

**Luokanopettajien kokemuksia erityisen ja tehostetun  
tuen oppilaiden osallisuudesta ja sen tukemisesta isossa  
yleisopetuksen ryhmässä**  
Meri Maunula

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Maunula, Meri. 2023. Luokanopettajien kokemuksia erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta ja sen tukemisesta isossa yleisopetuksen ryhmässä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 34 sivua.**

Inklusion tarkoitus on poistaa oppimisen esteiden lisäksi myös osallisuuden esteitä. Osallisuus jää kuitenkin usein oppimisen varjoon, eikä sen tärkeyttä aina ymmärretä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää isoja opetusryhmiä opettavien opettajien kokemuksia erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuuden toteutumisesta. Lisäksi haluttiin tietää, millaisia tukikeinoja opettajat käyttävät tukeakseen erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta ja mitkä keinot he kokevat toimivimmiksi.

Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin kahdeksalta luokanopettajalta puolistrukturoiduilla haastatteluilta. Aineiston analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa käytettiin teemoittelua. Tutkimuksessa selvisi, että vaikka opettajat kokivat erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden tarvitsevan tukea osallisuudelleen, toteutui näiden oppilaiden osallisuus kuitenkin samankaltaisesti muiden oppilaiden kanssa isoissa luokissa. Opettajilla oli käytössään monipuolisia keinoja osallisuuden tukemiseen, ja tärkeimmäksi nousi oppilaskohtaisuus, oppilaan kuuntelu ja kohtaaminen.

Tutkimuksen mukaan opettajilla on ammattitaitoa tunnistaa osallisuuden haasteet sekä tarttua niihin tehokkaasti oikeilla tukikeinoilla. Isot opetusryhmät eivät sinänsä tuota haastetta erityisen ja tehostetun tuen oppilaan osallisuuden toteutumiselle, vaikka muuta haastetta suuret opetusryhmät voivatkin tuottaa.

Asiasanat: osallisuus, inklusio, erityinen tuki, tehostettu tuki, iso luokkakoko

# SISÄLLYS

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Inkluusio.....	5
1.2 Osallisuus .....	9
1.3 Tutkimuskysymykset .....	13
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>14</b>
2.1 Tutkimuskonteksti .....	14
2.2 Tutkimukseen osallistujat .....	15
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	16
2.4 Aineiston analyysi.....	17
2.5 Eettiset ratkaisut.....	18
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>20</b>
3.1 Osallisuuden toteutuminen luokassa.....	20
3.2 Osallisuutta tukevat tukitoimet .....	23
3.3 Toimivimmat osallisuuden tukikeinot.....	27
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>30</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>42</b>

# 1 JOHDANTO

Inklusiokeskustelu on ollut vilkasta viime aikoina mediassa, ja sen sävy on inklusiokriittinen (Pitkänen, ym., 2021). Keskusteluissa nousee esille käytännön järjestelyt eettisfilosofisen taustan jäädessä taka-alalle (Pitkänen ym., 2021). Inklusiossa on kuitenkin kyse kaikille yhteisestä koulusta ja sen tavoitteena on poistaa oppimisen ja osallisuuden esteitä (Booth & Ainscow, 2002). Osallisuus on siis tärkeä osa inklusiota, ja silti useat tukea tarvitsevat lapset kokevat jäävänsä opetusryhmässä ulkopuoliseksi ja heillä on vaikeuksia muodostaa kaverisuhteita (Pijl ym., 2008; Rujis & Peetsma, 2009; Nilsen, 2021).

Osallisuuden toteutumattomuus voi aiheuttaa useita ongelmia. Ulkopuolisuuden tunne sekä kavereiden puute voivat vaikuttaa oppimistuloksiin negatiivisesti (Juvonen ym., 2019). Osallisuuden kokemuksella on positiivinen yhteys kouluun kiinnittymiseen, ja sen puute voi johtaa jopa koulun keskeyttämiseen (Virtanen, 2016; Ollendick ym., 1992). Nyt kun kouluakäymättömyys on noussut huolestuttavaksi ilmiöksi, onkin huomioitava osallisuuden merkitys kouluun kiinnittymiselle (Inha ym., 2020; Määttä ym., 2020, 6). Erityisen merkityksellisiä osallisuuden tunteet ovat erityistä tukea tarvitseville lapsille (Foley ym., 2018, 380).

Opettajan rooli oppilaiden osallisuuden mahdollistajana on merkityksellinen. Tutkimuksien mukaan osallisuus vaatii toteutuakseen yksilöllistä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä sekä pysähtymistä kohtaamisen äärelle (Ylikörkkö, 2022; Kinnunen, 2021; Emilsson & Folkesson, 2007). Opettajat ovat siis paljon vartijoina myös osallisuuden suhteen. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia erityisen sekä tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta isossa yleisopetuksen ryhmässä. Koska opettajilla on suuri merkitys osallisuuden mahdollistajina, on tärkeää kuulla, kuinka he ajattelevat osallisuuden toteutuvan. Tutkimuksessa halutaan myös tietää, millaisia konkreettisia keinoja opettajat käyttävät tukeakseen erityisen ja tehostetun tuen tarpeen oppilaiden osallisuutta ja mitkä keinot ovat heidän mukaansa toimivimpia.

## 1.1 Inklusio

Inklusion lähtökohtana on kaikkien oikeus oppimiseen (Haug, 2017), vaikkakin sen määrittely on haastavaa ja polveilevaa. Unescon mukaan inklusio on prosessi, joka pyrkii vastaamaan eri oppijoiden erilaisuuteen mahdollistamalla osallistumista oppimiseen, kulttuuriin sekä yhteiskuntaan (2005). Inklusio siis ulottuu koulun lisäksi koko yhteiskuntaan, mutta koulussakin se on jatkuva prosessi, jossa pyritään tunnistamaan ja vähentämään osallisuuden sekä oppimisen esteitä (Booth & Ainscow, 2002). Haugin (2017) mukaan inklusiota määriteltäessä kaipaasti sen voidaan ajatella koskevan vain erityispedagogiikkaa ja vammaisia oppijoita. Laajempi määritelmä vastaa kuitenkin paremmin vuoden 1994 Salamancan julistusta, ja sen mukaan inklusiivinen opetus koskee kaikkia oppijoita erilaisine tarpeineen (UNESCO, 1994). Koulutuksellinen ja oppimiseen liittyvä inklusio onkin lähtöisin juuri Salamancan julistuksesta, ja se tuotiin perinteisen erillisen erityisopetuksen rinnalle (Saloviita, 2020).

Myös Suomi on sitoutunut noudattamaan inklusion periaatetta koulujärjestelmässään. Vuoden 1998 perusopetuslaissa mainittiinkin pyrkimys kehittää koulutuksen ja erityisopetuksen suhdetta kansainvälisemmässä inklusion viitekehyksessä (Vitikka, ym., 2021). Vuonna 2011 Suomessa otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010), minkä tarkoituksena oli tuoda kaikille oppijoille niiden tarvitsema tuki yleisopetuksen luokkiin erillisten erityisluokkien sijaan. Suomen koulujärjestelmä antaa kuitenkin paikallisille toimijoille, kuten kunnille, paljon järjestämismvapautta (Ahtiainen, 2015), minkä vuoksi kolmiportaisen tuen mallin ja näin ollen myös inklusion toteuttamisen tavat vaihtelevat paljon (Ahtiainen, ym. 2021). Samanlaista inklusiomallien hajavaisuutta on tunnistettu kansainvälisestikin (Nilsen, 2020).

**Inklusio Suomessa.** Suomessa peruskoulua kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti ja opetuksen saavutettavuudesta sekä esteettömyydestä pidetään huoli (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 18). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on myös kirjattu opetuksen yhdeksi tehtäväksi sosiaalisen pääoman kartuttamisen, joka syntyy ihmisten välisistä yhteyksistä ja vuorovaikutuksesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 18).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan avata inklusion käsitettä konkreettisesti, minkä vuoksi suunnitelma jättää inklusion toteuttamiseen paljon vapautta, ja näin ollen opetussuunnitelma on inklusion suhteen vain vähän velvoittava (Hakala & Leivo, 2015, 12).

Vuonna 2011 Suomessa lanseerattiin erityisopetuksen reformin mukainen kolmiportainen tuki aiemman kaksiportaisen sijaan, ja sen oli tarkoitus tuoda lisää joustavuutta tukitoimille (Ahtiainen, ym., 2021). Tuen portaat kolmiportaisessa mallissa ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tuki täytyy suunnitella käyttäen yhteisöllisiä ja oppimisympäristöllisiä ratkaisuja, mutta ensisijaisesti tuki pyritään antamaan omassa opetusryhmässä ja koulussa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Reformi oli luonteva jatkumo jo aiemmille pyrkimyksille päästä eroon erillisistä erityisluokista (Pulkinen & Jahnukainen, 2015).

Vuonna 2020 erityisluokissa opiskelevia erityistä tukea saavia oppilaita oli 6,8 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuonna 2011, vaikka erityistä tukea saavia oppilaita oli yksi prosenttiyksikkö enemmän (Tilastokeskus, 2021). Näin ollen voidaan väittää inklusion edenneen, vaikkakin melko hitaasti. Saman tilaston mukaan 12,2 prosenttia eli 69 300 oppilasta sai vuonna 2020 tehostettua tukea. Oppilaita, jotka saivat 80–100 prosenttia erityistä tukea yleisopetuksen luokassa, oli yhteensä 33 726. Osittain, enintään 70 prosenttia, yleisopetuksessa opiskelevia erityisen tuen oppilaita oli yhteensä 17 374. Näin ollen Suomen perusopetuksen yleisopetuksen ryhmissä opiskelee useita tuen tarpeessa olevia oppilaita. On tärkeä huomata, että tilastot perustuvat tietoon siitä, missä oppilaat opiskelevat. Luokittelu perustuu siis Nilsenin (2020) organisaationalliseen malliin, eikä inklusion sosiaalista ulottuvuutta ole tilastoitu, mikä tarkoittaa sitä, että tilastoista löytyy tieto erityisen ja tehostetun tuen tarpeen oppilaiden fyysisestä opiskelupaikasta. Oppilaiden sosiaalisesta inklusiosta tai osallisuudesta tilasto ei kerro.

