

Heidi Korkala

”KAIKKI ON SEMMOSIA KUN ON”
Yleisopetuksen oppilaiden kokemuksia inklusiosta ja
erilaisuudesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Heidi Korkala: ”Kaikki on semmosia kun on” – Yleisopetuksen oppilaiden kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden maisteri

Huhtikuu 2022

Avainsanat: inklusio, erilaisuus, kolmiportaisen tuen malli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Erilaisuuden tarkastelu, sen arvostaminen sekä erilaisuuteen vastaaminen ovat pidemmän aikaa muodostuneet yhä tärkeämmiksi kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla. Koulutuksen kentällä erilaisuuteen ja erilaisiin tuen tarpeisiin on pyritty vastaamaan erityisopetuksen kehittämisellä ja inklusiolla. Inklusiivisella kasvatuksella pyritään järjestämään kaikille oppilaille tasa-arvoista ja osallistavaa koulutusta ja kasvatusta. Kuitenkin lasten kokemuksia inklusiosta on tutkittu Suomessa verrattain vähän ja tutkimustuloksille lasten näkökulmasta on tarvetta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää haastattelujen avulla kahdeksan kuudesluokkalaisten kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta. Kokemuksia inklusiosta tarkasteltiin selvittämällä oppilaiden kokemuksia eri inklusion osa-alueista: koulun aikuisista ja tuesta, inklusiivisesta opetuksesta ja tehtävistä, erilaisista oppilaista, työrauhasta, ilmapiiristä sekä inklusion syvemmästä ulottuvuudesta eli yhteenkuuluvuudesta, osallisuudesta ja hyvinvoinnista. Tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia heillä on inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta sekä miten oppilaat kokevat inklusion näkyvän heidän omassa koulunkäynnissään ja kouluviihtyvyydessään. Myös kokemuksia oppilaiden erilaisuudesta tarkasteltiin keskustelemalla erilaisuudesta ihmisinä ja oppilaina.

Tutkimusaineisto kerättiin ensisijaisesti kahdeksalla puolistrukturoidulla teemahaastattelulla sekä toissijaisesti havainnoimalla. Aineisto kerättiin yhdellä kuudennella luokalla tammikuussa 2022. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat fenomenologis-hermeneuttiset ja jonka tutkimusstrategiassa on fenomenologian lisäksi etnografian ja tapaustutkimuksen piirteisyyttä. Aineisto analysoitiin teemoittelun avulla.

