

”Opettajaki sano et se ois kivempi jos sulla kaveri ois siellä isossa ryhmässä.”

Integraatio-oppilaiden kokemuksia yleisopetukseen siirrosta

Joel Hannola & Anssi Luosujärvi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hannola, Joel & Luosujärvi, Anssi. 2020. "Opettajaki sano et se ois kivempi jos sulla kaveri ois siellä isossa ryhmässä." Integraatio-oppilaiden kokemuksia yleisopetukseen siirrosta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin laadullisin menetelmin, millaisia kokemuksia erityiskoulusta tai -luokilta yleisopetukseen integroiduilla erityisen tuen oppilaille on integroinnin vaikutuksista. Kiinnitimme erityisesti huomiota oppilaiden kokemuksiin muutoksesta, jonka integrointi oli tuonut heidän koulunkäyntiinsä. Tavoitteenamme oli lisätä tietoa ja ymmärrystä integraation vaikutuksista oppilaiden näkökulmasta heidän subjektiivisia kokemuksiaan hyödyntäen. Tutkimuksen aineisto koostui seitsemän oppilaan haastatteluista, ja ne kerättiin kahdelta eri koululta. Aineiston analysoimme aineistolähtöisesti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä soveltaen.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, ettei integraatio ollut kaikille toimiva ratkaisu. Neljä seitsemästä tutkittavasta piti pienryhmää parempana oppimisen kannalta. Pienen ryhmän koettiin mahdollistavan paremman työrauhan ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Lisäksi resurssit eivät seuranneet erityisen tuen oppilasta yleisopetuksen ryhmään riittävällä tavalla. Esimerkiksi yhteisopettajuutta ei käytetty lainkaan, ja apuvälineiden sekä koulunkäynninohjaajien käyttö oli yleisopetuksessa harvinaisempaa. Segregoitujen oppimisympäristöjen eduksi mainittiin vahva yhteisöllisyyden kokemus, jonka ei nähty toteutuvan yhtä vahvasti yleisopetuksen ryhmissä. Kuitenkin kolme seitsemästä tutkittavasta koki yleisopetuksen ryhmän mielekkäämpänä vaihtoehtona, pääasiassa sinne muodostuneiden kaverisuhteiden vuoksi.

Tulosten perusteella toimivassa integraatiossa tuki tulee oppilaan luo yleisopetukseen, ja merkityksellisimpänä koetut kaverisuhteet oli huomioitu integraatioprosessissa. Hyvin toimivaa integraatiota luonnehti myös joustavuus, oppilaan osallisuus sopivan ryhmän valinnassa sekä tarkoituksenmukaisesti kohdennetut resurssit.

Asiasanat: integraatio, segregatio, inklusio, kolmiportainen tuki, kouluun kiinnittyminen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	INKLUUSIO, INTEGRAATIO JA SEGREGAATIO	4
2.1	Johdatus inklusiiviseen ajatteluun	4
2.2	Inklusio koulun kontekstissa	8
2.3	Integraatio ja segregatio	12
2.4	Erytisopetuksen historiaa ja sen legitimaation kehitysvaiheita	15
2.5	Julkinen keskustelu ja inklusion kritiikki	22
3	KOLMIPORTAINEN TUKI JA KOULUUN KIINNITTYMINEN	26
3.1	Määritelmä ja käytännöt	26
3.2	Inklusiivisuus ja kehittämistarpeet	30
3.3	Kouluun kiinnittyminen	32
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	36
5.2	Tutkittavat ja aineiston keruu	38
5.3	Aineiston analyysi	39
5.4	Tutkimuksen luotettavuus	41
5.5	Eettiset ratkaisut	42
6	TULOKSET	44
6.1	Millaisia kokemuksia erityisen tuen oppilailla on integraation toteutumisesta?	45
6.1.1	Kouluun kiinnittyminen sekä yleisesti merkityksellisinä koetut asiat	45
6.1.2	Pienryhmän ja erityiskoulun merkitys	48
6.1.3	Yleisopetuksen merkitys ja pienryhmien ongelmallisuudet	49
6.1.4	Integroinnin joustavuus ja asteittaisuus	50
6.1.5	Resurssit	51
6.1.6	Erytisen tuen tausta, leimaantuminen sekä erityistarpeisiin vastaamattomuus	53
6.2	Miten integraatio koetaan sosiaalisten suhteiden kannalta?	54
6.2.1	Kaverisuhteiden merkitys	54
6.2.2	Kokemukset kiusaamisesta	55
7	POHDINTA	59
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	69

1 JOHDANTO

Koulutuksellinen tasa-arvoisuus on tärkeä yhteiskunnallinen puheenaihe (Saloviita, Murto & Naukkarinen, 2001, 7), joka on viime vuosina saanut uudenlaisia painotuksia, etenkin virittäen jo 1950-luvulta asti jatkunutta kriittistä keskustelua erityisopetuksen eettisyydestä, asemasta ja tarpeellisuudesta (Saloviita 2001, 139). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän pitkän linjan kivijalat, joiden avulla pyritään mahdollistamaan koko ikäluokan kouluttautuminen mahdollisimman pitkälle yksilöllisistä taustaedellytyksistä riippumatta. (Vainikainen ym. 2018, 1.)

Lakisääteinen yhdeksänvuotinen peruskoulu on nykypäivänä erottamaton osa jokaisen suomalaisen lapsen kasvutarinaa. Sen tehtävä on tiedollisen pätevöittämisen lisäksi tarjota hyvät eväät elämään, sekä sosiaalista ja integroida nuoret yhteiskuntaan. Epäonnistuuessaan se voi kuitenkin aiheuttaa kaikkea muuta kuin onnistunutta yhteiskuntaan integroitumista. Heikolla koulumenestyksellä ja toisen asteen koulupudokkuudella nähdään olevan moninaisia negatiivisia vaikutuksia nuoren ihmisen kehityskaareen. Se muun muassa kasvattaa riskiä syrjäytyä yhteiskunnasta laajemmin. (Äärelä 2012, 19.) Tutkimusten mukaan hyvä koulusuoriutuminen on paras keino suojautua monilta riskitekijöiltä koulun jälkeen (Jalonen-Alava 2013, 24).

Koko kansan kouluttautumisen historia ei maassamme ole lopulta kovinkaan pitkä, ja erityispedagogiikan kehitys tieteenä on vahvasti sidoksissa koko ikäluokan kouluttautumiseen tähtäävän koulutusjärjestelmän kehityksen kanssa (Kivirauma 2015, 12). Kaikille yhteisen koulun tavoittelu erityispedagogiikan näkökulmasta on pitkälti muutaman historiallisen päätekijän tulosta, jotka voidaan karkeasti jakaa segregoivan erityisopetuksen vaikutuksia koskeviin tutkimustuloksiin, ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimuksiin, sekä erityisopetusta koskevan paradigman muutokseen. (Moberg & Savolainen 2015, 69.)

Luokkamuotoista erityisopetusta on kritisoitu osana elitistisen koululaitoksen harjoittamaa oppilaiden valikointia ja syrjintää, joka kohdistuu etenkin vammaisiin ja alemmista sosiaaliryhmistä tuleviin lapsiin. Myös erityisluokkien kasvatuksellinen ja taloudellinen tehokkuus on ollut arvostelun kohteena. Keskustelu jakaa kenttää, sillä erityisopetuksemme – joka on kansainvälisesti tarkasteltuna poikkeuksellisen laajaa – on

keskeisimmät kouluasuoriutumista edistävät tekijät olivat pienryhmässä mahdollistunut joustava kouluarki ja välittävä erityisopettaja, joiden nähtiin jopa mahdollistaneen peruskoulun läpäisemisen. Myös erityisoppilaan statuksen nähtiin leimaavan vankeja erityisesti muiden opettajien – paitsi oman erityisopettajan – toimesta luoden siten toiseuden kokemuksia. Vaikka tämä asetti luonnollisesti tiettyjä ennakko-oletuksia aihetta kohtaan, tiedostimme tämän ja asennoimme itsemme tarkastelemaan ilmiötä mahdollisimman avoimin mielin, pyrkien niin objektiiviseen otteeseen kuin mahdollista. Kahden tutkijan etu ilmeni etenkin runsaan keskinäisen reflektion ja itsenäisesti tehtyjen johtopäätösten välisessä vuorottelussa, jolla koimme olleen positiivinen vaikutus tulosten luotettavuuteen sekä pyrkimyksessämme objektiivisuuteen.

Tutkimuksessamme selvitetään, mitä mieltä ovat segregoivista ympäristöistä yleisopetukseen integroidut erityisen tuen oppilaat tilanteestaan. Aiheesta ei ole maassamme tehty juurikaan tutkimusta oppilaiden näkökulmasta, joten koimme saavamme parhaimman kuvan ilmiöstä kysymällä oppilailta itseltään, millaisina integroinnin vaikutukset näyttäytyvät heidän elämässään. Tutkimme ilmiötä aineistolähtöisesti fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Tarkastelemme uuden opetussuunnitelman sisältämien arvojen käytännön toteutumista yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden kokemuksia tutkimalla, ja kiinnitämme erityistä huomiota muutokseen, jonka integraatio on tuonut mukanaan. Tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää pyrkimystä arvostaa ja hyödyntää tutkimukseen osallistuneiden erityisen tuen oppilaiden kokemusasiantuntijuutta integraatiosta.

2 INKLUUSIO, INTEGRAATIO JA SEGREGAATIO

Tässä luvussa tarkastellaan suomalaisen erityisopetuksen vaiheita segregaatista kohti integraatiota ja inklusiota. Nykypäivänä käytävä keskustelu inklusiosta on pitkän historiallisen prosessin tulos, johon johtaneita tekijöitä tullaan avaamaan edellä. Sen vuoksi on syytä määritellä myös segregaan ja integraation käsitteitä, sekä niiden kytkeytymistä suomalaisen koulujärjestelmän kehitykseen (Moberg & Savolainen 2015, 70). Vaikka tarkastelemme kaikille yhteisen koulun kysymyksiä pitkälti erityisopetuksen ja erityiskasvatuksen näkökulmasta, aihetta sivutaan myös globaalimmasta kontekstista käsin.

2.1 Johdatus inklusiiviseen ajatteluun

Inklusiolle ei ole annettu kaikenkattavaa ja yksiselitteistä määritelmää, sillä se määrittyy aina kulttuurisidonnaisesti, jonka vuoksi siitä ei voida puhua kontekstista irrallaan, vaan inklusio on käsitteenä aina sidottu aikaan ja paikkaan (Väyrynen 2001, 12–13). Nykyinen *inklusion* käsite juontuu jo pitkään jatkuneesta keskustelusta vammaisten oikeuksista, vammaisten koulutuksellisten oikeuksien liikkeestä sekä vähiten rajoittavan ympäristön käsitteestä. Kouluinklusiota voidaan pitää loogisena jatkona integraatiolle (Biklen 2001, 56, 78), jota tullaan perustelemaan tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

Dysonin (1999) mukaan inklusiivisuuden perusolemuksena on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, mikä tarkoittaa syrjäyttävien mekanismien, segregoinnin eli erottelun, sekä epäoikeudenmukaisuuksien puuttumista niin koulusta, kuin yhteiskunnasta laajemminkin. Hän kuitenkin korostaa, ettei inklusio ole käsitteenä yksioikoinen ja staattinen, vaan luonteeltaan melko epäselvä ja monikäyttöinen, jonka vuoksi osuvampaa olisi puhua siitä monikossa (emt. 46, 49). Löyhästi Inklusiota voisi kuvailla filosofiana ja toimintatapana, joka vastustaa syrjintää niin periaatteiden, kuin käytännönkin tasolla. Inklusiivisuuden käytännöt ja asenteet perustuvat oikeudenmukaisuuden, yhteisöllisyyden kehittämisen sekä erilaisuuden kunnioittamisen arvoihin, joiden avulla voimme toteuttaa kestävästä kehitystä ja lisätä yleistä hyvinvointia (Väyrynen 2001, 13–15). Emanuelsson (2001) näkee integraation ja inklusion päämäärän ja tavoitteen perustuvan ideologisiin näkemyksiin ihmisestä ja demokratiasta: Jokainen ihminen on tasa-arvoinen, tärkeä yhteiskunnan jäsen ja voimavara. Ihmisten erilaisuus edellytyksiltään on normaali asiantila, eikä erilaisuudessa itsessään ole mitään poikkeavaa. (emt. 126)

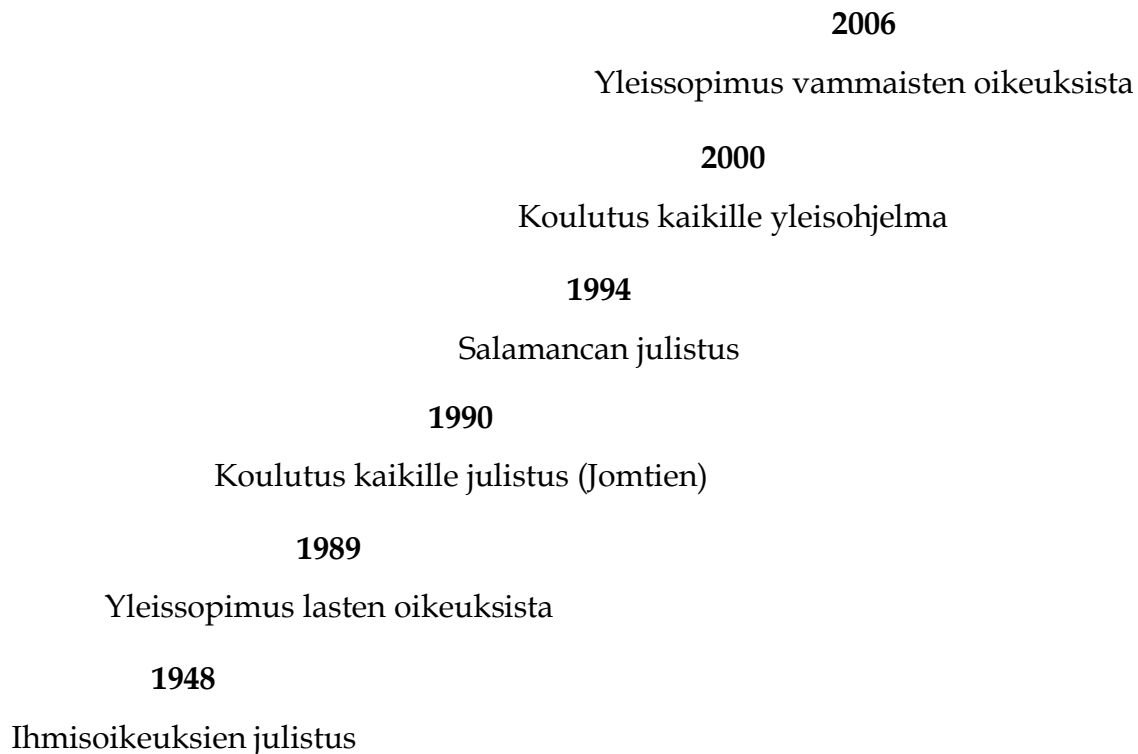
Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan inklusiivinen kasvatus on ilmaistu useaan otteeseen yleismaailmallisena tavoitteena YK:n julkilausumissa jo 1980-luvulta lähtien. Laajemmassa perspektiivissä inklusion taustalla toimii siis ajatus maailmanlaajuisesta tavoitteesta saavuttaa koulutusjärjestelmä, johon kaikki oppilaat ovat tervetulleita, ja jossa kaikkien yksilöllisestä ja laadukkaasta opetuksesta huolehditaan. Kehitysmaissa päällimmäisenä ongelmana on koulutusmahdollisuuksien vähäisyys, ja etenkin vammaisista lapsista vain murto-osa pääsee formaalin opetuksen piiriin (emt. 68–69), kun taas teollistuneissa maissa ongelmana on pikemminkin jatkuvasti kasvava koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen syrjintä. Kasvava syrjäytyneiden ja syrjittyjen joukko, joiden vaikuttamismahdollisuudet omaan elämänsäkuun ovat lähes olemattomat, aiheuttaa yhteiskunnassa polarisoitumista, joka voi ilmetä paikallisella tasolla esimerkiksi vähemmistöjen ja valtaväestön välisinä ristiriitoina (Väyrynen 2001, 15).

Viime aikoina yhä yleisimmin puhutaan *vammaisuuden sosiaalisesta mallista*, tämä voidaan havaita esimerkiksi YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa yleissopimuksesta (2006). Yleissopimuksessa ilmaistaan *vammaisuuden* olevan kehittyvä käsite ja seurausta vuorovaikutuksesta ja asenteista vammaisten henkilöiden ja ympäristöstä johtuvien esteiden välillä, ”jotka estävät näiden henkilöiden täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisen yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa”. Erityisesti tämä pätee kehittyvissä maissa, missä 80 prosenttia maailman vammaisista ihmisistä elää, ja vain kolmella prosentilla vammaisista lapsista mahdollisuus käydä koulua. (Mitchell 2018, 25.) Sosiaalinen vammaistutkimus on ollut vahvasti läsnä kaikille yhteisen koulun tavoittelussa korostamalla erilaisuuden kunnioittamisen, tasa-arvon, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhteisöllisyyden tavoitteita (Moberg & Savolainen 2015, 74).

Monimuotoisuuden ja inklusion edistäminen nähdään tehokkaana keinona korjata erinäisten ryhmien välisiä negatiivisia suhteita. Ohjaavana oletuksena on, että monimuotoisuuteen kannustaminen edistää osallisuutta ja suvaitsevaisuutta, ja johtaa siten viime kädessä positiivisempaan asenteeseen ja vuorovaikutukseen eri ryhmien välillä. Jos lapsi kasvaa hyvin homogeenisessä sosioekonomisessa ja kulttuurisessa ryhmässä, voi olla haastavampaa ymmärtää ja sietää erilaisuutta verrattuna sellaiseen lapseen, joka pienestä pitäen on tottunut monimuotoisempiin yhteisöihin. Jos esimerkiksi yksilön kulttuuriset tavat rikkovat ympäröivän yhteisön totuttuja normeja, johtaa se herkästi kollektiiviseen

rangaistukseen, kuten syrjintään ja segregatioon. (Brown & Juvonen, 2018.) Inklusiivisen opetuksen käyttöönotolla on meillä paikallisella, kuin globaalillakin tasolla useita esteitä ylitettävänä. Mitchell (2018) mainitsee näitä olevan suuret luokkakoot, kielteiset asenteet vammaisuutta kohtaan, kokeisiin painottuneet opetusjärjestelmät, vähäiset tukipalvelut, joustamattomat opetusjärjestelyt, medikalisaation hallitsevat arviointimenetelmät, vanhempien olematon osallistuminen sekä joissain maissa selkeiden linjausten puute. Monet maat vakuuttavat julkisessa keskustelussa, lainsäädännössään ja linjauksissaan sitoutuvansa inklusiiviseen opetukseen. Näiden seikkojen käytännön toteutuminen on kuitenkin asia erikseen (emt. 385).

Äärelä (2012, 27) korostaa koulutuksen muodostavan kaikissa oloissa äärimmäisen tärkeän suojaverkon syrjäytymistä vastaan. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna koulutuksen suurin haaste on tavoittaa ne lapset, jotka eivät ole vielä minkään koulutuspalvelun ulottuvilla, ja joiden ihmisoikeuksia näin loukataan (Väyrynen 2001, 14). UNICEFin (2020) arvion mukaan näitä lapsia olisi tänä päivänä noin 61 miljoonaa. Ilman mahdollisuutta koulutukseen, riski joutua köyhyyden, olemattoman terveydenhuollon ja pakkotyön kierteeseen kasvaa eksponentiaalisesti. Paljon on kuitenkin edistytty ja nykyisin jo yhdeksän kymmenestä 6–11-vuotiaasta lapsesta pääsee kouluun, kun vielä vuonna 1989 noin 30 prosentilla lapsista ei siihen ollut mahdollisuutta. Näistä edistysaskelista saamme kiittää pitkälti kansainvälisiä sopimuksia, esimerkiksi juuri 30 vuotta täyttäneitä *Lasten oikeuksien sopimusta*, joka on maailman laajimmin ratifioitu YK:n ihmisoikeussopimus. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada koulutusta, eli se on antanut myös suuntaa inklusion toteuttamiseen (Ahola 2017, 11). Myös Suomessa sopimus on vahvistanut lasten osallisuutta ja laillisia etuja. Esimerkiksi lastensuojelulaissa on vahvistettu lasten autonomiaa ja sanavaltaa lasta itseään koskevissa asioissa. Koulussa lapset otetaan myös enenevässä määrin mukaan päätöksentekoon ja oppilaskunnista on tullut pakollisia sekä ala- että yläkoulussa. Yhdysvallat on ainoa maa, joka on Lasten oikeuksien sopimuksen ulkopuolella (UNICEF 2020).



KUVIO 1. Kansainväliset sopimukset inklusion tukena (Moberg & Savolainen 2015, 80)

Kouluun kohdistuvat paineet inklusiivisuudesta tulevat erinäisistä globaaleista sopimuksista (Hakala & Leivo 2015, 10), joiden myötä myös meidän peruskoulumme on kehittynyt integraatiomyönteisyydestä inklusiivisemmaksi (ks. kuvio 1). Monet kansainväliset koulutusalan aloitteet mm. UNESCOssa ja UNICEFissa ovat viime vuosikymmenten aikana korostaneet inklusion olevan järkevää koulutus- ja sosiaalipolitiikkaa (Väyrynen 2001, 15-16; UNESCO 1999b). Kaikkien lasten oikeutta käydä lähikouluun, fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen tai kielelliseen seikkaan katsomatta on ilmaistu yleismaailmallisena tavoitteena myös useissa YK:n julkilausumissa 1980-luvulta lähtien (Moberg & Savolainen 2015, 69).

Myös Suomi on sitoutunut lukuisiin kansainvälisiin sopimuksiin, joista keskeisimpinä inklusiivisuuden kannalta mainittakoon edellä mainitut YK:n *yleissopimuksen lasten oikeuksista* (1989) sekä Unescon *Salamancan julistus* (1994), joiden mukaan kaikilla lapsilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opetukseen (Vainikainen ym. 2018, 1). Siten myös erityisopetuksen tarpeessa oleville oppilaille on taattava pääsy tavallisiin kouluihin, joissa

lapsikeskeisellä pedagogiikalla voidaan vastata heidän tarpeisiinsa. Salamancan julistuksessa (1994) tuotiin esille ensimmäisen kerran termi *inkluisio* ja *inklusiivinen koulu* (Väyrynen, 2001, 19), ja siihen sisältyi mm. seuraavat linjaukset;

- Erityistä tukea tarvitsevien on päästävä tavallisiin kouluihin, joiden on taattava heille lapsikeskeistä, tarpeisiin soveltuvaa opetusta.
- Inklusiivisuuteen panostaneet tavalliset koulut ovat tehokkain tapa ehkäistä erottelevia asenteita, luoda vastaanottavaisia yhteisöjä, rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa ja saavuttaa kaikkia koskeva opetus, jonka lisäksi ne tarjoavat tehokasta opetusta, sekä kehittävät koko koulujärjestelmän tehokkuutta, lopulta myös kustannustehokkuutta.

Salamancan julistus kehotti kaikkia hallituksia ottamaan inklusiivisen opetuksen osaksi lainsäädäntöä tai toimintaohjeita, sekä rekisteröimään kaikki lapset tavallisiin kouluihin, ellei toisenlaiselle menettelylle ole hyvin painavia syitä (Mitchell 2018, 382–383). Inklusiiossa näkökulma painottuu koulujen ja koulutusjärjestelmien tarkasteluun ja muokkaamiseen oppilaiden muuttamisen sijasta (Biklen 2001, 56). Vaikka vammaisten oikeuksien yleissopimuksessa (2006) kielletään kaikenlainen vammaisuuteen perustuva diskriminaatio ja veloitetaan tarjoamaan riittäviä tukikeinoja tehokkaaseen oppimiseen, ei sopimuksessa oteta suoraa kantaa siihen, missä opetus tulisi järjestää, mutta linjaa yksilöllisten tukitoimien antamista sellaisissa ympäristöissä, ”joka mahdollistaa täyden inklusion periaatteiden mukaisen parhaan akateemisen ja sosiaalisen kehityksen” (Moberg & Savolainen 2015, 80).