**Sosiaalinen inklusio.** Inklusion mukaan oppilaiden pitäisi pystyä sekä oppimaan omien oppimiskykyjensä mukaisesti yhdessä muiden oppijoiden kanssa että myös osallistumaan sosiaalisesti ryhmään (Nilholm, 2020). In-

kluusion sosiaalisen ulottuvuuden mukaan tuen tarpeessa olevat oppilaat siis tekevät myös yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa ja heillä on hyvät kaverisuhteet sen lisäksi, että he opiskelevat fyysisesti samassa paikassa muiden kanssa (Nilsen, 2020). Organisaationallisen mallin mukaan puolestaan inkluusio hoidetaan pelkillä paikkavalinnoilla sekä organisaation puitteiden antamalla toimilla (Nilsen, 2021). Suomessakin lähikouluperiaatteen voisi ajatella kuuluvan tähän organisaationalliseen ulottuvuuteen, mikä on hyvä lähtökohta inkluusiolle. On kuitenkin tärkeä huomata, että inkluusion määritelmiin kuuluu myös pyrkimys jokaisen oppilaan osallisuuteen.

Sosiaalisen inkluusion voidaan ajatella hyödyttävän koko yhteiskuntaa. Gidley'n & Hampsonin (2010) mukaan sosiaalinen inkluusio voimaannuttaa kaikkia ihmisiä, ja tukemalla laajempaa kulttuurista muutosta se pyrkii maksimoimaan jokaisen ihmisen potentiaalia. Inklusiivinen koulu voikin olla kaikille voimaannuttava ja tukea-antava paikka oppia (Booth & Ainscow, 2002). Sosiaalisen inkluusion onnistuminen tukee myös oppijan akateemista osaamista (Juvonen ym., 2019) ja epäonnistunut sosiaalinen inkluusio luokassa puolestaan voi aiheuttaa huonoa koulumenestystä (Juvonen, ym., 2009). Sosiaalisten suhteiden onnistumisella on siis selkeä merkitys koulumenestykselle. Kaverisuhteiden luominen on siis tärkeää, sillä ne kehittävät sosiaalisia suhteita ja itsetuntoa (Pijl, ym., 2008). Kaveriporukassa lapset pääsevät harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan ja saavat myös emotionaalista tukea. Sosiaalisen inkluusion onnistuminen indikoikin kavereiden hyväksyntää sekä hyvien kaverisuhteiden luomista (Juvonen, ym., 2009).

Opettajalla on merkittävä rooli sosiaalisen inkluusion luomisessa luokassa (Juvonen, ym., 2009). Opettaja suunnittelee ja on vastuussa luokan toiminnasta. Opettajan toiminta voi olla tiedostamatta inkluusiota edistävää tai estävää. Inkluusiota estäviä toimia voivat olla erilaiset kilpailutilanteet, perinteiseen kategoriointiin perustuvat ryhmäjaot (tytöt-pojat) sekä erilaiset kurinpitomenetelmät, jotka jakautuvat epäreilusti (Pijl, ym., 2008). Toimet voivat olla monesti oikeutettujakin, mutta sosiaalista inkluusiota ne eivät edistä. Usein tapoja luoda

inkluusiota on olemassa jo luokassa, mutta niitä ei käytetä täysillä (Booth & Ainscow, 2002). Parhaimmat tulokset saavutetaankin käyttämällä mahdollisimman paljon erilaisia ryhmäjakoja ja luomalla mahdollisimman paljon positiivisia kokemuksia eri oppijoiden välillä (Pijl ym., 2008).

**Opetusryhmän koko.** Ryhmäkokojen pienentämisestä voidaan ajatella löytyvän ratkaisu inkluusion toteuttamiseen. Pienempien ryhmäkokojen odotetaan parantavan oppilaiden oppimistuloksia sekä lisäävän opettajien jaksamista (Kupiaisen & Hienonen, 2016). Suomalaisia tutkimuksia luokkakoosta on kuitenkin verrattain vähän, ja ne ovat osittain ristiriitaisia keskenään. Kirjavainen ym. (2015) mukaan on selvää, että tutkimukset osoittavat pienemmän luokkakoon olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, pidempiin opiskelu-uriiin sekä köyhyyden vähenemiseen. Kupiaisen ja Hienosen (2016) mukaan puolestaan isommalla luokkakoolla ei ole yhteyttä huonompiin oppimistuloksiin vaan päinvastoin; mitä isompi luokka, sitä paremmat oppimistulokset. On tosin otettava huomioon, että isojen opetusryhmien paremmat oppimistulokset liittyvät säädokseen, joka rajoittaa mahdollisten erityisluokkien kokoa, mikä näkyy tilastoissa pienempien luokkien heikompana koulumenestyksenä; pienien erityisluokkien oppimistulokset ovat usein huonompia verrattuna isoihin yleisopetuksen luokkiin. Vuonna 2013 keskimääräinen luokkakoko Suomessa 1.-6. -luokilla oli 19,66 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 22).

Erityisopetuksen reformin myötä yhä enemmän erityisen tuen oppilaita opiskelee yleisopetuksen luokissa. Kupiaisen ja Hienosen (2016) tutkimuksen mukaan erityisen ja tehostetun tuen oppilaat eivät kuitenkaan automaattisesti aiheuta luokkakoon pienentymistä, vaan heidän tarpeisiinsa yritetään vastata muilla keinoilla, kuten erilaisilla ryhmittelyillä ja samanaikaisopetuksella. Hienosen (2020) mukaan hänen väitöskirjansa aineisto osoitti, että erityisen tuen oppilaat opiskelevat keskimäärin hieman pienemmissä yleisopetuksen opetusryhmissä, mutta tehostetun tuen oppilaiden opetusryhmäkoot eivät eronneet keskimääräisestä luokkakoosta.



## 1.2 Osallisuus

Osallisuus tarkoittaa johonkin kuulumista ja tunnetta siitä (Nivala & Ryytänen, 2013). Ei riitä, että henkilö kuuluu johonkin ryhmään, vaan hänellä täytyy olla myös tunne ryhmään kuulumisesta. Osallisuus ei ole siis vain mukanaoloa jos-sakin valmiiksi järjestetyssä toiminnassa, vaan siihen sisältyy kaikkien mahdol-lisuus vaikuttaa yhdessä olemiseen ja toimintaan kuuntelemisen sekä kuulluksi tulemisen kautta (Turja & Vuorisalo, 2017). Osallisuuteen liittyy täten subjektiivisuus ja toimijuus; henkilöllä on oltava tunne siitä, että juuri hänen tekemisil-lään on merkitystä ja vaikutusta ryhmässä (Nivala & Ryytänen, 2013). Osallisuu-den toteutuminen vaatii todellisia vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia sekä yksilön omaa taitoa ja halua hyödyntää näitä mahdollisuuksia (Männistö ym., 2017).

Osallisuuden käsite on monialainen ja epäselvä (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Isolan ym. (2017) mukaan osallisuus on liittymistä, suhteissa olemista, kuulu-mista, yhteisyyttä, yhteensopivuutta sekä mukaan ottamista, osallistumista sekä siihen liittyvää vaikuttamista ja demokratiaa. Osallisuus liittyy aina jollain tasolla demokratiaan ja ihmisoikeuksiin, ja usein osallisuuden käsitettä käytetään pu-huttaessa marginaaliryhmien suhteesta yhteiskuntaan (Emilson & Folkesson, 2007). YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessakin artikla 12 mukaan lapsilla on oi-keus tulla kuulluksi ja kertoa mielipiteensä heitä koskevissa asioissa (Unicef). Rautiaisen (2017) mukaan puolestaan osallisuuskasvatus tähtää lasten ja nuorten sitouttamiseen demokraattiseen yhteiskuntaan.

Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen mukaan yksilö on osallinen yhe-teisössä, jos hänellä on 1) esteetön mahdollisuus olla yhteisössä, 2) hän toimii eli osallistuu yhteisön toimintaan ja 3) hän myös kokee kuuluvansa yhteisöön (Män-nistö ym., 2017). Sosiaalipedagoginen näkemys on kokonaisvaltainen, ja se ko-rostaa osallisuuden edellytysten toteuttamista ja niihin huomion kiinnittämistä myös koulukasvatuksessa (Männistö ym., 2017).

Osallisuus ja osallistuminen ovat kuitenkin eri asioita. Siinä missä osalli-suus on tunnetta, kokemusta ja olemista, osallistuminen on puolestaan aktiivista toimintaa ja osan ottamista johonkin (Stenwall, 2013). Siisiäisen (2017) mukaan

osallistuminen on osallisuuden yksi alatyyppejä. Osallisuuden ja osallistumisen ero on aktiivisuudessa (Siisiäinen, 2017; Stenwall, 2013). Myös Kehitysvammaisten Tukiliitto (2019) korostaa osallisuuden ja osallistumisen eron olevan toimijuudessa; osallistua voi erilaisiin tilaisuuksiin ja toimintoihin ilman omia päätöksiä ja tekoja, kun taas osallinen ihminen toimii omien tietojen ja kokemusten perusteella. Ihminen voi siis osallistua johonkin kokematta osallisuutta tai päinvastoin kokea osallisuutta tapahtumassa/ryhmässä ilman osallistumista mihinkään (Stenwall, 2013).

Osallisuudella, kuten inkluusiollakin, on sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalisessa osallisuudessa korostetaan yksilön mahdollisuutta sosiaalisiin rooleihin sekä ihmissuhteisiin (Bates & Daves, 2004) ja sitä voidaan pitää vastakohtana syrjäytymiselle (Leeman, ym., 2015). Osallisuus on näin ollen myös sosiaalista hyvinvointia (Manninen, 2015). Maunun ja Kiilakosken (2018) mukaan osallisuus viittaa hyviin sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalinen osallisuus näyttäytyy myönteisinä sosiaalisina suhteina ja sen voidaan ajatella tukevan ihmisen toimijuutta, toimintakykyä sekä tarjoavan voimaantumisen kokemuksia. Merikukka ym. (2019) toteavat yläkouluikäisiä koskevassa tutkimuksessaan, että sosiaalinen osallisuus on suojaava tekijä lyhyelle koulutuspolulle.

**Osallisuus koulussa.** Inkluisio ja osallisuus ovat vahvasti yhteyksissä toisiinsa. Inkluisioiden peruseriaatteena on poistaa osallisuuden esteitä oppimisen esteiden lisäksi (Booth & Ainscow, 2002), kun taas osallisuus luo inkluusiota (Manninen, 2015). On siis selvää, että osallisuus täytyy ottaa huomioon myös koulumaailmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan myös perusopetuksen pyrkivän tukemaan oppilasta kasvamaan yhteiskunnan jäseneksi. Tässä kasvussa opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilas tarvitsee kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänellä on tunne osallisuudesta. Oppilaan aktiivista toimijuutta korostetaan opetussuunnitelmassa. Myös Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013) perustana on opiskelijoiden ja oppilaiden osallisuuden edistäminen.

