyttämiseen valitsemalla itselleen sopivia *oppimispolkuja*.

H3: ”Joo siis sillä tavalla kyllä että me aina niinku yhteisymmärryksessä [oppilaan kanssa] suunnitellaan se että mitenkä se tuki niinku rakennettaisiin ja he saa niinku minusta siinä kohtaa (...) no yheksännellä luokalla ne osaa niinku ja ne tietää vähän että mitkä on ne vaihtoehdotki paremmin ni he osaa ehkä paremmin sitä mikä mulle sopis nii tuoda enemmän niinku ite sitä esiin(...)”

Opettajat pitivät tuen järjestämisen ja opetuksen suunnittelua tärkeinä tekijöinä oppilaiden yksilöllisyyden huomioinnin edistämisessä. Opettajat kertoivat suunnittelevansa itse oppituntien sisällöt oppilaiden tuen tarpeet huomioon ottaen, mutta oppilaiden kerrottiin osallistuvan tuen rakentamisen ja oman opiskelunsa suunnitteluun. Oppilaat olivat mukana esimerkiksi suunnittelemassa opiskelutapoja ja -metodeja yhteisissä HOJKS-palavereissa. Oppilaat suunnittelivat myös monialaisia oppimisprojekteja. Yksi opettaja piti hyvänä kehityskohteena sitä, että oppilaat osallistuisivat oppilashuoltosuunnitelman tekemiseen.

Toisaalta osa opettajista toi esiin suunnitteluun liittyviä haasteita. He kokivat erilaisten arviointi- ja opiskelutapojen suunnittelun haastavaksi ja aikaa vieväksi, kun ryhmässä on paljon erilaisia oppilaita.

H4: ”Miten mahdollistetaan jokaiselle oppilaalle se oma oppimistapa ja se mielekäs tapa. Että jotenki siinä tulee sellanen olo et miten ihmeessä mä pystyn kaikille tarjoo kaikkee(...) että sitte tulee semmonen tunne että miten, missä ajassa ja millon mä ne kaikki valmistelen ja et jokaiselle jotaki. Ehkä siin on vähän semmonen kädet pystyyn meininki välillä tulee semmonen olo.”

Myös oppimisen arvioinnissa pyrittiin huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Kurssien arviointitapoja suunnitellessa oppilaiden *opiskelutaso*, mielipiteet ja toiveet pyrittiin ottamaan huomioon. Arviointitapojen kerrottiin olevan mahdollisimman *laajasti erilaista osaamista huomioivia*. Joissakin oppiaineissa oppilaille annettiin vaihtoehtoja, joista he saivat päättää, miten kurssia arvioidaan. Opetuksen arvioinnista kysyttäessä opettajat keskittyivät pohtimaan oppilaiden osaamisen sekä tuen tarpeen arviointia. Opettajat eivät siis puhuneet haastatteluissa siitä, että oppilaat osallistuisivat koulussa toiminnan arviointiin.

H3: "Myös näistä arviointitavoista nii hyvin usein oppilaat pääsee ite niinku päättämään että mitenkä ne haluaa että sitä kurssia arvioidaan että pidetäänkö kaks pienempää koetta tai testiä vai pidetäänkö yks iso vai mitenkä..Et matikassa me ollaan nyt testailtu(...) semmosta näyttötuntisysteemiä arvioinnissa ja silti me aina kysytään oppilailta ainaki joka puolivuositain että jatketaanko tällä vai haluutteks te palata siihen normi koekäytäntöön.. Et niinku toimitaan niinku miten he ajattelee, et he on halunneet vielä jatkaa."

Opettajat kertoivat, että oppilaat osallistuvat omien oppimistavoitteidensa asettamiseen. Luokassa oppilailla voi olla erilaisia yksilöllisiä oppimistavoitteita. Oppilaat saavat kokeilla erilaisia työtapoja, minkä jälkeen he voivat valita ja asettaa itse omat tavoitteensa opiskelulle. Osa opettajista toi esiin, että opettajan on tärkeää antaa oppilaan valita itse tavoitteet, ja hyväksyä se, että oppilaan tavoitteet eivät ole välttämättä samoja, mitä opettaja hänelle asettaisi.

H2: "Ja sit se mikä mun mielestä on tosi hyvä, on kysyy siltä oppilaalta et minkälaista suoriutumista sä tavoittelet, mihin sä oisit tyytyväinen. Et se on mun mielestä aika tärkeä kysymys kuitenkin et se niinku tulee et tää on sun opiskelut että."

Rakenteelliset tekijät. Opettajat kokivat osallisuuden kannalta merkityksellisenä, että koulussa on erilaisia tiloja, joihin ryhmän kanssa voi jakautua opiskelemaan. Eri tiloihin jakautumisen koettiin olevan hyödyllistä silloin, kun opetusta haluttiin eriyttää. Erillisessä tilassa opiskelusta hyötyivät opettajien mukaan erityisesti ne oppilaat, jotka tarvitsevat kertausta tai rauhallisen opiskeluympäristön. Koulun fyysisessä ympäristössä oli huomioitu se, että tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ei toteudu vain yhdessä erityisopetuksen tilassa, vaan tuen tarjoaminen on joustavaa ja voi toteutua eri tiloissa ja myös omassa luokassa. Opettajat kertoivat, että oppilaita jaettiin eri tiloihin opiskelemaan tilanteen ja opiskeltavan sisällön mukaan. Yksi opettaja toi esiin, että osallisuuden toteutumisessa on haasteita, jos erityisopetusta järjestetään ainoastaan muista oppimisympäristöistä erillään. Tuen tarjoamisen järjestelmä voi aiheuttaa siten esteitä osallisuudelle, jos erityisopetusta on mahdollista saada vain omasta luokasta erillisessä tilassa.

H2: "Siis aina on oppilaita jotka hyötyy pienes tilas, erillises tilas, pienryhmäs opiskelusta mutta aikuisista johtuvaa poistamista haluaisin vastustaa. Että se ei niinkun jotenki se on niinkun et tukea tarvitsevan osallisuus ei voi enää mennä siihen että mulla on tää tämän ohjelma ja hän ei selviä mun ohjelmasta. Että se ei ole nykypäivän koulua. Se on must semmosta turhaa aikuisista johtuvaa segregatiota."

Koulussa pyrittiin siihen, että erillisiä erityisopetusryhmiä ei muodostuisi. Väli-aikaisten ryhmäjakojenkin ajateltiin olevan vaihtoehto, eikä erillisiä opetusryhmiä muodostettu *väkisin*. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä oli otettu huomioon luokkien ja matematiikan oppiaineen ryhmäjaossa. Haastateltavien mukaan oppimisen vaikeudet tai oppimisen hitaus ei tarkoittanut automaattisesti ryhmästä poistamista, mutta toisaalta yksilöllistetyn oppimäärän aineet opiskeltiin erityisopetuksen erillisessä luokassa. Opettajat kertoivat, että toisinaan tukea tarvitseville oppilaille järjestetään *tukijakso luokasta erillään*, koska koulussa pyritään siihen, että tukea tarvitsevat oppilailla olisi myös mahdollista päästä pieneen ryhmään opiskelemaan. Toisaalta myös muut kuin tukea tarvitsevat oppilaat saattoivat välillä opiskella pienemmässä ryhmässä eri tilassa. Yksi opettajista ajatteli, että pienemmässä ryhmässä tukea tarvitsevien oppilaiden tason huomiointi ja arviointi on helpompaa. Hän koki, että pienessä ryhmässä oppilaat saavat helpommin onnistumisen kokemuksia ja oppimiseen on *keskustelelevampi mahdollisuus*. Opettajat kertoivat, että oppilaat saavat joskus itse päättää jäävätkö luokkaan, vai lähtevätkö pienempään ryhmään opiskelemaan.

H4: ” Et tietysti tää meidän kahen opettajan tai kahen aikuisen malli kans antaa siihen mahdollisuuden(...) et esimerkiks jaettiin äikän ryhmä kolmeen osaan et oli kaks aikuista. oli se porukka joka koki et ei tarvi opettajan apua ja niille oli vaan lähinnä tehtävät taululla et etene kutakuinkin näin ja näin haluamassas järjestyksessä ja sitte oli se porukka joka halus lähte mun mukaa ja sitte toisen opettajan mukaan (...) et sit kaikki teki vähän erilailla ehkä siinä.”