2.2 Inkluisio koulun kontekstissa

Inklusiivisessa koulussa annetaan jokaiselle lähialueen lapselle hänelle sopivaa, hyvää opetusta, (Teräväinen 2011) ja pyritään määrätietoisesti integroimaan niin yleis- kuin erityisoppilaiden opinto-ohjelmat ja oppimisympäristöt yhteisiksi. Tosin inklusion käsite ei varsinaisesti viittaa tiettyyn opetuksen paikkaan tai näkyviin käytänteisiin, vaan sitä voisi pikemminkin kutsua ajattelutavaksi ja päämääräksi, jossa vammaisten ja vammattomien oppilaiden yhteen tuovaa koulutusta pidetään kasvatuksen kannalta hyödyllisen. Usko koulutuksen sivistävään ja kansaa jalostavaan merkitykseen on yksi oppimista ja koulutusta edistävän kulttuurin tärkeimmistä peruspilareista, joka on ohjannut koulujärjestelmämme

muotoutumista sellaiseksi, kuin se nykypäivänä meille näyttäytyy. Koulutus nähdään tehokkaana välineenä niin kansallisen yhtenäisyyden, yhteiskunnallisen tasa-arvon kuin sosiaalisen oikeudenmukaisuudenkin tavoittelussa (Äärelä 2012, 24).

Vaikka maamme ylin kouluhallinto on tukenut integraatioajattelua jo 1970-luvulta saakka, ei erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulauttamisessa olla vieläkään onnistuttu. Huolimatta kaikista ratifioiduista julistuksista ja sopimuksista, on suomalaisen koulutyön muutos konkretian tasolla kohti inklusiota ollut hidas prosessi, eikä vielä lähelläkään tavoiteltavaa ideaalia (Hakala ja Leivo 2015, 10). Kehittymisen esteenä voidaan nähdä asenteelliset, hallinnolliset, lainsäädännölliset sekä pedagogiset esteet, joista keskeisimpänä Moberg (2001) pitää opettajien asenteita (emt. 82). Opettajien välillä ilmenee eroja suhtautumisessa inklusiota kohtaan; erityisopettajat ja rehtorit ovat myönteisimpiä, luokanopettajat ja aineenopettajat kriittisempiä. Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, ettei yleisopetuksessa pystytä nykyisillä resursseilla vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin riittävästi (Moberg & Savolainen 2015, 86). Nähtäväksi jää, onko täysinklusion pyrkiminen lopulta edes tavoiteltavaa.

Jo 1950-luvulla joukko tutkijoita epäili tutkimustensa valossa erityisluokilla annettavan opetuksen tehokkuutta. Puuttui näyttöä siitä, että kehitysvammaisten koulumenestys olisi segregoivissa erityisluokissa yhtään sen parempaa, kuin vastaavien vertaisten koulumenestys yleisopetuksessa. Lisäksi argumentoitiin, että erityisluokkasijoitukseen liittyvä nimeäminen on leimaavaa. Myös myöhemmin vuosikymmeninä on saatu vastaavia tutkimustuloksia, esimerkkinä Hattien (2009) laaja tutkimus, jonka meta-analyysiin sisältyy 150 tutkimusta, ja osallistujia tutkimukseen oli 29 532 oppilasta. Tavallisten luokkien ja erityisluokkien vertailussa ilmeni, että erityisoppilaiden tulokset olivat paremmat tavallisilla luokilla (efektin koko = 0,28). Kysymys erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta on ollut maamme erityiskasvatuksen kentällä yksi kiistellyimmistä aiheista 1970-luvulta saakka. Keskustelu aiheesta jatkuu kiivaana tänäkin päivänä (Moberg & Savolainen 2015, 69), ja näkemykset erityisopetuksen järjestämisestä jakaa kenttää edelleen (Kivirauma 2015, 39).

Inklusiivisen opetuksen ydinajatuksena on tarjota asianmukaisesti järjestettyä opetusta, josta myös erityistarpeita omaavat oppilaat hyötyvät sekä opintosaavutusten, että sosiaalisen kanssakäymisen alueilla. Tällä nähdään olevan positiivinen vaikutus myös oppilaiden itsetunnolle. Myös muiden oppilaiden nähdään hyötyvän inklusiivisesta opetuksesta

koulusaavutusten alueella, ja sen nähdään kehittävän etenkin kaikkien oppilaiden myötätuntoa ja ymmärrystä monimuotoista yhteiskuntaa kohtaan. Useimmissa maissa on tunnustettu, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on oikeus saada opetusta yhdessä vertaistensa kanssa, joilla ei välttämättä erityisiä tarpeita ilmene. Siten edistetään ja opetetaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Joskus myös esitetään väitteitä, että inklusiivinen opetus on taloudellisesti kannattavampaa (Mitchell 2017, 382). *Inklusiivisen kasvatuksen* käsitteelle ei olla vielä keksitty tarpeeksi osuvaa suomenkielistä vastinetta, niinpä toisinaan tähän viitataan toisinaan *osallistavalla kasvatuksella*, mutta vakiintuneempi tapa on puhua puhtaasti inklusiosta, inklusiivisesta kasvatuksesta ja inklusiivisesta koulusta, jotka voisi kiteyttää yleisessä keskustelussa käytettyyn sloganiin; ”Yksi koulu kaikille” (Moberg & Savolainen 2015, 78).

Mitchel (2018) tiivistää inklusiivisen opetuksen olevan moniosainen menetelmä ja kaikenkattava lähestymistapa. Pohjimmiltaan kyse on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista perinteisessä oppimisympäristössä. Kyse ei kuitenkaan ole vain oppilaan fyysisestä sijoituksesta ”tavalliseen” kouluun tai luokkaan, vaan kyse on useista erilaisista toimenpiteistä. Nämä voivat olla fyysisen ympäristön muutoksen lisäksi esimerkiksi mukautettu oppimissuunnitelma, mukautetut opetus -ja arviointimenetelmät, sekä monet muut järjestelyt esteettömyyden lisäämiseksi. Teräväisen (2011) mukaan toisin kuin nykyisessä koulujärjestelmässämme, inklusiivisessa koulussa ei ole erikseen erityisoppilaita tai erityisopetusta, eli segregoivia järjestelyjä, vaan jokaiselle lähialueen lapselle annetaan hänelle sopivaa ja hyvää opetusta. Kyse on prosessista, jossa koulut muokataan kaikille lapsille sopiviksi (emt. 381). Brown ja Juvonen (2018) esittävät tutkimusartikkelissaan tehokkaaksi keinoksi inklusion onnistuneelle toteutumiselle sosiaalisella tasolla yhteistyöhön perustuvan oppimisen. Tällöin ei ainoastaan olla kontaktissa erilaisten vertaisten kanssa ja rohkaista puhumaan keskenään, vaan haastetaan oppilaita todella pohtimaan niin samankaltaisuuksia kuin erojakin erilaisten ihmisten välillä.

Inklusion ja integraation ajatellaan usein tarkoittavan samaa asiaa. Näin ei kuitenkaan ole, vaan perinteisestä ”erityisten” oppilaiden integraatiosta yleisopetukseen on siirrytty laajempaan inklusion käsitteeseen. Integraatio ja inklusio -käsitteitä voidaan pitää koulutuspoliittisina, eikä mikään auktoriteetti ole antanut niille virallista määritelmää, jonka vuoksi niiden vaihtelevaa käyttöä voidaan pitää Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan

ymmärrettävänä. Naukkarisen (2001) vaatimusta kiinnittää huomiota näiden käsitteiden alkuperään niiden käytössä voidaan pitää kuitenkin perusteltuna, sillä niiden käytössä ilmenee jatkuvasti sekavuutta ja epämääräisyyttä, etenkin kansainvälisiä vertailujen parissa (Moberg & Savolainen 2015, 76).

Integraation ja inklusion merkitys eroaa myös käsitteellisistä lähtökohdistaan johtuen; inklusiossa ihmisten erilaisuus on luonnollinen asia, joka ei rajoita ihmisten yhdessä oloa, kun taas integraatio puhuu leimattujen ja erilaisten ihmisten oikeuksien puolesta. Integraatioon kytetään myös usein kuntouttava näkökulma, millä mahdollistetaan ihmisen liittymisen normaaliin yhteiskuntaan. Näin ollen integraation nähdään terminä korostavan yksilön ongelmia, jonka vuoksi siitä ollaankin pitkälti luovuttu. Inklusio painottaa ympäristön muuttamista sellaiseksi, että yksilölliset ominaisuudet eivät estä sen toimintoihin osallistumista, kun taas integraatioajattelussa oppilaan ominaisuudet ehdollistavat kouluun pääsyn (Mikola 2011, 27–28.). Inklusiossa ei ole kyse siitä miten suhteellisen pieni joukko oppilaita tuodaan yleisopetuksen pariin, vaan siitä, kuinka jokaisen lapsen oppimisen esteitä voidaan yleisopetuksessa madaltaa ja poistaa, sekä parantaa oppimista ja osallistumista. Inklusion periaate koulutuksen kontekstissa on osa laajempaa pyrkimystä vähentää syrjintää ja ehkäistä syrjäytymistä. Suomalainen käänös inklusiolle voisi tarkoittaa ”mukaan kuulumista” (Väyrynen 2001, 16).

Inklusiolle ominaista on sen prosessimainen luonne; se ei ”tapahdu”, eikä se toteudu vain määräyksiä ja suosituksia laatimalla. Inklusio voidaan ymmärtää ennen kaikkea muutosprosessina kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa. Kyse ei ole siitä, että oppilaan tulisi olla sopiva koululle, vaan koulun tulisi muuttua niin, että se sopeutuu oppilaan ympäristön elämään ja todellisuuteen. Inklusio laajassa merkityksessä tarkastelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta keinoja vähentää oppimisen esteitä. Nämä esteet voivat liittyä muun muassa oppilaan alkuperään, sukupuoleen, sosioekonomiseen tilanteeseen, erityistarpeisiin, uskontoon ja kieleen. (Väyrynen 2001, 17–19.) Inklusion toteutumisen esteenä voi olla edellä mainittujen asioiden lisäksi koulun ja henkilöstön puutteelliset resurssit, jotka voivat ilmetä koulujärjestelmän tai yksittäisen koulun sisällä, kuten opetusmenetelminä, jotka eivät huomioi oppilaiden erilaisia tapoja oppia tai kiinnostuksen kohteita. Myös asenteet koulun sisällä ovat suuressa roolissa inklusion toteutumisen kannalta. Siten inklusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien

kriittistä tarkastelua ja muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin mielekkäiksi siten, että opetus ottaa joustavasti huomioon kaikki oppilaat, ja kohtelee heitä tasapuolisesti sekä kunnioittaen. (Väyrynen 2001, 18.)

Viime kädessä on hyvä pitää mielessä, että koulumme keskeisimpiä tavoitteita on rakentaa sellaista kulttuuria, joka edistää oppimisen lisäksi hyvinvointia, osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa. Koulu tulisi nähdä paikkana, joka luo edellytykset yhdessä oppimiseen, jokaisen hyvinvointiin sekä turvallisen arjen varmistamiseen. Mikäli kasvatustavoitteidemme päämääränä on kasvattaa lainkuuliaisia ja tehokkaita kansalaisia yhteiskuntakoneistomme rattaisiin, olemme kaukana hyvän elämän tavoitteista ja tilalla on pikemminkin taloudellisten intressien tavoittelu. (Teräväinen 2011, 31-32.)

2.3 Integraatio ja segregatio

Integraatio on vastakkainen käsite *segregaatiolle*, ja integraatiota edeltää aina segregatio. Integraatiolla tarkoitetaan eheyttämistä, mukauttamista tai sulauttamista. Segregatio yksinkertaistettuna tarkoittaa eristämistä. (Teräväinen 2011, 83.) Integraatio on tavoite, jonka perustana toimii demokratian ihanteet (Emanuelsson 2001, 128). Demokraattisessa yhteiskunnassa ei siedetä syrjintää eikä segregointia, jolloin koulutuksenkin tulee vältellä erottelua, sekä kehittää toimintatapoja ja asenteita suuntaan, jotka edesauttavat kaikkien kansalaisten yhdenvertaisuutta (Väyrynen 2001, 20).

Moberg ja Savolainen (2015) kuvailevat integraation sananmukaisesti tarkoittavan kahden erillisen osan yhdistämistä siten, että alkuperäiset osat eivät uudessa muodossaan erotu toisistaan, ja että uuden kokonaisuuden voidaan olettaa olevan aiempaa versiota parempi (emt. 74). Integraation käsite voidaan myös nähdä myös prosessina, keinona päästä segregatianvastaiseen lopputulokseen. Integraatio ei varsinaisesti ota kantaa siihen, mitä poikkeavalle yksilölle tulisi tehdä, vaan kyse on siitä, mitä tehdä ympäristölle ja yleiselle yhteenkuuluvuudelle, jotta ihmisten väliset eroavaisuudet hyväksyttäisiin normaaleiksi. Tämä merkitsee siten haastavaa tarvetta uudistaa "normaalia" opetusta, jonka vuoksi on tärkeää pyrkiä suunnataamaan resursseja oikeisiin kohteisiin, tilanteisiin ja henkilöihin, jotka ovat merkittävimmin vaikuttamassa ja vastuussa parempien mahdollisuuksien luomisesta kaikkien ihmisten täydestä osallisuudesta, niin kouluissa kuin yhteiskunnassakin laajemminkin.

(Emanuelsson 2001, 127-128.)

Fyysistä yhdessäoloa ei tule sekoittaa samaksi asiaksi kuin integraatio. Lähemmäs todellista integraatiota päästään, kun kaikki oppilaan tarvitsemat tukitoimet ovat integroitu oppilaan mukana normaaliin opetusryhmään. Ilman tarvittavaa yksilöllisen opetuksen järjestämistä, erityisen tuen oppilaan pelkkää fyysistä sijoittamista nimitetään Suomessa *säästöintegraatioksi*. Tavoiteltavaa integraatiossa länsimaisessa koulun kontekstissa on toiminnallisen ja sosiaalisen integraation mahdollistaman yhteiskunnallisen integraation saavuttaminen. Pohjoismaissa tämän pyrkimyksen kasvuvoima on Mobergia ja Savolaista (2015) lainaten peräisin ”yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta sekä demokraattisesta ihmiskäsityksestä” (emt. 75).

Integraation tavoittelussa voidaan erottaa eri asteita ja muotoja, joiden perusteella esimerkiksi tämän tutkimuksen kysymyspatteristo rakennettiin. Perustasona voidaan pitää *fyysistä integraatiota*, eli kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä. Tämän lisäksi tarvitaan toimivien opetusjärjestelyjen takaamista kaikille, eli *toiminnallista integraatiota*. Kaikkien osallistujien kehittymistä ja hyväksymistä, eli myönteisten sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntyminen vaatii *sosiaalista integraatiota*. Lisäksi neljänneksi komponentiksi lasketaan joskus myös *yhteiskunnallinen integraatio*, jolla tarkoitetaan pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten väliselle tasa-arvolle yhteisöissä. Todellista integraatiota kuvaavat Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan toimivat opetusjärjestelyt ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Näiden onnistuneisuuden mittana voidaan pitää koulun jälkeisen yhteiskunnallisen integraation laatua (emt. 74-76).

Kouluintegraatiossa erityisoppilas sijoitetaan muiden oppilaiden joukkoon joko kokoaikaisesti tai osittain, kun taas inklusiivissa lähtökohtana on, ettei erilaisia ihmisiä ole, jolloin kaikki opiskelevat yhdessä alusta alkaen. Integrointia edeltävä segregointi näkyy koulun kontekstissa siten, että oppilas eristetään pysyvämmiin alkuperäisestä ryhmästään. Tämä voi olla koulun sisäistä, kuten oppilaan lähettämistä osa-aikaiseen erityisopetukseen tai pysyvämmiin erityisryhmään. Koulun ulkopuolisia sijoituspaikkoja ovat kunnan toiset yleis- ja erityiskoulut tai -laitokset. Vakavimmissa segregoiivissa tapauksissa vaihtoehto voi olla myös lastenpsykiatriset sairaalakoulut. Myös määräaikainen erottaminen on mahdollista, jolloin oppilas opiskelee pääsääntöisesti kotona. (Teräväinen, 2017, 83-85.)

Tavallisesti segregointiin johtaa vakava häiriö oppilaan käyttäytymisessä, tai jokin muu

lääketieteeseen perustuva oppilaan luokittelu. Toiset oppilaat kaipaavat toisia enemmän erityistä huomiota ja opetusta. Tällöin oppilas usein poikkeaa muista vertaisistaan älyllisesti, aistien toiminnan kannalta, fyysisesti, sosiaalisesti, tunne-elämänsä tai viestintäkykyjensä puolesta. (Teräväinen 2017, 83–86.) Tarve erityisopetukselle syntyy Mobergin ja Vehmoksen (2015) mukaan seuraavista kahdesta tekijästä; oppilasmateriaalin välisestä erilaisuudesta sekä koulun kyvystä kohdata se. Erityisoppilaiden luokittelu perustuu kriteereihin, joiden avulla koulu pyrkii identifioimaan erityisopetusta tarvitsevat oppilaat. Mitään yhteisesti sovittua kansainvälistä käytäntöä ei tähän ole määritetty. Yleensä erityisopetusta tarjotaan lapsille, joilla esiintyy erityisiä haasteita ajattelussa, oppimisessa, keskittymisessä, käyttäytymisen kontrolloinnissa, puhekommunikaatiossa, kuulossa, näössä, liikkumisessa tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpidossa. (emt. 53.)

Erilliset segregoivat luokat ja koulut on nähty niin vakiintuneina osana koulujärjestelmäämme, ettei niiden problemaattisuutta liiemmin kritisoitu vasta kuin 1970-luvulta lähtien, kun yllä mainitut ympäristöt tunnistettiin segregatioksi ja haasteeksi normalisaation toteutumiseksi (Emanuelsson 2001, 130). 1960-luvulla Pohjoismaissa syntyneen *normalisaatiperiaatteen* pyrkimys on mahdollistaa vammaisille ihmisille mahdollisimman tavalliset olot jokapäiväisessä elämässä (Moberg & Savolainen, 70). Toisaalta integraatio ei ole olennaisella tavalla muuttanut koulujen toimintatapoja tai vähentänyt leimaamista, sillä sen näkökulma on rajoittunut jonkin tietyn, ”erityisenä” pidetyn joukon saattamiseen edes osaaikaisesti yleisopetukseen. Tästä syystä integraatio on käsitteenä syrjivä, koska sen taustalla toimii lähtökohtainen ajatus siitä, että on ryhmiä, joiden olisi hyvä olla yhteydessä yhteisöön, josta heidät on syystä tai toisesta suljettu ulos (Väyrynen 2001, 16). Segregatiiviseen kaksoisjärjestelmään nojaava koulujärjestelmämme ohjaa siis oppilaita erityiseen opetukseen, jos he haastavat yleisen opetuksen oikeaoppisuutta ja toimintaa. Siten erityisopetus ikään kuin keräilee yleisen opetuksen epäonnistumiset ja pyrkii korjaamaan niitä suuremmilla resursseilla (Väyrynen 2001, 26). Tasa-arvo ja demokratia voivat muuttua herkästi merkitykseltään samankaltaiseksi kuin tasapäistäminen, josta koulutusjärjestelmäämme vahvasti kritisoidaan (Teräväinen 2011, 33).

Emanuelsson (2001) painottaa, että on kriittisesti analysoitava erilaisuuden ja poikkeavuuden välisiä suhteita sekä kasvatustieteellisen toimijoita, joilla on valta tehdä poikkeavuutta määrittäviä päätöksiä. Segregatio on seuraamus psykopedagogisen

paradigman mukaisesta tavasta paikantaa ongelmien syyt yksilön puutteisiin, (emt. 127) tehden siten yksilöstä epänormaalin ja erityisiä toimenpiteitä kaipaavaksi. Tätä voidaan pitää yhtenä esimerkkinä klassisesta erityisopetuksen normatiivisesta legitimaatiosta (Saloviita 2001, 143).

2.4 Erityisopetuksen historiaa ja sen legitimaation kehitysvaiheita

Vuonna 1866 annettiin ensimmäinen kansakouluasetus, joka teki kansakoulusta tärkeimpiä kunnan toimialoja köyhäinhoidon ja terveydenhuollon lisäksi. Vasta vuonna 1921 kaikki maaseudun lapset saatiin koulutuksen piiriin, pitkälti samaisena vuonna asetetun oppivelvollisuuden toimeenpanon ansiosta (Äärelä 2012, 22), jolloin myös aiemmin oppimiskyvyttöminä pidetyt lapset pääsivät koulun penkille (Kivirauma 2015, 13). Kansakoululla kesti puoli vuosisataa kasvaa täyteen mittaansa koko kansan kouluksi (Äärelä 2012, 21–23).

Koululaitoksen kehittyessä oli itse instituutio ja opettajat uusien ongelmien edessä; kuinka toimia oppilaiden kanssa, jotka eivät opi tai käyttäydy koulun edellyttämällä tavalla? Koulujärjestelmän ja oppilaiden yhteensopimattomuuden haaste synnytti tarpeen hankkia keinoja ja tietoa näiden oppilaiden opettamiseksi. Vaikka erityispedagogiikan tieteelliset juuret ovat vahvasti kasvatustieteissä, sen vahva yhteys myös lääketieteeseen ja psykologiaan palautuu 1800-luvulle ja 1900-lukujen taitteeseen. Molemmissa noudatetaan pitkälti samaa logiikkaa; ensin diagnosoidaan ja luokitellaan ongelma, jonka perusteella tehdään korjaava interventio. Nämä erityispedagogiikan tieteelliset juuret jakavat saman lähtökohdan; yksilön ja ympäristön ongelmat sekä korjaustoimet paikannetaan yksilöön. Lähestymistapaa kuvataan nimellä *psykomedikaalinen malli* ja sen yhteiskunnallisia vaikutuksia kutsutaan termillä *medikalisaatio*. (Kivirauma 2015, 12.) Tässä mallissa vammaisuus johtuu yksilön viallisista biologisista ominaispiirteistä, ja se nähdään patologisena tilana, joka haittaa ihmisen toimintakykyä ja mahdollisuutta elää hyvää elämää. Lääketiede on vuosisatoja nauttinut poikkeuksellisen suurta luottamusta, ja lääketieteellinen tieto on ollut myös keskeinen auktoriteetti erityispedagogiikassa. Sen on nähty antavan erityisopetuksen järjestelyille tieteellisesti ja eettisesti oikeutetun perustan. (Moberg & Vehmas 2015, 45–46.)

Ensimmäiseksi erityisopetusta tarjottiin sokeille ja kuuroille, oppivelvollisuuslain

säätämisen jälkeen myös älyllisessä kehityksessä hitaammat, fyysisesti vammaiset sekä käytöshäiriöiset oppilaat saivat omat erityisopetuspalvelunsa, jonka jälkeen yhä pienemmät poikkeavuudet kuten lukemis- ja puheongelmat tulivat erityisopetuksen piiriin. Toisin sanoen osa oppilaista nähtiin normaalioppilaista niin poikkeavina, että heidän opetus pysyvästi erillään olevissa segregoivissa ympäristöissä nähtiin luonnollisena ratkaisuna. Koulun kehittyessä myös opilliset vaatimukset lisääntyivät. Siten yhä pienemmät poikkeavuudet paljastuivat, jos ne haittasivat akateemisten taitojen saavuttamista. Ensimmäisinä ilmenivät puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, jotka luonteeltaan eivät sopineet yhteen kansakoulu -aikaisen erityiskouluista ja luokista koostuvan erityisopetusjärjestelmän kanssa. Edellä mainittuihin vaikeuksiin alettiin puuttua 1900-luvun puolivälissä myös erityiskasvatuksen keinoin. (Kivirauma 2015, 15, 26, 36.) Biklen (2001) määrittelee erityiskasvatuksen tarkoittavan mitä tahansa kasvatusstrategioita, oppilassijoituksia tai tukitoimia, joiden nähdään poikkeavan vammattomille oppilaille tarjottavista menetelmistä.