On huomionarvoista, että Demokratiakasvatusselvityksessä (OPH, 2011) oppilaat kertoivat pääsevänsä vaikuttamaan opetussuunnitelmaan vähemmän

verrattuna koulujen kertomaan. Ilmiötä voi selittää John Wallin (2012) esittämä väite siitä, että yhteiskunnassa ei ole olemassa osallisuusteoriaa, joka oikeasti huomioisi lapset, vaan lasten autenttiset osallisuusmahdollisuudet sivuutetaan perustelemalla lasten kehitystason alemmuutta verrattuna aikuiseen. Osallisuutta edistävä toimintakulttuuri on kuitenkin tavoittelun arvoinen, sillä se voi parhaimmillaan edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta, hyvinvointia ja oppimista (Manninen, 2015). Yksi osallisuudelle merkittävä asia on kieli, sillä Inhan ja kollegoiden (2020) mukaan ilman yhteistä kieltä ei ole olemassa täyttä osallisuutta.

Osallisuudella on yhteys myös kouluun kiinnittymiseen, mikä onkin tärkeä huomata nyt, kun kouluakäymättömyys on noussut huolestuttavaksi ilmiöksi (Inha ym., 2020; Määttä ym., 2020, 6). Virtasen (2017) mukaan juuri osallistumista tukeva toiminta edistää kouluun kiinnittymistä. Myös vuoden 2017 Kouluterveyskyselyn tuloksien mukaan (Halme ym., 2018) osallisuuden mahdollistamalla kouluun kiinnittymisellä puolestaan on yhteys vahvaan elämänhallintaan ja oppilailta, jotka kokivat kouluun kiinnittyneisyyttä, oli vähemmän ahdistuneisuutta, yksinäisyyttä sekä uupuneisuutta.

**Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus.** Uusin tutkimus (Nilholm, 2021) tukea tarvitsevien lasten osallisuuden kokemuksesta vahvistaa saman tuloksen, joka on saatu jo yli kymmenen vuotta sitten (Pijl ym., 2008; Ruijs & Peetsma 2009): tukea tarvitsevat oppilaat kokevat ulkopuolisuutta ja heillä on vähemmän kaverireita. Samansuuntaisen tuloksen antoi myös kaikille oppilaille, ei pelkästään tuen tarpeessa oleville oppilaille, tehty Kouluterveyskysely (THL, 2017), jonka mukaan vain 65 prosenttia 4.-5.-luokkalaisista ja 64 prosenttia 8.-9.-luokkalaisista kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä.

Tuen tarpeessa olevien lasten osallisuus ei useinkaan siis toteudu ihanteellisella tavalla. Nilsen (2020) on tutkinut opettajien käsityksiä erityisoppilaiden inklusion toteutumista, ja hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kokevat, että tuen tarpeessa olevilla lapsilla on suurempi taipumus jäädä sivuun opetuksessa yleisopetuksen ryhmässä. Vetoniemi & Kärnä (2021) tutkivat erityisen tuen oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta osallisuudesta kouluilla, ja heidän mukaansa

kouluilla on vielä paljon tehtävää erityisen tuen oppilaiden sosiaalisen osallisuuden saavuttamiseksi. Tutkimuksen mukaan erityisen tuen oppilaiden kokemukset kouluympäristöstä olivat suurimmaksi osaksi negatiivisia ja he olivat usein yksinäisiä, turhautuneita ja he kokivat, että heidän osallisuuttaan rajoitettiin (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden koulupolku sisältää erilaisia pedagogisia asiakirjoja ja niihin liittyviä tapaamisia erilaisissa moniammatillisissa työryhmissä. Anttila ym. (2021) ovat tutkineet oppilaiden osallisuutta näissä palaverissa ja todenneet, että oppilaiden osallisuus jää suurimmaksi osaksi niissä vain muodolliseksi, eivätkä he oikeasti pääse vaikuttamaan heitä koskeviin asiakirjoihin.

Osallisuuden kokemukset ovat kuitenkin tärkeitä erityisen tuen oppilaille, ja ne lisäävät heidän hyvinvointiaan (Foley, ym., 2012). Mannisen (2015) mukaan erityisoppilaiden osallisuuden edistämisen hyvät käytänteet ja puutteet näkyvät suoraan heidän hyvinvoinnissaan. Sen sijaan oppilaat, jotka kokevat ulkopuolisuuden tunnetta sekä yksinäisyyttä pitkään eivätkä saa kouluun kuulumisen tunteita ja sosiaalisia kokemuksia tarpeeksi, voivat menettää jopa koulumotivaationsa (Asher & Coie, 1990). Myös Juvonen kollegoineen (2019) on todennut, että ulkopuolisuuden tunne sekä kavereiden puute vaikuttavat negatiivisesti oppimistuloksiin, ja ne voivat pahimmillaan johtaa jopa koulunkeskeyttämiseen (Ollendick ym., 1992).

**Opettajan merkitys oppilaan osallisuudelle.** Opettajan merkitys osallisuudelle on kiistämätön, sillä lapsen osallisuuden merkittävä määrittäjä on opettaja (Ylikörkkö, 2022). Osallisuuden kehittäminen koulumaailmassa voi onnistua pienilläkin tavoilla, kuten mahdollisuudella vaikuttaa oman luokan sääntöihin tai opettajan pienillä osallistavilla toimilla, jotka voivat luoda oppilaalle uudenlaisen kokemuksen osallisuudesta (Männistö, ym., 2017). Tutkimuksien mukaan osallisuus vaatii toteutuakseen yksilöllistä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä sekä pysähtymistä kohtaamisen äärelle (Ylikörkkö, 2022; Kinnunen, 2021; Emilsson & Folkesson, 2007). Osallisuutta tuottava oppimisympäristö voidaan luoda keskittymällä opiskelijoiden ja henkilöstön eli opettajien ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen (Koskela, ym., 2016; Mustonen & Wessman, 2010).

Pesonen (2016) tutki väitöskirjassaan vaativan erityisen tuen oppilaiden osallisuutta tutkimalla kuuluvuuden tunnetta, ja sen mukaan nämä oppilaat voivat tuntea yhteenkuuluvuutta kouluissa, joissa opettajat toimivat yhteistyössä toistensa ja moniammatillisten työryhmien kanssa, sillä opettajien tasavertainen työ vaikuttaa positiivisesti hyvän kouluilmapiirin syntyyn. Opettajan roolia oppilaan osallisuuden kokemukseen vahvistaa myös Pesosen (2016) tutkimustulos, jonka mukaan opettajien omat arvot ja uskomukset voivat vaikuttaa erityisopetusjärjestelyihin.

### **1.3 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuuden toteutuvan isossa yleisopetuksen opetusryhmässä, millaisia keinoja he käyttävät tukeakseen näiden oppilaiden osallisuutta ja mitkä keinot he kokevat erityisen hyödyllisiksi.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutuvan isossa opetusryhmässään?
2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät edistääkseen tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta isossa opetusryhmässä?
3. Millaiset keinot ovat opettajien kokemusten mukaan toimivimpia tukemaan tukea tarvitsevien lasten osallisuutta isossa opetusryhmässä?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia erityisen sekä tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta isossa yleisopetuksen luokassa. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia keinoja opettajat käyttävät tukeakseen näiden tuen tarpeessa olevien lasten osallisuutta ja mitkä keinot he kokevat hyödyllisiksi. Tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa kerättävä tieto liittyy ihmisten tuottamiin merkityksiin (Tuomi, 2007, 97). Sellaiset ilmiöt, joiden perusta on tajunnassa ja ihmisten vuorovaikutuksessa, sopivat tutkittavaksi laadullisella tutkimusotteella (Puusa & Juuti, 2020, 70). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ajatuksista, kokemuksista sekä merkityksistä, joita ihmiset kohteena olevalle ilmiölle antavat, ja ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020, 9).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien kokemuksia fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä sellaisenaan kuin se tutkimuksessa mukana olevien ihmisten elämismaailmassa ilmenee (Huhtinen & Tuominen, 2020). Fenomenologian mukaan ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa elävät, ja rakentavat sitä samalla (Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan kokemukset rakentuvat merkityksistä, jotka syntyvät yhteisöllisistä lähtökohdista ollen intersubjektiiavia.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietäväksi se, mikä on jo tunnettu (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 41). Merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkinnalla (Laine, 2018), mikä tuokin tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 40). Sekä fenomenologinen että hermeneuttinen tutkimus on pohjim-

miltaan kaksitasoinen: ensimmäisellä tasolla haastateltava kertoo omista kokemuksistaan omalla ilmaisullaan, ja toisella tasolla tutkija tulkitsee näitä kokemuksia ja merkityksiä omalla kielellään muodostaen niistä teemoja (Laine, 2018).

## 2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa. Kaikki osallistujat olivat kasvatustieteen maistereita, ja heillä oli luokanopettajan pätevyys. Koska tutkimuksessa haluttiin tutkia luokanopettajien kokemuksia erityisen tai tehostetun tuen lasten osallisuudesta isossa ryhmässä, etsittiin haastateltaviksi mahdollisimman isojen luokkien luokanopettajia, joilla olisi luokassaan myös erityisen ja/tai tehostetun tuen oppilaita. Haastateltavien taustatiedot on koottu taulukoon 1.

### Taulukko 1.

*Haastateltavien luokanopettajien taustatiedot*

haastateltava	er. ja teh. tuen oppilaiden lkm.	koko luokan oppilasmäärä	työkokemus (v)
Haastateltava 1	2	29	15
Haastateltava 2	5	24	1
Haastateltava 3	3	29	18
Haastateltava 4	7	29	6
Haastateltava 5	5	25	13
Haastateltava 6	7	29	13
Haastateltava 7	7	25	22
Haastateltava 8	10	31	25

Haastateltavien luokanopettajien luokkakoot vaihtelivat 24–31 oppilaan välillä. Jokaisella tutkittavalla oli erityisen ja/tai tehostetun tuen oppilaita haastatteluhetkellä luokassaan. Tutkittavien henkilöiden työkokemus luokanopettajuudesta vaihteli 1–22 vuoden välillä. Luokissa oli myös koulunkäynninohjaajia tarpeen mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta, mitä voidaan kutsua myös tarkoituksenmukaisuusperiaatteeksi (Puusa & Juuti, 2020, 84; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Koska haastateltavilla opettajilla

oli isot opetusryhmät sekä tuen tarpeessa olevia oppilaita ryhmässä, voitiin päätellä heillä olevan myös kokemusta tuen tarpeessa olevien oppilaiden osallisuuden tukemisesta isossa opetusryhmässä.