H2: ”Meillä on osa erityisestä tuesta toteutetaan oman ryhmän mukana ja sitte sieltä voidaan tarvittaessa poiketa pois eri aineissa. Ja sitte ku lähdetään omasta ryhmästä pois niin se ei ole mitenkään sanottua että sun pitää lähte ku sä luet hitaasti. Vaan sieltä voi lähte millon mikäki porukka.”

Opettajat kertoivat kokevansa oppilaiden erilaiset tuen tarpeet haastaviksi yksilöllisyyden huomioimisen kannalta. Esimerkiksi oppilaan kommunikaatiovaikeuksien, kielellisten puutteiden tai heikon toiminnanohjauksen koettiin hankaloittavan yksilöllisyyden tukemista ja siten osallisuuden toteutumista. Yksi opettaja toi esiin, että murrosikä, päihteidenkäyttö tai nuoren huolet kotioloista voivat tehdä nuoren tukemisesta koulussa haastavaa. Osa opettajista koki yksilöllisyyden huomioinnin haastavaksi suurissa heterogeenisissä ryhmissä, joissa on paljon erilaisia oppilaita.

6.2.2 Vaikuttamismahdollisuuksien tarjoaminen

Opettajien mukaan he huomioivat oppilaiden vaikuttamisen osana osallisuutta ja toivat esiin tapoja, joiden avulla oppilaat pystyisivät vaikuttamaan koulussa. Haastatteluissa vaikuttamismahdollisuudet koskivat opiskelua ja koulun toimintaan liittyviä vastuutehtäviä. Opettajat pyrkivät edistämään oppilaiden mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon ja vaikuttaa omaan oppimiseensa ja koulun yhteisiin asioihin. Oppilaiden näkemysten selvittäminen koettiin merkityksellisenä vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisen kannalta. Opettajat kertoivat selvittävänsä oppilaiden näkemyksiä keskustelemalla.

H3: ” Arjessa mikä eniten tulee niin on niinku tarjoamalla niitä päätöksentekotilanteita niin että oppilas saisi ite päättää niinku omasta oppimisestaan ja myöski sillä tavalla osoittaa niinku iteki luottamusta että ne pystyy tekemään tämmösiä ratkaisuja.”

Opiskelu ja vastuutehtävät. Opettajat kertoivat pyrkivänsä lisäämään oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia omaan oppimiseensa. Keinoja oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseen oli osallistumiseen kannustaminen, ratkaisuideoiden kysyminen oppilailta sekä omien näkemysten esittämiseen rohkaiseminen. Yksi opettaja toivoi, että koululle kehitettäisiin jokin väylä, jonka kautta oppilaat pystyisivät kertomaan omat kehittämissuhteensa mahdollisimman helposti ja vaikuttamaan.

Opettajat kertoivat, että oppilaat ovat mukana päättämässä itseään ja koulunkäyntiään koskevista asioista. Päätöksentekotilanteita tarjottiin oppilaille yksilöllisesti, mutta myös oppilasryhmän tasolla. Opettajat kertoivat, että päätöksentekotilanteet liittyivät usein tuntien työskentelytapoihin tai arviointimenetelmiin. Yksi opettaja toi esiin, että oppilaiden on tärkeää saada tukea päätöksentekoon ja hän kertoikin antavansa oppilaiden kokeilla erilaisia työtapoja, jotta he pystyvät arvioimaan ja päättämään, mikä menetelmä heille sopii parhaiten. Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä, että oppilas on mukana, kun hänen asioistaan päätetään. Siksi opettajien mielestä oli erittäin tärkeää, että oppilaat osallistuvat omia asioitaan koskeviin palavereihin. Ajateltiin, että oppilas sitoutuu pää-

töksiin, kun on ollut mukana palavereissa kertomassa omaa näkemystään. Palaverien kautta yritettiin saada oppilas osallistumaan ja tietoisiksi itseään koskevista asioista, sekä myös sitoutumaan oppimiseen. Palavereissa oppilaalla oli myös eniten mahdollisuuksia osallistua oppimisen suunnitteluun.

H2: ”Ja sit jos siinä antaa pientäki sananvaltaa ni ja vaikutusmahdollisuuksia, semmosia oikeita(...) ihan oikeesti pienet valinnat mitä sä annat oppilaalle ni ne on käsittämättömän merkillisiä koska sä annat luvan niinku tehdä niinku hänestä tuntuu. Ne on älyttömän helppo pienet valinnat järjestää. Ja sit kuitenkin mikä merkitys sillä on sille että mua ei pakotettu vaan mä valitsin. Vaikka ne ois hyvin näennäisiä ne valinnat niin sillä on mun mielestä kuitenkin valtava merkitys sen osallisuuden niinku ja sen semmosen niinku et mua ei viedä täällä ku pässiä narussa vaan joku kysy.”

Valinnanmahdollisuuksien koettiin edistävän oppilaiden osallistumista omaan oppimiseen. Opettajat kertoivat, että oppitunneilla oppilaille annettiin vaihtoehtoja, jotka liittyivät oppimateriaaleihin, oppisisältöihin, opiskelutapoihin tai arviointiin ja oppilaat saivat valita itselleen sopivan vaihtoehdon. Oppilaat valitsivat eri oppiaineissa kolmesta eritasoisesta oppimispaketista itselleen sopivan *oppimispolun*, jota lähti toteuttamaan itsenäisen opiskelun jaksolla. Valintojen tekeminen saattoi välillä olla myös sitä, että oppilas valitsee tehtävien järjestyksen tai kahdesta vaihtoehdosta toisen. Tarvittaessa oppilaalle tarjottiin vaihtoehtoja ja valinnanmahdollisuutta palavereissa päätöksenteon tueksi. Vaihtoehdoista ja valinnoista keskusteltiin oppilaiden kanssa ja niitä myös perusteltiin oppilaille.

H2: ”Ni semmosia tähän kulttuuriin osallisia ehkä niitä rakenteita. (...) Mutta ku semmostakaa ei voi kaikille tarjota nii sen takii se on must tärkeetä että siinä rinnalla on se semmonen pieni arkinen oppituntien sisällä oleva joku vaikutus ja mahdollisuus.”

Opettajat kertoivat, että kouluun oli järjestetty toimintaa, johon osallistumalla oppilaat pääsivät vaikuttamaan koko koulun yhteisiin asioihin. Oppilaskunta sekä tukioppilas- ja luottamusoppilastoiminta olivat opettajien mukaan sellaisia *rakenteita*, joiden kautta oppilaat saivat mahdollisuuden osallistua. Lisäksi oppilaille oli annettu erilaisia koulun yhteiseen toimintaan liittyviä vastuutehtäviä. Opettajat mainitsivat myös monialaiset opinnot, vierailut ja esitykset, joihin kaikki oppilaat voivat osallistua. Toisaalta osa opettajista toi esiin, että oppilaskuntatoiminta ja muu koulun yhteinen toiminta ei ollut sellaista, mitä voisi *tarjota kaikille*, tai missä kaikkien oppilaiden osallisuus toteutuisi.

H6: "Kysytään mielipiteitä ja oppilaille jotka ei pysty ehkä ilmaseen itseään tai ei ymmärrä nii annetaan vaihtoehtoja mistä valita. Keksitään siellä palavereissa vaihtoehtoja että käviskö sulle, oisko tämä hyvä tapa vai oisko tämä hyvä tapa ja sit hän valitsee ehkä niistä toi on hyvä tapa. No kokeillaanpas sitä sitten(...) Jotkut pystyy jo kertomaan miten he oppis parhaiten, mikä heille ois hyvä. Mutta toisten kanssa pitää lähtee liikkeelle siitä et annetaan vaihtoehtoja ja sit kokeillaan niitä. Sovitaan mitä kokeillaan ja sit jos ei se onnistu ni sit kokeillaan toista."

Oppilaiden näkemysten selvittäminen. Opettajat kertoivat kannustavansa oppilaita mielipiteen ilmaisuun ja kysyvänsä oppilaiden mielipiteitä koko ryhmältä tai kahden kesken oppitunnin aikana. Oppilaiden mielipiteitä kysyttiin myös yksilöllisesti esimerkiksi kokeen yhteyteen liitetyllä kyselyllä tai oppitunnin jälkeen. Yleensä mielipiteitä kysyttiin oppisisältöihin tai opiskelutapoihin liittyen. Oppilaiden mielipiteitä kysyttiin myös tehtävien vaikeustasosta ja sopivasta opiskelutilasta. Opettajat kertoivat pyrkivänsä ottamaan oppilaiden mielipiteet huomioon tunnin aikana ja jatkon suunnittelussa. Tukea tarvitsevien oppilaiden haasteet mielipiteenilmaisuun omassa luokassa tunnistettiin, mutta haastateluista ei tullut kuitenkaan erikseen esiin keinoja näihin haasteisiin vastaamiseksi. Kahdenkeskisissä keskusteluissa oppilaan kanssa opettajat kertoivat tarjoavansa vaihtoehtoja mielipiteenilmaisuuden tueksi niille oppilaille, joilla on vaikeuksia ilmaista mielipiteitään.