Perinteisesti oppilaiden ominaisuuksien erilaisuuteen on suhtauduttu määrittämällä niille raja-arvoja, tavoitteena tuottaa entistä homogeenisempiä ryhmiä sekä siten tehokkaampia ja miellyttävämpiä opetustilanteita. Raja-arvojen ulkopuolelle jääneet nähtiin erityisopetukseen kuuluviksi. Heidän ajateltiin myös aiheuttavan liikaa häiriöitä tavallisessa opetuksessa. Murto (2001) toteaa, että näin erilaisuus muunnettiin poikkeavaisuudeksi. Siten erityisopetuksen tarpeen määrittävät yleisopetuksessa muodostuvat olosuhteet, jonka seurauksena erityisopetuksen voidaan nähdä olevan tavallaan yleisopetuksen sivutuote, jossa vastataan pikemminkin yleisopetuksen tarpeisiin, kuin leimattujen ja segregoitujen oppilaiden tarpeisiin (Emanuelsson 2001, 129). Kun oppilaiden yksilölliset tarpeet ja yhteisön normatiiviset odotukset eivät kohtaa, on seurauksena lapsen luokittelu erityisoppilaaksi. Jos pedagoginen poikkeavuus on tarpeeksi suuri, pidetään hyväksyttynä ratkaisuna siirtyä segregoiviin menetelmiin, joissa erityisopettajat voivat turvata niin poikkeavan oppilaan, kuin muunkin ryhmän suoriutumisen. (Murto 2001, 37.)

Erityisopetus ja yleinen opetus pidettiin selvästi erillään 1960-luvulle saakka, sillä taustalla vallitsi vahvasti näkemys erityisoppilaiden erilaisuudesta, jolla perusteltiin erilainen opetus erillisissä ympäristöissä. Erityisopetusta koskevissa näkemyksissä on jo pitkään ollut havaittavissa jännite erityisopetuksen sisäisten perustelujen ja ulkopuolelta tulevan kritiikin välillä. Vastakkaiset näkemykset voidaan ymmärtää myös erilaisina tapoina ymmärtää

vammaisuutta, jotka tässä tapauksessa perustuvat vammaisuuden lääketieteellispsykologiseen tai sosiaaliseen malliin. Erityispedagogiikan sisällä asiaa perusteltiin yksilöllisiin tarpeisiin vastaamalla. Ulkopuolelta tuleva kritiikki korostaa erillisen erityisopetuksen polkevan yksilön tasa-arvoa ja oikeuksia, ja sillä tavoin palvelevan koulutusjärjestelmän ja ammattiryhmien intressejä. Erillinen erityisopetus joidenkin tutkijoiden mukaan palvelee muutamaa ydintarkoitusta; sujuvamman kouluarjen turvaamista poistamalla hankalat oppilaat yleisestä opetuksesta, sekä luokkaerojen turvaamista yhteisöissä sijoittamalla osan oppilaista alemman statuksen koulutukseen. (Moberg & Savolainen 2015, 72-73.)

Perinteisesti poikkeavat yksilöt on nähty yhteiskunnan menestymisen kannalta uhkatekijöinä, ja lääketieteen tehtävänä on ollut osoittaa, ketkä kaipaavat kuntoutusta tullakseen mahdollisimman toimintakykyisiksi ja yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Vaikka lääketieteellis-psykologinen suuntautuneisuus on dominoinut vammaisuustutkimusta ja käytäntöjä, on oppiminen, poikkeavuus ja vammaisuus ymmärretty jo kauan aikaa sitten ympäristösidonnaiseksi ilmiöksi. Esimerkkinä annettakoon neuvostoliittolaisen psykologin Leo Vygotskyn voimakkaat kannanotot jo 1920-luvulla kulttuuristen tekijöiden, yksilöllisyyden huomioimisen ja kunnioittamisen vaikutuksista lasten kehitykseen ja käytännön opetustyöhön. Myös sosiologiassa yksilön ja ympäristön moniulotteisuus vammaisuutta koskevissa kysymyksissä on tiedostettu pitkään; eri sosiologit ovat korostaneet lääketieteen merkitystä sosiaalisen järjestyksen tukipilarina, koska lääkärit määrittävät vammaisuuden ja vammattomuuden raja-arvot, on heillä keskeinen rooli yhteiskunnan yhtenäisyyden ylläpitäjinä. (Moberg & Vehmas 2015, 48.)

Huolimatta siitä, että vammaisuuden määrittely on kokenut tarpeellisia uudistuksia ja näkökulma painottuu nykyisin enemmän ympäristöllisiin seikkoihin kuin yksilön puutteisiin, vammaisuus -käsitteen historiallinen perusta vaikuttaa edelleen nykypäivän asenteisiin. Oppilaan koulumuotoa valitessa (integraatio vai segregatio) päätös pohjautuu väistämättä siihen erityispedagogiseen määrittelyyn, jossa vammaisena pidetään joihinkin asioihin kykenemätöntä henkilöä, jolloin ”vammaisuuden aiheuttamia haittojen” määrittelyä on perusteellista kritisoida liiallisesta lääketieteellisestä, vajavuutta ja kykenemättömyyttä korostavasta lähestymistavasta. (Murto 2001, 51.) On katsottu, että lääketiede antaa vammaisuudesta yksinkertaistetun stereotyyppisen kuvan, jolla on ollut vahingollinen vaikutus yhteiskunnan institutionaaliselle perustalle. Lääketieteellinen näkökulma ohjaa

korjaamaan ja parantamaan, tässä tapauksessa pyrkimys on tehdä vammaisista mahdollisimman normaaleja. Tällä pohjimmiltaan hyväntahtoisella pyrkimyksellä on ollut kuitenkin kielteisiä seurauksia, sillä yhteiskunnan syrjivät ja vammauttavat käytännöt, kuten esimerkiksi julkinen liikenne ja työnteko, on jätetty pitkälti ennalleen. Tämä on johtanut vammaisten syrjäytymiseen yhteiskunnasta, eikä heille olla annettu tasavertaisia sosiaalisen osallistumisen mahdollisuuksia (Moberg & Vehmas, 2015, 47).

Medikalisaatiossa perusolemukseltaan ei-lääketieteelliset ilmiöt määritellään lääketieteellisiksi ja alistetaan sen valvontaan, jolloin myös asiantuntemuksen ja ammattikunnan merkitys yhteiskunnassa kasvaa. Biologisia poikkeuksia analysoidessa, on lääketiede tietenkin paikallaan, mutta nimeämällä jonkin asian sairaudeksi, on sillä aina yhteiskunnallisia vaikutuksia. Sosiologisesta näkökulmasta edellä mainitut tiedesuuntaukset tässä kontekstissa ovat ongelmallisia, sillä biologinen poikkeavuus määritellään sosiaalisesti, josta seuraa myös sosiaalisia tekoja. (Kivirauma 2015, 12–13.) Esimerkiksi 1900-luvun alussa vallitsi käsitys siitä, että poikkeaviksi luokiteltujen yksilöiden paikka on erillisissä laitoksissa, tämä ilmensi ajatusta sivistyneestä kansakunnasta. Laitokset olivat sosiaalisen vastuun konkreettinen tuote, jossa suojelukasvatus realisoitui käytännöksi. Samalla pyrittiin tekemään näistä kuluttavasta marginaalisesta väestönosasta tuottavia ja itseään elättäviä yksilöitä. Nämä erillislaitokset ovat säilyneet näihin päiviin asti. (Kivirauma 2015, 25, 26, 34.)

Normaalin käsite vakiintui 1800-luvun lääketieteessä kuvaamaan laadullista eroa terveyden ja sairauden välillä. Jaottelu normaalin ja patologisen välille kehittyi ajatusmuodoksi, jolla voitiin uudella tavalla oikeuttaa erinäisiä sosiaalisen kontrollin muotoja. Sosiaalisten ongelmien medikalisointi - eli tässä tapauksessa Saloviidan (2001) mukaan suora alistaminen voitiin kätkeä ammatillisen toiminnan verhoon; ilmiön luokittelu epänormaaliksi tai patologiseksi peittää luokitteluun perustuvan sosiaalisen vallankäytön luonnontieteelliseksi faktaksi (emt. 143). Normaalin ja epänormaalin käsitteet ovat muodostuneet erityisopetusta oikeuttavalle legitimaatioretoriikalle arvokkaiksi peruskiviksi, jonka varaan virallinen valtiollinen erityisopetusretoriikka ja -koulutus ovat rakentuneet. Normatiivinen tarina koostuu neljästä perusolettamuksesta, joita Saloviita (2001) kritisoi alkeellisesta kehäpäättelmäisestä asetelmasta, mutta ilmentää sitä normatiivisen legitimaatiotarinan ydinoivalluksena;

1. On olemassa normaalista poikkeavia oppilaita (oppilaan patologisuuteen on ratkaisu; poikkeava opetus)
2. On olemassa normaalista poikkeavaa opetusta (opetus voidaan jakaa normaaliin ja poikkeavaan)
3. Oppilas on poikkeava, jos hän tarvitsee normaalista poikkeavaa opetusta edistyäkseen mahdollisimman hyvin. (oppilaan poikkeavuus määritellään poikkeavan opetuksen avulla)
4. Poikkeava opetus on opetusta, jota normaalista poikkeava oppilas tarvitsee edistyäkseen mahdollisimman hyvin. (Opetuksen poikkeavuus määritellään oppilaan poikkeavuuden avulla)

Toimintamallit, joissa käyttäytymisestä päätellään itse diagnoosi, ovat Saloviidan (2006) mukaan epämääräisiä kehäpäätelmiä, joissa käyttäytymisestä päätellään itse diagnoosi (Saloviita 2006, 333). Erityisopetukseen kohdistuu yhteiskunnallisella tasolla legitimoitipaineita, johon sen tulisi pystyä vastaamaan objektiivisella kriteeristöllä. Saloviidan (2001) mukaan kriteeristön uupumisen vuoksi normatiiviset peruskäsitteistöt määritellään kehämäisesti toistensa kautta, jolloin irtaudutaan myös empiirisestä todellisuudesta. Kyse on koulun erottelevien käytäntöjen legitimoinnista ilman, että tarvitsisi tukeutua kokemusperäiseen todistusaineistoon (emt. 147). Käytännössä tästä useimmiten seuraa se, että erityisopettaja auttaa sisäisestä "patologiastaan" kärsivää oppilasta segregoivassa ympäristössä. Tämä pyrkimys auttamiseen alkaa piilevän patologisuuden diagnosoimisesta, jota seuraa vain alan asiantuntijoiden tiedossa olevat tarjottavat erityistoimet ja siirto erityisympäristöön. (Kivirauma 2015, 37-38.) Väyrysen (2001) mukaan valtaväestöön kuulumattomat ovat useimmiten näiden erityisten toimenpiteiden kohteena. Syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäisy "erityisryhmiin" keskittymällä voi herkästi johtaa leimaamiseen, ja siten edistää ajatusta näiden erityisryhmien sisäisestä homogeenisyydestä. Toinen seuraus "erityisryhmäajattelusta" on se, että äänekkäät "erityisryhmät" saavat kuuluvamman äänen koulutuspoliittisessa keskustelussa, jolloin epämuodikkaampien ryhmien tarpeita sivuutetaan herkemmin. (emt. 16-17.)

Suomen koulujärjestelmän siirtyessä peruskouluun tilanne koulutuspolitiikan saralla muuttui ratkaisevasti. Vuosina 1972-1977 toteutettu peruskoulu-uudistus merkitsi myös laajempaa ajatteluntavan muutosta; koulutuksella pyrittiin edistämään yhteiskunnallista,

alueellista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa. Myös erityisopetus oli suunnitelmallinen osa uuden koulutusjärjestelmän kokonaisuutta, ja osa valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. Muutos oli osa laajempaa kansainvälistä ihmisoikeusliikettä, joissa vähemmistöjen asemaa korostettiin ja laitokset joutuivat ennennäkemättömän kritiikin kohteeksi. Yhdysvalloissa voimistuneet ihmisliikkeet ajoivat vähemmistöjen, myös vammaisten asiaa, ja alkoi syntyä kritiikkiä erillisen erityisopetuksen tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä. Samoihin aikoihin ilmestyi useita ympäristön vaikutusta korostavia tutkimuksia, jotka osittain käsittelivät erityisopetusta ja sitä, missä ja miten sitä annetaan. Siten edelleen jatkuvan segregatio-integraatiokiistan perusta oli rakennettu. Integraatiota tai laajemmin inklusiota kannattavat vetoavat yleisiin ihmisoikeuksiin, toisin sanoen jokaisen lapsen oikeuteen käydä koulua yhdessä ikäluokkansa kanssa. Segregatiota kannattavat vetoavat jokaisen lapsen oikeuteen saada juuri hänelle räätälöityä, oppimisedellytyksiin sopivaa opetusta. (Kivirauma 2015, 3–39)

Moberg ja Savolainen (2015, 69) jakavat inklusiivisen koulun synnyn kolmeen historialliseen pääluokkaan, joita ovat;

1. Segregoidun erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tulokset
2. Ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset
3. Erityisopetuksen paradigman, eli ajattelutavan muutos (poikkeavuuden ja poikkeavien oppilaiden koulutettavuutta koskevien käsitysten muutos)

Erityisten oppilaiden tarpeisiin vastaaminen erityisopetuksella on osa peruskoulun tasa-arvo projektia, mikä merkitsi erityisopetuksen tietoista ja suunnitelmallista kasvattamista. Peruskouluun siirtymisen valmistelu aloitti erityisopetuksen voimakkaan kasvun, ja kasvu jatkuu edelleen. Tämä tarkoittaa lähes kolmannesta ikäluokasta, tehden siitä laajimman erityisopetukseen nojaavan järjestelmän maailmassa. Kasvua on saatu 2010-luvulla taittumaan hieman alemmas, joka osittain selittyy valtionosuusjärjestelmän muutoksesta, jossa erityisoppilaiden määrään perustuva erillinen korotus poistui, sekä kolmiportaiseen malliin siirtymisellä. Osittain kasvua voidaan selittää myös kehitysvammaisten oppilaiden siirtymisellä sosiaalitoimesta opetustoimen piiriin. Lisäksi uusien lääketieteellisten luokitusten ja niiden tunnistamisen helpottumisella on oma rooli erityisoppilaiden määrän kasvussa. (Moberg ja Savolainen 2015, 69.)

Kaikille yhteistä koulua koskeva keskustelu ja kirjoittelu niin mediassa kuin tutkimuksenkin saralla on lisääntynyt Suomessa 2000-luvulla. Ensimmäisenä kasvattajille tarkoitettu kotimainen oppikirja inklusiivisuudesta oli erityiskasvatuksen professori Timo Saloviidan (1999) käsialaa, jossa avattiin syitä, sekä keinoja kaikille avoimen koulun tavoitteluun. (Moberg & Savolainen 2015, 80.) Saloviitaa voidaan pitää ehkä maamme tunnetuimpana, tai ainakin äänekkäimpänä inklusion puolestapuhujana viime vuosituhanelta alkaen. Kaikki yliopistotason ammattilaiset eivät ole samoilla linjoilla integraatiosta ja inklusiosta. Esimerkiksi erityispedagogiikan professori Jahnukainen (2006) tulkitsee Saloviidan erityispedagogiikkaan kohdistuvan kritiikin ”osoittautuvan lähinnä täyden inklusion ideologian indoktrinaatioksi”, eli malliksi, jossa opetussisällöt vain siirretään, ilman oppijan itsenäistä arviointia tiedon pätevyydestä. Hän syyttää Saloviitaa myös inklusioidean ja erityisopetukseen liittyvän tutkimustiedon valikoivasta tulkinnoista. Ongelmiksi mainitaan tämän lisäksi eri tutkimusten erilaiset mittarit ja kriteerien erilaisuudet, sekä ulkomaalaisten tutkimusten suora soveltaminen Suomeen. Kritiikkiä Saloviitaa saa myös tavastaan esittää asioita tarkoitushakuisina ja yksipuolisina, ja näkee hänen tulkintansa erityisopetuksen kasvusta ”paradoksisena”, kun Saloviidan syyttävä sormi suuntautuu vallanhaluista ja pahansuopaa opettajakuntaa kohti. Jahnukainen (2006) mainitsee, että ”äärimmäisen vanhoillinen” tapa esittää inklusio ja erityisopetus toistensa vastakohtina ei edusta alan valtavirtaa (emt. 505–507).

Toinen merkittävä kriittinen kannanottaja asian tiimoilta on erityispedagogiikan professori Kivirauma (2007). Hänen mukaansa Saloviita sortuu jakamaan maailman sosiaalisen vammaistutkimuksen tavoin eri leireihin; hyviksiin ja pahiksiin. Pahiksia ovat muun muassa ahne opettajakunta, Opetushallitus, Kivirauma itse sekä Kehitysvammaliitto, jotka pseudotieteellisin perustein jaottelevat lapsia normaaleihin ja poikkeaviin. Ikään kuin erityispedagogiikka olisi ideologinen moderni rotuoppi, johon leimaavat luokitteluprosessit perustuvat, käyttäen *erityisyyden* käsitettä aseenaan. Kivirauma mainitsee parhaaksi inklusiopolitiikaksi koulujen lisäresurssoinnin, eikä ammattilaisten jakamista meihin ja heihin. (Kivirauma 2007, 66–67.)

Erityispedagogiikan ammattilaisten keskuudesta ei löydy yhtenäistä linjaa puhuttaessa integraatiosta ja inklusiosta. Teräväinen (2011) ilmaisee asperger-oppilaan sosiaalista integraatiota käsittelevässä väitöskirjassaan, että täyttä inklusiota kannattavaa Saloviitaa

lukuunottamatta enimmäkseen muu alan ammattikunta suhtautuu aiheeseen realistisemmin, mikä tarkoittaa hillitympiä tavoitteita sekä erityisluokkien säilyttämistä. Inklusiota pidetään joidenkin tutkijoiden silmissä siinä määrin idealistisena, ettei yhteiskunta kykene sitä saavuttamaan. (emt. 111-112.)

2.5 Julkinen keskustelu ja inklusion kritiikki

Julkinen keskustelu kouluintegraation ja -inklusion osalta on ollut varsin värikästä ja polarisoitunutta, ollen kuitenkin vahvemmin negatiivissävytteistä. Esimerkiksi Yle:llä on ollut useita aiheita käsitteleviä artikkeleita, joissa ääneen ovat päässeet sekä asiantuntijat, opettajat että huoltajat. Kriittisiä arvioita inklusiosta on herättänyt yksinkertaisesti sen huono toteutus ja resurssien puute (Hevonoja 2019). Tästä seuraa, että erityisopetus ei toteudu lainmukaisesti, sillä oppilaille ei ole usein tarjolla riittävää tukea. On arvioitu, että inklusiota käytetään kunnissa usein säästökeinona ja koska erityisopetukseen suunnatut resurssit ovat samanaikaisesti lupauksen vastaisesti pienentyneet, aiheuttaa asia ymmärrettävästi laajasti huolta. (Kinnunen 2017; Härkönen 2019.) Lisäksi esillä on ollut opettajien jo ennen laajamittaisempaa integraatiokehitystä edeltänyt korkea uupumusaste. Luokkien työrauha on usein heikko, jonka opettajien kokeman uupumuksen lisäksi väitetään heikentyneen lisääntyneen integroinnin myötä. (Mäntymaa 2019, Heikkinen & Tebest 2019.)

Toki inklusiosta on julkaistu myös positiivisia kannanottoja ja artikkeleita. Esille on nostettu esimerkkikouluja, joissa inklusiomallin mukainen toiminta tuottaa tulosta ja lisää viihtyvyyttä. Pääasiassa toiminnan laadun takeena on kaksi tekijää eli rehtorien ja opettajien asenteet sekä riittävät resurssit. Yhteistyön, esimerkiksi samanaikaisopetuksen, ja joustavuuden kautta on saatu luotua tuloksellisia toimintamalleja, joissa oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea lainmukaisesti (Heikkinen & Tebest 2019).

Nykyinen opetusministeri Li Andersson on puhunut erityisopetuksen epäkohtien korjaamisen puolesta, ja hallitus on panostanut huomattavia summia perusopetuksen laadun parantamiseksi (Hyvärinen 2019). Hallitus käynnistää vuosiksi 2020–2022 Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman, jonka yhtenä tavoitteena on toimivan inklusiomallin luominen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Nähtäväksi jää, muuttuvatko kriittiset äänenpainot uudistusten myötä edellä mainittujen tahojen sekä median keskuudessa

ja kuinka inklusioperiaate ylipäättään mielletään tulevaisuudessa.

Kuten aiemmin mainittu, mielipiteet inklusiivisen koulun tavoittelusta jakavat kasvatusalan kenttää, ja inklusiivisella opetuksella on omat kriitikkonsa. Yleisimmät argumentit inklusiota vastaan ovat Mitchellin (2018) mukaan seuraavat väittämät:

1. Tutkimusnäyttö ei riitä puoltamaan inklusiivista opetusta.
2. Inklusiota puolletaan vain ideologisista syistä, enimmäkseen kansalaisoikeuksiin vedoten.
3. Yleisten koulujen kyvyt tarjota laadukasta opetusta erityistä tukea tarvitseville oppijoille eivät ole riittäviä.
4. Se ei sovi kaikille oppilaille, siksi tulisi keskittyä enemmän oppimisen laatuun kuin oppilaan fyysiseen sijoitukseen.
5. Tasapaino lasten oikeuksien ja opetuksen tehokkuuden välillä on vielä hukassa.

Pääasiallisena riskinä voidaan kuitenkin pitää sitä, että inklusiota sovelletaan vain osittain, sillä onnistuakseen on inklusiivisen opetuksen merkittävä muutakin kuin erityisen tuen oppilaan siirtämistä yleisopetuksen ryhmään. Riskinä on myös sen käyttö juuri miettimättä, mikä on yksittäisen oppilaan kannalta parasta opetusta, sillä tietyissä olosuhteissa se ei välttämättä ole paras mahdollinen vaihtoehto. (Mitchell 2018, 399) Mielestämme onkin perusteltua kysyä, onko se todella tasa-arvon toteutumista, jos erilaisten oppimisympäristöjen kirjoa kavennetaan?

Ehkä yleisin inklusioon liittyvä pelko ja argumentti sen vastustukselle on kysymys siitä, vaikuttaako erityisen tuen tarpeessa oppilaiden opetus yleisopetuksen piirissä epäedullisesti muiden oppilaiden oppimiseen. Suomessa ei olla tehty aiheesta tutkimusta, mutta muualta maailmasta tulleet tutkimukset viittaisivat vahvasti siihen, että yllä mainittu pelko on turhaa, ja erityisoppilaiden integrointi ei haittaa muiden oppilaiden oppimista. (Moberg & Savolainen 2015, 70-71.)

Julkinen säätelee olemistamme ja määrittelee mitä pidetään tavallisena ja normaalina. Kulttuurissamme on nähtävissä "tavallisen ihmisen ihanne", ideaali normaalista. Koulutusjärjestelmäämme on syytetty tämän kulttuurin uusintamisesta. Voidaan hiukan kärjistäen väittää, että ihminen tunnustetaan "normaaliksi" ihmiseksi ainoastaan yhteisössä ja arvot muotoutuvat johdonmukaisiksi juuri oman yhteisön keskellä. Tätä yksilön ja yhteisön

suhdetta voidaan pitää melko ongelmallisena, jos joudumme pohtimaan seuraavaa kysymystä; kumman onnellisuus on tärkeämpi, yksilön vai yhteisön? Nämä asenteet vaikuttavat merkittävästi kasvatuksen tavoitteisiin, sillä oppilaiden kasvattaminen sosiaalisuuteen yhteisön onnea varten, ja kasvattaminen yksilöllisyyteen yksilön onnea varten, poikkeavat toisistaan merkitsevästi. Niiden päämäärät eivät kuitenkaan poissulje toisiaan ja tavallisesti ne yritetäänkin yhdistää. Todellisuudessa tässä tosin harvoin onnistutaan. Kumpaa siis tulisi pyrkiä sopeuttamaan, yksilöä yhteisöön vai päinvastoin?. (Teräväinen 2011, 21, 32.)