### 2.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaa, joilla oli sekä yli 24 oppilaan opetusryhmä että erityisen ja/tai tehostetun tuen oppilaita luokassaan. Haastatteluista kuusi tehtiin kasvotusten ja kaksi Zoom-palvelun kautta, ja kaikki haastattelut nauhoitettiin tietoturvallisesti. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, ja ne kestivät 15–35 minuuttia. Haastattelemista voidaan pitää jopa ainoana keinona kerätä tietoa ihmisten antamista merkityksistä ja tulkinnoista (Puusa, 2020, 104). Haastattelua voidaan kutsua myös keskusteluksi, jolla on ennakoon päätetty päämäärä; haastattelun ja keskustelun erottaa juuri tuo informaation keräämisen päämäärä sekä ennakoon suunniteltavuus (Hirsjärvi & Hurme, 2002, 42). Haastattelun suurimpana etuna tiedonkeruumenetelmänä pidetään sen joustavuutta (Hirsjärvi, ym., 2007, 199; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Joustavuutta haastatteluun tuo se, että tutkijan on mahdollista tarkentaa ja oikaista väärinkäsityksiä, sekä tutkija voi esittää kysymyksiä aiheelliseksi katsomassaan järjestyksessä haastattelun edetessä (Hirsjärvi, ym., 2007, 200; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija saa etukäteen määrittelemiinsä aiheisiinsa haastateltavien omakohtaiset näkemykset (Puusa, 2020, 112). Puolistrukturoidussa haastattelussa edetään keskeisten teemojen ja niiden pohjalta luotujen kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87).

Haastattelun aihe kerrottiin haastateltaville haastattelukutsussa, mutta tarkemmat kysymykset heille esitettiin haastattelun aikana. Joidenkin tutkijoiden mukaan haastattelun onnistumisen kannalta olisi järkevää kertoa haastateltaville ainakin haastattelun aihe tai jopa kysymykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86), kun taas toisaalta voidaan ajatella, että joissakin tapauksissa etukäteen saatava tieto voi rajata, suunnata tai jopa kahlita haastateltavan ajatuksia (Puusa, 2020, 106). Haastattelutilanne on tutkijan aloitteesta syntynyt vuorovaikutustilanne (Eskola,



ym., 2018), jossa tutkijan olisi pystyttävä luomaan luottamuksellinen ja motivoiva ilmapiiri, jossa tutkijan on keskityttävä myös kuuntelemiseen kysymysten esittämisen lisäksi (Puusa, 2020, 108, 111). Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu ei ole luonteeltaan pelkkää tiedon esiin kaivamista vaan vuorovaikutuksessa olemista tutkittavien kanssa (Puusa & Juuti, 2020b, 101). Haastattelut tehtiin haastateltavien työpaikoilla ja ne saatiin tehtyä kahden viikon aikana.

## 2.4 Aineiston analyysi

Aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi sopii moneen laadulliseen tutkimukseen, ja se on yksi suosituimmista aineiston analyysin laadullisista metodeista (Puusa, 2020, 148). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii mahdollisimman avoimesti ilman teoreettista viitekehystä tulkitsemaan aineistoa (Puusa, 2020, 151, 152). Tässä tutkimuksessa tutkija on tutustunut aineistoon jo sen keruuvaiheessa, seuraavaksi litterointivaiheessa ja myöhemmin vielä aineiston analyysivaiheessa. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 55 sivua, kun fontti oli Times New Roman ja riviväli 1,5.

Aineistoa on analysoitu teemoittelun avulla. Teemoittelu tarkoittaa aineiston pelkistämistä etsimällä aineistosta olennaisimmat asiat tutkimuksen kannalta, ja tutkijan onkin luettava tekstiä useaan kertaan löytääkseen siitä olennaisen (Moilanen & Räihä, 2018, 60). Käytännössä tässä tutkimuksessa tutkija etsi tutkimuskysymys kerrallaan olennaisimmat asiat kuhunkin aiheeseen tekstistä alleviivaamalla. Tätä osuutta voidaan kutsua pelkistämiseksi ja siinä karsitaan aineistosta tutkimukselle epäolennaiset asiat pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Tämän jälkeen olennaisimmat asiat kerättiin yhteen ja niistä muodostettiin eri teemoja. Teemoittelussa samanlaiset ja samaa tarkoittavat ilmaisut kootaan yhteen ja kokonaisuudelle muodostetaan nimi (Puusa, 2020, 153). Seuraavaksi tällaisia kokonaisuuksia yhdistetään ja niistä muodostetaan yläkategorioita (Puusa, 2020, 154). Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa opettajien käyttämistä erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta tukevista toimista muodostettiin tema nimeltä Opettajan ohjaus. Se sisälsi alakategorioina

oppilaan huomioinnin, tehtävänannon, opettajan vuorovaikutuksen sekä opettajan fyysisen läsnäolon. Sama teema on kuvattuna taulukossa 2.

## Taulukko 2.

*Esimerkki teeman muodostumisesta*

Teema	Alakategoriat
Opettajan ohjaus	Oppilaan huomiointi
	Opettajan vuorovaikutus
	Tehtävänanto
	Opettajan fyysinen läsnäolo

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Haastateltaville toimitettiin Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukainen tietosuojailmoitus (<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/tietosuojan-lomakkeet/tietosuojalomakkeet>) joko sähköpostitse tai henkilökohtaisesti. Samalla toimitettiin suostumuslomake sekä tiedote tutkimuksesta. Haastateltavilta kysyttiin suullisesti lupa haastatteluiden äänittämiseen sekä Zoom-haastatteluissa haastatteluiden nauhoittamiseen. Tutkimus on toteutettu noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamia ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK, 2019). Haastattelut ovat perustuneet vapaaehtoisuuteen, ja haastateltavilla on ollut mahdollisuus keskeyttää haastattelut milloin tahansa. Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimuksen pyrkimyksenä pitäisi olla hyvien asioiden aikaansaaminen sen kohteena oleville ihmisille eikä sen pitäisi aiheuttaa haittaa kenellekään (Puusa & Juuti, 2020b, 175).

Osa haastateltavista oli tuttuja tutkijalle ja osa tuntemattomia. Tutkimus-haastattelu on aina haastattelijan ja haastateltavan välillä olevaa vuorovaikutusta, jonka vaikutus on otettava huomioon tutkimuksen muissakin vaiheissa,

kuten haastattelun suunnittelussa, aineiston analyysissä sekä tulosten raportoinnissa (Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Kun tutkijaa ja tutkittavaa yhdistää sama sosiaalinen todellisuus, kuten tässä tutkimuksessa sama ala, voi se synnyttää sisäpiiriläisyyden (Juvonen, 2017). Sisäpiirihaastattelussa tutkijan voi olla helpompi löytää haastateltavia sekä synnyttää luottamus haastateltavan ja haastattelijan välille (Juvonen, 2017). Onkin tärkeää, että haastattelija kuitenkin tiedostaa merkityksensä ja pohtii rooliaan haastattelussa (Tienari, ym., 2005). Tässä tutkimuksessa on painotettu osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä osallistumisen keskeyttämismahdollisuutta, millä voidaan välttää edellä mainittu tapahtuma (Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Aineisto on säilytetty tietoturvallisesti ja tutkimuksen jälkeen se tuhoetaan teknisesti päällekirjoittamalla. Aineistossa on kerätty vain tutkimuksen kannalta tärkeät taustatiedot, kuten ikä ja koulutus. Paikkakuntia tai nimiä ei kerätty.

### 3 TULOKSET

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Haastateltavien kokemukset erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta olivat pääosin myönteisiä. Haastateltavien mukaan tuen tarpeessa olevien osallisuus toteutuu isoissa luokissa samankaltaisesti muiden kanssa, vaikka tuen tarpeessa olevat oppilaat voivatkin tarvita tukea osallisuudelleen. Haastateltavilla oli käytössään useita erilaisia keinoja osallisuuden tukemiseen. Pohdittaessa toimivia osallisuuden tukikeinoja oppilaskohtaisuus sekä oppilaantuntemus nousivat selkeästi esille.

#### 3.1 Osallisuuden toteutuminen luokassa

**Käsityksiä osallisuudesta.** Opettajien kokemukset erityisen sekä tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta luokassa pohjautuvat luonnollisesti heidän käsityksiinsä siitä, mitä osallisuus tarkoittaa. Tästä syystä tarkastelen ensimmäisenä osallisuuden käsitettä tutkimuksessa olevien luokanopettajien kuvailemina. Osallisuuden käsityksiä tutkittaessa otettiin huomioon kaikkien osallisuuden tasojen kokemukset: osallisuus yleensä, osallisuus koulumaailmassa ja osallisuus luokkatasolla. Tämä siksi, koska haastateltavien osallisuuskäsitykset olivat ensinnäkin samankaltaisia toistensa kanssa, mutta myös eri osallisuustasojen käsitykset olivat yhteneväisiä. Eroja siis yleisen osallisuuden, koulumaailman ja luokkatason osallisuuden välillä ei juuri havaittu. Tätä kuvaa hyvin keskustelu 3. haastateltavan kanssa:

Haastattelija: Ajatellaan osallisuutta seuraavaksi ja tuota mietitään osallisuutta yleensäkin, että mitä sinun mielestä osallisuus tarkoittaa tai miten sitä kuvailisit osallisuutta.

Haastateltava 3: Tarkoitatko oppilaiden vai omaa osallisuutta?

Haastattelija: Ihan kaikkien osallisuutta yleisestikin, että mitä se tarkoittaa.

Haastateltava 3: Joo, no mun mielestä osallisuus tarkoittaa sitä, että tavallaan niin kuin sitä yhdessä tekemistä ja olemista ja siinä, että jokainen saa tuoda esille sen oman näkemyksensä ja mielipiteensä ja tietonsa ja taitonsa, ja sitä kuunnellaan ja kunnioitetaan.

Haastattelija: Mitä osallisuus tarkoittaa sitten sun mielestä, kun mennään tähän kouluympäristöön, niin mitä se siinä kouluympäristössä sitten tarkoittaa?

Haastateltava 3: No, kyllä se tarkoittaa sitä, että ollaan osa sitä yhteisöä ja myös mitä tuossa just äsken kerroin nuo asiat eli on se, että sä oot osa sitä yhteisöä ja sua kuunnellaan, arvostetaan, sun mielipiteellä on merkitystä ja sä osallistut siihen tekemiseen. Ei niitä voi oikein erottaa ympäristöstä ja koulumaailmasta, että ne on yks yhteen mun mielestä.

Haastattelija: Että samaa tarkoittaa?

Haastateltava 3: Kyllä, joo.

Haastattelija: Mitä osallisuus sitten luokkatasolla tarkoittaa?