Tutkimuksen tuloksista oli tulkittavissa, että kaikki haastateltavat suhtautuivat sekä inklusioon että erilaisuuteen pääasiassa neutraalisti. Neutraaleilla kokemuksilla tarkoitan sitä, etteivät aiheet herättäneet haastateltavissa selkeästi myönteisiä tai kielteisiä tunteita, vaan asiat koettiin hyvin tavanomaisina. Inklusion kohdalla myönteisimmät kokemukset liittyivät usean aikuisen läsnäoloon ja luokassa viihtymiseen. Kriittisemmät suhtautumiset ja huolenaiheet kokemuksissa liittyivät kaikkien oppilaiden riittävään tuen saantiin sekä työrauhaan. Työrauhan ongelmat eivät kuitenkaan havainnoinnin perusteella olleet täysin perusteltavissa luokan inklusiivisuudella. Oppilaiden erilaisuuden kokemuksissa näyttäytyi myönteisiä kokemuksia esimerkiksi erilaisuuden mielenkiintoisuudesta ja arvostettavuudesta sekä vastaavasti kriittistä suhtautumista ja huolta erilaisuuden hyväksynnästä ja inklusion syvästä ulottuvuudesta: luokan ilmapiiristä ja koko luokan yhteenkuuluvuudesta. Oppilaiden vastauksissa oli paljon yksilöllistä vaihtelua ja sekä positiivista että kriittistä suhtautumista, mutta tyttöjen vastauksissa oli kokonaisuudessaan nähtävillä enemmän pohtivaa ja kriittistä otetta.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	POIKKEAVUUS JA ERILAISUUS	9
3	INKLUUSION KEHITTYMINEN	15
3.1	Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa	15
3.2	Segregaatio.....	16
3.3	Integraatio	17
3.4	Inklusio	18
3.5	Inklusioon johtaneet kehityslinjat	22
4	INKLUUSION NYKYTILA JA TULEVAISUUS SUOMESSA	25
4.1	Inklusio Suomessa	25
4.2	Kolmiportaisen tuen malli	26
4.3	Inklusion näkökulmia erityisopetukseen ja yleisopetukseen.....	28
4.4	Inklusion kehityskohteita	32
5	AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA INKLUUSION HYÖDYISTÄ JA HAASTEISTA ..	33
5.1	Tutkimustuloksia ja kokemuksia inklusion hyödyistä	33
5.2	Tutkimustuloksia ja kokemuksia inklusion haasteista	34
5.3	Oppilaiden kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta.....	36
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
6.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	39
6.2	Tieteenfilosofinen lähtökohta	39
6.3	Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen kohdejoukko	42
6.4	Aineiston analyysi	46
6.5	Tutkimuksen eettiset kysymykset	47
7	TULOKSET JA TULKINTA	50
7.1	Oppilaiden kokemuksia inklusiosta omassa luokassaan	50
7.1.1	<i>Koulun aikuiset ja tuki oppimisen edistäjinä</i>	51
7.1.2	<i>Inklusiivinen opetus ja tehtävät osana arkea</i>	53
7.1.3	<i>Erilaiset oppilaat kanssaeläjinä</i>	55
7.1.4	<i>Työrauha oppimisen keskiössä</i>	56
7.1.5	<i>Ilmapiiri ja inklusion syvempi ulottuvuus inklusion haastajina</i>	58
7.2	Oppilaiden kokemukset oppilaiden erilaisuudesta	60
7.3	Inklusion hyödyt ja haasteet oppilaiden kokemuksissa	66
7.4	Koonti tuloksista	67
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
8.1	Tulosten tarkastelua.....	69
8.1.1	<i>Oppilaiden kokemuksia inklusiosta</i>	69
8.1.2	<i>Kokemukset erilaisuudesta</i>	71
8.1.3	<i>Inklusion hyödyt ja haasteet oppilaiden kokemuksissa</i>	73
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia ja jatkotutkimusideoita	73
9	LÄHTEET	76
10	LIITTEET	86
10.1	Saatekirje	86

10.2	Haastattelurunko.....	87
------	-----------------------	----

1 JOHDANTO

Ihmisillä on luontainen tarve tulla hyväksytyiksi. Kuitenkin kapeat käsitykset siitä, millaisia ihmisten tulisi olla ja mikä on normaalin määritelmä, ovat sulkeneet näistä poikkeavia ja erilaisia ihmisiä yhteiskunnan marginaaleihin. Käsitykset ja määritelmät ovat ohjanneet esimerkiksi kansalaisidentiteettejä, sukupuolirooleja ja esimerkiksi sitä, missä ja miten oppilaita on opetettu. Erilaisuutta ja normaalin määritelmää on tarkasteltu kriittisemmin jo 1900-luvun puolivälistä lähtien, mutta erityisesti viime vuosikymmeninä ihmisten erilaisuus on ollut Suomessa vahvemmin näkyvillä niin yleisessä keskustelussa kuin yhteiskunnassa.

Ihmisten erilaisuuden hyväksymistä ja normaalin rajojen purkamista lähestytään nykyisin melko kokonaisvaltaisesti kaikilla elämän osa-alueilla. Keskustellaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, kauneushanteista ja erilaisista kehoista, sairauksista, vammaisuudesta, monikulttuurisuudesta sekä näiden kaikkien representaation tärkeydestä. Erilaisia tapoja olla ja elää tuodaan esille sekä pohditaan kaikenlaisten ihmisten hyväksymistä ja arvostamista juuri sellaisina, kuin he ovat. Kuitenkin erilaisuuteen suhtautuminen on edelleen hyvin kirjavaa: jotkut eivät kiinnitä huomiota erilaisuuteen ja siihen miten sitä kohdataan, kun taas jotkut ottavat sen huomioon kaikilla elämän osa-alueilla.