Onkin perusteltua kysyä, onko automaattisesti lapsen edun mukaista pyrkiä integroimaan häntä valtaväestöön? Voiko segregatioluonteisessa oppimisympäristössä kehittyä sisäsyntyisiä normeja siitä, mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei, sillä tämä normi kehittyi luonnollisesti kanssakäymisessä toisten kanssa yhteisössä. Mutta entä jos yksilön tahdon ja edun mukaista ei ole opetussuunnitelman mukainen yhteisöllinen oppiminen, vaan esimerkiksi oma sisäinen maailma tai kulttuurinen yhteisö on riittävä ja yksilöllinen työskentely oppimiselle edullisempaa? Täten eräs kasvatustavoite, sosiaalistuminen, ei toteudu, ja tietyt normit todennäköisesti jäävät sisäistämättä. (Teräväinen 2011, 34.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman (2014) selvityksen mukaan kolmiportaisen tuen toimeenpanon tukijärjestelyt olivat kunnissa kehittyneet tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot olivat huomattavan suuria (OAJ 2017). Myös Sandbergin (2016) mukaan koulu kaikille -periaate toimii myös meillä Suomessa epätasa-arvoisesti, johtuen pitkälti alueellisista eroista. On sattumankauppaa, saako oppilas riittävästi ymmärrystä ja tukea lain asettamien puitteiden valossa, ja erityistä huolta aiheuttaakin ne oppilaat, jotka jäävät näistä oikeuksista paitsi henkilökunnan ymmärtämättömyyden ja taitamattomuuden vuoksi (emt. 226, 236). Ongelmalliseksi on koettu lisäksi riittämättömät resurssit osa-aikaisen erityisopetukseen, tuen suunnitteluun varattu liian vähäinen aika, sekä oppilaiden oman osallisuuden määrä heitä koskevissa prosesseissa (OAJ 2017).

On myös tunnustettu, että samanlaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen ei automaattisesti takaa tasapuolista kohtelua kaikille koulussa. Väitteen taustalla toimii ajatus siitä, jonka mukaan koulun toiminnoissa arvostetaan keskiluokkaisuutta. Siten sosioekonomisella taustalla on merkitystä tasa-arvon toteutumisessa. Tämän näkemyksen mukaan keski- ja yläluokista lähtöisin olevat oppilaat ovat "etulyönti asemassa" ja nauttivat koulun myönteisistä palkkioista, kun taas työläistäustaiset oppilaat jäävät näistä paitsi, eivätkä

pääse kokemaan samoissa määrin onnistumisen ja arvostuksen tunteita. Toisin sanoen koulutus vahvistaa paremmista sosioekonomisista ympäristöistä tulevien oppilaiden kulttuurista pääomaa, ja vastaavasti vahvistaa heikoimmista sosiaalisista lähtökohdista tulevien oppilaiden koulutuksellista syrjäytymistä. (Äärelä 2012, 27.)

Peruskouluamme ja sen kehittymistä on hyvä tarkastella myös kansainvälisestä perspektiivistä, sillä koulujärjestelmämme on tunnettu maailmalla tasa-arvoisuudestaan ja tehokkuudestaan. Oppimistulokset ovat hyviä ja koulujen väliset erot pieniä, sekä sosioekonomisen taustan vaikutus koulumenestykseen on keskimääräisesti pienempi kuin muissa OECD-maissa. Pisa-tutkimuksissa parhaiten menestyville maille yhteistä on se, että kaikkien lasten oppiminen otetaan tosissaan ja tuki suunnataan sinne, missä sitä eniten kaivataan, jonka yhteydessä etenkin suomalainen osa-aikainen erityisopetus on nauttinut arvostusta joustavasta, leimaamattomasta ja toimivasta järjestelmästä. Etenkin heikoimmin pärjäävät oppilaamme ovat kansainvälisten vertailujen perusteella huippuluokkaa vastaaviin nuoriin verrattuna OECD-maissa keskimäärin. Tämä tulos muutaman muun vertailun tulosten lisäksi voidaan nähdä tukevan käsitystä, jossa Pisa-tutkimuksissa menestyminen johtuu juuri nykymuotoisesta koulujärjestelmästä, jossa erityisopetuksen määrä on maailman mittapuulla ennätyskellisen suurta. On kuitenkin otettava huomioon, että erityisopetuksen lisääntyminen on merkki jostain, jonka syitä täytyy tutkia tarkasti ja ottaa ilmiö vakavasti. Jos lähes kolmasosa oppilaista tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea ja opiskelee segregoivissa oppimisympäristöissä, onko peruskoulu todella kaikille yhteinen koulu?. (Moberg & Savolainen 2015, 89-90.)

3 KOLMIPORTAINEN TUKI JA KOULUUN KIINNITTYMINEN

3.1 Määritelmä ja käytännöt

Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010) sääti oppilaalle koulussa annettavan tuen kolmiosaisuudesta eli jakoi sen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lakimuutosten taustalla ollut Opetusministeriön Erityisopetuksen strategia (2007, 55-56) esitti uutena tuen tasona termiä tehostettu tuki ja nosti erityisopetuksen peruslinjoiksi lähikouluperiaatteen, inklusiivisen opetuksen sekä varhaisen puuttumisen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) yleinen tuki määritellään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa annettavaksi keinoksi vastata oppilaan tuen tarpeeseen, tarkoittaen yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia ilman erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tehostettuun tukeen siirrytään, kun oppilaan tilanne edellyttää pitkäjänteisempää ja vahvempaa tukea sekä useampia tukimuotoja. Tukea annetaan joustavasti muun opetuksen yhteydessä pedagogiseen arvioon perustuen oppilaan yksilöllisen oppimissuunnitelman mukaisesti. Erityinen tuki on puolestaan oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen vaatii kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Tällöin oppilaalle annetaan erityisopetusta sekä perusopetuslain (642/2010, 17 §) takaamaa muuta tukea hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän piirissä. Huomionarvoista on, että näistä kolmesta tuen tasosta oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, mikä edellyttää joustavia ja tuen tarpeen mukaan muuttuvia järjestelyjä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61-66.)

Tukimuotoja, joita ovat muun muassa tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet, voidaan käyttää joko yksittäin tai samanaikaisesti kaikilla kolmella tuen tasolla. Tukimuodoista säädetään perusopetuslaissa (642/2010). Tuen järjestämisen lähtökohtana on sekä oppilaan että opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehittämistarpeet ja sen tulee olla pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tavoitteena on ehkäistä oppilaan vaikeuksien monimuotoistumista, syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia vastaamalla niihin riittävän ajoissa, samalla huolehtien oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia

oppimisessa ja koulutyössä. Mikäli oppilaan etu ei sitä edellytä, tulee tuki tarjota ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa. Erityistä huomiota tulee kiinnittää tuen jatkumiseen koulupolun nivelvaiheissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Yleistä ja yleensä myös tehostettua tukea annetaan yleisopetuksen yhteydessä. Samoin erityinen tuki on mahdollista antaa yleisopetuksessa, mutta myös erityisluokalla tai -koulussa. **Yleiseen tukeen** kuuluu, että ongelmia ehkäistään ennakolta varhaisen puuttumisen mallin mukaan. Opettajat voivat käydä keskenään pedagogisia keskusteluja oppilaan tilanteesta ja tarvittaessa teetetään kokeita ja seuloja, joiden pohjalta suunnitellaan opetuksen kehittämistä. Oppilaan ohjausta tarkennetaan ja usein myös konsultoidaan erityisopettajaa. (Takala 2016, 22.) Yleisen tuen aikana oppilaan tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi opetusta eriyttämällä, tukiopetuksella ja osa-aikaisella erityisopetuksella. Käytössä voivat olla kaikki perusopetuksen tukimuodot lukuun ottamatta erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä, joita annetaan erityisen tuen päätöksen perusteella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62–63.)

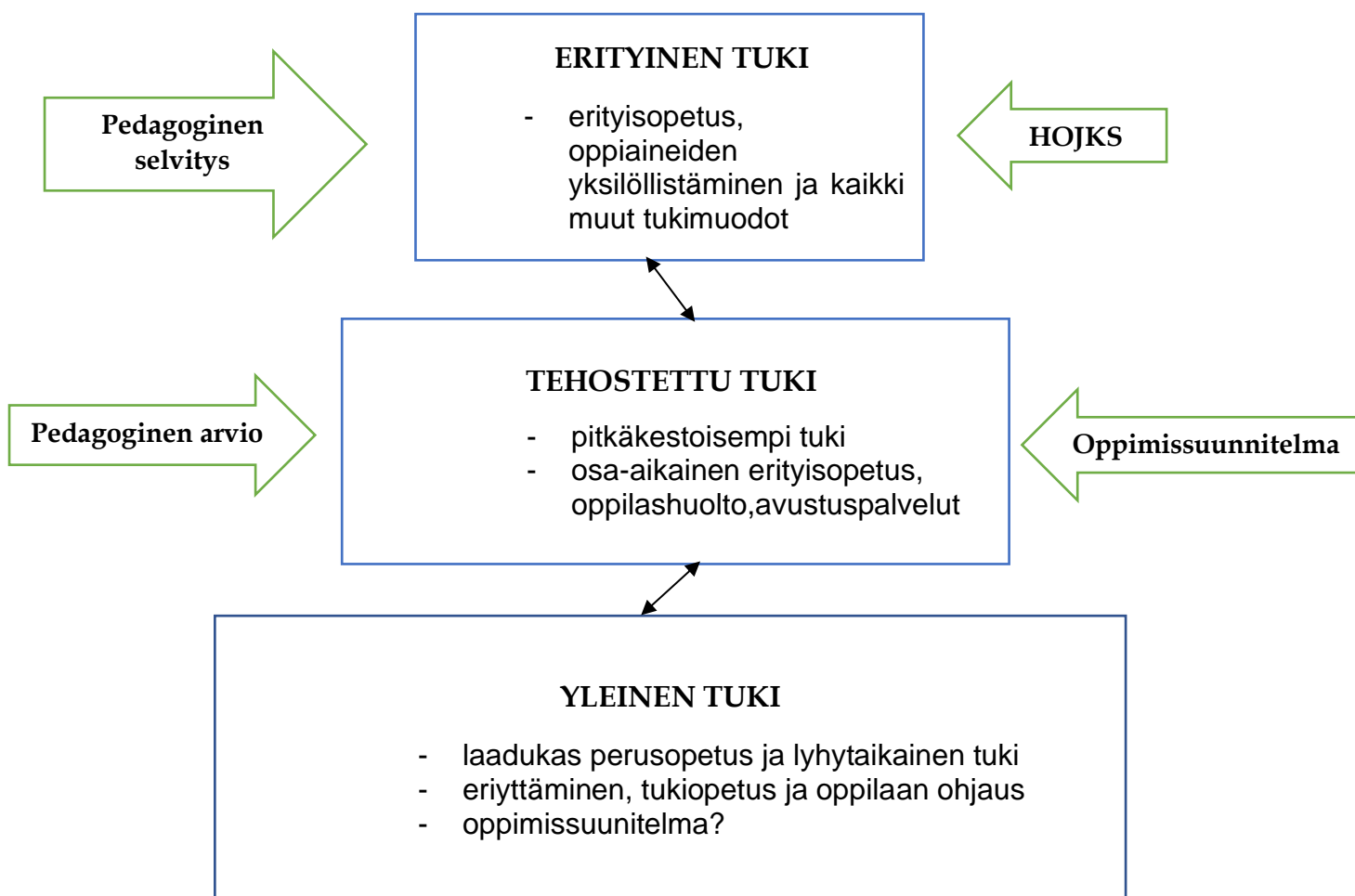
Tehostettua tukea tulee antaa perusopetuslain mukaan oppilaille, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja. Sen aloittaminen perustuu kirjalliseen pedagogiseen arvioon, joka toteutetaan moniammatillisesti oppilashuoltotyössä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 a §.) Tehostettu tuki tarkoittaa käytännössä lapsen oppimisvalmiuksen tietoista tukemista sekä toiminnallista yksilö- ja ryhmäohjausta. Tehostetun tuen suunnittelu ja seuranta tapahtuu oppimissuunnitelman avulla, johon kirjataan arviot oppilaan vahvuuksista, heikkouksista ja potentiaalisista riskitekijöistä sekä tavoitteet hänen kasvulleen ja kehitykselle. (Takala 2016, 23.) Oppimissuunnitelma on mahdollista laatia jo yleisen tuen piirissä, mutta viimeistään tehostettuun tukeen siirryttäessä se on pakollista tehdä yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa tai muun laillisen edustajan kanssa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 a §). Samoin kuin yleisen tuen aikana, myös tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja poissulkien erityisopetus ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen. Se toteutetaan joustavasti muun opetuksen yhteydessä esimerkiksi tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön keinoin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.) Tehostetun tuen aikana opetuksen eriyttäminen jatkuu ja mukaan voivat tulla esimerkiksi avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet. Oppilaan

saama tuki on monimuotoisempaa, vahvempaa ja useamman toimijan kesken organisoitua kuin yleisessä tuessa. (Takala 2016, 23.)

Ennen **erityiseen tukeen** siirtymistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa hallintolain (434/2003, 34 §) mukaisesti. Sen lisäksi on opetuksesta vastaavilta hankittava moniammatillisesti oppilashuollon yhteistyönä laadittu raportti oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta, jonka pohjalta tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta eli pedagoginen selvitys. Selvitystä tulee tarpeen mukaan täydentää psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla. Näiden pohjalta opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen erityisen tuen päätöksen, jota tarkistetaan vähintään toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 §). On huomioitavaa, että päätös ei välttämättä ole pysyvä, vaan oppilaalla on mahdollisuus kuntouduttuaan myös palata yleisopetuksen piiriin (Takala 2016, 24). Jotta erityisen tuen päätös voidaan panna toimeen, on oppilaalle laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta selviää erityisen tuen päätöksen mukainen opetuksen ja muun tuen antaminen. HOJKS tarkistetaan oppilaan tarpeiden mukaisesti tarvittaessa, mutta kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 a §). Mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella katsotaan, että opetusta ei esimerkiksi oppilaan vamman, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön vuoksi voida antaa muuten, voidaan erityisen tuen päätös tehdä ennen esi- tai perusopetusta tai sen aikana ilman pedagogista selvitystä ja tehostettua tukea (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 §). Erityinen tuki voidaan antaa joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oppiaineittain tai toiminta-alueittain järjestettynä. Jos oppilas opiskelee oppiaineittain, opiskelee hän joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65–66.)

Erityinen tuki rakentuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain (642/2010, 17 §) mukaan annettavasta tuesta. Opetus on entistä yksilöllisempää ja voi sisältää opiskelua sekä yleisopetuksen yhteydessä että erityisluokalla tai -koulussa. Erityisopetus voidaan jakaa luokattomaan ja luokkamuotoiseen opetukseen. Luokatonta erityisopetusta kutsutaan yleensä laaja-alaiseksi tai osa-aikaiseksi erityisopetukseksi, jolloin oppilas käy koulua yleisopetuksen ryhmässä, mutta saa tarvittaessa erityisopetusta. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa

oppilas puolestaan opiskelee jatkuvassa erityisopetuksessa pienessä ryhmässä tarkoittaen yleensä erityisluokkaa tai erityiskoulua. (Takala 2016, 24, 49-50.) Erityisessä tuessa käytettävissä ovat kaikki tukimuodot ja tarkoitus on, että erityisopetus ja muu tuki muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden, jonka avulla oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa tarvittavan pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65). Kolmiportaisen tuen rakentuminen ja siihen liittyvät asiakirjat sekä tukimuodot esitellään kuviossa 2.



KUVIO 2. Kolmiportainen tuki (mukaillen OAJ 2017, 7; Alatalo-Hussein 2016, 32)

Sekä tehostettua että erityistä tukea saaneiden osuus peruskoulun oppilaista on kasvussa. Vuonna 2018 yhteenlaskettu osuus oli 18,8 %. Tehostettua tukea sai 10,6 % ja erityistä tukea 8,1 % oppilaista. Kasvua edellisvuodesta oli tehostetun tuen osalta 0,9 % ja erityisen tuen osalta 0,4

%. Sen sijaan kokonaan erityiskoulussa opiskelevien osuus on pienentynyt vuosittain, ja vuonna 2018 8,6 % erityistä tukea saaneista opetus annettiin täysin erityiskoulun erityisryhmässä. (Suomen virallinen tilasto 2018.)

3.2 Inklusiivisuus ja kehittämistarpeet

Suomessa inklusioperiaate ohjaa perusopetuksen kehittämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Inklusiivinen opetus on lähikouluperiaatteen ja varhaisen puuttumisen ohella myös yksi oppilaan koulussa saaman tuen järjestämisen periaatteista (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilarvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 28). On kuitenkin tilanteita, jolloin lasta tai nuorta ei oteta lähikouluun perusteena esimerkiksi liiallinen haastavuus tai leimautumisen pelko. Voidaan myös katsoa, että on oppilaan edun mukaista järjestää opetus muulla tavalla osittain tai kokonaan segregoituna, kuten erityisluokalla tai -koulussa. (Takala 2016, 14–15.) Vaikka käytössä on yhä segregoivia toimintamalleja, pidetään kolmiportaisen tuen yhtenä vahvuutena juuri inklusion lisääntymistä sekä lähikouluperiaatteen vahvistumista. Kehitettävää puolestaan on koulujen ja opettajien asenteissa inklusiota kohtaan sekä sen huomioimisessa, että tuen antaminen kuuluu jokaiselle opettajalle eli lyhyemmin ilmaistuna inklusioajattelun sisäistämisessä. (Rinkinen & Lindberg 2014, 19–20, 30.) Samaan tulokseen on päätyneet myös esimerkiksi Alatalo-Hussein (2016, 56) todeten, että kenties suurimpana haasteena inklusion toteutumiseksi ovat henkilökohtaiset asenteet ja haluttomuus muutokseen.

Sosiaalista osallisuutta voidaan pitää inklusiivisen koulun perimmäisenä tavoitteena eikä yksikään oppilas saisi jäädä oman yhteisönsä ulkopuolelle (Pirttimaa & Takala 2016, 189). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tähdennetään, että tuki tulee antaa oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa ellei oppilaan etu edellytä siirtoa toiseen ryhmään. Samoin opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että erityisluokan oppilaalle on nimetty yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma tässä luokassa opiskelusta, joten inklusioperiaatteen mukaista toimintaa myös vaaditaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61,68.) Kuten aiemmin mainittiin, on kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä opiskelevien osuus pienentynyt jatkuvasti. Kokonaan erityisryhmässä opetuksensa saaneiden erityisen tuen oppilaiden osuus oli vuonna 2018 35 %

ja kokonaan yleisopetuksen yhteydessä 21 %. Näin ollen valtaosa eli 43 % sai osan opetuksestaan erityisryhmässä ja osan yleisopetuksessa. (SVT 2018). Opetuksen järjestämisessä on kuntien välillä edelleen paljon variaatiota, kuten esimerkiksi Sirpa Oja totesi jo vuonna 2012 (49). Erityiskoulujen ja -luokkien lakkauttamisen seurauksena erityisen tuen oppilaita on siirretty lähikouluun muun opetuksen yhteyteen. Kuitenkaan oppilaan tarvitsema tuki ei aina siirry lähikouluun hänen mukanaan. (OAJ 2017, 14.) Vuonna 2019 peruskouluasteen erityiskouluja oli toiminnassa 63 ja niissä opiskeli 4200 oppilasta (SVT 2019). Koulujen lakkauttamisen tahti on ollut varsin nopea (ks. taulukko 1), sillä vielä vuosikymmen sitten erityiskouluja oli 129 ja oppilasmäärä 6800 (SVT 2010).

TAULUKKO 1. Peruskouluasteen erityiskoulujen määrän kehitys 2010–2019 (SVT 2019)

2010	129
2011	118
2012	110
2013	105
2014	99
2015	85
2016	75
2017	73
2018	70
2019	63

Viimeisenä erityisen tuen osa-alueista yleisopetuksen ryhmiin ja kouluihin on integroitumassa kehitysvammaisten ja vaativimpaa erityistä tukea vaativien oppilaiden opetus (Oja 2012, 50).

Yksi keskeisimmistä epäkohdista kolmiportaisen tuen toteutumisessa kaikilla kolmella tuen portaalla on osa-aikainen erityisopetus. Saatavuus on liian vähäistä joka tasolla, mutta erityisen hälyttävää tehostetun tuen kohdalla. OAJ:n selvityksen mukaan peräti 70 %

vastaajista piti osa-aikaisen erityisopetuksen resursointia riittämättömänä. Yksi vastaus tähän ongelmaan olisi samanaikaisopetuksen kehittäminen kouluissa. Samanaikaisopetuksen on todettu olevan erittäin toimiva tukimuoto kaikille oppilaille ja koska osa-aikaista erityisopetusta voidaan toteuttaa myös samanaikaisopetuksena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 73), sen lisääminen parantaisi osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuutta. Myös erityisen tuen keskeisimmän tukimuodon eli erityisopetuksen toteutumisessa on parannettavaa, sillä vain 66 % erityisopetukseen oikeutetuista oppilaista saa sitä tarpeen mukaan. Erityisen tuen oppilaiden tukimuodoista parhaiten toteutuu tukiopeutus sekä yksilöllinen ohjaus, mutta näitäkään tukimuotoja ei ole aina tarpeen vaatiessa tarjolla. Tukiopeutus on yleisin tuen muoto myös yleisen ja tehostetun tuen oppilailla. Tukimuotoihin liittyvien kehittämistarpeiden lisäksi ongelmallisiksi mainittiin riittämättömät resurssit, vaikeudet tiedonkulussa opettajien välillä, yhteistyön organisointi sekä kolmiportaisen järjestelmän tuntemus. (OAJ 2017, 12-14.)

Hallitus käynnistää vuosiksi 2020-2022 perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman, jonka tavoitteita ovat mm. lähikouluperiaatteen ja koulunkäynnin tuen vahvistaminen sekä inklusion kehittäminen. Tarkoitus on tarvittaessa lainsäädäntöä muuttamalla kehittää valtakunnallisesti yhtenäisiä käytäntöjä muun muassa kolmiportaiseen tukeen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Nähtäväksi jää, millaisia toimenpiteitä ja lakimuutoksia kehittämisohjelma tulee pitämään sisällään. Yksi mahdollisuus on enimmäisryhmäkokojen määrittäminen, sillä ryhmäkokojen pienentäminen on kehittämisohjelman yhtenä tavoitteena. Tällä hetkellä perusopetusasetuksessa (893/2010) määrätään enimmäisryhmäkoko vain erityisen tuen ryhmien oppilaille ja olisi luonnollista, että tulevaisuudessa myös muiden ryhmien, joissa on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita, koosta mainitaan lainsäädännössä. Tämä mahdollistaisi OAJ:n (2017,14) mukaan erityisen tuen oppilaiden oikeuksien paremman toteutumisen.

3.3 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittyminen kertoo oppilaan suhteesta opiskeluun ja koulunkäyntiin (Ulmanen 2017, 16). Se on laaja ja moniulotteinen yleiskäsite, jonka avulla oppilaiden koulupudokkuutta, koulumenestystä ja akateemista motivaatiota koskevaa tutkimusta kootaan yhteen.