Haastateltava 3: Näitä samoja asioita, joo.

Opettajien käsitykset osallisuudesta olivat hyvin samankaltaisia toistensa kanssa. Teemoja muodostui analyysissä viisi ja ne löytyvät taulukosta 3.

### **Taulukko 3**

#### *Teemoittelu opettajien osallisuuskäsityksistä*

---

Teemat

---

Vaikuttaminen ja mielipiteen ilmaisu

Ryhmän osana oleminen

Vuorovaikutuksellisuus

Osallisuuden tunne/kokemus

Osallistuminen

---

Ensimmäinen teema oli mahdollisuus vaikuttaa ja ilmaista mielipidettään. Tämä teema oli eniten esillä luokanopettajien haastatteluissa. Luokanopettajat toivat esille vaikuttamisen ja/tai mielipiteen ilmaisun mahdollisuuden kertoessaan, mitä osallisuus heidän mielestään on. Haastateltava 5 mainitsi omassa kuvailussaan molemmat:

Että minkälainen mahdollisuus jokaisella on niinku vaikuttaa siihen omaan tekemiseen, omaan olemiseen ja ottaa tavallaan kantaa niinku siihen, että minkälaista niinkö tavallaan siihen suunnitteluun, mutta sitten myös että, miten on mukana erilaisissa tapahtumissa ja toiminnoissa.

Useita mainintoja osallisuuden kuvailussa sai toinen teema, jonka nimeksi muodostui ryhmän osana oleminen. Ryhmän osana olemiseksi laskettiin esimerkiksi yhdessä tekeminen, halu tehdä töitä omassa ryhmässä, ja se, että haluaa tuoda

jotain ryhmään. Kolmanteen teemaan eli vuorovaikutuksellisuuteen kuului huomioiduksi ja kuulluksi tuleminen. Nämä kaikki haastateltujen esiin tuomat toiminnot perustuvat vuorovaikutukseen, mistä syystä ne laskettiin saman teeman alle. Huomioiduksi ja kuulluksi tuleminen vaatii muilta vuorovaikutuksessa olevilta jonkinlaista palautetta. Esimerkiksi haastateltava 4 kuvasi osallisuutta näin:

Se on semmosta osallisuutta, että siitä tulee silloin semmonen olo, että mua on nyt kuunneltu tässä asiassa, että asiat ei mee vain niin, että autoritääsesti joku sanoo, vaan että kaikki pääsee osallistumaan omalla panoksellaan.

Tunne oli neljäs osallisuuden teema. Opettajat mainitsivat osallisuuden olevan tunne tai kokemus osallisuudesta. Tämä on tärkeä teema siinä mielessä, että juuri tunne osallisuudesta mainitaan useissa osallisuuden määritelmässä. Viidenneksi osallisuuden temaksi muodostui osallistuminen, joka voidaan laskea osallisuuden alalajiksi.

Haastatteluissa tuli ilmi, että osallisuuden käsite ei ollutkaan niin selvä haastateltaville, mitä he ehkä aiemmin olivat ajatelleet. Käsite osallisuudesta jopa hieman muuttui haastattelun aikana, tai haastateltavat alkoivat pohtimaan ja jäsentämään osallisuutta uudestaan haastattelun aikana. Yleensä opettajat aloittivat kuvaamalla osallisuutta enemmän pedagogisesta ja vaikuttamisen näkökulmasta päätyen loppuhaastattelussa laajentamaan osallisuuden käsitettä sosiaalisen osallisuuden kaltaiseksi.

**Opettajien kokemuksia erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta luokassa.** Osallisuuden kuvauksien jälkeen voidaan siirtyä ensimmäiseen varsinaiseen tutkimuskysymykseen. Tässäkin osiossa luokanopettajat olivat hämmästyttävän yksimielisiä, sillä moni haastateltava koki, ettei erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuus näy eri tavalla verrattuna yleisen tuen oppilaisiin. Haastateltavien puheessa tuli esille, että osallisuus on kyllä oppilaskohdasta eikä kaikkien osallisuus toteudu ihanteellisella tavalla, mutta tuen tarpeet eivät sitä määritä tai ennusta.

Osa opettajista mainitsi erikseen erityisen tuen oppilaiden osallisuuden vaativan erityishuomiota, vaikka muuten kokivatkin osallisuuden toteutuvat eri

tuen asteilla samankaltaisesti yleisen tuen oppilaiden kanssa. Toisin sanoen osallisuus toteutui erityisen tuen oppilaalla samankaltaisesti muiden oppilaiden kanssa, mutta se voi vaatia osallistavia toimia opettajalta. Yksi haastateltavista koki, etteivät erityisen tuen oppilaat välttämättä halua osallistua sellaiseen opetukseen, jossa on vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan eritelty tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaita vaan heitä käsiteltiin yhtenä ryhmänä, miksi onkin mielenkiintoista, että juuri erityisen tuen oppilaat tulivat mainituksi erikseen.

Myös maahanmuuttajien osallisuus nousi esille. Opettajat kokivat, että heidän osallisuutensa ei usein toteudu ihanteellisella tavalla. Haastateltava 7 kertoi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallisuus täytyy aina varmistaa erikseen. Haastateltava 4 pohti heidän osallisuuttaan enemmän. Hänen luoksaan näitä oppilaita oli useampi, ja hän koki, että he ovat mahdollisesti muodostaneet oman ryhmän luokan sisälle. Haastateltava pohtikin paljon kielen merkityksestä osallisuudelle:

Ja osalla on sitten se kieli, että tässä ryhmässä on näitä S2-oppilaita, joiden suomen kieli on toinen kieli tai ei ole niinku kovin vahva, niin oon itse asiassa vähän miettinytkin sitä, että kokeekohan ne, että aiheuttaakohan se niinku heikennystä siihen osallisuuden tuntemiseen. Niinku ne ei välttämättä oo ihan niin sisällä kielellisesti tavallaan siinä, mitä puhutaan ja opetetaan.

Voidaan kuitenkin todeta, että pääosin haastateltavien kokemuksen perusteella tehostetun ja erityisen tuen tarve ei vaikuta oppilaan osallisuuteen luokassa. Opettajien mukaan osallisuus on oppilaskohtaista muista syistä, kuten persoonasta, johtuen. Haastateltavat kuitenkin kokevat, että erityisen ja tehostetun tuen oppilaat tarvitsevat tukea osallisuudelle. Opettajat eivät koe ison luokan olevan haaste tuen tarpeessa olevien lasten osallisuudelle, vaikka kokevatkin isossa luokassa olevan muita haasteita.

### **3.2 Osallisuutta tukevat tukitoimet**

Toinen tutkimuskysymys koski tukitoimia, joita luokanopettajat käyttivät tukeakseen erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta luokassaan. Aineiston

perusteella luokanopettajat käyttävät monia erilaisia keinoja osallisuuden tukemiseen. Teemoittelun myötä tukitoimista muodostui yhdeksän eri teemaa, jotka on esitelty taulukossa 4.

#### **Taulukko 4.**

##### *Osallisuuden tukemisen teemat ja maininnat*

---

*Teemat*

---

*Ryhmäjaot*

*Opettajan ohjaus*

*Ennakointi*

*Tehtävänanto*

*Oppimateriaalin eriyttäminen*

*Ohjaajan ohjaus*

*Puheenvuoropallo*

*Vastuuttaminen*

*Sosiaalisten suhteiden tukeminen*

---

Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuuden tukemiseen käytettiin eniten erilaisia ryhmäjakoja. Ryhmäjaolla tarkoitetaan myös erilaisia pari- tai ryhmäkeskusteluja. Esille tuli kaksi erilaista tapaa jakaa ryhmiä. Osa opettajista teki ryhmäjaot koon perusteella. Tällöin ajateltiin, että pienemmässä ryhmässä on tuen tarpeessa olevan oppilaan helpompi ilmaista itseään ja uskaltautua osallistumaan paremmin tai opettajan on helpompi ohjata pienemmässä ryhmässä oppilaita. Haastateltava 1 kuvaili pienemmässä ryhmässä työskentelyn etuja seuraavasti:

Sitten tämmöisessä reaaliaineen tunneilla niin sitten, että on niitä välillä niitä pari- tai semmoisia ryhmäkeskusteluja, jolloin on helpompi tuoda sitä omaa mielipidettä esille, kun ei tarvitse koko luokan kuullen sitä kertoa.



Ryhmiä jaoteltiin myös valikoimalla, ketkä ryhmässä ovat mukana – ei siis vain sen takia, että ryhmä olisi pienempi. Tässäkin tapauksessa oppilaat jaoteltiin ryhmiin joko ”tasoryhmittäin” tai sitten niin, että ryhmässä tai parina oli oppilas, joka oli tukemassa toisen oppilaan osallisuutta. Tasoryhmittäin jaottelussa oli ideana, että opettajan on helpompi ohjata pienempää ryhmää, jossa kaikki olivat tuen tarpeessa olevia. Enemmän kuitenkin opettajat kertoivat jakavansa oppilaita ryhmiin tai pareihin, joissa muut oppilaat auttavat erityisen ja tehostetun tuen tarpeessa olevia oppilaita. Eräs opettaja kertoikin tasaväkisten pariin olevan huono ratkaisu osallisuuden tukemiseen, sillä silloin usein oppilailla jää potentiaalia käyttämättä. Haastateltava 6 mainitsi molemmat tavat:

No ja sitten ryhmäjakojakin, jos tehdään ryhmätöitä, niin ehkä laitetaan sitten samaan ryhmään enemmän semmoisia... No se riippuu niin aiheesta. Joskus saattaa olla silleen, että ne pistetään ryhmään silleen, että tietää, että joku, joka handlaa homman, niin vetää vähän muita perässä, mutta sitten saattaa olla joskus, että laitetaan pariaksi tai ryhmään semmoiset, kenet tietää, että tarvitsee enempi tukea ja sitten opettaja enempi heijän kanssa.

Usein opettajat käyttivät erityisen ja tehostetun tuen tarpeessa olevien oppilaiden osallisuuden tukemiseen opettajan ohjausta. Opettajan ohjaukseksi on laskettu tässä tutkimuksessa erilaiset tukitoimet, joita opettaja käyttää sanallisesti tai sanattomasti vuorovaikutuksessa yhden oppilaan kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaan rohkaiseminen ja huomion suuntaaminen oikeaan suuntaan, oppilaille kuiskaaminen, oppilaan huomiointi ja suoraan kysyminen. Haastateltava 4 käytti monenlaisia erilaisia opettajan ohjaamiseksi laskettavia tapoja omassa opetuksessaan ja kuvaili niitä näin:

Sitä on vähän niinku enemmän tarkkailee niitä ja ohjaa ja voin suuntaa niiden niinku se huomio siihen oikeaan asiaan. Sitten ehkä aukaisee jotain asioita, sanoja selittää niille, että mitä tuo tarkoittaa, että ne ei jää niinku sen takia sitten niinku ulos siitä. Joo, niin, niin mä ehkä sanoisin. Ja sitten vähän semmoinen varmistus, että jos on joku tämmöinen yhteinen asia tai näin niin, että vähän niinku varmistan että onko ne niinku ymmärtänyt sen varmasti.