Oppilailta saatu palaute oli toinen tapa selvittää heidän näkemyksiään. Opettajat kysyivät oppilailta palautetta esimerkiksi opetusta koskevista toiveista tai opiskelutilaan liittyvistä mielipiteistä. Moni opettajista sanoi järjestävänsä kahdenkeskisiä palautekeskusteluita kokeen jälkeen oppilaiden kanssa. Yksi opettaja kertoi huomanneensa, että kun opettaja muokkaa opetustaan palautteen mukaan ja palautteella on konkreettisia seurauksia, niin oppilaat myös antavat enemmän palautetta. Käytänteet palautteen keräämisessä kuitenkin vaihtelivat: osa opettajista kertoi kysyvänsä palautetta oppitunnin lomassa tai kokeiden yhteydessä, mutta osan opettajista mukaan palautteen kerääminen ei ollut kovin systemaattista tai siihen ei oltu kiinnitetty erikseen huomiota. Osa opettajista pohtikin, että palautteen systemaattinen kartoittaminen esimerkiksi kyselyn avulla voisi olla hyvä idea.

H4: ” Et semmosia pieniä asioita esimerkiks ku nyt on ollu näitä monoprojekteja, monialaisia oppimisjuttuja, nii siellä tietysti on lähetty liikkeelle siitä et oppilaat on saanu toivoo millä tavalla he toteutettais jotaki yhteistä projektia, heidän omia ehdotuksiaan kuunnellaan ja sitte he saa viedä sitä aikalaila niinku omaan suuntaansa. Ja niitä on järjestetty kaikille luokka-asteille, jossa ne oppilaat saa mahdollisimman paljon ite ideoida ja toteuttaa omalla tavallaan.”

H2: ”Mutta mä en nää (...) että mun pitäs enää hirveesti pakottaa tai tehdä asioista semmosta vääntöä ja se toimii paljon paremmin ku mä niinku tavallaan käyn tän tyyllisen keskustelun.”

Oppilaiden näkemysten selvittämistä edisti opettajien mukaan keskustelut oppimisesta oppilaiden kanssa, oppilaiden kuunteleminen sekä heidän toiveidensa huomiointi. Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutus koettiin merkitykselliseksi keskusteluyhteyden kannalta. Yksi opettaja toi esiin, että *luottamuksellinen* ja *rento* ilmapiiri voi rohkaista oppilaita ilmaisemaan ajatuksiaan. Vuorovaikutuksen rakentamiseen kuului oppilaiden kunnioittaminen, yhteyden saaminen oppilaaseen, sekä yhteistyön vaaliminen.

Keskustelun avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden näkemyksiä opiskelusta ja siitä, minkä he kokevat itselleen hyödylliseksi opiskelun kannalta. Opettajat kertoivat, että oppilaiden kanssa oltiin keskusteltu muun muassa oppimisen tuesta, opiskeluun liittyvistä valinnoista sekä koejärjestelyistä. Opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden toiveita opiskeluun liittyen. Haastateltavien mukaan oppilaat toivat esiin omia ehdotuksiaan muun muassa opiskelutapoihin ja oppimisprojekteihin liittyen ja opettajat pyrkivät sisällyttämään näitä ehdotuksia opetukseen. Osa opettajista kertoi käyvänsä oppilaiden kanssa neuvotteluja, joissa antoivat oppilaille mahdollisuuden perustella omia näkemyksiään. Yksi opettajista toi esiin, että keskustelu ja neuvottelu oppilaan kanssa on toimivampi ratkaisu, kuin pakottaminen työskentelyyn.

6.2.3 Ammatillinen yhteistyö

Kasvattajien yhteistyötä pidettiin keskeisenä tekijänä, joka edistää tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta. Toimiva yhteistyö työpareina toimivien erityisopettajan ja aineenopettajan välillä nostettiin erityisesti esiin merkityksellisenä oppilaiden osallisuuden toteutumisen kannalta.

H4: ”Yhteisiä iltapäiviä jolloin tätä varsinkin uutta opetussuunnitelmaa ollaan ajettu sisään ja sitte siellä se osallisuus on niinkun ollu semmoinen opettajien yhteinen pohdinnan aihe, mitä kaikkee se osallisuus vois olla.”

Keskustelut. Opettajat kertoivat, että työyhteisössä oli käyty keskusteluja osallisuudesta. Näiden yhteisten pohdintojen aiheena olivat erityisesti erilaiset keinot, joiden avulla osallisuutta voisi lisätä ja minkälaisia tapoja sen edistämiseen voisi olla. Yksi opettaja toi esiin, että osallisuuteen liittyen opettajat olivat keskustelleet erityisesti päätöksentekoon ja yksilöllisiin *opinpolkuihin* liittyvistä teemoista. Opettajat olivat pohtineet koulun arvoja ja osallisuutta opetussuunnitelmakeskusteluiden yhteydessä. Opettajat olivat miettineet myös sitä, miten osallisuutta voisi laajentaa niin, ettei se tarkoittaisi pelkästään oppilaskuntatoimintaa ja muita vastaavia rakenteita, vaan toteutuisi kaikkien oppilaiden kohdalla. Yhden haastateltavan mukaan osallisuudesta oli keskusteltu erityisesti omassa aineenopettajaryhmässä.

Opettajien välistä neuvonpitoa ja keskustelua pidettiin olennaisena asiana tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämisen kannalta. Opettajien mukaan neuvojen kysyminen kollegoilta ja yhteinen tiedon jakaminen edistivät toimivan opetuksen suunnittelua tukea tarvitseville oppilaille. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että opettajien kesken jaetaan tietoa oppilaiden tuen tarpeista. Opettajat kertoivat, että työyhteisössä käydään neuvotteluja resurssien jaosta, jotta voidaan järjestää erityisopettajan tai ohjaajan tuki niihin oppilasryhmiin, joissa sitä tarvitaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnistä huolehti kolmen opettajan tiimi, johon kuuluivat erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja luokanvalvoja. Näiden kolmen aikuisen yhteistyötä ja keskustelua oppilaan asioista pidettiin tärkeänä tuen tarjoamisen ja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden kannalta.

H3: ”Mun mielestä sillä [samanaikaisopetuksella] on merkittävä vaikutus nimenomaan siihen itsetuntoon, näiden erityisoppilaiden itsetuntoon ja myöski sitä kautta rohkeuteen niinku osallistua osallistavissa tilanteissa.”

H1: ”Ja ehkä siinäki samanaikaisopetuksessa niin erityisopettaja voi tuoda sit siihen sitä omaa osaamistaan et minkälaisilla pienillä asioilla pitää et ehkä pysyis helpommin kassassa tai joku visuaalinen tuki siihen et mitä nyt tehdään ja toimintaohjeet ja semmoinen pieni selkeytys.”

Opetuksen järjestäminen. Koululla pyrittiin mahdollistamaan, että tukea tarvitsevat oppilaat voisivat opiskella omassa luokassaan mahdollisimman paljon. Aineenopettajan ja erityisopettajan toteuttama samanaikaisopetus oli paljon käytetty menetelmä, jonka avulla tuen tarjoaminen luokassa oli opettajien mukaan helpompaa. Opettajien mielestä samanaikaisopetuksella oli iso merkitys osallisuuden kannalta. Samanaikaisopetuksen ansiosta oppilaat pääsevät osaksi luokkayhteisöä ja näin turvataan *oppilaiden oikeus olla luokassa tasavertaisena muiden kanssa*. Opettajat ajattelivat, että huonoja lähtökohtia osallisuudelle ovat *leimautuminen erityisoppilaaksi* tai jos opettaja kokee, että *oppilas ei kuulu hänelle*. Samanaikaisopetuksen merkittävänä etuna nähtiinkin se, että luokassa molemmat opettajat ottavat vastuun oppilaista ja pystyvät joustavasti tarjoamaan tukea ja erilaisia tapoja eriyttämiseen. Haastateltavat kokivat, että myös oppilaille itselleen on tärkeää, etteivät he leimaudu erityisiksi luokassa omien tuen tarpeidensa vuoksi. Niinpä opettajat pyrkivät tekemään töitä sen eteen, että oppilaat saisivat tasavertaista kohtelua opetusryhmässä.

Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö koettiin hyödylliseksi erityisesti niissä ryhmissä, joissa oppilailla oli paljon tuen tarvetta. Erityisopettajat toivat opettajien mukaan luokkaan sellaista tukea, jonka avulla oppilaat pystyivät pysymään ryhmän mukana. Erityisopetusresurssi oli siis koulussa tuotu luokkaan, mikä mahdollisti sen, että oppilaiden ei tarvitse välttämättä lähteä erilliseen erityisopetuksen tilaan opiskelemaan. Erityisopettajat kertoivat esimerkiksi muokkaavansa tukea tarvitsevien oppilaiden tehtäviä sopiviksi tai tekivät muita eriyttämisratkaisuja tunnin aikana. Opettajat pystyivät suunnittelemaan yhdessä eritasoisia tehtäviä oppilaille ja jakamaan myös neuvoja ryhmän kanssa toimimiseen. Aineenopettajat ja erityisopettajat suunnittelivat yhdessä myös erilaisia tukemisen keinoja oppilaille. Kaikki opettajat puhuivat siitä, että yhteinen suunnittelu on merkityksellistä tuen järjestämisen kannalta. Vaikka aineenopettajien ja erityisopettajien yhteistyö oli muuten tiivistä, niin yhteiseen suunnitteluun osa opettajista toivoi enemmän aikaa.

H2: ” Meillä on hyvin vahvasti kaks aikuista, meillä on ohjaaja ja totaniin opettaja mahdollista saada tunnille (...) Erityisopettaja vie eri asiaa luokkaan ku ohjaaja mutta kuitenkin joka tapauksessa se että se aikuisten määrä et tavallaan silloin voi vastata niihin kysymyksiin, silloin voi tehdä, toimia toisella lailla, voi jakaa ryhmää. Et enemmän mä sanoin että se on olennaista se että aikuisia on luokassa useempi jolloin se antaa sen mahdollisuuden.”

Samanaikaisopetuksen lisäksi tunnille oli mahdollista saada myös koulunkäynninohjaaja. Erityisopettajaa ei ollut mahdollista järjestää joka tunnille, mutta opettajat kokivat myös ohjaajan läsnäolon hyödylliseksi tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden kannalta. Opettajien mukaan toinen aikuinen pystyttiin järjestämään ryhmään, vaikka kesken jakson, jos tuen tarve ilmeni ennakoitua suuremmaksi. Opettaja ja ohjaaja pystyivät yhdessä olemaan tunneilla oppilaiden apuna, jolloin opetuksen eriyttäminen ja tukeminen oli joustavampaa. Ohjaajan resurssia voitiin hyödyntää tukea tarvitsevan oppilaan apuna myös silloin, jos oppilas siirtyi pienryhmästä tavalliseen luokkaan. Kahden aikuisen avulla pystyttiin mahdollistamaan tukea tarvitsevan oppilaan sujuvampi oppilasryhmään osallistuminen.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus on yläkoulun opettajien mukaan ja millaisilla keinoilla he kertovat pyrkivänsä edistämään tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta. Tutkimustehävään etsittiin vastausta tarkastelemalla aihetta aineenopettajien ja erityisopettajien näkökulmasta. Lisäksi selvitin opettajien osallisuuteen liittämiä käsityksiä ja toimintatapoja.

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni päätuloksia ja pohdin tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuteen liittyviä tekijöitä yhdistäen näitä tuloksia ja pohdintoja laajemmin aiempiin tutkimuksiin. Pohdin ensin opettajien muodostamaa kuvaa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta ja siihen liittyvistä käsityksistä. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten opettajat kertoivat edistävänsä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta opetuksessa. Kytken mukaan sen, miten opettajien käyttämät keinot suhteutuvat aiemmissa luvuissa esittelemiini osallisuuden ja inklusion periaatteisiin. Lopuksi pohdin opettajien merkitystä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämässä.

7.1 Opettajien näkemykset osallisuudesta

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien näkemyksissä osallisuudesta korostuivat ajatus yhdessä toimimisesta, oppilaan aktiivisesta toimijuudesta, sekä vastuun ottamisesta. Opettajat toivat esiin, että osallisuuteen kuuluu osallistuminen opetukseen ja kouluyhteisöön, oppilaan vaikuttamismahdollisuudet sekä kuuluksi tuleminen ja se, että oppilas ottaa vastuuta tuntityöskentelystä sekä opiskelusta. Osallisuuden edistämisen keinoja olivat oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi, vaikuttamismahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille, sekä ammatillinen yhteistyö.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kuvailivat, että yhdessä toimiminen on osallisuutta ja pitivät tärkeänä sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat opiskella oman ryhmänsä mukana. Opettajat eivät pitäneet oppilaiden tuen tarpeita

syynä eri tilassa opiskelulle, mutta toisaalta käytännössä opettajien mukaan yleinen keino opetuksen eriyttämisessä oli se, että tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat osan ajasta kahdestaan opettajan kanssa tai pienessä ryhmässä erillisessä tilassa. Opettajien mielestä oppilas voi olla osallinen, vaikka opiskelisi muusta ryhmästä fyysisesti erillään. Kuitenkaan eri tilassa opiskelu ei välttämättä tue oppilaiden kokemusta joukkoon kuulumisesta ja tasavertaisesta osallistumisesta. Tehtävien suorittaminen erillään muista ei tutkimusten mukaan tue inklusion kokemusta, vaan oppilaat kokevat eniten sitoutumisen ja inklusion kokemuksia, kun he saavat osallistua muiden kanssa samaan toimintaan (Kramer ym. 2012, 771–772). Eristyksessä olevat oppimisympäristöt ovat este inklusiolle ja osallisuudelle koulussa (Soresi ym. 2011, 19–20).

Oppilaiden aktiivinen toimijuus liitettiin tutkimuksessa osallisuuden määritelmään. Opettajat kuvasivat oppilaiden toimijuutta mielipiteen ilmaisun ja palautteen antamisen kautta, mutta eivät suoraan liittäneet omien näkemysten ilmaisua mielipiteiden ja palautteenannon muodossa osaksi tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta. Tukea tarvitsevien oppilaiden haasteita mielipiteenilmaisuun isossa oppilasryhmässä tuotiin esiin, eivätkä tukea tarvitsevat oppilaat opettajien mukaan juurikaan esitä mielipiteitään luokassa opetukseen liittyen. Näkemysten ilmaiseminen riippuu opettajien mukaan enemmän oppilaiden omasta aktiivisuudesta ja uskalluksesta tuoda omia ajatuksiaan esiin.

Tutkimustulokset herättävät kysymyksen, missä määrin tukea tarvitsevat oppilaat kokevat, että heitä rohkaistaan tuomaan mielipiteitään esiin. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että alakouluikäisillä lapsilla on enemmän mahdollisuuksia ilmaista mielipiteitään, mutta yläkouluikäisistäkin yli puolet raportoivat kokevansa, että heitä rohkaistaan kertomaan näkemyksensä (de Róiste ym. 2012, 94, 99). Kuitenkin yläkouluikäisten oppilaiden on todettu kokevan, ettei heillä ole keinoja mielipiteenilmaisuun, eikä heidän ehdotuksiaan oteta aina huomioon opetuksen suunnittelussa (Hartas 2011, 106). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kertoivat kysyvänsä mielipiteitä ja palautetta oppilailta. Ehkä näitä hyviä käytänteitä voitaisiin kehittää edelleen, jotta tukea tarvitsevilla oppilailla olisi enemmän mahdollisuuksia tuoda mielipiteitään esiin. Oppilaiden ehdotusten

kuunteleminen, kysymysten esittäminen ja heidän näkemystensä kunnioittaminen ovat käytäntöjä, jotka korostavat osallisuuden tärkeyttä luokkahuonetoiminnassa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157). Näkemysten ilmaisuun rohkaiseminen ei suoraan mittaa osallisuutta, mutta voi olla merkki luokkaympäristöstä, joka tehostaa osallisuutta. Omien näkemysten esittämisen tiedetään olevan vahvasti yhteydessä akateemiseen menestykseen. (de Róiste ym. 2012, 97, 99.)