Englanninkielisessä tutkimuksessa kouluun kiinnittymisestä käytetään yleisimmin termiä student tai school engagement. (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016, 57.) Tutkimus on lähtenyt liikkeelle Yhdysvalloista alkuperäisenä tavoitteenaan syrjäytymisen ehkäisy. Nykyään kouluun kiinnittymisen käsite on laajentunut kattamaan tyypillisimmillään kognitiivisen, behavioraalisen sekä emotionaalisen ulottuvuuden, ja samalla painopiste on siirtynyt elinikäisen oppimisen edistämiseen. (Manninen 2018, 23.) Kognitiiviseen ulottuvuuteen sisältyvät esimerkiksi koulunkäyntiin panostaminen, itsesäätely sekä strateginen oppiminen. Behavioraalinen ulottuvuus taas keskittyy havaittavaan toimintaan, kuten osallistumiseen koulun erilaisiin aktiviteetteihin. Emotionaalinen ulottuvuus puolestaan nimensä mukaisesti kertoo oppilaan tunneperäisestä kiinnittymisestä, kuten koulutyön arvostamisesta tai positiivisista suhteista opettajiin ja vertaisiin. (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62–65.) Edellä mainitut ulottuvuudet eivät erottelusta huolimatta ole toisistaan erillisiä prosesseja, vaan liittyvät läheisesti toisiinsa ja ilmenevät osin myös päällekkäisinä (Koskela & Kotanen 2019, 11).

Oppilaat kiinnittyvät kouluun jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa koulun arjessa ja emotionaalista ulottuvuutta voidaan pitää sen rakentumisen perustana. Emotionaalinen ilmapiiri on olennainen tekijä koulutyötä koskevien tunteiden, asenteiden sekä kiinnittymisen pohjana. Koulun sosiaalinen ympäristö eli suhteet opettajiin ja vertaisryhmään on keskeinen myös tavoitteenasettelun näkökulmasta, eli siitä, tukeeko se oppilaan oppimiselle asettamia tavoitteita ja tätä kautta vahvistaa kiinnittymistä. (Ulmanen 2017, 20, 23–25.) Vertaisten koulutyön arvostamisella ja tavoitteellisuudella on merkittävä, suora vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiseen (You 2011, 833) samoin kuin opettajan lämminhenkisyydellä ja kyvyllä tarjota tukea (Battistich, Solomon, Watson & Schaps 1997, 148). Koulun sosiaalinen ympäristö voi sekä tukea että vaikeuttaa kouluun kiinnittymistä, sillä se on monisyinen sosiaalinen viidakko, jossa oppilaat päivittäin tarkastelevat omaa toimintaansa suhteessa ympäristöönsä. Koulun eri toimijat, eritoten vertaiset ja opettajat, luovat välillä ristiriitaisia odotuksia oppilaan toiminnalle. Nämä odotukset taas muodostavat sosiaalisia prosesseja, joiden kautta kiinnittyminen tai etäänntyminen tapahtuu. (Ulmanen 2017, 21.)

Erityisopetustaustan ja sukupuolen on havaittu vaikuttavan kouluun kiinnittymiseen siten, että erityisoppilaiden ja poikien kouluun kiinnittyminen on heikompaa kuin yleisopetuksen oppilaiden ja tyttöjen (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani 2009, 413).

Erityisoppilaat esimerkiksi kokevat saavansa vertaisiltaan vähemmän tukea oppimiselleen kuin yleisopetuksen oppilaat ja pojat kokevat opettajasuhteensa tyttöjä huonommaksi. Sekä erityisoppilaiden että poikien tulevaisuuden tavoitteenasettelu ja pyrkimykset eli tulevaisuusorientaatio on myös heikompaa. Tämä tukee osaltaan käsitystä siitä, että koulun sosiaalinen ympäristö eli suhteet opettajiin ja vertaisryhmään ja tätä kautta kiinnittyminen kouluun on olennainen tekijä sekä koulutyön sujumisen että oppilaiden omien tulevan elämänsä odotusten ja toiveiden kannalta (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson 2012, 71.)

Kouluun kiinnittymisen laadulla voi olla laaja-alaisia ja kauaskantoisia vaikutuksia oppilaiden elämään. Ensinnäkin vahva kouluun kiinnittymisen taso on yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Lee 2014, 182-183). Tätä kautta se vaikuttaa myös myöhempiin koulutusvalintoihin ja -mahdollisuuksiin sekä laajemmin yleiseen hyvinvointiin (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014, 659). Samoin vahva kouluun kiinnittyminen nuorilla ennustaa terveellisempiä elämäntapoja (Carter, McGee, Taylor & Williams 2007, 57). Sen sijaan heikko kouluun kiinnittyminen on riski koulupudokkuuteen (Janosz, Archambault, Morizot & Pagani 2008, 33) ja yhdistetty myös masennukseen sekä monenlaiseseen riskikäyttäytymiseen, kuten rikollisuuteen ja päihteiden käyttöön (Li & Lerner 2011, 243). Näiden esimerkkien valossa oppilaiden kouluun kiinnittymiseen panostamalla, esimerkiksi juuri koulun sosiaaliseen ympäristöön huomion kiinnittämisen kautta, voi olla positiivisia seurauksia paljon esillä olleeseen yhteiskunnallisen syrjäytymisen ehkäisyyn.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia erityiskoulusta tai -luokalta yleisopetukseen integroiduilla erityisen tuen oppilailla on siirron vaikutuksista. Kiinnitämme erityistä huomiota oppilaiden kokemuksiin *muutoksesta*, jonka integrointi on tuonut heidän koulunkäyntiinsä. Pyrkimystä inklusiivisuuteen ei voida pitää erityisen tuoreena ilmiönä koulumaailmassa, mutta kokemusperäistä tutkimustietoa sen vaikutuksista - nimenomaan oppilaiden kertomana - ei silti Suomesta juurikaan löydy. Aikaisempi tutkimus näkee oppilaan sosiaaliset suhteet tärkeiksi tekijöiksi kouluun kiinnittymisessä ja menestyksessä oppimisessa. Tästä syystä pidimme tarpeellisena muiden kokemusten rinnalla kartoittaa integraatiokokemuksia sosiaalisista suhteista toisen tutkimuskysymyksen kautta. Tavoitteenamme on lisätä tietoa ja ymmärrystä integraation toimivuudesta ja sen vaikutuksista. Lähestymme aihetta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia kokemuksia erityisen tuen oppilailla on integraation toteutumisesta?
2. Miten integraatio koetaan sosiaalisten suhteiden kannalta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat erityisen tuen oppilaiden kokemukset yleisopetussiirron vaikutuksista. Koska tutkimme kokemuksia, tutkimme oppilaiden elämismaailmaa nimenomaan tutkittavien näkökulmasta. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia merkityssuhteita yksittäisistä yleisopetussiirtoa koskevista kokemuksista rakentuu (Tökkäri 2018, 72). Lähestymme ilmiötä aineistolähtöisesti, jolloin mikään teoria tai taustaoletus ei suoranaisesti ohjaa tutkimuksen kulkua. Tästä seuraa hypoteesittomuus, eli pyrimme olemaan muodostamatta ennakko-oletuksia myöskään tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista etukäteen. Käytämme harkinnanvaraista otantaa, sillä keskitymme analysoimaan suhteellisen pientä määrää tapauksia mahdollisimman syväluotaavasti ja monipuolisesti. Koska tutkimuksemme lähtökohta antaa mahdollisuuden joustavuuteen ja tietynlaiseen vapauteen, ymmärrämme oman keskeisen asemamme tutkijana. Tällä tarkoitamme, että pyrimme tuomaan väistämättä jollain tasolla toimintaamme ohjaavat oletukset sekä tekemämme tutkimukselliset ratkaisut näkyviksi mahdollisimman selkeästi. Kaikki edellä mainitut seikat, eli elämismaailman tutkiminen, aineistolähtöisyys, hypoteesittomuus, harkinnanvarainen otanta ja tutkijan asema, ovatkin yleisesti kvalitatiiviseen tutkimukseen liitettyjä tunnuspiirteitä. (Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 5-7.)

Tutkimme kohdetta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Fenomenologisessa lähestymistavassa painottuu kokemuksen tajunnallisuus ja yksilöllisyys, jolloin tutkijan tehtävänä on selvittää, millainen tämä toisen ihmisen kokemus on. Ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on fenomenologien mukaan intentionaalinen, jolla tarkoitetaan kaikkien kokemusten merkitsevän ihmiselle enemmän tai vähemmän. Kokemukset rakentuvat näistä merkityksistä eli kokemusta tutkittaessa tutkitaan kokemusten rakennetta ja merkitysisältöjä. Kun tutkitaan merkityksiä, kohde ei ole tutkijalle täysin vieras tai ulkoinen vaan merkityksmaailma on vähintään osittain tuttu. Tämä johtuu siitä, että useimmiten tutkija ja tutkittava elävät samassa kulttuuripiirissä ja yhteisön perinteeseen kuuluu entuudestaan tuttu merkityksmaailma. Tämä jaettu yhteisöllinen perinne luo perustan ymmärtää toisia ja heidän kokemuksiaan. (Laine 2018.)

Fenomenologiassa tutkijan tulee pyrkiä irrottautumaan omista ennakko-oletuksistaan, jotka voivat vaikeuttaa toisen subjektiivisen kokemuksen tavoittamista. Koska tässä tutkimuksessa teemme myös tulkintoja erilaisista kokemuksista hyödyntäen omiamme, fenomenologia täydentyä hermeneuttisella otteella. (Tökkäri 2018, 65.) Yleisen määritelmän mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneutiikassa kokemuksen tutkimiseen kuuluu tulkintojen tekeminen, jolloin tutkijan omat kokemukset ja oletukset väistämättä vaikuttavat niihin. Hermeneuttinen tutkimus on ihmisten välisen kommunikaation tutkimista, jolloin merkityksellisiä ovat ihmisten tuottamat ilmaisut. Haastatteluaineistossa tutkija pyrkii tulkitsemaan näitä ilmaisuja mahdollisimman oikein. (Laine 2018.) Tutkijan tulee olla tietoinen omien, tulkintoja ohjaavien kokemustensa vaikutuksesta, ja hyödyntää niitä tutkimuksessaan (Tökkäri 2018, 65).

Lähestymistapamme sivuaa osittain myös narratiivista tutkimusta, ja tieteellisten lähestymistapojen joukossa kerronnallisuus onkin luonteeltaan lähellä fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa. Heikkisen mukaan (2015, 159) haastattelut voidaan nähdä kerrontaan perustuvana narratiivisena aineistona, jossa tutkittavat kertovat käsityksiään omin sanoin. (emt. 158–159) Koulutuksen tutkimuksessa usein lapsen ääni peittyy tutkimusmenetelmien ja tutkijoiden ääneen taakse, joka ohjasi meitä pohtimaan kuinka saada elämänmakuista tietoa lasten ja nuorten *eletyistä pedagogiigasta* (Niemi & Heikkinen 2008, 3). Narratiivisuudessa pyritään tuomaan esiin kertojien ääni (voice) mahdollisimman autenttisena. Äänen käsite kertoo kuinka saada kuuluviin yksilöiden ja ryhmien ääni, joka ei vallitsevan kulttuurin tai vallalla olevien stereotyyppien vuoksi yleensä pääse esiin. Englanninkielisessä tutkimuksessa äänen antamista tutkittaville kutsutaan termillä *voicing*. (Niemi & Heikkinen 2008, 5) Narratiivisuus lähestymistapana sopii nuorten kokemusten tutkimiseen, koska lähestymistavan ensisijainen tavoite ymmärryksen lisääntymiseen pyrkivä eli hermeneuttinen (Heikkinen 2015, 158).

Koska tutkimme oppilaiden subjektiivisia kokemuksia, uskomme saavamme parhaan vastauksen tutkimusongelmaan kysymällä niistä oppilailta itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelu on laadullisen tutkimuksen keskeinen aineistonkeruumenetelmä, jossa aineisto on tutkijan vaikutuksesta tuotettua tekstiä eli tutkija on ollut mukana tekstin tuottamisessa (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksemme lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti ymmärtää, että kokemus ei aina välity pelkästään puheessa ja

sellaisena kuin haastateltava sen verbaalisesti tuottaa. Haastattelussa ihminen joko tietoisesti tai tiedostamattaan valitsee, miten ja missä määrin hän kokemuksistaan kertoo. (Tökkäri 2018, 68.) Tutkijoina tämä vaatii meiltä herkkyyttä ja sensitiivistä otetta sekä haastattelua, että analyysiä silmällä pitäen. Tällä tarkoitamme, että on aina pyrittävä huomioimaan esimerkiksi tutkijan vaikutus ja konteksti, johon tietty sanoma liittyy, kun haastateltavan sanomaa tulkitaan. Vaikka haastattelemme suhteellisen pientä määrää oppilaita, on johtopäätösten tekeminen kuitenkin mahdollista (vrt. esim. Heinonen 2013, 23). Eskolan (2007) mukaan parityönä toteutetussa opinnäytetyössä 6–8 haastateltavaa on oikein riittävä määrä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99)

Tässä tutkimuksessa teemme nimenomaan tulkintaamme perustuvia johtopäätöksiä aineistosta. Hermeneutiikka tarkoittaaakin “tulkinnan taitoa tai taidetta”. (Tökkäri 2018, 66–68.) Tutkittavista, aineiston hankinnasta, aineiston analyysistä, tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisistä ratkaisuksista kerrotaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Hankimme tutkittavat kahdesta koulusta, joihin tiesimme olla yhteydessä henkilökohtaisten kontaktiemme kautta. Emme tunteneet tutkimuskohteeksi valikoituja oppilaita etukäteen. Halusimme tutkittavia useammasta kuin yhdestä koulusta sekä tutkimuksen luotettavuuden että koulukohtaisten erojen analysoinnin mahdollisuuden vuoksi. Toinen kouluista on satakuntalainen yhtenäiskoulu ja toinen pirkanmaalainen yläkoulu. Kyseisissä kouluissa erityisen tuen oppilaita on integroitu yleisopetuksen ryhmiin joko kokonaan tai osittain. Käytimme harkinnanvaraista otantaa tai näytettä (Eskola & Suoranta 1998), sillä tutkittavat täyttävät tutkimuskohteelle asetetut kriteerit eli heillä on erityisen tuen päätös ja heidät on integroitu yleisopetukseen vähintään osaksi oppitunneista. Yhteensä tutkittavia on seitsemän, joista neljä on satakuntalaisesta yhtenäiskoulusta ja kolme pirkanmaalaisesta yläkoulusta. Tutkittavista yksi käy neljättä vuosiluokkaa ja muut kuusi ovat yläkoulun oppilaita. Poikia oppilaita on kolme ja tyttöjä neljä kappaletta.

Keräsimme tutkimuksen aineiston haastattelemalla oppilaita. Haastattelutyypinä käytimme teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2018), jossa olimme etukäteen määritelleet haastattelun aihepiirit, mutta kysymysten järjestys ja teemojen painotus vaihtelivat oppilaittain. Pyrimme tekemään haastatteluista keskustelunomaisia ja

tarttumaan tietylle tutkittavalle tärkeisiin teemoihin, eli haastattelutilanteet muistuttivat myös avointa haastattelua. Kysymyspatteriston (liite 1) loimme tutkimustehtävän eli integroitujen oppilaiden kokemusten tutkimisen pohjalta. (Eskola & Suoranta, 1998.) Rakenne muodostettiin orientoivien ja yleisten kysymysten lisäksi hyödyntämällä integraation eri asteita. Täten kysymyspatteristo jakautui neljään eri osioon, jotka olivat; orientaatio ja yleiset, fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio sekä sosiaalinen integraatio. Mietimme omien kokemustemme ja aiemman aihetta sivuavan tutkimuksen kautta teemoja ja kysymyksiä, jotka oletimme oppilaiden kokemusten tutkimisessa tärkeiksi. Käytimme kysymyspatteriston laadinnassa myös THL:n uusimman Kouluterveyskyselyn (2019) tuloksia. Jätimme tilaa myös oppilaiden vapaalle kertomiselle sillä oletuksella, että niistä voi nousta uusia, tutkimuksen kannalta oleellisia, aihepiirejä ja kokemuksia. Timo Laineen (2018) mukaan fenomenologisen haastattelun tuleekin olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jolloin haastateltavalle tilaa antamalla päästään mahdollisimman lähelle toisen autenttista kokemusta.

Haastattelut toteutettiin edellä mainituissa kouluissa marras-joulukuussa 2019. Nauhoitimme haastattelut, jonka jälkeen litteroimme ne tekstiksi. Nauhurin käytöstä sovimme tutkittavien kanssa ennen haastattelun alkua. Yhteensä nauhoitettua aineistoa kertyi 3 tuntia ja 17 minuuttia. Tekstiksi litteroituna aineistoa on 126 sivua rivivälillä 1,0 ja fontilla 12.

5.3 Aineiston analyysi

Toteutimme analyysin aineistolähtöisesti eli pyrimme tekemään sen mahdollisimman vähäisin ennakko-oletuksin tai määritelmien (Eskola & Suoranta 1998), sillä koimme sen vastaavan parhaiten tutkimusongelmaamme. Emme halunneet ennakkoon rajata mitään tutkittavien koulukokemuksia pois tai antaa tietyn taustateorian ohjata huomiomme kiinnittymistä, vaan pidimme tärkeänä olla herkkinä huomioimaan kaikenlaiset oppilaiden kokemukset. Tämä on fenomenologisen menetelmän ydin, jolloin tutkittava ilmiö nähdään mahdollisimman pelkistettynä ilman oletuksia sen luonteesta (Eskola & Suoranta 1998). Tiedostamme kuitenkin fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti *esiymmärryksen* olevan pohjana siihen miten aineistoa lähestyimme. Ymmärtäminen ei lähde tyhjästä, vaan siihen vaikuttavat aiemmat tiedot ymmärtämisen kohteena olevasta asiasta. (Tuomi &

Sarajärvi 2018.) Näin ollen täysin puhtaalta pöydältä analyysiin lähteminen ei ole tavoiteltavaa saati edes mahdollista (Tökkäri 2018, 65).

Analyysin teko alusta loppuun oli ajallisesti varsin pitkä eikä edennyt suoraviivaisesti, vaan palasimme siihen jatkuvasti tutkimusprosessin aikana. Toki jo haastattelutilanteessa tehdään havaintoja ja pohjatyötä, mutta katsomme analyysin varsinaisesti alkaneeksi ajaessamme takaisin Jyväskylään haastattelujen jälkeen, jolloin meillä oli aikaa purkaa päällimmäisiä tunteja ja ajatuksia haastatteluista. Näin keskustellen saimme aineistoa alustavasti jäsenneltyä itsellemme. Litteroidessamme nauhoitukset tekstiksi kirjasimme pääajatuksia ylös, ja heti litteroituamme teimme alustavan analyysin joulukuussa 2019. Kuten laadullisessa tutkimuksessa useimmiten (Eskola & Suoranta 1998), ensimmäiseksi *tematisoimme* aineiston hahmottaaksemme tutkimusongelmamme kannalta olennaiset aihepiirit. Tähän alustavaan analyysiin palasimme jatkuvasti ja teimme siihen uusia *tulkintoja* (Tuomi & Sarajärvi 2018; Tökkäri 2018, 68), lisähuomioita ja muutoksia kevään 2020 aikana noin neljän kuukauden ajan työskennellessämme tutkimuksen muiden osien parissa.

Varsinaiseen analyysivaiheeseen siirryimme huhti-toukokuun vaihteessa 2020. Erottelimme tekstiaineistosta tutkimuksen kannalta olennaiset sitaatit ja teemat värikoodien avulla. Tämän alustavan tematisoinnin perusteella löysimme kuusi kategoriaa, jotka olivat; yleiset, sosiaaliset suhteet, vaikeudet, poikkeavat, muutos ja resurssit. Analyysin edetessä nämä kategoriat jalostuivat edelleen seuraaviin pääteemoihin; pienryhmien merkitys, integraation joustavuus ja asteittaisuus, vaikeudet koulussa, resurssit, kaverit ja kiusaaminen.

Seuraavaksi jaoinme löydetty teemat jäljelle jääneiden tutkimuskysymysten mukaisesti yleisiin kokemuksiin sekä sosiaalisesti merkityksellisiin kokemuksiin integraatiosta. Tämän jälkeen yhdistimme samoihin teemoihin kuuluvat värikoodatut sitaatit yhteen ja karsimme lisää mielestämme epäolennaisia asioita pois eli loimme merkityksellisten asioiden pohjalta kokonaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Näistä sitaateista valitsimme tulkintamme perusteella parhaiten tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin sekä teemoihin vastaavat katkelmat. Vielä kirjoittaessamme tutkimuksen tuloksia ja pohdintaa tiettyjen teemojen nimet ja niiden painotus tutkimuksessamme tarkentuivat, joten analyysin voidaan katsoa jatkuneen aineiston keräämisestä lähes tutkimuksen valmistumiseen asti. Ymmärryksemme tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta eteni, kasvoi ja syventyi pikemminkin kehämäisesti kuin suoraviivaisesti. Tätä ymmärryksen lisääntymistä kutsutaan

fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa *hermeneuttiseksi kehäksi* (Tuomi & Sarajärvi 2018).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Perinteisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on käytetty pätevyys- ja luotettavuuskriteereitä, jotka tarjoavat pohjaa tutkimuksen arvioimiseksi. Validiteetti- ja reliabiliteettitarkastelussa painottuu tutkimuksen toistettavuus ja tulosten verrannollisuus muiden vastaavanlaisten tutkimusten kanssa. Teräväisen (2011) mukaan tämä menettely ei tee kuitenkaan oikeutta tutkimukselle, jossa tarkastellaan luonnollista käyttäytymistä tai ainutkertaista ilmiötä, sillä ihmistieteellisen tutkimuksen täydellinen toistaminen on mahdoton tehtävä ”menetelmien ja koeasetelmien samana pysymisestä huolimatta.” (emt. 210). Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin olekaan tarjolla yksiselitteisiä ohjeita, vaan tärkeämpää on pitää mielessä se, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin etenkin sen sisäinen johdonmukaisuus korostuu (emt. 163).

Teoriaa on rakennettu aineistolähtöisen perinteen mukaisesti empiirisistä havainnoista lähtien, ikään kuin alhaalta ylös (Eskola & Suoraranta 1998). Ehdoton etu tässä asetelmassa on ollut se, että kaikkia tutkimusprosessin vaiheita ja valintoja on ohjannut kaksi tutkijaa yhden sijasta, jolloin yhteinen reflektio on mahdollistanut objektiivisempia tulkintoja, ohjannut tutkimustehtävän kannalta relevantimpia valintoja prosessin edetessä ja siten lisännyt myös tutkimuksen sisäistä luotettavuutta (Teräväinen 2011, 211). Pyrkimys oli lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai -määritelmiä, jota voidaan pitää aineistolähtöisessä tutkimuksessa tarpeellisena etenkin silloin, kun tarvitaan tietoa jonkin ilmiön perusolemuksesta (Eskola & Suoraranta 1998). Täysin objektiiviseen tarkkailijan asemaan suhteessa kohteeseen ei tutkijalla ole kuitenkaan mahdollista päästä. Työhömmme vaikuttavat väistämättä meidän aiemmat kokemukset sekä ennako-oletukset, jonka vuoksi emme varsinaisesti pyri irtautumaan niistä, vaan tavoite on oppia pikemminkin tiedostamaan ja hyödyntämään niitä. (Kiviniemi 2012, 65.) Pyrimme väistelemään laadullisen tutkimuksen sudenkuoppia runsaalla keskinäisellä reflektiolla sekä huomioimalla ja kirjaamalla ylös ennako-oletuksia, ynnä muita tulkintaa mahdollisesti vääristäviä tekijöitä. Myös vertaispalautteen sekä graduohjaajamme merkitys näissä seikoissa oli huomattava.