Ennakointi oli myös usein käytetty tukitoimi osallisuuden tukemisessa. Ennakointi nousi erityisesti esille oppituntien ulkopuolisen toiminnan tukemisessa. Esimerkiksi erilaisten tapahtumien ja koulupäivien tapauksissa ennakointi oli usein opettajan tapa tukea erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta. Ennakoinnilla tarkoitettiin tällöin sitä, että käydään oppilaan kanssa tarkasti läpi

jo etukäteen, mitä on tulossa ja miten päivä etenee. Oppitunteihin liittyvää ennakoitua puolestaan oli ennakoiva tukiopeutus. Ennakoivalla tukiopeutuksella tarkoitetaan sitä, että käydään ennen oppituntia tukiopeutuksessa läpi opetettava aihe, jolloin oppilaan on helpompi seurata ja olla osallinen opetuksessa varsinaisella oppitunnilla.

Myös tehtävänanto nousi esille tukitoimena osallisuudelle. Opettajat mainitsivat, että erilaiset ja tarkat tehtävänannot tukevat erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta. Erikseen mainittiin kuvalliset ohjeet sekä ohjeet ”näyttelemällä”. Haastateltava 4 kuvailee ohjeenantoa seuraavalla tavalla:

Kyllä ohje pitää olla niinku kuvallisesti. Sitten joskus näyttelemällä ja tuota niin, niin aika paljon saa heittäytyä itse siinä monesti näiden varsinkin, no itse asiassa, ei tarvitse olla edes s2-oppilas, ihan vaan tuen oppilaalle. Jonkun sanasto on niin kapea, niin sä joudut niinku selittää ja avata niitä ihan sanastoa, että vaikkapa suomen kielen tunnilla, että kun mennään uuteen, vaikka tulee uusi tekstipätkä, niin niissä löytyy niinku ihan kaikille semmoisia sanoja, jotka pitää niinku selittää auki ja opettaa.

Oppimateriaalin eriyttäminen oli myös yksi keino osallisuuden tukemiseen. Tällöin mainittiin erilaiset eriyttävät työkirjat. Esimerkiksi englannin kielen eriyttävästä työkirjasta löytyy parikeskusteluja helpotettuina, jolloin tuen tarpeen oppilaan on helpompi tehdä suullisiakin tehtäviä muiden kanssa. Ohjaajan antama ohjausta käytettiin erityisen ja tehostetun tuen oppilaan osallisuuden tukemisessa sekä tunnilla että oppituntien ulkopuolella välitunneilla. Myös puheenvuoropallon käyttö sekä vastuuttaminen muodostuivat omiksi teemoikseen. Puheenvuoropalloa opettaja käytti keskusteluissa konkretisoimaan jokaisen puheenvuoroa, ja opettajan mukaan se auttoi tuen tarpeessakin olevaa lasta osallisuudessa. Vastuuttamiseksi kutsutaan opettajan apulaisena olemista, jolloin oppilaalla on vastuu erilaisista tehtävistä ja toiminnoista koulupäivän aikana.

Yhdeksi teemaksi muodostui sosiaalisten suhteiden tukeminen, joka sai useamman maininnan. Sosiaalisten suhteiden tukemisen keinot tukevat oppilaan sosiaalista osallisuutta. Erikoiseksi tämän teeman tekee kuitenkin se, että kaikki maininnat ovat samalta opettajalta. Tämä sama opettaja käytti myös muita tukitoimia osallisuuden tukemiseen oppitunnilla, mutta erityisesti oppitunnin ulkopuolisissa tukitoimissa sosiaalisten suhteiden tukeminen tuli esille. Keinoina

hän käytti muun muassa välituntikavereiden arpomista, henkilökohtaisia haastatteluja sekä erilaisiin harrastuksiin ohjaamista. Haastateltava 7 kuvailee toimintaansa näin:

Mä pidän myös kaikkien lasten kanssa sellaisia henkilökohtaisia haastatteluja. Mulla on niinku nytkin tällä hetkellä menossa, että mä juttelen mitä kuuluu ja vähän kyselen harrastuksista ja muusta. Ja muun muassa esimerkiksi näitä lapsia, joilla on vähän haastavaa liittyä porukkaan, tai esimerkiksi näitä maahanmuuttajia olen sitten heitä auttanut näihin harrastuksiin, että oon ilmoittanut heitä kerhoihin ja sopinut vanhempien kanssa. Esimerkiksi toinen erityisen tuen ja toinen maahanmuuttaja, niin uimakerhon aloittivat nyt, että sain puhuttua vanhemmille, että he vei ne sinne mukaan, eli tällä tavalla aika paljon autan näissä asioissa. Sitten mulla on lisäksi semmoinen, mikä on tosi kiva, että mä arvon välituntikaverit aina kerran viikossa, jolloin ne arvotaan, ja sitten sä oot sen kaverin kanssa sen välitunnin ja tutustut siihen ja kyselet kuulumisia. Ja ensinhän se on lasten mielestä tosi jännää, mutta mutta sitten kun mä satun unohtamaan, niin ne kyllä muistuttaa: "Hei ope, että miten sitten tuota tuo välituntikaverit nytten?" Että niin tällaisia esimerkiksi tulee nyt mieleen ja tuota ja sekoittelen ryhmiä, että mä mietin, että mä aina lainausmerkeissä arvon paikat, ja mä aina suunnittelen sen niin, että mä laitan niinku sillä tavalla, että mahdollisimman hyvin sekoittuu ja jos sattuu, että on niinkin, että vaikka vähän haastetta joillakin joskus ollut niin mä aina kutsun sitä niin, että siedätyshoitoa annan, että laitan ne sitten hyvin lähekkäin toisiaan tutustumaan toisiinsa."

### 3.3 Toimivimmat osallisuuden tukikeinot

Haastateltavat esittivät useita mielestään toimivia tukitoimia osallisuuden tukemiseen. Osa tuli jo aiemmin esille tukitoimia mietittäessä, mutta osa tuli myös ensi kertaa mainituksi. Tärkein keino osallisuuden tukemiseen haastateltavien mielestä oli oppilaan tuntemus ja kuuntelu. Haastateltavien mukaan ei ole mahdollista sanoa vain yhtä ja ainoa hyvää keinoa osallisuuden tukemiseen, sillä se on oppilaskohtaista. Kaikki keinot eivät sovi kaikille. Haastateltavien mukaan oppilas on tunnettava, jotta voi saada tietoa siitä, kuinka oppilasta voi auttaa. Oppilaskohtaisuus nousi selkeästi esiin, sillä se toistui lähes jokaisen haastateltavan puheissa jossain vaiheessa haastattelua. Oppilastuntemukseen liittyi läheisesti oppilaan kuuntelu, sillä haastateltavien mukaan oppilasta täytyy kuunnella ja kuulla, jotta hänet voisi oppia tuntemaan, ja tätä kautta auttaa ja tukea hänen osallisuuttaan.

Vuorovaikutukselliset toimet mainittiin myös osallisuutta tukeviksi toimiksi. Haastateltavien mukaan on tärkeä luoda luokkaan turvallinen ympäristö, jossa oppilaiden on mahdollista kertoa omia mielipiteitään ilman, että kukaan niitä moittii. Turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä lapsen on helppompaa olla oma itsensä ja oppia uusia asioita. Erään haastateltavan mukaan hän

itse pyrkii olemaan arvostava ja kuunteleva aikuinen luokassa ja tällä tavalla mallia antamalla toivoo myös oppilaiden oppivan hyviä vuorovaikutuksellisia taitoja, mikä puolestaan tukee oppilaiden osallisuutta. Eräs haastateltava kertoo myös sallivansa vapautta oppilaille esimerkiksi antamalla heidän liikkua oppitunnin aikana, mikä hänen mukaansa antaa oppilaalle vastuuta ja vapautta, jolloin tämä oppilas pystyy paremmin olemaan osallinen luokassa. Myös ryhmädynamiikkaan on kiinnitettävä huomiota turvallisen ympäristön luomiseksi. Haastateltava 7 kuvailee omaa luottamuksellisen ilmapiirin luomista luokkaan näin:

”Mulla on kaksikymmentäviisi erilaista lasta luokassa ja jokaisella on oikeus ja lupa olla juuri sellainen kun on, totta kai koulun sääntöjen rajoissa, mutta kuitenkin. Ja, ja, kun lapsi kokee, että sen ei tarvitse pelätä, kun se menee tunnille, että mitä jos mä sanon väärin tai mitä jos mä teen, niin kyllä mä melkein väittäisin, että silloin se lapsi pystyy kyllä parhaimpaansa.”

Kaveritaitojen tukemista pidettiin myös tärkeänä keinona osallisuuden tukemiseen. Kun oppilaalla on luokassa kavereita, pystyy hän tuntemaan yhteenkuuluvuutta, mikä puolestaan voi rohkaista oppilasta osallistumaan oppitunteihin sekä erilaisiin keskusteluihin ja toimintoihin.

Myös rutiinien kerrottiin tukevan osallisuutta. Se, että oppilaalle on selkeää, miten päivä etenee, ohjaa oppilasta toimimaan oikealla tavalla. Rutiineja voidaan luoda sekä koko koulupäivän, että yksittäisen tunnin sisälle. Esimerkiksi matematiikan rutiininomaiset tunnit mainittiin useampaan kertaan haastatteluissa. Haastateltavien mukaan saman kaavan mukaan etenevät oppitunnit mahdollistavat sen, että oppilaat pystyvät kaikki osallistumaan omalla tavalla tuntityöskentelyyn. Kuvalliset päiväjärjestykset ja ohjeet tuovat myös lisää tukea osallisuudelle, sillä niiden avulla oppilaat pystyvät seuraamaan oppituntien tai koulupäivän etenemistä itsenäisesti ja näin ollen paremmin olemaan tehtäväorientoituneita.