Opettajat liittivät osallisuuteen oppilaan vastuun opiskelusta ja tuntityöskentelystä. Opettajien mukaan koulussa pyritään tarjoamaan osallisuuden edistämiseksi erilaisia keinoja, kuten yksilöllistä tukea ja päätöksentekotilanteita ja näihin mahdollisuuksiin tarttumisen ajateltiin kuuluvan oppilaiden vastuuseen. Tämä ei välttämättä ole oppilaiden iästä riippuva ajatus, vaan samanlaisia havaintoja on tehty myös tutkittaessa esikoulun opettajien näkemyksiä (Sandberg & Eriksson 2010, 626, 628). Myös oppilaiden on todettu oletettavan, että vastuun ottaminen koulutyöstä on heidän osallistumisensa edellytyksenä (Ulmanen, Soini, Pyhältö & Pietarinen 2014, 431). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat siis painottivat oppilaan vastuuta opiskelussa, mutta kuitenkin he toivat esiin, että tukea tarvitsevilta oppilailta puuttuu kyky arvioida itselleen sopivia toimintatapoja ja nämä oppilaat vaativat opettajien mukaan paljon ohjausta. Osa opettajista kertoi myös, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät kykene ottamaan vastuuta opiskelustaan.

Tukea tarvitsevien oppilaiden haasteena siis nähtiin, että heillä ei ole voimavaroja ja kompetenssia ottaa vastuuta opiskelustaan, mikä taas edistäisi heidän osallisuuttaan. Kyvykkyys vastuunkantoon voi vaikuttaa siis tätä kautta siihen, onko oppilas osallinen vai ei. Tällainen tulkinta voi osaltaan olla yhteydessä siihen, missä määrin oppilaalla on mahdollisuuksia osallistua omaa opiskeluaan koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Aikuisten käsitysten lasten kyvyistä onkin muissa tutkimuksissa havaittu olevan merkittävästi yhteydessä lasten mahdollisuuteen osallistua. Kompetenssi ja kyvyt eivät ole kuitenkaan oppilaan yksilöllisiä piirteitä, vaan ne rakentuvat tilanteessa ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Le Borgne & Tisdall 2017, 125, 127.) Osallisuuden to-

teuttamisessa olisi tärkeää, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat osallistua itselleen parhaiten sopivalla tavalla, ilman että heidän kykyjään vähätellään tai liioitellaan. Oppilaan kykyjen tai elämäntilanteen ei siis pitäisi vähentää tai poissulkea osallisuutta. (Turja & Vuorisalo 2017, 38.)

7.2 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistäminen

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mukaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointi edistää tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksia opiskella ja osallistua omassa opetusryhmässä. Aiemmissä tutkimuksissa yksilöllisen tuen ja lasten tarpeita vastaavien toimintatapojen on todettu olevan yhteydessä tukea tarvitsevien nuorten osallisuuden kokemuksiin (Kramer ym. 2012, 770, 774). On tutkittu, että opettajat huomioivat oppilaiden yksilölliset tarpeet järjestämällä oppilaiden tarpeiden mukaan suunniteltua oppimisen tukea (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157). Myös tässä tutkimuksessa opettajat huomioivat oppilaiden yksilöllisyyttä tekemällä erilaisia oppimisen ja tuen järjestämisen ratkaisuja. Opettajat kertoivat esimerkiksi hyödyntävänsä paljon opetuksen eriyttämistä, joka onkin yksi osallisuutta edistävä menetelmä (Morningstar, Shogren, Lee & Born 2015, 206; Saloviita 2018, 561). Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien osoittama pedagoginen sensitiivisyys sekä ymmärrys oppilaiden yksilöllisistä tarpeista edistää osallisuutta (Salminen 2013, 78). Useiden tutkimusten mukaan oppilaat kokevat yksilöllisen tuen hyödyn suurimmaksi, mutta he hyötyvät myös kaikille oppilaille yleisesti suunnatusta tuesta (Kramer ym. 2012, 770, 774). Onkin hyvä muistaa, että yksilöllisen tuen tarve vähenee, kun opetusta suunnitellaan tukemaan kaikkien oppilaiden osallisuutta (Booth ym. 2002, 6).

Päätöksentekoon osallistuminen oli opettajien mukaan oppilaille keino vaikuttaa ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Myös varhaiskasvatuksen kontekstissa on havaittu, että oppilaat ovat kasvattajien mielestä osallisia silloin, kun he osallistuvat aktiivisesti päätöksentekoon (Sandberg & Eriksson 2010, 626).

Osallisuutta voidaan edistää, kun oppilaat otetaan mukaan formaaliin päätöksentekoon (Kramer ym. 2012, 768, 770), ja tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mukaan oppilaat osallistuvatkin päätöksentekoon omia asioitaan koskevissa palaverissa. Sen lisäksi oppilaille tarjoutui opettajien mukaan päätöksentekotilanteita myös oppitunneilla opiskelutapoihin liittyen ja lisäksi oppilaat osallistui-
vat päätöksentekoon myös luokkahuoneen ulkopuolisessa toiminnassa. Opettajat kertoivat, että päätöksentekotilanteissa oppilailta kysytään mielipiteitä ja opettajat myös neuvottelevat asioista oppilaiden kanssa. Siten oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon vaikutti tässä tutkimuksessa laajemmalla kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa oppilaiden osallistuminen oppimista koskevaan päätöksentekoon oli rajallisempaa, eikä oppilaita otettu mukaan neuvotteluun (ks. Rönnlund 2014, 107–109; Simó, Parareda & Domingo 2016, 187, 189).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät valinnanmahdollisuutta erittäin merkittävänä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta edistävänä tekijänä. Opettajat kertoivat, että oppilaat saavat valita kahden tai useamman vaihtoehdon välillä. Joillekin oppilaille tämä voi olla ainoa taso, jolla he pystyvät osallistumaan, mutta osalle tämä voi olla aloituspiste, josta laajempaa osallisuutta lähdetään rakentamaan (Franklin & Sloper 2009, 7–8). Vaihtoehtojen ja valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen on todettu myös muissa tutkimuksissa keinoksi tukea osallisuutta (ks. esim. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157). Oppilaiden voidaan antaa valita, minkä tyyppiseen aktiviteettiin osallistuu, tai annetaan oppilaiden ehdottaa vaihtoehtoisia tehtävien suoritustapoja tai tukimuotoja (Kramer ym. 2012, 770). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät tuoneet esiin, että oppilaat ehdottaisivat itse vaihtoehtoisia suoritustapoja tai tukimuotoja. Monimuotoista tukea ja erilaisia opiskelumenetelmiä kyllä tarjottiin, mutta ne olivat opettajien suunnittelemaa, joista oppilaat saivat valita itselleen sopivan. Oppilaan osallisuus tässä muodossa vaikuttikin painottuvan valintojen tekemiseen muutamien vaihtoehtojen välillä. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksia voisi tästä edelleen kehittää esimerkiksi siten, että opiskelumenetelmiä ja tuen muotoja suunniteltaisiin yhdessä oppilaiden kanssa neuvottelemalla (ks. Rönnlund 2014).

Silloin toiminta ei olisi oppilaille valmiiksi suunniteltua, vaan he pääsisivät myös itse vaikuttamaan toiminnan sisältöihin.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien koululla vallitsi opettajien mukaan yhteistyön tekemiseen rohkaiseva toimintakulttuuri. Kaikki haastattelemi opettajat suhtautuivat erittäin myönteisesti samanaikaisopetukseen toimintamallina. Samanaikaisopetukseen liittyvien asenteiden onkin todettu olevan yhteydessä siihen, kuinka monipuolisesti opettajat toteuttavat tätä toimintamallia käytännössä (Pancsofar & Petroff 2016, 1050). Haastattelemi opettajat kokivat samanaikaisopetuksen merkityksellisenä osallisuuden kannalta. Yhdessä opettaminen mahdollisti opettajien mukaan paremman opetuksen eriyttämisen ja sen, että tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella omassa opetusryhmässään mahdollisimman paljon. Aikaisemmat tutkimukset yläkoulusta tukevat käsitystä siitä, että tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät erityisopettajan ja aineenopettajan samanaikaisopetuksesta ja saavat tarvitsemaansa tukea oppimiseen (King-Sears, Brawand, Jenkins & Preston-Smith 2014, 676; Morningstar ym. 2015, 205). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kertoivat, että samanaikaisopetuksessa vastuu tukea tarvitsevista oppilaista on molemmilla opettajilla, eikä vastuu siten kuulu yksin erityisopettajalle. Tämä on hyvä, sillä muuten oppilaiden ja opettajien välille voisi syntyä turhia erityisopetuksen tarpeeseen perustuvia jakoja ja inkluusivisten käytänteiden kehittäminen voisi muuttua haasteellisemmaksi (King-Sears ym. 2014, 676; Strogilos, Nikolarazi & Tragoulia 2012, 195). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kertoivat suunnittelevansa oppilaiden tukimuotoja yhdessä työparinsa kanssa. Erityisopettajan ja aineenopettajan työskenteleminen samanaikaisopetuksessa mahdollistaa yhtenäisten tavoitteiden asettamisen oppilaalle, sekä erityisopettajan tuen hyödyntämisen koko ryhmän kanssa (Strogilos ym. 2012, 186).