Fenomenologis-hermeneuttista näkökulmaa soveltaessa kokemus määritellään tajunnalliseksi, mutta painottaen sitä, ettei merkitykset pelkästään ilmene tajunnalle, vaan edellyttävät tulkintaa (Kiviniemi 2012, 65). Kahden tutkijan etu tutkimuksen luotettavuuden kannalta korostui etenkin aineiston analyysin yhteydessä, jossa haastateltavien kokemusten perusteella itsenäisesti tehtyjä tulkintoja voitiin vertailla keskenään, ja siten parantaa niiden luotettavuutta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 166). Lisäksi olemme tehneet yhdessä kandidaatintutkielman hyvin samankaltaisin menetelmin, joten yhteistyö ja tutkimusmenetelmät olivat meille ennestään tuttuja. Siten aika joka olisi kulunut näiden tekijöiden opetteluun, vapautui muille tutkimuksen teon vaiheille.

Tutkimuksen aineiston yhteyttä todellisuuteen paransi aineiston kerääminen kahdelta eri koululta ja paikkakunnalta. Vaikka koulukokemuksissa ilmeni paljon samankaltaisuuksia, niin ympäristöllisten tekijöiden - etenkin resurssien - vaikutus kokemukseen integraatiosta korostui näiden kahden eri ympäristön vertailussa. Analyysiin käytetty pitkäaikainen aikajänne koettiin myös luotettavuutta parantavaksi tekijäksi. Osittain tämä pitkä aikajänne johtui koronaviruksen puhkeamisesta, jolla oli työn edistymisen ja luotettavuuden kannalta myös negatiivisia vaikutuksia, muun muassa lähdemateriaalien saatavuudessa. Tästä syystä jouduimme tukeutumaan paljon verkkoaineistoihin, joista sivunumeroita ei löydy lähdeviitteisiin merkittäväksi, ja myös verkkoaineistoja oli rajoitetusti saatavilla.

5.5 Eettiset ratkaisut

Olemme tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudattaneet hyvän tieteellisen käytännön mukaista toimintatapaa (TENK 2012). Tutkittaville lähetettiin ja heitä myös pyydettiin palauttamaan tutkimuslupahakemus ennen haastattelujen toteuttamista. Olimme myös laatineet tutkimuksen sisällöstä ja toteuttamistavasta tiedotteen, joka toimitettiin oppilaille ja heidän huoltajilleen samanaikaisesti tutkimuslupahakemuksen sekä tietosuojailmoituksen kanssa (liitteet 2 ja 3). Näin halusimme varmistaa, että tutkittavat tietävät mihin ovat ryhtymässä ja että he saavat tarvittavan ajan harkita osallistumisestaan. Olimme saaneet ja hankkineet tietoa henkilötietojen oikeaoppisesta käsittelystä etukäteen, ja noudatamme tutkimuksessamme yleistä tietosuoja-asetusta (EU 679/2016).

Ennen haastattelujen alkamista sovimme oppilaiden kanssa nauhurin käytöstä ja kaikki

suostuivat siihen. Kerroimme, että nauhoitamme haastattelut, jonka jälkeen siirrämme ne salasanalla suojatulle asemalle. Tämän jälkeen äänitteet tuhottiin. Seuraavaksi litteroimme ja pseudonymisoimme aineiston sekä hävitimme kaikki tunnistetiedot. Tutkimuksemme tuloksissa viittaamme oppilaisiin ainoastaan pseudonyymillä. Emme tutkimuksemme missään vaiheessa tuo ilmi myöskään niiden koulujen nimiä, joissa tutkittavat opiskelevat.

Haastattelutilanteissa tiedostimme oman institutionaalisen asemamme tutkittavaan nähden (Tuomi & Sarajärvi 2018), ja pyrimme kysymysten asettelussa ja muotoilussa olemaan mahdollisimman sensitiivisiä. Tiesimme käsittelevämme mahdollisesti kipeitä ja vaikeita aihepiirejä, ja tästä syystä kerroimme oppilaille, että kysymyksiin on aina mahdollista olla vastaamatta. Halusimme saada mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia ja myös luotua tunteen siitä, että vastaamattomuus on täysin hyväksyttyä. Tästä syystä yritimme luoda haastattelutilanteeseen mahdollisimman rennon ja avoimen ilmapiirin, jotta oppilaat myös uskaltaisivat käyttää tätä mahdollisuutta. Tiedonhankintamenetelmän ollessa varsin vapaamuotoinen ja arkielämää muistuttava, tutkimuseettiset kysymykset korostuvat ja niitä on vaikeampi hahmottaa etukäteen. Tämän vuoksi emme vain listaa eettisiä näkökohtia tutkimuksen luotettavuuden ja arvioinnin takia, vaan haluamme korostaa että tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Emme ole saaneet tutkimuksen tekoon rahoitusta eikä meillä ole sen suorittamiseen liittyviä muita sidonnaisuuksia (TENK 2012), vaan tutkimuksen tekoa ohjaa vain oma mielenkiintomme aihetta kohtaan.

6 TULOKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia erityiskoulusta tai -luokalta yleisopetukseen integroiduilla erityisen tuen oppilailla on siirron vaikutuksista. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten mukaan teemoiteltuina. Ensin vastaamme kysymykseen 1) Millaisia kokemuksia erityisen tuen oppilailla on integraation toteutumisesta?. Tämän jälkeen esittelemme tulokset kysymykseen 2) Miten integraatio koetaan sosiaalisten suhteiden kannalta?. Kiinnitämme erityistä huomiota oppilaiden kokemuksiin *muutoksesta*, jonka integrointi on tuonut heidän koulupolulle. Tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää pyrkimystä arvostaa ja hyödyntää tutkimukseen osallistuneiden erityisen tuen oppilaiden kokemusasiantuntijuutta integraatiosta. Tulosluku on rakennettu siten, että lukijalle välittyisi oppilaiden kanssa käydyt dialogit mahdollisimman autenttisella tavalla. Mielestämme tutkimamme ilmiön asiantuntijoiden kokemustieto tuo arvokasta informaatiota siitä, kuinka inklusioperiaatteen noudattaminen vaikuttaa integraatio-oppilaiden kokemusmaailmaan. Toteutimme tutkimuksen tarkoituksenmukaisesti hyvin avoimin mielin rajaamatta mitään koulukokemuksista ulos, jotta oppilaille todella merkitykselliset asiat ilmenevät tässä luvussa.

Haastattelijoihin Anssi ja Joel viittaamme oikeilla nimillämme, ja tutkittaviin viitataan pseudonyymeillä, jotka näkyvät taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Tutkimuskohteet.

Oppilaat	Luokka-aste	Mielekkäämpänä pidetty oppimisympäristö
Joni	7.luokka	Pienryhmä
Ella	8.luokka	Yleisopetus
Mika	4.luokka	Yleisopetus
Sari	7.luokka	Pienryhmä
Josefiina	9.luokka	Pienryhmä
Ahti	9.luokka	Yleisopetus
Tuuli	8.luokka	Pienryhmä

Oppilaat Joni, Ella, Mika ja Sari edustavat erityiskoulusta integroituja, nykyisiltä puitteiltaan laadukkaamman koulun oppilaita. Inklusiivisuuteen oltiin panostettu tällä koululla jo useamman vuoden ajan hyvin määrätietoisesti. Josefiina, Ahti ja Tuuli puolestaan edustavat toisen, puitteiltaan heikommin varustellun koulun oppilaita. Koulujen välisillä puitteilla viittaamme tässä muun muassa rakennusten ikään, koulun tarjoamiin harrastusmahdollisuuksiin, opetusvälineisiin sekä yleiseen viihtyvyyteen. Katsoimme tarpeelliseksi tuoda näiden kahden eri ympäristön ja siten integraation lähtökohtien erot näkyväksi, sillä koimme yllä mainitut tekijät merkityksellisiksi oppilaiden haastatteluissa. Haastattelijoiden kommentit on lihavoitu dialogin selkeyttämiseksi.

6.1 Millaisia kokemuksia erityisen tuen oppilailta on integraation toteutumisesta?

6.1.1 Kouluun kiinnittyminen sekä yleisesti merkityksellisinä koetut asiat

Kouluun kiinnittymisen laatu näkyi muun muassa koulutyöhön panostamisena, osallistumisena koulun aktiviteetteihin sekä kiinnittymisenä koulun sosiaaliseen ympäristöön, eli opettajiin ja vertaisiin. Kouluun kiinnittymistä tukevia, ja haastatteluissa eniten toistuneita teemoja olivat taito- ja taideaineet, koulun puitteet sekä kaverit. Tutkittavien oppilaiden kouluun kiinnittymisen voidaan katsoa olleen pääosin vahvaa, sillä kaikki kertoivat tulevansa mielellään kouluun, eikä varsinaista kouluvastaisuutta ilmennyt. Jokaisen oppilaan kohdalla yleisen viihtyvyyden tärkein komponentti oli kavereiden korostunut merkitys. Esimerkiksi Ella (8.luokka) mainitsi kavereiden ja koulun puitteiden vaikuttavan positiivisella tavalla hänen mielipiteeseensä koulunkäynnin mielekkyydestä:

Anssi: No mikä on sun lempiasia tässä [koulun nimi] koulussa, kaveri tai tila tai mikä vaan?

Ella: No varmaan kaverit ja sit tää koulu on niinku kiva, et on niinku tilaa paljon ja kaikkee sellasta et ...

Joel: Joo, täällä on kyllä aika makeet puitteet.

Ella: Mm, on.

Kysyttäessä mieleisintä oppiainetta koulussa, viisi haastateltavaa seitsemästä mainitsivat taito- ja taideaineet tärkeimmiksi. Tulkintamme perusteella tämän taustalla vaikuttavat

oppimisvaikeudet, eikä ihme; kun esimerkiksi luonnontieteelliset aineet eivät suju opetussuunnitelman määrittämien tavoitteiden mukaisesti, on varsin luonnollista, että käsitöiden mielekkyys on ylitse vaikeaksi koettujen oppiaineiden. Ympäristö näytteli myös tärkeää roolia kouluviihtyvyyden kannalta, joka ilmeni meille kahden koulun välisissä eroissa esimerkiksi koulun tilojen, sekä harrastusmahdollisuuksien määrässä ja laadussa. Paremmilla puitteilla varustetussa koulussa oppilaiden kouluun kiinnittymisen koimme olleen parempaa. Kysyessämme Mikalta (4.luokka) mieleisiä asioita koulussa, erittäin merkityksellisenä hänelle osoittautui tietynlainen joustavuus ja vaihtelevuus koulun käytännöissä. Mika mainitsi pitävänsä *kuviksest ja kässäst*, jonka perään hän lisäsi vielä:

Mika: Mut koulussa ehkä parasta on se et hmm joskus me käydään köksänluokas tekee jotain. Ku mul ei oo viel köksää, ni sit me käydään siel tekee jotain pizzaa tai jotain.

Vaikka toisinaan koulunkäyntiä kuvailtiin stressaavaksi ja raskaaksi, siihen suhtauduttiin kaikesta huolimatta melko myönteisesti. Kouluun kiinnittyminen näkyi myös aktiivisena osallistumisena kouluun siten, ettei lintsaamista tai luvattomia poissaoloja ilmennyt kenenkään tapauksessa. Joni (7.luokka) kertoi tulevansa mielellään kouluun, *vaikka joskus ei kyl oikee jaksas*. Haasteet jaksamisen tai muiden ongelmien kanssa eivät olleet niin vaikuttavia, että se olisi korostuneen negatiivisesti määrittänyt suhtautumista koulunkäyntiin. Anssi kysyi Mikalta (4.luokka) pitääkö hän koulunkäynnistä, johon hän vastasi tyhjentävästi koulun olevan hänen *mielest ihan kolme kaut viis, et joskus tääl on kivaa, mut joskus ei ihan*. Kuten Sarin (7.luokka) katkelmasta ilmenee, voi peruskoulun vaatimukset käydä paikoin hyvinkin kuormittavaksi. Hänen kohdallaan kiire ja stressi ilmenee periksi antamisena paineiden kasautuessa:

Joel: Tuleeks sul sit tota myöhästeltyy tai lintsattuu tai mitään semmosta koskaan?

Sari: Ei yleensä, mä oon aika tunnollinen, mut välil mää lyön kyl iha läskiks ko liikaa [nauraen], liikaa asioit päällekkäin ja kaikkii kokeit. Esim mul on tälläki viikol ollu ny toi toinen koe tulee huomenna ku mulla oli joku päivä yks koe ni ... Tänä on yks ja huomenna toine.

Kuten yllä ilmenee, positiivisesta suhtautumisesta huolimatta koulunkäynti aiheutti myös erinäisiä epämiellyttäviä kokemuksia, riippuen haastateltavasta ja hänen oppimisympäristöstään. Negatiivisesti kouluun kiinnittymiseen vaikutti enimmäkseen vaikeus keskittyä meluisissa ympäristöissä, jonka lisäksi hankalaksi koetut oppiaineet sekä kiusaaminen loivat kielteisiä koulukokemuksia. Oppiaineista hankalaksi koettiin etenkin

matematiikka ja kielet, joiden taustalla mahdollisesti vaikuttivat oppimisvaikeudet. Ahti (9.luokka) kuvailee suhdettaan hankalaksi kokemaansa toiseen vieraaseen kieleen seuraavasti: *onhan se nyt aika perseestä.*

- Joel: Kyllä vain. Tota, no ku lemppariasiaa oli vaikea keksiä ni oisko helpompi keksiä joku inhokki asia täältä?*
- Sari: On! Helpompi! [nauraen]*
- Joel: Aijaa, no mitäs niitä ois?*
- Sari: Kielet ei oo missään nimessä mun juttu ja ei, mää en tykkää kieliaineista. (--). Ja matikka ja äikkä, yäk! [nauraen]*

Edellä mainituilla matematiikan ja kielten oppitunneilla myös vertaisten käyttäytymisessä ilmeni levottomuutta, joka viittaisi myös luokkakavereiden minäpystyvyyden tunteen rakoiluun akateemisten haasteiden edessä, johon vastataan tietyn puolustusmekanismein, kuten olemalla osallistumatta oppitunnin aktiviteetteihin. Tämän yleisesti mainitun ilmiön edessä opettajat olivat usein voimattomia:

- Anssi: Mikä nykysessä luokassa häiritsee eniten sun keskittymistä?*
- Joni: No siellä on jonku verran, siel on pari semmosta oppilasta jotka niinku sekoilee siel kesken tunnin ja...*
- Joel: Mm. Mites opettaja yleensä puuttuu siihen, vai puuttuuko se tarpeeksi sun mielestä?*
- Joni: No se käskee niiden aina lopettaa, sit ne vaan jatkaa ja jatkaa.*
- Anssi: Tapahtuuko tätä paljon?*
- Joni: No se on aina ne jotku tietyt tunnit.*

Josefiinalle (9.luokka) *ylimääräinen hälinä* eli heikko työrauha aiheutti vahvan kyvyttömyyden tunteen, eikä hän yrittämisestään huolimatta kykene osallistumaan oppitunnin aktiviteetteihin. Kuormittava ympäristö pakotti Josefiinan Sarin lailla antamaan periksi, kun oppiminen ja osallistuminen kävi ympäristöllisten tekijöiden takia mahdottomaksi:

- Anssi: Joo, pystyksä yhtään tekee jos niinku sitä hälinää?..*
- Josefiina: Kyllä mä niinku jotakin yritän saada aikaiseksi, mut harvemmin se vaan menee siihen, että mä oon vaan silleen, et I'm done, en tee mitään.*

6.1.2 Pienryhmän ja erityiskoulun merkitys

Neljä seitsemästä haastatellusta piti pienryhmää tai erityiskoulua parempana ympäristönä oppimisen ja keskittymisen kannalta. Pienen ryhmän koettiin mahdollistavan paremman työrauhan ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Jonin (7.luokka) sanoin pienryhmä on *mun mielest parempi (--)* *Ku siel o aika rauhallista ja pystyy aika hyvin keskittyy.* Edellä mainitut teemat toistuivat pienryhmään liittyvissä eduissa. Opiskelu pienryhmässä oli vaivattomampaa, ja opetus laadukkaampaa, ennen kaikkea monipuolisten opetusmetodien ja opettajien erityispedagogisten taitojen vuoksi. Matematiikan tuntien vietto pienryhmässä toi esimerkiksi Ellalle (8.luokka) helpotusta, koska *jotenki se tuntuu sillon helpommalle niinku tehä niitä tehtäviä.* Yleisopetuksesta siirryttiin usein erityisopetuksen piiriin, kun opiskelu koettiin liian haastavaksi, eikä tukea saatu riittävästi omasta kotiluokasta. Liikkuminen näiden kahden ympäristön välillä oli kuitenkin toimivaa; tuen perässä oli helppo liikkua tarpeen tullen, mutta sen tuominen oppilaiden omaan luokkaan oli koettu puutteellisena. Vaikka sosiaalinen integraatio oli toteutunut onnistuneesti yleisopetuksessa, oppimisen kannalta pienryhmä koettiin parempana:

- Anssi: Kumman sitte ryhmän tunnet mielekkäämmäksi niinku opiskella, ison ryhmän vai ton pienryhmän?*
- Tuuli: No tietty kaikki kaverit on sillee isossa mut kyllä siel pienessä ku sit siä on helpompi ehkä oppia ku isossa.*
- Joel: Se on ihan ymmärrettävää mut haluatsä vielä kertoa että mikä siit tekee helpompaa?*
- Tuuli: No ku siel saa ehkä niinku helpommin apua ja siä käydään ne asiat vähän silleen niinku tarkemmin läpi (--)* *Ja ei mennä ehkä ihan niin nopeesti ku normaalissa luokassa.*
- Anssi: Öö no eli niinku sosiaaliselta kannalta olisit mielummin siellä isossa ryhmässä mutta sitte oppimisen kannalta täällä toisessa?*
- Tuuli: Joo, joo.*

Erityiskoulua oppilaat muistelivat paikkana, jossa opetus oli laadukasta, ja vaikeuksiin osattiin vastata monipuolisin keinoin. Myös kouluun muodostunut tiivis yhteisöllisyys – sekä oppilaiden että henkilökunnan välillä – teki erityiskoulukokemuksista hyvin positiivisia. Erityiskoulusta integroidut oppilaat toistivat puheissaan, että muistot vanhasta homekoulusta

olivat Saria (7.luokka) mukailten *aika semmoset lämpimät ja hyvät*. Myös Ella viihtyi erityiskoulussa, eivätkä pienet tilat häirinneet, koska opetusryhmätkin olivat pieniä.

Joel: Okei, joo. Osaaksää tarkemmin sanoa et mikäs siel oli niinku oikeen hyvä?

Sari: No se ku siel oli viä ehkä tarkempaa ja semmost parempaa ... [naurua] Tota opetusta et sai sillee viä yksilöllisempi.

Anssi: Entä siellä [erityiskoulun nimi] koulussa ni mikä siellä oli sitte hyvää?

Ella: No siel oli kans varmaan kaverit et siel oli sit vähän pienemmät tilat, mut kyl sielläki niinku pärjäs että ... Siel oli sit pienii ryhmiäki, ni ei haitannut et oli pienet tilat.

Pienryhmän etuihin koettiin kuuluvaksi myös tietyt erityisopettajan ominaisuudet, kuten taito vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin sekä sopiva tasapaino kurin ja joustavuuden välillä. Yleisopetuksessa häiriökäyttäytyminen oli yleisempää, opetusmenetelmät yksipuolisempia, resurssit heikompia, sekä yhteenkuuluvuuden tunne heikompi. Josefiina (9.luokka) kuvaa erityisopettajan vahvuuksia seuraavasti:

Joel: No tota mikäs on paras puoli siinä pienryhmän erityisopettajassa, osaat sä sanoa mikä siitä tekee silleen hyvän maikan?

Josefiina: Öö no se on just semmonen rauhallinen ja osaa kyllä komentaa myös, et jos joku oppilas ei tee tehtäviä, niin se kans sanoo myös, että "teeppäs"!

Anssi: No osaako opettajat käyttää eri opetusmetodeja niinku miten? Koska kaikki oppii vähän eri tavalla ni sun mielestä?

Tuuli: No ehkä nois isois luokis ny ei niin paljoo mut kyl tos pienluokas on just kaikkee et jos sä opit jotenki helpommin ni sit sä saat käyttää sitä tapaa tai sulle opetetaan sillai tai...

6.1.3 Yleisopetuksen merkitys ja pienryhmien ongelmallisuudet

Kolme neljästä haastatellusta piti yleisopetuksessa järjestettävää opetusta mielekkäämpänä vaihtoehtona heille. Heidän kohdallaan sosiaalinen integraatio oli toteutunut varsin onnistuneesti. Myös erityisopetuksessa sekä pienryhmissä havaittiin ongelmia työrauhassa ja keskittymisessä, korostuneesti toisella koululla, jossa inklusiivisuuden ei oltu panostettu yhtä painavasti. Ahdin (9.luokka) mielestä molemmissa ryhmissä opiskelu on *ihan kivaa*, mutta

yleisopetuksessa keskitytään yleensä siihen aiheeseen. Josefiina (9.luokka) kertoo pienluokan olevan keskittymisen kannalta haitallisempi ympäristö, joka johtuu ehkä siitä, että mä oon siellä enemmän. Mika (4.luokka) taas tuo esille, että hän nauttii enemmän suuresta ryhmästä yhteenkuuluvuuden tunteen vuoksi:

- Anssi: Okei. Onks siin jotain sit semmosii juttui mitkä häiritsee ehkä siellä isommassa luokassa?*
- Mika: No ei. Hmmm, ku siel on mun kaikki kaverit... Paitsi yks joka on tuolla [erityiskoulun nimi].*
- Anssi: Niin se on eri koulussa, joo. Sanoit että ehkä mielummin oot täällä [koulun nimi] ni mistä syistä, minkä takia?*
- Mika: Hmm, no täällä mää...Ensinnäki täällä on mun kaikki kaverit... Ja sit tota normiopetukses on tosi kivaa kun siin on se iso ryhmä ni...Se on vaan kivaa.*

6.1.4 Integroinnin joustavuus ja asteittaisuus

Integroinnin asteittaisella toteutuksella näytti olleen positiivinen vaikutus uusiin oppimisympäristöihin sopeutumisessa. Muutos oltiin yleensä koettu jännittävänä, mutta varsin positiivisena murroksena, jos oppilasta oli osallistettu prosessiin, ja hänen mahdollinen sosiaalinen verkosto huomioitu. Eri ympäristöjen kokeilu ja oppilaan kuuleminen asiassa vaikutti positiivisesti kokemuksiin integraation toteutumisessa. Tämä kävi hyvin ilmi esimerkiksi Jonin (7.luokka) vastauksista keskustellessamme integroinnin jälkeisistä tunnelmista:

- Joel: Muistaks sä sitä, sitä hetkeä silloin ku sä niinku olit just vaihtanu sitä ryhmää, että minkälaisia fiiliksiä sulla oli silloin?*
- Joni: Siel oli aika paljon niitä vanhoiki oppilaita jotka oli sillo nelosella. Sit siel tuli, oli siel niit uusiaki.*
- Joel: Aivan. Se oli varmaan aika sillee helppoo sitte?*
- Joni: Mm. Sit ku meni sin kaverin kaa ni se oli aika ... viel helpompaa.*
- Anssi: Sulla kaveri siirty yhtä aikaa sitte?*
- Joni: Juu ... Opettajaki sano et se ois kivempi jos sulla kaveri ois siellä isossa ryhmässä.*

Kysyimme oppilailta, kuinka heidän vanhemmat suhtautuivat integraatioon. Ellan (8.luokka) huoltajat olivat aluksi epäilevällä kannalla todeten, että ehkä se ei oo niinku paras valinta, et jos se

ei sit meekkää hyvin. Jonin (7.luokka) vanhemmat kommentoivat *et jos alkaa tuntuu vaikeelta ni voi siirtyy sinne takasi.* Integraation koettiin toimivan riittävän joustavasti, jonka tulkitsimme helpottavan yleisopetukseen sopeutumista. Oppilaat toivat esille, että halutessaan heidän on mahdollista päästä joko osittain tai kokonaan takaisin entiseen opetusryhmään, tai haasteita tuottavissa oppiaineissa erityisopetukseen.

Joel: Mites siellä isos luokas, koetsä et sä saat tarpeeks semmosta niinku yksilöllistä tukea ku sitä tarvit?