Myös pienryhmät mainittiin osallisuutta tukevaksi tavaksi. Pienryhmien toimintaa käsiteltiin tarkemmin aiemman tutkimuskysymyksen tuloksia esiteltäessä. Eräs haastateltava kuitenkin piti nimenomaan samanaikaisopetusta parempana vaihtoehtona kuin pienempiin ryhmiin jakamista. Hänen mukaansa pienempiin ryhmiin jakaminen aiheuttaa usein turhaa levottomuutta ja vie aikaa

oppitunnista. Se, että paikalla on kaksi opettajaa, rauhoittaa tilannetta paremmin, ja kaksi opettajaa voi paremmin tukea yhdessä tukea tarvitsevien osallisuutta verrattuna pienempään ryhmään ja yhteen opettajaan.

Opettajan rooli ohjaajana ja oppimateriaalin suunnittelijana tuli esille toimivana keinona osallisuuden tukemisessa. Opettajan on tärkeä priorisoida erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden oppiainesta sekä varmistaa heidän oppimistaan ja ymmärtämistään sanallisesti koulupäivien aikana, jotta oppilas on mukana koulupäivän kulussa sekä omassa oppimisessaan. Eräs haastateltava nosti esiin mielenkiintoisesti myös yhdysluokkien myönteisen vaikutuksen osallisuudelle. Hänen mukaansa ison luokan pysyvät roolit voivat vaikeuttaa oppilaan osallisuutta, mutta opiskeltaessa yhdysluokassa roolit muuttuvat ryhmän sisällä, mikä voi helpottaa osallisuuden tunteen kokemisessa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että yhdysluokassa opiskellessaan oppilaan edetessä ylemmälle luokalle hänen voi olla helpompi toimia luokan jäsenenä ”isompana” oppilaana ja näin ollen mahdollisesti muuttaa rooliaan luokkayhteisössä.

## 4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, miten ison opetusryhmän opettajat kokevat erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuuden toteutuvan heidän luokassaan. Haluttiin myös selvittää, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta ja mitkä keinot ovat heidän mielestään toimivimpia osallisuuden tukemiseen.

**Opettajien kokemukset tukea tarvitsevan oppilaan osallisuudesta.** Luokanopettajat kokivat osallisuuden toteutuvan suurimmaksi osaksi erityisen ja tehostetun tuen oppilailta samalla tavalla kuin yleisen tuen oppilaidenkin. Heidän suhtautumisensa erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuuteen oli myönteistä. Jotkut opettajista kuitenkin kokivat, että joskus erityisen tuen oppilaat eivät mielellään osallistu keskusteluihin tai muihin toimintoihin, ja syyksi uskaltautumattomuudelle epäiltiin epävarmuutta, itsetuntohaasteita sekä taitojen puuttumista. Osa opettajista koki, että erityisen tuen oppilaiden osallisuus ei näin ollen ihan aina toteudu ihanteellisella tavalla. Tämä mukailee Nilsenin (2020) tutkimusta, jonka mukaan opettajien kokemuksen mukaan erityisoppilaat jäävät ryhmän ja opetuksen ulkopuolelle yleisopetuksen ryhmässä. Vetoniemen ja Kärnän (2021) tutkimus osoittaa myös, että erityisen tuen oppilaat voivat usein kokea osallisuutensa rajoittumista. Myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat nousivat esille ryhmänä, joiden osallisuus herätti huolta. Koettiin, että ilman yhteistä kieltä osallisuuden rakentaminen on haastavaa. Myös Inha kollegoineen (2020) on samoilla linjoilla: yhteinen kieli tarvitaan osallisuuden rakentamiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan on selvää, että erityisen ja tehostetun tuen oppilaat tarvitsevat tukea osallisuudelleen, mikä on linjassa Pijl`n ym. (2008) tutkimuksen kanssa. Sen mukaan tuen tarpeessa olevat lapset eivät automaattisesti tule osaksi ryhmää vaan tarvitsevat tukea ryhmään liittymiseen. Kaikki opettajat olivat tästä samaa mieltä. Toinen ryhmä, joka tarvitsee tukea osallisuudelle, on maahanmuuttajataustaisen oppilaat. Myös Pitkänen kollegoineen (2021) huomasi samojen ryhmien nousevan esille kaikille yhteisen koulun ”uhkana” Helsingin Sanomien inkluusiokeskusteluissa. Lienee siis selvää, että erityisen tuen

sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat erityistä panosta, jotta heidän osallisuutensa toteutuu. Tämän tutkimuksen perusteella opettajilla onneksi onkin ammattitaitoa osallisuuden tukemiseen kouluissa.

Opettajien mukaan erityisen ja tehostetun tuen oppilailla on yhtä paljon kavereita ja he pärjäävät sosiaalisesti samalla tavalla muiden kanssa. On mielenkiintoista kuitenkin huomata, että Pijl`n ym. (2008) mukaan opettajilla on yleensä todellisuutta myönteisempi käsitys erityisoppilaiden kaverisuhteista ja kaverien määrästä. Herääkin kysymys, että jääkö opettajilla koulupäivien aikana huomaimatta oppilaiden sosiaalisista suhteista jotain olennaista tai peittelevätkö tukea tarvitsevat lapset omaa käyttäytymisestään välttääkseen ikävyyksiä. Pijl`n ym. (2008) tutkimuksessa oppilaat kertoivat joskus peittävänsä omia haasteitaan välttääkseen kiusaamisen. Toki tässä tutkimuksessa ei ole kontrolloitu luokkien todellisia kaverisuhteita tai oppilaiden itsensä kokemuksia omista sosiaalisista suhteistaan, joten suoraa johtopäätöstä siitä, että opettajien käsitykset erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuudesta olisivat liian positiivisia, ei voida tehdä tämän tutkimuksen perusteella.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tuen tarpeessa olevat oppilaat tarvitsevat tukea osallisuudelleen, mutta tukikeinojen avulla osallisuus kuitenkin toteutuu samankaltaisesti muiden oppilaiden kanssa. Opettajilla on siis sekä ammattitaitoa huomata haasteita osallisuuden toteutumisessa että myös erinomaisia keinoja osallisuuden tukemiseen. Opettajat myös tunnistavat pätevästi osallisuuden merkityksen oppimiselle. Myös Pijl kollegoineen (2008) on todennut, että opettaja pystyy näkemään lapsen sosiaalisen osallisuuden laatua erinomaisesti.

**Osallisuuden tukeminen.** Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät arjessaan tukeakseen erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta ja mitkä keinot he kokivat erityisen hyödyllisiksi. Opettajat kertoivat käyttävänsä useita erilaisia tukitoimia osallisuuden tukemiseen. Tukikeinot vaikuttavat osallisuuden eri osa-alueisiin. Esimerkiksi

kaverisuhteiden tukeminen vaikuttaa oppilaiden sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen, kun taas oppimateriaalin eriyttäminen tukee oppilaan osallistumista oppitunteihin. Opettajien käyttämät tukitoimet olivat siis hyvin monipuolisia.

Tärkeimmäksi osallisuuden tukemisen keinoksi nousi oppilaskohtaisuus ja oppilaan tunteminen. Opettajat korostivat, ettei osallisuuteen ole olemassa yhtä ja ainoaa parasta tukikeinoa vaan keinot riippuvat aina oppilaasta itsestään. On tärkeää myös tuntea oppilas ja kuunnella tätä, jotta hänen osallisuuttaan pystytään tukemaan oikein. Voidaankin todeta, että opettajat ovat kyllä ymmärtäneet ydinasioita osallisuudesta, sillä osallisuus on pohjimmiltaan tunnetta, jonka laatua ei voi ilman keskustelua tietää. Kinnusen (2021) tutkimuksen mukaan yksi merkityksellinen tekijä erityisen tuen oppilaan osallisuuden vahvistamisessa on nimenomaan lapsen kuunteleminen, kuuleminen ja kohtaaminen ja kohtaamiselle annettu aika. Myös Ylikörkkö (2022) toteaa lapsen yksilöllisen kohtaamisen olevan edellytys osallisuudelle. Juuri tämän kohtaamisen ja yksilöllisen vuorovaikutuksen opettajatkin kokivat olevan paras keino tukea erityisen ja tehostetun tuen oppilaan osallisuutta.

**Isot opetusryhmät.** Opettajat käyttivät osallisuuden tukemiseen myös pienryhmien muodostamista. Tämän voisi tulkita niin, että opettajien mielestä osallisuuden tukemiseksi pienempi ryhmä olisi parempi. On kuitenkin otettava huomioon, että aineistossa kävi ilmi myös se, että opettajat pitivät parempana samanaikaisopettajuutta kuin pienempää ryhmää. Opettajat kertoivat myös, että erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden opiskelua ei koeta haasteeksi isossa luokassa vaan ison luokan haasteet näkyvät työrauhassa, johon taas opettajien mielestä tuen tarpeen oppilailla ei ole suurta vaikutusta. Opettajat kaipaavat pienempiä opetusryhmiä enemmän siis lisähenkilöstöä luokkiinsa. Onkin tärkeää huomata, että inkluusiokeskusteluissa ei ole kyse pelkästään erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden tuomista haasteista, vaan siitä, että ryhmäkoot ovat suuret ja haasteet niissä johtuvat usein muista asioista kuin erityisen ja tehostetun tuen tarpeen oppilaista. Inkluusiokeskustelussa on siis erotettava tuen tarpeen oppilaiden läsnäolo luokassa muista ison opetusryhmän haasteista.



**Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.** Luotettavuuden arviointi on osa tutkimuksen tekoa, ja laadullisessa tutkimuksessa se koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita (Long & Godfrey, 2004). Tutkimuksen tekotavan täytyy olla sopiva suhteessa tutkimuskysymyksiin (Aaltio & Puusa, 2020; Long & Godfrey, 2004). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli opettajien kokemukset. Tutkimustavaksi valikoitui fenomenologinen tutkimusote, sillä sen avulla voidaan tutkia nimenomaan ihmisten kokemusmaailmoja (Huhtinen & Tuominen, 2020; Laine, 2018). Haastateltavat valittiin tutkimukseen tarkoituksellisuusperiaatteen mukaisesti. Haastateltavia oli kahdeksan ja haastatteluissa oli havaittavissa aineiston saturaatiota eli kylläntymistä, mikä voi kertoa siitä, että aineistoa on tarpeeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 100). Vaikka laadullinen tutkimus ei pyri siirrettävyyteen (Puusa & Julkunen, 2020, 190), voidaan tämän tutkimuksen tuloksien ajatella olevan jonkin verran siirrettävissä muihin samankaltaisiin tapauksiin. Koulut, opettajat ja luokat ovat melko samankaltaisia ympäri Suomen, mikä puoltaa tutkimustulosten siirrettävyyttä.