7.3 Opettajien merkitys tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämisessä

Tässä tutkimuksessa selvisi, että opettajat liittivät opetuksen suunnittelun ja arvioinnin omaan työnkuvaansa ja oppilaiden osallistuminen näihin prosesseihin jäi vähemmälle huomiolle. Oppilaiden kuulluksi tuleminen on kuitenkin osallisuuden kannalta merkittävää ja sen pitäisi ohjata pedagogisen toiminnan sisältöjä. Aiempi varhaiskasvatuksessa toteutettu tutkimus osoittaa, että käytännössä näin ei tapahdu, vaan pedagoginen vastuu nähdään olevan aikuisilla. (Sandberg & Eriksson 2010, 628.) Näiden tutkimustulosten voidaan ajatella olevan yhteneväisiä yläkoulun kanssa, koska myös tässä tutkimuksessa vaikutti siltä, että pedagoginen vastuu on opettajilla. Opettajat puhuivat pääosin oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa opetusmenetelmiin ja tuen järjestämiseen toiminnan sisältöjen suunnittelun ja arvioinnin sijaan. Ulmasen ym. tutkimuksessa (2014, 438) oppilaat harvoin raportoivat käyttävänsä aktiivisia strategioita opettaja–oppilas vuorovaikutuksessa, kuten tekisivät ehdotuksia, antaisivat palautetta, tai osallistuisivat luokkahuoneen käytänteiden kehittämiseen. Myöskään omassa tutkimuksessani ei tullut esiin, että oppilaat opettajien mielestä käyttäisivät tällaisia strategioita. Kuitenkin oppilaiden osallistuminen käytänteiden kehittämiseen ehdotusten esittämisen ja palautteenannon kautta voisi lisätä oppilaiden toimijuutta ja siten myös osallisuutta. Opettajien olisikin hyvä miettiä erilaisia keinoja, joiden avulla mahdollistettaisiin oppilaiden osallistuminen oppimisen prosessien eri vaiheisiin suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin (ks. Turja & Vuorisalo 2017, 46).

Opettajien käyttämät sanavalinnat ovat myös huomionarvoisia, sillä ne saattavat kuvata opettajien käsityksiä osallisuudesta ilmiönä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat puhuivat esimerkiksi oppilaiden *osallistamisesta*. Osallistaminen sanana ei sisällä tilan tarjoamista ja osallisuuden mahdollistamista, jotka ovat keskeisiä osallisuuden kannalta. Osallistaminen viittaa enemmän opettajan oppilaaseen kohdistamiin *osallistaviin* toimenpiteisiin, jolloin käsitteeseen sisältyy valta-asetelma. (Turja & Vuorisalo 2017, 48.) Opettajien on tärkeää tiedostaa osallistamisen ja osallisuuden ero, sillä sen ymmärtäminen voi olla olennaista

osallisuuden edistämisen kannalta. Yksi opettaja puhui siitä, että oppilaiden *pitäisi* osallistua oppitunneilla suunnitteluun, työskentelyyn ja arviointiin. Konditionaalinen käyttäminen viittaa siihen, että tällainen osallistuminen ei käytännössä ehkä toteudu. Lause kuitenkin kuvastaa sitä, että opettaja on ymmärtänyt, mitä osallisuus edellyttää ja osallisuuden edistäminen lähtee siitä, että opettajat tiedostavat osallisuuden tavoitteet ja sitoutuvat niiden toteuttamiseen (ks. Shier 2001, 110–111). Edellisten esimerkkien lisäksi yksi opettaja käytti sanoja *pieni* ja *näennäinen* kuvaillessaan oppilaiden valinnan- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Joissakin tilanteissa valintojen tekeminen esimerkiksi kahden vaihtoehdon välillä voi olla sopiva osallistumisen taso oppilaalle (ks. Franklin & Sloper 2009, 7–8). Opettajien olisikin hyvä pyrkiä tunnistamaan osallisuuden eri tasot, ja mahdollistamaan oppilaiden osallistuminen näillä eri tasoilla, jolloin heidän osallisuuteensa voisi kuulua muutakin valintojen tekemisen lisäksi (ks. Hart 1999; Shier 2001).

Tutkimuksessa tuli esiin myös osallisuuden edistämisen haasteita. Vaikka opettajilla oli käytössään monia osallisuutta edistäviä toimintatapoja, niin yksilöllisten tarpeiden, tuen järjestämisen ja resurssien yhdistäminen koettiin haastavaksi. Opetuksen tavoitteena tulisi olla sellaisen oppimisympäristön ja vuorovaikutuksen luominen, joka edistää oppilaiden osallistumista (Lansdown 2010, 16). Opettajat kuitenkin toivat esiin, että tällaisen oppimisympäristön suunnittelulle tuo omat haasteensa se, että erilaisten arviointi- ja opiskelutapojen suunnittelu on aikaa vievää isossa oppilasryhmässä, jossa oppilailla on monia erilaisia tuen tarpeita. Opettajien hyödyntämä samanaikaisopetus ja ohjaajan tuki tuovat osaltaan helpotusta oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen ja oppilasryhmän jakamiseen pienempiin osiin, mutta tämä resurssi ei voi riittää joka tunnille. Realististen ryhmäkokojen voidaankin osaltaan ajatella edistävän oppilaiden osallisuutta. Toisaalta yksi haaste osallisuuden tukemisessa ja toimintamallien kehittämisessä voi olla se, että tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien ymmärryksessä osallisuuden käsitteestä oli jonkin verran eroja. Osa opettajista ei itsekään kokenut tietävänsä tarkkaan, mitä käsite tarkoittaa. Osallisuuden käsite voi olla kouluissa

vielä melko tuntematon, joten lienee tarpeellista tarkentaa käsitteen määrittelyä ja käydä työyhteisössä keskusteluja aiheesta.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä arvioidaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen subjektiivisuudesta johtuen luotettavuuden tarkastelussa tutkija on yksi kriteereistä. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat aina jollain tavalla tutkimuksen tekemiseen ja aineiston tulkintaan ja siksi onkin tärkeää, että tutkija pystyy tiedostamaan omat lähtökohtansa (Moilanen & Rähä 2018, 57). Omassa tutkimuksessani pyrin ottamaan esiymmärrykseni huomioon tulkintoja tehdessäni. Tutkimuksen kuluessa keskityin myös pohtimaan tekemiäni ratkaisuja ja niiden luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein muina kriteereinä uskottavuutta, siirrettävyyttä ja vahvistuvuutta (Lincoln & Guba 1985, 301, 316, 318; Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tarkastelen seuraavaksi oman tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien avulla.

Uskottavuuden arvioinnissa tarkastellaan sitä, ovatko tutkijan tulkinnat yhteeneväisiä tutkimukseen osallistuneiden käsitysten kanssa (Eskola & Suoranta 2014, 212). Haastatteluissa kysyin tutkittavilta tarkentavia lisäkysymyksiä, joiden avulla varmistin omaa ymmärrystäni. Tein haastattelun aikana välillä myös yhteenvetoja, joiden avulla haastateltavien oli mahdollisuus korjata väärinymmärrykset. Tulkintojen tekoa saattaa haastaa se, että tutkittavat voivat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla, kuin jossain muussa tilanteessa, tai he voivat vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207). Yritin ottaa tämän huomioon tekemällä mahdollisimman monipuolisia haastattelukysymyksiä, ja tulkitsemalla vastauksia kontekstin valossa. Tässä täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että olen vasta aloitteleva tutkija, mikä voi vaikuttaa tulkintojeni varmuuteen.