Tuuli: Joo. Ja kyllä aina niinku esim isos luokas jos mä oon ni sit mä saan jos tulee vaikka joku vaikea aihe ni mä saan aina sanoo että nyt mä haluan vaikka mennä pienluokan tunneille. Et mä saan siihen enemmän apua.

6.1.5 Resurssit

Oppilaat kokivat resurssien huonontuneen yleisopetussiirron myötä. Tutkittavien erityistarpeisiin ei yleisopetuksessa pyritty vastaamaan myöskään oppimista tukevien apuvälineiden avulla, vaikka niitä useimmiten oli tarjolla ja mahdollista tuoda osaksi opetusta. Resursseissa oli huomattavissa koulukohtaisia eroja, ja toisen (uudemman) koulun oppilaiden kertomuksista oli havaittavissa ympäristön positiivinen vaikutus kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen kannalta. Useimmat haastateltavista olisivat kaivanneet tukea erilaisten apuvälineiden muodossa ja erityisopetuksessa niitä oli käytössä enemmän. Mika (4.luokka) kuvailee kuulokkeiden merkitystä hänen oppimiselleen:

Joel: Tota, sä puhuit et sä olit sitte siellä pienryhmässä viime vuonna, niin tota oliks siellä sitten samanlaista, tai siis yhtä paljon tätä mölinää ja ölinää?

Mika: No siel meil oli kuulokkeet kaikilla.

Joel: Aijaa, okei. Oliko niistä apua?

Mika: No oli. (--) Mä toin omat nappikuulokkeet kotoo, sit tota mul tuli joskus kännykkä kouluu mukaan, ni siin mä sain kuunnella musiikkii siin samal, ku se rauhottaa mua ainaki matikassa.

Joel: Siitä on apua?

Mika: [nyökkää]

Joel: Joo. Mut saat sä nykyään tehdä sitä? Tai niinku käyttää?

Mika: Emmää tos isos ryhmäs.

Koulunkäynninohjaajia oli yleisopetuksen luokissa joko vähän tai ei lainkaan. Tutkittavat pitivät ohjaajan läsnäoloa oppimista tukevana tekijänä, ja erityiskoulussa ja -luokilla tämä toteutui paremmin. Yhteisopetusta ei käytetty lainkaan. Ella (8.luokka) vertailee entisen erityiskoulun ja nykyisen ryhmän eroavaisuuksia, ja Ahti (9.luokka) kertoo nykyisestä tilanteestaan yleisopetuksen ryhmässä.

Joel: Joo, okei. Paljos teillä on tota aikuisia yleensä siinä luokassa?

Ella: No yleensä yks tai kaks.

Joel: Entä sit siellä [erityiskoulun nimi], oliko siellä miten?

Ella: No siellä oli sit niinku opettaja ja sitte oli niinku ohjaaja ja sit jos niinku tarpeen oli ni sit oli viel toinen ohjaaja.

Joel: Mm. Montako aikuista teitä on yleensä luokassa? Opettaja tietenki ja?

Ahti: Opettaja pelkästään.

Joel: Onko ohjaajia?

Ahti: Ei.

Lisätuen - tässä tapauksessa koulunkäynninohjaajien - merkitys ilmeni jopa oppimista mahdollistavana tekijänä, jolla oli Sarin koulunkäynnin kannalta valtava merkitys.

Anssi: Saako sun nykysestä ryhmästä ni riittävästi tukea ja ohjausta ja huomiota?

Sari: Joo mun mielest saa aika hyvin ku meil o opettaja ja ohjaaja mut meidä opettaja lähinnä keskittyy, ko mul o eri kirja ku muilla, ni se opettaja keskittyy niihi muihi, sit se ohjaaja käy niit yksittäisii läpi ni se ... Meillä on semmone jännä. (--) Mut se o iha kiva ku se (ohjaaja) selittää viel sillee et mä ymmärrän sen, ku meidä opettaja välil ko se tulee auttaa ni mä oon sillee hä? [nauraen]

Anssi: Elikkä se on ihan toimiva systeemi tää et se ohjaaja on niinku, on sitte?

Sari: Joo, käy niit yksittäisii kenel o vähä eri juttui ni se käy niitte kaa niit läpi (--) Ku opettaja käy niitte suurempien ryhmäjoukkueen ...

Anssi: Joo. Entä sit siellä [erityiskoulun nimi] oliko?

Sari: Siel oli ... Opettaja kerkes käymään kaikkien luona ja sit meil oli ohjaajaki ketä kiersi et ne kiersi niinku ja autto.

Anssi: Joo. Eli siellä vielä paremmin sai tuota tukea?

Sari: Joo.

6.1.6 Erityisen tuen tausta, leimaantuminen sekä erityistarpeisiin vastaamattomuus

Koulunkäynnin haasteiden tutkittavat kokivat johtuvan keskittymis- sekä oppimisvaikeuksista, joihin ei yleisopetuksessa kyetty aina riittävän tehokkaasti vastaamaan. Varsinaiset syyt erityisen tuen päätöksen taustalla eivät joko olleet kovin tarkasti selvillä kaikille oppilaille, tai sitten niistä puhuminen koettiin vaikeaksi. Ahti (9.luokka) muisteli erityisopetussiirtonsa syitä seuraavasti: *Emmä oo kyllä ihan varma minkä takia mut sinne pistettiin.* Mikalle (4.luokka) asia taas oli päivänselvä: *Koska mulla on keskittymishäiriö.* Yleisesti ottaen oppilaat puhuivat haasteistaan melko avoimesti, ja räikeitä viitteitä negatiivisesta leimaantumisesta emme havainneet juuri muissa yhteyksissä kuin kiusaamistapauksissa. Haasteet eivät ilmenneet oppilaiden kertomuksista erityisen merkityksellisinä tekijöinä, eikä erityisoppilasstatuksen nähty määrittävän negatiivisesti tutkimuskohteidemme identiteettiä, jonka tulkitsemme edistyksenä nykypäivän koulun asenneilmapiirissä. Poikkeuksena erityisen tuen taustan merkityksessä oli Josefiina (9.luokka), jonka oppimisvaikeudet näyttelivät suurempaa roolia oppijaidentiteetin rakentumisessa. Tulkitsimme tämän johtuvan oppimisvaikeuksien poikkeavasta taustasta; oppimisvaikeudet ilmenivät vasta myöhemmin, jo koulupolun alkaessa, luoden muista oppilaista poikkeavan taustan:

Anssi: Sillon ku sä menit ykkösluokalla sinne erityisluokalle, niin tota muistaksä yhtään minkä takia sut sinne laitettiin sinne?

Josefiina: Joo mä tiedän sen aika tasan tarkkaan. Mä sairastin [vuosiluku & neurologinen sairaus] (--) Ööö no niinku asioiden ymmärtäminen ja se muistaminen justtiinsa, ku mun sairaus liittyy nimenomaan muistamiseen, niin se on vähän haastavaa.

Yleisopetuksessa oppilaiden erityistarpeisiin ja haasteisiin vastaaminen koettiin riittämättömäksi. Meluun liittyvät ongelmat toistuivat aineistossa usein yleisopetuksen yhteydessä. Avun saaminen tuotti vaikeuksia ja oppilaiden täytyi osata ja uskaltaa vaatia sitä. Tuuli (8.luokka) totesi avun saamisesta, että *ite on täytyyny aika paljo niinku tehä sen eteen asioita myös, että niinku saa sitä apua jos tarvittee (--) sitä pitää pyytää tai sillee osata pyytää. Et jos on vaan hiljaa ni ei sitä apua välttämättä saa.* Oppitunneille kaivattiin monipuolisempia ja vaihtelevampia opetusmenetelmiä vastaamaan monipuolisia tarpeita.

Sari: Ja mun mielest se on just mukavampi ku välil me joudutaan lukee mont sivuu ja ku mul on lukeminen viä vähän hankalaa, ni mä haluisin kuunnella, koska mä opin paremmin kuuntelemalla, mä oon itte sen huomannu tässä parin vuoden [naurahtaen] takaa ni mä haluisin välil kuunnella. Välil me kyl kuunnellaanki, mut välil me joudutaan lukee

semmissii pari aukeemaa, se on aika raskasta.--) No mun mielest se et käytettäis niinku erilaisii opetustekniikoit ja tämmössii uusii tapoja esim niinku, mikäs tää ny o, bilsas vois niinku lähtee ulos jonnekki jos on joku semmone tai joku tämmönen niinku. Tekis monipuolisemmi ja erillai.

6.2 Miten integraatio koetaan sosiaalisten suhteiden kannalta?

6.2.1 Kaverisuhteiden merkitys

Oppilaiden haastatteluissa selvästi merkityksellisin tekijä kouluviihtyvyyden kannalta olivat kaverisuhteet. Tuulin (8.luokka) mielestä parasta koulussa on se, että *näkee just kavereita ja tutustuu uusiin kavereihin*. Kavereiden tärkeys korostui jokaisessa haastattelussa, etenkin uuteen opetusryhmään ja kouluun sopeutumisen yhteydessä. Ellaa (8.luokka) lainaten, tunnelmat integroinnin jälkeen *oli todella hyvät, et mä sitte löysin heti kavereit täältä. Oli sielt vanhast koulust sit kavereita ja sitte mä tunsin viel jumpasta ni kavereita*. Kaverit tarjosivat tukea ja turvallisuuden tunnetta, mikä helpotti vieraaseen ja jännittävänä koettuun uuteen ympäristöön juurtumisessa. Myös Josefiinalle (9.luokka) tutun kaverin läsnäolo uudessa ryhmässä pehmensi siirtymää: *(--)* *mut onneks mulla oli mua vuotta vanhempi kavereitä täällä näin niin se sitten tsemppas ja autto tosi paljon. (--)* *Oli mun kanssa ne kaks ekaa päivää ja näin, se oli tosi iso apu*. Erityiskoulusta integroiduilla oppilailla oli siirron yhteydessä huomioitu heidän jo olemassa oleva sosiaalinen verkostonsa, mikä todettiin ratkaisevan tärkeäksi integraatioprosessissa. Toisella koululla tätä käytäntöä ei mainittu, mikä vaikutti oppilaiden mielissä negatiivisesti muutoksen mielekkyyteen. Tuulin (8.luokka) kommentti pienryhmäsiirrosta alleviivaa edellä mainittua:

Tuuli: No vähän tuli semmonen olo ku pääs just kavereitten kans samalla luokalle, ni nyt sitte ei päässykkää.

Segregoitujen oppimisympäristöjen, eli pienryhmien ja -koulujen eduksi mainittiin vahva yhteisöllisyyden kokemus ja hyväksyntä erilaisuutta kohtaan, joiden ei nähty toteutuvan yhtä vahvasti yleisopetuksen ryhmissä. Sarin (7.luokka) mukaan erityiskoulu oli parempi, koska *siellä oli jotenki semmonen yhteinen ku tääl vähä hajottuu sillee. Liikutaa porukois ja sillee, ku siel oli aika lail niinku kaikki ysist ykköseen, oli aika sellanen ... Yhteinen ryhmä, semmone*. Ella (8.luokka) kertoi klikkiytymisen olevan suuremmassa opetusryhmässä hyvin tavallista ja yhteistyön

toimineen kaikilta osin paremmin erityiskoulussa. Ella (8.luokka) kertoo klikkiytymisen negatiivisista seurauksista näin:

- Joel: Aijaa, okei. Osaaksä yhtään tarkemmin kertoa siitä että mikä siinä ei oikein rullaa?*
- Ella: No emmä oikeen tiä mutta yleensä me vaan keräännyttään pieniin porukoihin ja sit siit ei tuu yhtään mitään siit yhteistyöstä.*
- (--)*
- Joel: Mites tota, eiks se teiän sitte teillä opettajat niinku puutu siihen kahtiajakoon mitä tapahtuu siellä?*
- Ella: No kyl ne useimmiten puuttuu et kyl ne sit on aina yrittäny et tehtäis niinku yhteistyötä mut ... Yleensä se sit vaan menee siihen et ei kukaan tee mitään. [naurua]*
- Anssi: Osaaksä kertoa tai niinku mieltä että miten siihen vois paremmin vaikuttaa sitte?*
- Ella: No emmä oikeen tiä. Ku mä itte tykkään tehä niinku niit ryhmätöit ja sinänsä mun tekis mieli aina sanoa niinku muillekki et tehdään nyt oikeesti ku on toivottu niinku, mut sit yleensä mä oon siin sillee et ehkä mä en sano mitään [nauraen]*
- Joel: Elikkä ei oo semmonen fiilis että voi ihan vapaasti ilmasta omia mielipiteitä tai mitään?*
- Ella: No ei oikeen ...*

6.2.2 Kokemukset kiusaamisesta

Kiusaamisesta omakohtaista kokemusta oli neljällä haastatellulla. Kiusaamisella ja erityisoppilasstatuksella nähtiin olevan yhteys, ja kiusaaminen oli useimmiten alkanut vasta integroinnin yhteydessä tai sen jälkeen. Erityiskoulussa ja pienryhmissä kiusaamista ei koettu tai havaittu juuri ollenkaan. Sari (7.luokka) luonnehti kiusaamisen yleisyyttä kahden ympäristön välillä:

- Anssi: No kummassa on sun mielestä oli enemmän kiusaamista [erityiskoulun nimi] vai täällä?*
- Sari: Mun mielest täällä, ku [erityiskoulun nimi] oli kaikki niin samallaisii ja semmassii et kaikki ymmärsi niinku toisiaan, et okei sulla tommonen ja mulla tämmönen ni joo ...*

Mikäli sosiaalisessa integraatiossa oltiin epäonnistuttu, tällä oli kaikista negatiivisimmat vaikutukset oppilaiden koulukokemuksiin. Integraation epäonnistunut toteutus aiheutti oppilaissa leimaantumisen, toiseuden sekä kiusatuksi tulemisen kokemuksia. Jos

toiminnallisen ja fyysisen integraation toteutumisessa oli liikaa esteitä, tämä jarrutti myös sosiaalisen integraation toteutumista. Esimerkiksi Mikaa (4.luokka) *ärsytetään siin toivos et mä saisin kaikki merkinnät*. Jo helpotettujen kirjojen käyttö yleisopetuksen oppitunneilla löi leiman, joka altisti kiusaamiselle:

- Anssi: Onko sitten jos on vaikeuksia koulussa tai koulunkäynnissä, ni liittyykö ne just niihin oppiaineisiin vai ootko, onko sulla ollu jotain muunlaisia vaikeuksia?*
- Sari: Mullo ollu, joku vuosi mua kiusattiin siit ku mulla oli vähä matalat, niinku mä olin olikse vitosella ku mulla oli joku nelose kirja ku mä en oikee haltsannu niit tiettyi juttui, ni sit mua alettii kiusaa siit ja tälle, mut ei niit nykyää enää oo. Mulla on lähinnä vaan se aine itsessään nykyää.*
- Anssi: Olik se siellä [erityiskoulun nimi] sitte tää kiusaaminen missä se tapahtu vai oliko se sillon jo täällä?*
- Sari: Se oli täällä.*

Jatkuva ryhmästä toiseen vaihtaminen oppimiseen tarvittavan tuen saamiseksi vaikeutti omaan kotiluokkaan integroitumista. Havaitimme, että mitä useammalla oppitunnilla ryhmää vaihdettiin, sitä vaikeammaksi kävi kotiluokkaan kiinnittyminen. Integraation taustalla oleva ajatus leimaantumisen välttämisestä kääntyi näissä tapauksissa pääläelleen. Josefiinan (9.luokka) tapauksessa yhteys ryhmän vaihtamisen ja kiinnittymisen välillä näkyi räikeästi:

- Anssi: Millä tunneilla sä käyt erkkapella?*
- Josefiina: [nauraa] Ööö, ruotsi, matikka, äikkä, enkku. Sitten vaihtelevasti kemia, mut nyt mä oon ollu koko syksyn isossa luokassa.*
- (--)*
- Anssi: Teettekö te tota oppitunneilla yhteistyötä muitten oppilaitten kanssa?*
- Josefiina: Jotain ryhmätöitä ja näin, mutta mä teen yleensä yksin.*
- Joel: Ei tarvi vastata, mutta niinku, miksi sä teet sitten yksin ne?*
- Josefiina: Just sen mun luokan maineen takia, että mä en oo ehkä niin suosiossa, niinku mä just ramppaan siellä pienluokassa aina, niin kaikki on tavallaan löytänyt itelleen sieltä sen jonkun kaverin ja näin pois päin, kenen kaa niinku on ja tälleen näin.*
- Anssi: Onko sulla siellä luokassa kuitenkin kavereita?*
- Josefiina: Ei. Muitten luokkalaisten kaa ...*

Koulun muu henkilökunta mainittiin useimmiten kiusaamistapausten yhteydessä. Aikuisia oli helppo lähestyä ongelmatilanteissa, mutta heiltä saatu vaste avunpyyntöihin vaihteli tilannekohtaisesti Ella (8.luokka) koki, että hänen kiusaamistapauksessaan kuraattorille puhumisesta *oli apuu - - Se sit loppu*. Päinvastoin Sarin (7.luokka) kuraattorilta apua ei herunut, ja tunnelmat häntä kohtaa olivat ymmärrettävästi negatiivissävytteiset:

Sari: Tän koulun kuraattori, mä en diggaa siit kauheesti. Se ei oo jotenkaa semmone ku tuli just se koulukiusaamisjuttu ni se vaa oli sillee...Se sano siihe jotai ja sit se jo unohti sen koko jutun. Mä olin vaan silleen aha, kiva! [nauraen]

Kysyessämme keinoja kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi, välitön reagointi, avoimeen dialogiin pyrkiminen sekä vanhempien osallistaminen koettiin yhteisesti tehokkaimmiksi keinoiksi. Tuuli (8.luokka) painotti varhaisen puuttumisen tärkeyttä: *Et jos näkee jotain ei-normaalaa, ni heti täytyy puuttuu siihen et ei antaa vaan olla*. Ajatukseen vanhempien osallistamisesta kiusaamiseen puututtaessa Sari totesi: *No se on hyvä asia*. Sari (7.luokka) lisää aiempaan kommenttiinsa toimivia keinoja kiusaamisen puuttumiseksi:

Sari: Et se käy sen läpikotasin ko must tehtii sillo just joku pilavideo ni se kävi sen niinku läpikotasin et se puhu jopa niitten vanhempien kaa et kutsu tän koulul.- - Just ehkä se puhuminen, että käytäs asioita läpi, eikä vaan heti alettas syyttelee ja haukkuu ja kaikkee, et ehkä se.

Silmiinpistävin esimerkki jatkuvasta kiusaamisesta oli Josefiina (9.luokka), joka oli joutunut kestäämään kiusaamista lähes koko koulupolkunsa ajan. Hänen tapauksessaan kiusaamiseen ei kyetty tai viitsitty puuttua tarpeeksi tehokkaasti, tai koko asia oli pitkään lakaistuna maton alle:

Anssi: Joo osaaksä sanoa mikä tästä (koulunkäynnistä) tekee kivaa, tai sillee siedettävää ainaki?

Josefiina: Ööö no nyt ainakin kun yks täyden kympin kusipää on pois omasta luokasta nii tota, nii tekee elämästä vähän helpompaa. Muun muassa rikko mun skootteria ja sylki mun pyörän päälle ja mitä kaikkea teki ...

Anssi: Aijaa. Ihan puhdasta kiusaamista.

Josefiina: Joo.

Joel: Kauan sitä kesti?

Josefiina: Me oltiin samalla luokalla. Ootas nytte, kakkos-kolmosesta asti ja nyt kasiin sitten loppu.

Anssi: Miten siihen puututtiin siihen kiusaamiseen?

Josefiina: Ööö, no me keskusteltiin niit asioita ja ne autto joksiki aikaa, mut sitten se taas meni ihan överiksi ja näin.

Anssi: Koitko, ettei ollu riittävää se apu mitä sait siihen, voi oliko niinku..

Josefiina: 50-50...

Joel: Entä oliko helppo mennä niinku sanoo opettajille aiheesta?

Josefiina: Joo oli.

Joel: Mut aika kauan sitä sai kyllä jatkoa.

Josefiina: Joo.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään yleisopetukseen integroitujen erityisen tuen oppilaiden kokemuksia integraation vaikutuksista. Suomessa inklusioperiaate ohjaa koulutuksen kehittämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18) ja se on myös yksi oppilaille koulussa järjestettävän tuen pääperiaate (Ahtiainen ym. 2012, 28). Tavoitteemme on lisätiedon tuottaminen ja ymmärryksen lisääminen OPS:n (2014) myötä yleistyneen integraation toimivuudesta tutkittaviemme koulukokemuksia hyödyntäen. Koemme tutkimuksemme vahvuudeksi sen syväluotaavan ja kokemuksellisen näkökulman tarjoamisen ajankohtaiseen inklusiokeskusteluun.

Tutkimuksemme tulosten perusteella integraation tarjoaminen kaikille automaattisesti sopivana ratkaisuna ei ole realistista. Pienryhmä koettiin useimmin toimivampana ratkaisuna, huolimatta inklusiivisuuteen kohdennetuista resursseista. Oppiminen ja keskittyminen koettiin helpompana pienemmissä opetusryhmissä, muun muassa rauhallisemman oppimisympäristön ja yksilöllisempien pedagogisten ratkaisujen vuoksi. Mikäli toiminnallinen ja fyysinen integraatio ei toteutunut, oli tällä negatiivinen vaikutus myös sosiaalisen integraation toteutumisessa, ja riski joutua kiusatuksi kasvoi. Pienryhmän etuihin laskettiin myös vahvempi kokemus yhteisöllisyydestä, sekä siellä toimivien erityisopettajien kattavammat tiedot ja taidot vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Erityisluokilla olleet oppilaat ovatkin kokeneet opetuksensa yleensä tasokkaaksi juuri oppimisympäristön rauhallisuuden, yksilöllisyyden huomioimisen ja yhteisöllisyyden vuoksi (Moberg & Savolainen 2015, 70–71).

Aineiston perusteella myöskään resurssit eivät seuraa erityisen tuen oppilasta yleisopetuksen ryhmään riittävällä tavalla, jolloin syytökset integraation käytöstä säästökeinona ovat perusteltuja (Mitchell 2018, 382). Yhteisopettajuuden käyttöä ei ilmennyt kenenkään haastattelusta ja myös koulunkäynnin ohjaajien käyttö oli harvinaista. Myös apuvälineitä käytettiin yleisopetuksen ryhmissä heikosti, vaikka tähän olisi ollut mahdollisuus, eikä niiden käyttöön kannustettu. Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että erityistarpeisiin vastaaminen yleisopetuksessa oli vähintäänkin vajavaista.

Onnistunutta integraatiota luonnehtii tulosten mukaan sen asteittainen toteutus, sekä oppilaan sosiaalisen verkoston huomiointi sopeutumisprosessissa. Erilaisten oppimisympäristöjen kokeilu koettiin hyvänä asiana, ja oppilaiden kuuleminen sekä

osallistaminen muutosprosessissa on mielestämme ensisijainen lähtökohta jokaisessa integroinnissa. Tutkittaville kavereiden merkitys etenkin erinäisissä nivelvaiheissa näytteli merkittävää roolia, ja osoittautui tärkeimmäksi tekijäksi kouluun kiinnittymisen ja kouluviihtyvyyden kannalta. Tämä tukee käsitystä siitä, että oppilaiden kouluun kiinnittymisen perusta on sosiaalinen ympäristö, johon kiinnittyminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koulun arjessa (Ulmanen 2017, 23). Koulun sosiaalisen ympäristön kautta tapahtuva kiinnittyminen on todettu tärkeäksi tekijäksi sekä koulutyön sujumisen että oppilaiden omien tulevan elämänsä odotusten ja toiveiden kannalta (Carter ym. 2012, 71).