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on aina haasteellista, sillä tutkija on hyvin lähellä tutkimuksen kohdetta, ja hän on sitoutunut tutkimukseen tiiviisti (Aaltio & Puusa, 2020, 182). Tutkija on itse myös aineistonkeruuväline, joten tulkinta kehittyy tutkijan tietoisuudessa (Kiviniemi, 2018, 73). Tutkimuksen kohdeilmiöön perehtyminen sekä useiden näkökulmien huomioonotto kuitenkin parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020, 182). Tässäkin tutkimuksessa tutkija on pyrkinyt tarkastelemaan aihetta mahdollisimman objektiivisesti ottaen huomioon mahdollisimman monia näkökulmia. Aineistosta poimittiin analyysia varten kaikki mahdolliset maininnat, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin, eikä mitään jätetty pois.

Luokanopettajien käsitykset osallisuudesta olivat moniulotteisia, ja ne vaihtelivat ja jopa muuttuivat haastatteluiden aikana, mikä tukee Vetoniemen & Kärnän (2020) toteamusta siitä, että osallisuuden käsite on laaja ja epäselvä. Opettajan rooli osallisuuden mahdollistajana on kiistämätön, joten on selvää, että myös opettajan käsitys osallisuudesta vaikuttaa osaltaan osallisuuden toteutumiseen. Olisikin mielenkiintoista jatkossa tutkia opettajien osallisuuskäsityksiä:

miten ne muodostuvat ja mahdollisesti myös vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen. Tutkimuksessa sivulöydöksenä tuli ilmi, että isoissa luokissa koetaan olevan haasteita, mutta erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden ei sinänsä niitä koettu aiheuttavan. Jatkossa olisikin syytä tutkia, mitkä ovat ne asiat, jotka isoissa luokissa haastavat opettajia, ja millaisia ratkaisuja he haasteisiin esittävät. Tämä olisi tärkeää inklusiokriittisen keskustelunkin kannalta.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja tuoda esille, miten opettajat kokivat erityisen ja tehostetun tuen tarpeessa olevien oppilaiden osallisuuden toteutuvan isossa yleisopetuksen ryhmässä ja millaisia keinoja he käyttävät osallisuuden tukemiseen sekä mitkä keinot ovat toimivimpia. Tämä tutkimus tuokin esille, että opettajat kykenevät tunnistamaan erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden osallisuutta, ja ennen kaikkea heillä on monipuolisia tapoja tukea näiden oppilaiden osallisuutta. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat lisää tietoa osallisuudesta sekä inklusiosta koulumaailmassa, vaikka otos onkin verrattain pieni. Tutkimustulokset voivat antaa mahdollisesti käytännönvinkkejä osallisuuden tukemiseen. Tutkimustulokset tuovat myös oman panoksensa inklusiokriittiseen keskusteluun: isoissa luokissa koettiin olevan monenlaisia haasteita, mutta pelkästään erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden ei ajateltu niitä aiheuttavan.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188) Gaudeamus.
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). *The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. Education Sciences*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25-42). Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Anttila, I., Noux, M., & Vehkakoski, T. (2021). Oppilaiden tietämys oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista sekä osallisuus niiden laadintaa käsittelevissä palavereissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(4), 63–79.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.
- Bates, P. & F. A. Davis. (2004.) Social Capital, Social Inclusion and Services for People with Learning Disabilities. *Disability & Society* 19(3), 195–207. <https://doi.org/10.1080/0968759042000204202>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participating in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Emilson, A. & Folkesson, A. M. (2007). Children participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Eskola, J., Lätti, J., Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu. Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus.

- Foley, K., Blackmore, A. M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G. & Leonard, H. 2012. To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing. *Child Indicators Research* 5(2), 375–391.
- Gidley, J., Hampson, G., Wheeler, L. ym. (2010) From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education Informed by Social Inclusion Theory and Practice. *Higher Education Policy* 23, 123–147.  
<https://doi.org/10.1057/hep.2009.24>
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia*. THL.
- Haug, P. (2017): Understanding inclusive education: ideal and reality. *Scandinavian Journal Of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hienonen, N. (2020). Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat? *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 42-46.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2002). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus Oy.
- Inha, K., Laiho, S. & Mattila, P. (2020). Kieli luo osallisuutta ja oikeuksia omaan oppimiseen ja oppijuuteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6).
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus Oy.
- Juvonen, J., Lessard, L.M., Rastogi, R., Schacter, H.L., & Smith, D.S. 2019. Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and

opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J.

Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Kinnunen, A. (2021). Löytöretkellä lapsen osallisuuteen: *Substanttiivinen teoria*

*kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta*

*yhteistoiminnasta*. University of Eastern Finland.

Kirjavainen, T., Pekkarinen, T., Uusitalo, R. (2015). Resurssit, oppimistulokset,

tulot ja taloudellinen kasvu. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen &

T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 5-57). Opetus- ja

kulttuuriministeriö.

Koskela, T., Reis, T., & Sinkkonen, H.-M. (2016). Irrallisuudesta osallisuuteen –

valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. *Ammattikasvatuksen*

*Aikakauskirja*, 18(4), 9–23.

Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). *Luokkakoko*. Suomen kasvatustieteellinen

seura FERA.

Laine, T. (2018). Miten kokemuksta voidaan tutkia? Fenomenologinen

näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*.

*Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja*

*analyysimenetelmiin* (s. 29-50). PS-Kustannus.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus*.

Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra).

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Long, A. & Godfrey, M. (2004) An evaluation tool to assess the quality of

qualitative research studies. *International Journal of Social Research*

*Methodology*, 7(2), 181-196.

Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet

koulussa – kasvattajien käsityksiä. *NMI-bulletin. Oppimisen ja*

*oppimisoivakeuksien erityislehti*, 25(1), 32–50.

- Maunu, A. & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129.
- Merikukka, M., Ristikari, T., Kiilakoski, T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(4), 403–415.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 51-72) PS-Kustannus.
- Mustonen, N., & Wessman, J. (2010). Hyvinvointisuunnitelmalla luodaan kokonaisvaltaista opiskeluhyvinvointia. *Ammattikasvatuksen aika-kauskirja*, 12(4), 10–15.
- Männistö, P., Fornaciari, A., & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus : kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 89-117). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa: vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603116.2018.1503348>

- Nivala, E. & Ryytänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric Status and Academic, Behavioral, and Psychological Adjustment: A Five-Year Longitudinal Study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(1), 80–87.
- Opetusryhmien tila Suomessa. (2014). *Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oppilaan- ja opiskelijanhuolto laki. 1287/2013 (2014), Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Osallisuuden ja osallistuminen erot. (8.4.2019.) Tukiliitto.  
[https://www.tukiliitto.fi/ajankohtaista/osallisuuden\\_ja\\_osallistumisen\\_ero/](https://www.tukiliitto.fi/ajankohtaista/osallisuuden_ja_osallistumisen_ero/)
- Perusopetuslaki (1998) 642/2010
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special needs: An exploration of students` belonging and teachers`s role in implementing support*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Pijl, S., Frostad, P.& Flem, A. (2008) The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S., & Kosunen, S. (2021). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52(5), 497-509. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/114933>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s.79-105) Suomen Kasvatustieteellinen seura.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rautiainen, M. (2017). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.), *Rakentavaa vuorovaikutusta : opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*, (s. 17-20). Opetushallitus.
- Ruijs, N. M., and T. D. Peetsma. (2009). Effects of Inclusion on Students with and Without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review* 4(2), 67-79.
- Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Siisiäinen, M. (2015). Osallisuus ja osallistuminen. *Suuntaaja*, 3.
- Stenwall, E. (2013). Osallistu, osallista, ole osallinen–mistä oikein on kyse? *Alue ja ympäristö*, 42(1), 75-76.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakko\\_arvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakko_arvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Tienari, J., Vaara, E., Meriläinen, S. (2005). Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Tilastokeskus (2021). *Eriyisopetus 2020*.  
[https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_fi.pdf](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_fi.pdf)



- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Tammi.
- Tuomi, J. (2007). *Tutki ja lue: Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennainen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unicef. (7.11.2022). *Lapsen oikeuksien sopimus: koko teksti*.  
<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190-1204,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*, 27(2), 4-13.
- Vitikka, E., Eskelinen, M., Kuukka, K. (2021): *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Wall, J. 2012. Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1), 86-100.
- Ylikörkkö, E. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 72-98

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

pvm.

Haastateltavan opetettava luokka-aste

Koulutus

Ikä

Työkokemus

Kuinka paljon erityisen ja tehostetun tuen oppilaita on luokassa?

Kuinka paljon erityisen ja tehostetun tuen oppilaat opiskelevat luokassa?

Paljon oppilaita yhteensä?

Millainen koulutus opettajalla on?

Kuinka paljon on samanaikaisopetusta?

1. Miten opettajat kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutuvan luokassaan?

Mitä osallisuus mielestäsi tarkoittaa?

Mitä osallisuus kouluympäristössä mielestäsi tarkoittaa?

Mitä osallisuus luokkatasolla mielestäsi tarkoittaa?

Jos mietit erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita luokassasi, miten heidän osallisuutensa näkyy luokassasi koulupäivän aikana? (Oppitunnit, välitunnit, ruokailut)

Osallistuvatko nämä oppilaat osallisuutta korostaviin toimiin, esim. oppilaskuntaan?

Miksi mielestäsi osallisuus toteutuu kuvailemallasasi tavalla?

2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät edistääkseen tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta?

Miten oppilaiden osallisuus näkyy opetuksessasi?

Miten tukea tarvitsevien osallisuus näkyy opetuksessasi?

Millaisia keinoja käytät tukeaksesi tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta luokassa?

Millaisia keinoja käytät tukeaksesi näiden oppilaiden osallisuutta muualla kuin oppitunnilla koulussa? (välitunnit, ruokailut, tapahtumat, jne.)

### 3. Millaiset keinot ovat opettajien kokemusten mukaan toimivia tukemaan tukea tarvitsevien lasten osallisuutta?

Mitkä keinot ovat kokemuksesi mukaan toimivia tukemaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta? Miksi nämä ovat mielestäsi toimivia?

Mitkä keinot ovat mahdollisesti epäkäytännöllisiä tukemaan tukea tarvitsevien lasten osallisuutta? Miksi?

Tarvitsevatko nämä oppilaat mielestäsi lisätukea osallisuudelle verrattuna muihin oppilaisiin? Miksi?

Osaatko kertoa jonkin esimerkkitapauksen, jolloin erityisesti ajattelit osallisuuden toteutuneen hyvin?

### 4. Lisäkysymykset

Haluatko vielä lisätä jotain?

Jäikö jotain oleellista sanomatta/kysymättä?