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada lisää tietoa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta ja opettajien valmiuksista osallisuuden tukemiseen. Tavoitteenani on lisätä opettajien ymmärrystä siitä, miten tärkeää osallisuuden edistäminen on ja herätellä havainnoimaan muiden koulujen käytänteitä ja valmiuksia. Siten tutkimukseni päätarkoituksena ei ollut tulosten siirtäminen sellaisenaan toiseen kontekstiin. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistämisen onkin todettu olevan mahdollista vain tietyin ehdoin, eikä tulosten siirrettävyys voi toteutua täysin, johtuen sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta (Eskola & Suoranta 2014, 212–213). Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi. Olen yrittänyt kertoa aineiston keräämisen olosuhteista yksityiskohtaisesti. Analyysivaiheessa olen kuvannut luokitteluprosessin etenemistä ja perustellut tekemiäni tulkintoja otteilla aineistosta. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.) Tutkimustani on siis mahdollista soveltaa vastaavanlaisiin tutkimuksiin ja koulukonteksteihin.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että vastaavanlaisia tuloksia on saatu muissa tutkimuksissa. Oppilaiden osallisuutta tarkastelleissa tutkimuksissa on tullut esiin samanlaisia keinoja, joita opettajat käyttävät osallisuuden tukemisessa. Lisäksi aiemmat tutkimukset tukevat omia tuloksiani opettajien käsityksistä ja ajatuksista tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuteen liittyen. Siten vahvistuvuuden kriteeri täyttyy tutkimuksessani (ks. Eskola & Suoranta 2014, 213).

Jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta opetuksessa. Aikaisemmat tutkimukset samasta aiheesta ovat osoittaneet, että tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus toteutuu muita oppilaita heikommin. Myös osallisuutta edellyttävä inklusio on suomalaisissa kouluissa vasta alkutekijöissään. Siksi halusin tarkastella niitä keinoja, joilla opettajat pyrkivät edistämään tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta. Tutkimuksessa keräämäni tiedon avulla osallisuutta ja inklusiota voitaisiin mahdollisesti viedä eteenpäin myös muissa kouluissa. Tutkimukseni puutteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että aineistonkeruu on toteutettu ainoastaan opettajien näkökulmasta.

Oppilaiden ja opettajien näkemykset keinojen toimivuudesta eivät välttämättä kohtaa. Siksi olisikin mielenkiintoista selvittää, kokevatko oppilaat samat keinot toimiviksi kuin opettajat osallisuuden tukemisessa.

Opinnäytetyön luonteesta johtuen tutkimus toteutettiin pienimuotoisena. Tutkimukseen osallistujat olivat kielenopettajia ja erityisopettajia, joten tutkimusta voisi laajentaa ottamalla mukaan myös muiden aineiden opettajia. Resursien ollessa suuremmat, saman tutkimuksen voisi toteuttaa myös alakoulussa, jolloin olisi mahdollisuus vertailla yläkoulun ja alakoulun käytänteitä. Eri näkökulmien mukaan ottaminen lisäisi tämän tutkimuksen luotettavuutta, joten eri osapuolien haastattelun lisäksi olisi hyödyllistä käyttää myös havainnointia aineistonkeruun tukena.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat kuvasivat osallisuutta erityisesti oppilaan aktiivisen toimijuuden ja vastuun ottamisen kautta. Opettajien määritelmät osallisuudesta vaikuttavat siihen, millaisilla keinoilla sitä pyritään edistämään. Jatkotutkimuksessa olisikin aiheellista selvittää enemmän opettajien ajatuksia erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta. Mitä osallisuus opettajien mielestä tarkoittaa ja mitkä tekijät voivat estää tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista opetukseen?

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat korostivat samanaikaisopetuksen ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen merkitystä osallisuuden edistämisessä. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, kokevatko oppilaat samanaikaisopetuksen yhtä hyödyllisenä, ja mitkä tekijät siinä erityisesti tukevat oppilaiden osallistumista opetukseen. Samanaikaisopetuksen tyylejä on erilaisia, joten myös niiden toimivuutta voisi vertailla. Tutkimustehtävieni rajauksen vuoksi tässä tutkimuksessa jäi selvittämättä, miksi yksilöllisyyden huomiointi koettiin niin merkittäväksi. Mitä tavoitteita ja oppilaskäsityksiä yksilöllisyyden huomioinnin taustalla on ja minkä opettajat ajattelevat olevan sen suurin hyöty osallisuuden kannalta?

Oppilaiden osallisuutta koulussa ja sosiaalista osallisuutta vertaisryhmissä on tutkittu paljon. Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden tutkimista pitää

jatkaa, jotta osataan paremmin huomioida myös heidän osallisuutensa toteutuminen kouluissa. Osallisuutta edistävien keinojen selvittäminen on tärkeää, jotta opettajilla olisi enemmän valmiuksia tukea jokaisen oppilaan osallisuutta. Tietoisuuden ja keinojen lisäämisen myötä kouluista pystytään askel askeleelta kehittämään oppimisympäristöjä, joissa kaikkien oppilaiden osallisuus toteutuu tuen tarpeista riippumatta.

LÄHTEET

- Beninghof, A. M. 2012. Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Berthelsen, D. 2009. Participatory learning: Issues for research and practice. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years: research and pedagogy. New York: Routledge, 1-11.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Pearson.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2002. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Bristol UK: CSIE.
- de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S. N. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112 (2), 88-104.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2018. Introduction. the discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage, 1-26.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Vastamäki, J. & Lätti, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Fielding, M. 2001. Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141.
- Foley, K., Blackmore, A. M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G. & Leonard, H. 2012. To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing. *Child Indicators Research*, 5 (2), 375-391.

- Franklin, A. & Sloper, P. 2006. Participation of disabled children and young people in decision-making relating to social care. University of York: Social Policy Research Unit.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23 (1), 3–15.
- Gomez, S. C. 2013. The vision for inclusion. *Inclusion*, 1 (1), 1–4.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30 (2), 147–160.
- Hart, R. A. 1999. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan.
- Hartas, D. 2011. Young people's participation: Is disaffection another way of having a voice? *Educational Psychology in Practice*, 27 (2), 103–115.
- Hedegaard, M. 2009. Children's development from a cultural–historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16 (1), 64–82.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18 (2), 77–96.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C. & Preston-Smith, S. 2014. Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25 (6), 651–680.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. London: National Children's Bureau: 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.
- Kramer, J. M., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcells, A. & Liljenquist, K. 2012. Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: A qualitative meta-synthesis. *Child Care, Health and Development*, 38 (6), 763.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 11–23.
- Le Borgne, C. & Tisdall, E. K. M. 2017. Children's participation: Questioning competence and competencies? *Social Inclusion*, 5 (3), 122–130.
- Leonard, M. 2015. *The sociology of children, childhood and generation*. London: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet kouluissa - kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen Ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti: NMI-Bulletin*, 25 (1), 32–50.
- 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*. London: Routledge, 97–104.
- McKay, J. 2014. Young people's voices: Disciplining young people's participation in decision-making in special educational needs. *Journal of Education Policy*, 29 (6), 760–773.
- McNeilly, P., Macdonald, G. & Kelly, B. 2015. The participation of disabled children and young people: A social justice perspective. *Child Care in Practice*, 21 (3), 266–286.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Revised and expanded from *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. & Born, K. 2015. Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (3), 192–210.
- Niemi, R., Heikkinen, H. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus*, 41 (1), 53–62.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Viitattu 6.7.2018.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. 2016. Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1043–1053.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- 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 and New York: Routledge, 356–366.
- Perusopetuslaki 1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 6.7.2018.
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen Ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti: NMI-Bulletin*, 25 (3), 52–63.
- Rogoff, B. 1991. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M. & Angelillo, C. 2003. Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203.

- Rönnlund, M. 2014. Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *Journal of Social Science Education*, 13 (2), 104–113.
- Salminen, J. E. 2013. Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1 (1), 72–80.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. 2010. Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180 (5), 619–631.
- Scrimsher, S. & Tudge, J. 2003. The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development*, 14 (3), 293–312.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15 (2), 107–117.
- Simó, N., Parareda, A. & Domingo, L. 2016. Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19 (3), 181–196.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18 (2), 106–118.
- Smith, A. B. 2002. Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10 (1), 73–88.
- Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. L. 2011. Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 15–28.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M. & Tragoulia, E. 2012. Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 185–199.
- Suomen perustuslaki 1999/731.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 6.7.2018.
- Thomson, P. & Holdsworth, R. 2003. Theorizing change in the educational 'field': Re-readings of 'student participation' projects. *International Journal of Leadership in Education*, 6 (4), 371–391.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2014. Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44 (3), 425–443.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6 (5), 100–110.
- Veck, W. 2014. Hope, disability and inclusive participation in education. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 177–195.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2014. Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42 (3), 211–218.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wager, A. A. 2014. Noticing children's participation: Insights into teacher positionality toward equitable mathematics pedagogy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45 (3), 312–350.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. 2010. Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25 (6), 701–714.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. 2011. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 497–512.
- Wyness, M. 2015. *Childhood*. Cambridge: Polity.
- YK:N yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Unicef. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Viitattu 6.7.2018.