Aineiston perusteella voidaan todeta, että integraatioprosessissa on kiinnitettävä erityistä huomiota siirron kohteena olevan oppilaan jo olemassa olevaan sosiaaliseen verkostoon ja sen hyödyntämiseen sopeutumisen helpottamiseksi. Kun oppilasta ollaan integroimassa, täytyy hänelle tarjota mahdollisuus sen asteittaiseen toteutukseen, sekä riittävät resurssit vastata erityistarpeisiin yleisopetuksen tiloissa. Tulosten mukaan tilanne on liian usein niin, että integraatio-oppilaan täytyy siirtyä tuen perässä eikä tuki seuraa häntä, kuten inkluusioperiaatteeseen kuuluu. Vaikka syyt erityisen tuen päätöksen taustalla eivät olleet kaikille aivan selvillä, koettiin kolmiportainen tuki toimivaksi. Tähän vaikuttivat järjestelmän joustavuus ja osallisuuden kokemus omiin asioihin vaikuttamisen mahdollisuuden kautta.

Tutkimuksemme päätulos on se, ettei haastateltujen oppilaiden kokemusten perusteella täysinkluusioon pyrkiminen ole kaikille tavoiteltava ratkaisu, vaan tuen järjestämisen lähtökohtana tulee olla jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Kuten Mitchell (2018, 399) toteaa, inkluusion pääasiallisena riskinä voidaan pitää sitä, että inkluusiota sovelletaan vain osittain. Onnistuakseen on inkluusiivisen opetuksen merkittävä muutakin kuin erityisen tuen oppilaan siirtämistä yleisopetuksen ryhmään. Riskinä on myös sen käyttö juuri miettimättä, mikä on yksittäisen oppilaan kannalta parasta opetusta (Mitchell 2018, 399). Se, miten ja missä oppilaan tuki järjestetään, riippuu yksilöllisistä tekijöistä, joten oppilaan kuuleminen asiassa on elintärkeää. Inkluusion yksi päätavoitteista - eli leimaantumisen ehkäisy - toimi oppilaiden kertomusten perusteella paikoitellen paradoksaalisesti siten, että integrointi itsessään oli aiheuttanut leimaantumista, syrjintää ja koulukiusaamista. Ideologian sokea seuraaminen käytännöllisessä maailmassa saattaa johtaa juuri päinvastaisiin seurauksiin, mihin ideologialla pohjimmiltaan ollaan pyritty. Yhden mallin tarjoaminen moninaiselle oppilasainekselle ei

tulostemme perusteella ole tavoiteltavaa, ainakaan ennen kuin järjestelmätasolla ollaan todella valmistauduttu toteuttamaan inklusiivista mallia kokonaisvaltaisesti. Tulostemme perusteella ehdotamme nykyisen kaksoisjärjestelmän jalostamista joustavammaksi, tehokkaammaksi ja suvaitsevammaksi. Tuen järjestäminen ja oppilasryhmän valinta tulisi lähteä oppilaan eikä jonkin muun tahon intresseistä liikkeelle. Tuloksemme viittaavat siihen, että varsinaista leimaantumista ei koettu segregoivissa ympäristöissä, vaan vastaavanlaisia ongelmallisuuksia alkoi ilmenemään vasta integroinnin yhteydessä. Se missä erityisjärjestelyt toteutetaan ei sinänsä ole oleellista, vaan se että ne on mukautettu oppilaan tarpeita vastaaviksi ja että opetus on laadukasta (Moberg & Savolainen 2015, 70). Ajatuksena on integroida erityisopetus luonnolliseksi osaksi koulun käytäntöjä, ilman tarpeetonta ja negatiivissävytteistä huomiota. Pidämme edellä mainittua tutkimuksemme pohjalta merkittävimpänä ja tarkoituksenmukaisimpana jatkotutkimusaiheena.

Mikäli koulutusjärjestelmämme tähtää täysinklusiivisuuteen, on koko järjestelmän tasolla tehtävä mittavia uudistuksia, lähtien opettajankoulutuksesta. Tällöin myös luokan- ja aineenopettajia tulisi pätevoittää erityispedagogisilla opinnoilla vastaamaan paremmin oppilaiden erityistarpeisiin. Kuten tulososiosta selviää, luokan- ja aineenopettajien taidot vastata erityistarpeisiin koettiin usein heikommiksi, toisinaan jopa riittämättömiksi erityisopettajiin verrattuna. Yhteisopettajuutta ei yleisopetuksessa käytetty. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin, millaisia muutoksia opettajankoulutusjärjestelmä vaatisi kyetäkseen vastaamaan kokonaisvaltaisemmin inklusion mukana tuomiin haasteisiin.

Tiedostamme, ettei tämän kaltaisen tutkimuksen tulokset yleistettäviä. Sekä oppilaiden kokemukset, että aineiston pohjalta tekemämme tulkinnat ovat subjektiivisia ja kontekstisidonnaisia. Tästä huolimatta ymmärrämme, että emme voi olla varmoja siitä, tavoitimmeko todella oppilaiden sisäisen kokemusmaailman siten kuin he sen tarkoittivat. Kokemuksemme on, että haastattelutilanteet olivat varsin onnistuneita, sillä saimme luotua mielestämme luottamuksellisen ja avoimen keskusteluilmapiirin. Pidämmekin tutkimuksemme vahvuutena sen eettisesti kestäväällä pohjalla olevaa toteutusta. Tämä ilmeni esimerkiksi haastattelutilanteissa, joissa tietoisesti vältimme leimaavien termien käyttöä. Annoimme sensitiivisissä aiheissa oppilaille tilaa ja aikaa, sekä mahdollisuuden olla vastaamatta. Jokaiseen kysymykseen kuitenkin vastattiin.

Tulkintamme ovat subjektiivisia, ja toiset tutkijat saattaisivat päätyä aineistostamme eri

tuloksiin. Huomasimme myös potentiaalisia jatkokysymyksiä, joita emme haastattelutilanteissa ymmärtäneet kysyä. Yksi kysymättä jäänyt asia on, miksi oppilaat eivät vaihtaneet opetusryhmää vaikka tiesivät sen olevan mahdollista, ja toivat ilmi pienryhmän mahdollistavan oppimisen paremmin. Tämä on mielestämme kolmas potentiaalinen jatkotutkimusaihe. Näitä täydentämään olisi hedelmällistä tuoda määrällisesti toteutettu tutkimus testaamaan tulostemme paikkansapitävyyttä.

Pidämme haastatteluja sekä koko tutkimusprosessia onnistuneena ja aiheesta lisäymmärrystä tuottavana, josta toivottavasti hyötyy meidän lisäksi myös muut aiheesta kiinnostuneet. Tuloksemme mukailevat pitkälti yleistä paradigmaa inklusiosta, jonka vuoksi uskallamme väittää kritiikin ja huolen inklusion toimivuudesta olevan aiheellisia. Toivottavasti aiheesta tehdään lisää tutkimusta, jotta esimerkiksi Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022:n kautta löydetään toimivia ratkaisuja koulujärjestelmämme kehittämiseksi suuntaan, joka palvelee entistä paremmin koko yhteiskuntaa.

LÄHTEET

- Ahola, M. (2017). *Inklusio - tie tulevaisuuteen?: Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta*.
- Alatalo-Hussein, T. (2016). *Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä: Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muotoutuminen oppilaan opintopolun aikana*.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). *Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout*. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). *Caring school communities*. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Biklen, D. 2001. *Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS kustannus, 55–81.
- Brown, C. S., & Juvonen, J. (2018). *Insights about the effects of diversity: When does diversity promote inclusion and for whom?* [Editorial]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.006>
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). *Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument – Elementary Version*. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029229>
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). *Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement*. *Journal of Adolescence*, 30(1), 51-62.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.04.002>
- Dyson, A. (1999) *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*, in: H. Daniels & P. Garner (Eds) *World yearbook of education 1999: Inclusive Education* (London, Kogan Page).
<https://books.google.co.uk/books?hl=fi&lr=&id=AHqyEdD3l3IC&oi=fnd&pg=PA36&dq=Inclusion+and+inclusions:+theories+and+discourses+in+inclusive+education&ots=q1wTCzd5Tv&sig=usgf79ApnTogp2YcdxOlrrdOlyQ#v=onepage&q=Inclusion%20and%20inclusions%3A%20theories%20and%20discourses%20in%20inclusive%20education&f=false>
- Emanuelsson, I. 2001. *Integraatio ja segregatio*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus, 125–137.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus & Aika*, 9(4).
- Hallintolaki 434/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>
- Hattie, J. AC (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta--analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 25-46.
- Heikkinen, H. L. T. (2015). *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167
- Heikkinen, A & Tebest, T. (2019). "Ei elämässäkään ole pienryhmiä" – vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta.
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>
- Heinonen, K. (2013). *Monikkoperheen elämismaailma varuillaan olosta vanhemmuuden vahvistumiseen: fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus*. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta.
- Hevonoja, Jaana. (2019). *Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttaa huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen yleisopetuksen luokkiin*.
<https://yle.fi/uutiset/3-11114410>
- Hyvärinen, Elisa. (2019). *Li Andersson erityisopetuksesta: Ryhdymme nyt toimeen*.
<https://www.verkkouutiset.fi/li-andersson-erityisopetuksesta-ryhdymme-nyt-toimeen/#8908215f>
- Härkönen, Anni. (2019). *Kansanedustajat haluavat lisätä erityisluokkia, asiantuntijat eri linjoilla: "Pelkästään erityisluokkia lisäämällä ongelmat eivät katoa"*.
<https://yle.fi/uutiset/3-11133710>
- Jahnukainen, M. (2006). Erityisopetuksen tarve ja muutos. In *Onko sukupuoli väliä?: hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt* (pp. 119-131). Nuorisotutkimusverkosto Nuorisoasiain neuvottelukunta Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. (2005). *Risk factors and survival routes: Social exclusion as a life-historical phenomenon*. *Disability & Society*, 20(6), pp. 669-682.
doi:10.1080/09687590500249090
- Jalonen-Alava, M. (2013). *Koulusta vankilaan ja vankilasta rikoksettomaan elämään. Entisten vankien kokemuksia luottamuksen rakentumisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). *School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout*. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>

- Kansakunnat, Y., & KOMITEA, L. O. (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. *UNICEF. Saatavissa*. Osoitteessa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
Viitattu: 13.01.2020.
- Kinnunen, Tommi. (2017). *Kolumni: Jokainen on omalla tavallaan erilainen*.
<https://yle.fi/uutiset/3-9407598>
- Kivirauma, J. (2009). *Erityispedagogiikka tieteenä*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J.
- Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. 12-23.
- Kivirauma, J. (2009). *Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2009). *Erityispedagogiikan perusteet*. WSOY oppimateriaalit.
- Koskela, S., Kotanen, M., tiedekunta, K. j. p., Psychology, F. o. E. a., Opettajankoulutuslaitos, Education, D. o. T., . . . 103. (2019). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä yläkouluun kiinnittymisessä*.
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Valli, R.(Toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 29-50.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Finlex. Viitattu 3.1.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Laki rikoslain muuttamisesta 578/1995. Finlex. Viitattu 24.5.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950578>
- Lee, J. S. (2014). *The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807491>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). *Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use*. *Developmental psychology*, 47(1), 233.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021307>
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, (412).
- Mitchell, D. R. & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. (2001). *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Moberg, S., & Vehmas, S. (2009). *Eryityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47-73.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (2001). *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murto, P. (2001). *Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-54.
- Mäntymää, Eero. (2019). *Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt"*.
<https://yle.fi/uutiset/3-10644741>
- Naukkarinen, A. (2001). *Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu*. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 121-146.
- Niemi, R., & Heikkinen, H. L. (2008). *Kenen äänellä koulusta kerrotaan. Narratiivinen ote eletyn pedagogiikan tutkimuksessa. Nuorisotutkimus (4)*, 3-14.
- Oja, S. 2012. *Oppilaan tuki*. Teoksessa: Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. Juva: Bookwell Oy.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2017). *Oppimisen tukipilarit. OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi*.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014* : 96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle ; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämissuunnitelma 2020–2022*.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-664-5>
- Opetusministeriö. (2007). *Eryitysopetuksen strategia. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja seloituksia 2007:47)*. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Perusopetusasetus 21.10.2010/893. Finlex. Viitattu 4.2.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portailla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012 : kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. [Helsinki]: Opetushallitus.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja*.
- Salamanca. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special need educations: acces and quality. Salamanca. Spain, 7-10 June 1994. Unesco. Saatavissa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Atena.
- Saloviita, T. (2001). *Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139-166.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342.
- Sandberg, E. (2016). *Ihanteena täydellinen integraatio ja inklusio koulussa*. Saatavissa <https://www.erjasandberg.eu/adhd/ihanteena-taydellinenintegraatio-ja-inklusion-koulussa/>. Luettu: 15.12.2019.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Finlex. Viitattu 24.5.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Erityisopetus* [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.2.2020]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* [verkkojulkaisu]. ISSN=1796-3796. 2010. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.2.2020]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kjarj/2010/kjarj_2010_2011-02-17_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* [verkkojulkaisu]. ISSN=1796 3796. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.3.2020]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html
- Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S. & Kjaldman, I. (2016). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. *Lasten ja nuorten hyvinvointi : Kouluterveyskysely 2019*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*.
- Tuomi, J. S., & Sarajärvi, A. (2002). A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). *Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes*. *Developmental psychology*, 50(3), 649. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033898>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tökkäri, V. (2018). *Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa J. Toikkanen & IA Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus*, 6, 64-84.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun?: Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere: Tampere University Press.
- UNESCO 1999b. Salamanca Five Years On. UNESCO. Paris.

- UNICEF (2020), osoitteessa: <https://www.unicef.org/reports/humanitarian-action-children-2020-overview> Viitattu 13.01.2020.
- Virtanen, T., Malinen, O., Haverinen, K., Iaitos, K., Education, D. o. & Kasvatustiede. (2016). *Yläkoulun oppilaiden kouluun kuulumisen kehityskulut 7. luokan alusta 8. luokan alkuun : Kehityskulkujen yhteys oppilaiden käytösoireisiin*. Niilo Mäki Instituutti.
- Vitka, T. (2018). *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väyrynen, S. S. H. (2001). *Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot*. teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (Toimittajat), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vainikainen, M. P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L., Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*.
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. 2012. Helsinki: Suomen YK-liitto.
https://thl.fi/documents/470564/817072/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012+YK+liitto.pdf/2a746589-c06a-4450-b2a3-91a7ce55ca77
- You, S. (2011). *Peer influence and adolescents' school engagement*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 829-835. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311>
- Äärela, T. (2012). "Aika paljolla vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla.": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITTEET

Liite 1 Kysymyspatteristo

Orientointi ja yleiset kysymykset

1. Miten päiväsi on sujunut?
1. Oliko tänään kiva tulla kouluun? Entä yleensä?
1. Mikä on ollut mukavin juttu, mitä tänä päivänä on tapahtunut? Entä huonoin?
1. Onko motivaatiosi koulunkäyntiin millä tasolla, ja mistä syistä? Nuoremmille ehkä "Kuinka innokas olet käymään koulua ja mistä syistä?"
1. Mikä on lemppari asiasi/kaverisi/mikä vaan tässä koulussa? Entä mikä oli edellisessä koulussa mielestäsi parasta?
1. Kerro omin sanoin edellisestä koulustasi, mitä pidit siitä ja onko muistot enemmän positiivisia vai negatiivisia? (yleisellä tasolla; ilmapiiri, erityisen tuen laatu, opettajat, vertaiset, oma hyvinvointi ja oppiminen jne)
1. Mitkä asiat on erityisalaasi koulussa ja lempiaineet, missä olet hyvä?
1. Pidätkö koulunkäynnistä?
1. Millaisia vaikeuksia olet kohdannut koulunkäynnissä?
1. Ovatko ne olleet miten pitkäaikaisia ja millaisilla interventioilla näihin on pyritty pureutumaan, entä niiden tehokkuus omasta mielestä?
1. Oletko siis saanut apua sitä tarvittaessa ja onko se otettu vakavasti, ollut tarpeeksi nopeaa ja riittävää?
1. Millainen olisi ihannekoulusi?
1. Mitä mieltä vanhempasi on siitä, että opiskelet nykyisessä koulussasi? Miten he reagoivat mielestäsi siirtoon ja muutokseen?
1. Miten kodin ja koulun yhteistyö toimii verrattuna erityiskouluun? Kumpaa koulua koet huoltajasi pitävän parempana sinulle?
1. Kuinka usein konkreettista yhteistyötä tapahtuu kotisi ja koulun välillä (palaverit ym. kouluasioiden hoitaminen kasvokkain/puhelimitse) ja koetko, että se edistää motivaatiota, hyvinvointiasi ja oppimistasi koulussa ja kotona? (eli onko siitä mielestäsi hyötyä)
1. Onko Wilma mielestäsi hyvä järjestelmä? Mikä hyvää ja mikä huonoa?
1. Ovatko myöhästymiset tai poissaolot lisääntyneet verrattuna aikaasi erityiskoulussa? (yläkoulun oppilaat) ja jos sitä tapahtuu, mitkä ovat seuraukset ja koetko ne tehokkaina?

1. → Jos ei, niin vois pyytää pohtimaan omasta mielestä rakentavaa sanktiota/muuta menettelyä ja aikuisten reagointia rikkeisiin, joka saisi kunnioittamaan ja noudattamaan yhteisiä sääntöjä? Onko sanktiot mielestäsi tarpeellisia ollenkaan?

1. Kuvaile millainen olisi nykyajan koulun vaatimusten mukaan ihanneoppilas ja koetko, että se on sinusta tavoiteltava asia, eli koetko koulun arvojen/tavoitteiden yhtenevän omiesi kanssa?

1. Kummasta koulusta pidät enemmän, edellisestä, vai nykyisestä ja miksi?

Fyysinen integraatio

1. Onko nykyinen koulu lähikoulusi? Millainen koulumatka on verrattuna erityiskouluun?

1. Oletko kuinka paljon yleisopetuksen ryhmässä ja kuinka paljon käyt pienryhmässä/muualla erossa muusta luokasta? Saisiko niitä olla enemmänkin/ollenkaan ja millaisia tuntemuksia se herättää, kun segregoidaan kesken koulupäivän? Ovatko ne tarpeellisia ja hyödyllisiä?

1. Kumman ryhmän koet itsellesi mielekkäämpänä?

1. Minkälaisia välitunnit ovat? Millaisia ne olivat erityiskoulussa?

1. Millaiset puitteet koulussa mielestäsi on verrattuna erityiskouluun? Kummassa oli sinulle sopivampi ja paremmat konkreettiset apuvälineet ja oppimisympäristö?

Toiminnallinen integraatio

1. Kuinka koet oppivasi nykyisessä ryhmässä verrattuna erityiskouluun?

1. Onko arvioinnissa eroa, koetko saavasi oikeudenmukaisia arvosanoja ja vrt edelliseen kouluun?

1. Koetko että saat erityiskohtelua tai helpompia tehtäviä kuin muu luokka?

1. Kuinka paljon teet tehtäviä yhdessä muiden oppilaiden kanssa?

1. Miten koet työrauhan verrattuna erityiskouluun?

1. Mikä eniten häiritsee keskittymistä ja opiskelua nykyisessä luokassa? Entä mikä oli asian laita edellisessä koulussasi?

1. Kuinka monta aikuista (opettajat ja ohjaajat) luokassa yleensä on?

1. Saatko mielestäsi riittävästi tukea, ohjausta ja huomiota nykyisessä ryhmässä?

1. Jos on aikuinen jatkuvasti avustamassa, niin koetko että sinulle jää tarpeeksi omaa tilaa ja aikaa opetella asioita omalla tahdilla ja syvällisesti ymmärtäen?

Tehdäänkö siis asioita liikaa puolestasi, jolloin vastuusi oppimisessa on liian vähäistä?

Sosiaalinen integraatio

1. Oletko sopeutunut mielestäsi uuteen kouluun?
1. Miten koet paikkasi nykyisessä ryhmässä? Entä erityiskoulussa?
1. Miten kuvailisit rooliasi luokkayhteisössä ja jos sellainen pitäisi nimetä, niin koetko että se vastaa todellisia luonteenpiirteitäsi/sinua?
1. Millaiseksi koet suhteesi opettajan kanssa?
1. Miten koet suhteesi koulun muuhun henkilökuntaan verrattuna erityiskouluun?
1. Entäpä edellisessä koulussa, oliko vertaisten kanssa tehtävä yhteistyö millaista verrattuna nykyiseen luokkaasi?
1. Miten vertailisit suhdetta kavereihin verrattuna erityiskouluun?
1. Onko sinulle muodostunut lempinimeä? Pidätkö siitä? Käyttääkö opettaja?
1. Onko luokkakaverisi tarvittaessa apuna, jos sitä pyydät, vai onko tapanasi kysyä ollenkaan? Jos ei, mikä on syynä?
1. Koetko voivasi keskustella mieltä painavista asioista koulun aikuisten kanssa?
1. Onko koulussasi mielestäsi riittävät palvelut ja yleinen tunnelma, jossa koet itsesi tärkeäksi yhteisön jäseneksi verrattuna erityiskouluun?
1. Mitä kaikkia palveluja sekä kenen aikuisten kanssa olet tekemisissä ja onko näistä ollut apua ja mikä on ollut hyödyllisin tai lemppari interventiokeino/palvelu/aikuinen koulussa?
1. Koetko että sinulla on mahdollisuus tuoda mielipiteesi ja tunteesi esille vapaasti?
1. Keksitkö keinoja luokan yhteisöllisyyden parantamiseksi?
1. Onko/näetkö koulussasi kiusaamista ja miten vertailisit sen määrää erityiskouluun?
1. Miten koulun aikuiset huomaavat ja reagoivat kiusaamiseen verrattuna erityiskouluun?
1. Millaiset keinot kokisit itse tehokkaimmiksi keinoiksi kiusaamisen ehkäisemisen/estämiseen (ennaltaehkäisy ja jo tapahtuvat kiusaamistapaukset)

Liite 2 Tutkimuslupahakemus

Jyväskylän yliopisto



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen “Intergraatio-oppilaiden kokemuksia yleisopetukseen siirrosta.”

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Johanna Siitari. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerroittuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerroittuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3 Tietosuojailmoitus



Tietosuojasetus (679/2016) 12-14, 30 artikla

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

02.12.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja. Tutkimukseen osallistumisen voi myös keskeyttää.

Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Integraatio-oppilaiden kokemuksia yleisopetukseen siirrosta. Tutkimus on kertatutkimus ja tutkimustulokset valmistuvat arvioilta huhtikuussa 2020.

mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuojasetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät:

Anssi Luosujärvi, 040 701 2334, antaluos@student.jyu.fi

Joel Hannola, 040 8282 992, johannol@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Satu Perälä-Littunen, 040 805 3770, satu.perala-littunen@jyu.fi

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia integraatio-oppilaille on yleisopetukseen siirrosta.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat 5.-9.vuosiluokkaa käyviä erityisen tuen oppilaita, jotka ovat integroitu yleisopetuksen ryhmiin. Tutkimukseen osallistuu 5-10 tutkittavaa.

Tutkimuksessa käsiteltävä henkilötieto on tutkittavan ikä.

Käsiteltävät tiedot ovat äänitallenteita sekä haastattelulitterointeja.

Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla yhtä oppilasta kerrallaan. Haastattelu eli tutkimukseen osallistuminen kestää maksimissaan yhden tunnin.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa integraatio-oppilaiden kokemista yleisopetukseen siirron vaikutuksista.

Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot suojataan tutkimuksen aikana siten, että äänitetyt haastattelut siirretään salasanalla suojatulle asemalle, jonka jälkeen ääninauhat tuhotaan. Tämän jälkeen aineisto litteroidaan, pseudonymisoidaan ja kaikki tunnistetiedot hävitetään. Litteroinnin jälkeen ääninauhat tuhotaan myös suojatululta asemalta.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain pseydonyymillä.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvokäytänteiden mukaisesti.

Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen

Aineisto säilytetään salasanalla suojatulla asemalla ilman tunnistetietoja pseydonymisoiduna, kunnes tutkimus on päättynyt. Tutkimuksen valmistuttua tutkimuksessa käytetty aineisto hävitetään.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.