LIITTEET

Liite 1. Yhteydenottokirje opettajille

Hyvä opettaja!

Olen Kaisa Yli-Kojola ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on tukea tarvitsevan oppilaan osallisuus ja sen toteutuminen opetuksessa. Kerään tietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat osallisuuden tarkoitettavan tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Tavoitteenani on lisäksi tarkastella sitä, miten opettajat tukevat tukea tarvitsevan oppilaan osallisuutta oppitunneilla.

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheeseen sisältyy opettajien haastatteluja. Haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa yksilöhaastatteluina ja niissä käsiteltäisiin oppilaiden osallisuutta opetustilanteissa, sekä osallisuuden tukemista. Haastattelujen arvioitu kesto on noin 45-60 min ja ne voisi ajoittaa esimerkiksi koulupäivän jälkeen, tai muina vapaina ajankohtina. Tarkoituksenani olisi toteuttaa haastattelut tammi-helmikuussa 2018. Tutkielman tavoitteellinen valmistumisajankohta on toukokuussa 2018.

Valmiista tutkimusraportista ei pysty tunnistamaan koulua, opettajia tai oppilaita.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Tutkittavilla on oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa.

Olisitko sinä kiinnostunut osallistumaan tutkimushaastatteluun? Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja, yhteystietoni löytyvät alta. Osallisuus on aiheena ajankohtainen, mutta sitä on tutkittu peruskoulun kontekstissa vasta melko vähän.

Ystävällisin terveisin

Kaisa Yli-Kojola

Puhelinnumero

Sähköpostiosoite

Liite 2. Haastattelusopimus

HAASTATTELUSOPIMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineenani erityispedagogiikkaa ja teen Pro Gradu -tutkielmaa. Tutkielmani aiheena ovat opettajien käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta sekä osallisuuden toteutumista edistävistä keinoista. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuuhun 2018 mennessä.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Käsittelen tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja tutkimusta varten kerättyä materiaalia käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tutkittavan henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa valmiista tutkimusraportista. Säilytän saamaani tietoa huolellisesti ja hävitän alkuperäisen tutkimusaineiston välittömästi sen jälkeen, kun tutkielma on hyväksytty Jyväskylän yliopistossa.

Tutkijan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä

Tutkittava antaa suostumuksensa haastattelun nauhoittamiseen ja haastattelun lainauksien käyttöön Pro Gradu -tutkielmassa. Tutkittavalla on oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa.

Haastateltavan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä

Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja – yhteystietoni löydätte alta.

Kaisa Yli-Kojola
sähköpostiosoite
puhelinnumero

Riitta Viitala
KT, erityispedagogiikan lehtori
Tutkielman ohjaaja
sähköpostiosoite

Liite 3. Haastattelukysymykset

Taustakysymykset

1. Sukupuoli
2. Ammattinimike
3. Koulutustausta
4. Työkokemus
 - a. vuosina?
 - b. Kuinka kauan on työskennellyt tässä koulussa?

Mitä opettajat ajattelevat osallisuuden tarkoittavan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla? (1. tutkimuskysymys)

5. Miten koulussanne suhtaudutaan osallisuuteen? Oletteko määritelleet sen? Miten?
6. Kerro, mitä itse ajattelet oppilaiden osallisuuden olevan.
7. Keskusteletteko osallisuudesta henkilökunnan kesken. KYLLÄ: Millaisista asioista? EI: Miksi ette?
8. Miten oppilaan osallisuus näkyy käytännössä, mitä asioita siihen kuuluu mielestäsi?

Millaisia keinoja opettajat kertovat käyttävänsä edistääkseen tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta oppimistilanteissa/opetuksessa? (2. tutkimuskysymys)

9. Mitä kouluyhteisössä teette tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi?
 - a. Millaista ammatillista yhteistyötä teette tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi?
 - i. Koulullanne hyödynnetään menetelmänä samanaikaisopetusta. Onko sinulla siitä kokemuksia?
 - ii. Onko samanaikaisopetuksella mielestäsi merkitystä osallisuuden kannalta? KYLLÄ: millaista?
 - b. Entä millaista on yhteistyö huoltajien kanssa?
 - i. Onko tukea tarvitseva oppilas mukana hänen asioitaan koskevilla palavereissa? EI: voitko kertoa lisää siitä, miten on päädytty tällaiseen ratkaisuun?
 - ii. Onko oppilas mukana tekemässä päätöksiä? KYLLÄ: millaisia?

- c. Millaisia fyysiseen ympäristöön ja oppilasryhmiin liittyviä tekijöitä on otettu huomioon?
10. Millaisilla keinoilla pyrit mahdollistamaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta omassa opetuksessasi?
- a. Miten huomioit tukea tarvitsevat oppilaat opetuksen suunnittelussa? Voitko kertoa esimerkkejä?
- i. Ovatko tukea tarvitsevat oppilaat mukana suunnittelussa?
 - ii. toteutuksessa? Esimerkkejä?
 - iii. ja arvioinnissa? Esimerkkejä?
- b. Miten tehtävät tai tunneilla käytettävät menetelmät valitaan?
- c. Onko tukea tarvitsevilla oppilailla mahdollisuus tehdä valintoja opiskelutapoihin liittyen? KYLLÄ: millaisia valinnanmahdollisuuksia?
- d. Onko tukea tarvitsevilla oppilailla mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitään tunneilla? KYLLÄ: millaisista asioista he ovat kertoneet mielipiteensä? EI: Miksi olet päätenyt tällaiseen ratkaisuun?
- e. Miten huomioit näiden oppilaiden mielipiteet oppituntien kulussa tai suunnittelussa?
- f. Onko tukea tarvitsevilla oppilailla mahdollisuus antaa palautetta opetukseen liittyen? KYLLÄ: miten otat tämän palautteen huomioon opetuksen suunnittelussa?
- g. Kuinka paljon tukea tarvitsevalle oppilaalle on mielestäsi hyvä antaa vastuuta omasta oppimisestaan?
11. Mitä esteitä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden toteutumiseksi voi mielestäsi olla?
12. Olisiko vielä jotain tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta edistäviä käytänteitä, joita voisi mielestäsi kehittää tai parantaa omassa työssäsi tai koulun tasolla?

Muuta

13. Jätinkö kysymättä jotain merkityksellistä?
14. Haluaisitko vielä lisätä jotain johonkin?
15. Saanko olla yhteydessä myöhemmin, jos esimerkiksi aineistoa analysoidessa tulee tarkentavia kysymyksiä mieleen?

Liite 4. Aineiston luokittelu

Taulukko1. Opettajien näkemykset (tutkimuskysymys 1)

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Osallistuminen opetuksen omassa luokassa Pienessä ryhmässä opiskelu Arkinen osallisuus	Osallistuminen opetukseen	Yhdessä toimiminen	Opettajien näkemykset tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta
Edustuksellinen osallisuus Joukkoon kuuluminen	Kouluyhteisössä toimiminen		
Mielipiteen ilmaisu Palautteen antaminen	Kuulluksi tuleminen	Toimijuus	
Oppilaalla sananvaltaa Oppimiseen liittyvät päätökset ja valinnat	Oppilaan vaikuttamismahdollisuudet		
Vastuu tehtävien tekemisestä ja osallistumisesta tunnilla Vastuu omista valinnoista	Vastuu tuntityöskentelystä	Vastuun ottaminen	
Vastuu omasta oppimisesta Vastuu opiskeluun motivoitumisesta	Opiskeluun liittyvä vastuu		

Taulukko2. Osallisuuden edistämisen keinojen luokittelu (tutkimuskysymys 2)

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Pedagogiset strategiat Oppimisen suunnittelu ja arviointi	Oppimisen tuki	Oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi	Opettajien keinoja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden tukemiseksi
Tilaratkaisut Oppilasryhmittely	Rakenteelliset tekijät		
Päätöksentekoon mukaan ottaminen Valinnanmahdollisuuksia oppilaille Koulun yhteinen toiminta	Opiskelu ja vastuutehtävät	Vaikuttamismahdollisuuksien tarjoaminen	
Mielipiteiden ja palautteen kysyminen Keskustelu ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa	Oppilaiden näkemysten selvittäminen		
Pohdinnat osallisuudesta Neuvojen jakaminen ja tuki työyhteisössä	Keskustelut	Ammatillinen yhteistyö	
Samanaikaisopetus Ohjaaja apuna tunneilla	Opetuksen järjestäminen		