Kun erilaisuuden huomioiminen viedään koulun kontekstiin, keskustellaan usein monikulttuurisuudesta, tyttöjen ja poikien välisistä eroista sekä erilaisista tuen tarpeista ja oppimisen haasteista. Suomi on ollut hyvin monoliittinen kulttuuri ja väestö on koostunut lähinnä kantasuomalaisista. Nykyisin Suomi on kuitenkin monikulttuurinen maa. Vuonna 1990 ulkomaalaistaustaisia oli noin 37 600 eli 0,8 prosenttia Suomen väestöstä, kun vastaavasti vuonna 2020 samat luvut olivat nousseet noin 444 000 ihmiseen eli kahdeksaan prosenttiin väestöstä. (Suomen virallinen tilasto, 2020). Valmistavien luokkien määrät sekä suomea toisena kielenään opiskelevat oppilaat ovat luonnollisesti lisääntyneet ja

monikulttuurisuudesta on tullut osa myös koulumaailmaa. Erilaisuuden tarkastelu on tuonut koulumaailmaan myös keskustelua esimerkiksi tyttöjen ja poikien välisistä oppimiseröistä, sukupuoliin liitettyjen perustavanlaatuisien erojen ongelmallisuudesta sekä tarpeesta pohtia sukupuolen merkityksiä (Lahelma, 2009, s. 151). Erilaisuuksia sukupuoliin, seksuaalisuudessa, varallisuudessa, etnisyydessä ja vammaisuudessa on alettu lähestymään myös intersektionaalisuuden ja feministisen pedagogiikan kautta (Saresma, 2018). Kuitenkin erilaisuudesta ja koulusta puhuttaessa keskiössä ovat usein erityisesti erilaisiin tuen tarpeisiin vastaaminen, erityisopetuksen järjestäminen ja sitä kautta inklusiio. Inklusiolla tarkoitetaan tasa-arvoista ja osallistavaa kasvatusta, jossa oppilaita ei suljeta ulkopuolelle oman ikäluokkansa kouluyhteisöstä (Takala, 2011; Takala ym., 2020a). Inklusion syvemmän ulottuvuuden nähdään löytyvän juuri hyväksytyksi tulemisesta: yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja hyvinvoinnin tunteista (Takala ym., 2020a, s. 20).

Tutkielmassani lähestyn erilaisuutta juuri inklusion näkökulmasta. Koulut ovat täynnä erilaisia oppilaita ja oppijoita, jotka tarvitsevat yksilöllisesti apua oppimisensa tueksi. Sopivasta ja tasa-arvoisesta erityisopetuksen järjestämisen tavasta on keskusteltu jo 1900-luvun alusta lähtien (Kivirauma, 2015, s. 27–41). Keskeistä on, miten erilaisuus ymmärretään ja kuinka opetus järjestetään siten, että se tukee tasa-arvoisesti ja osallistavasti kaikenlaisten lasten oppimista ja hyvinvointia (Takala ym., 2020a, s. 13–16). Saatavilla on tutkimustuloksia siitä, miten inklusiivinen kasvatusta voi hyödyttää tukea tarvitsevia oppilaita (Karagiannis ym., 1997; Peterson & Hittie) ja kuinka erilaisuus koetaan kouluissa esimerkiksi opettajien tai vanhempien näkökulmasta (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009; Nilsen, 2018). Kuitenkaan suomalaista tutkimusta ei ole tehty kattavasti siitä, miten inklusiio ja erilaisuus näyttäytyy lasten silmin. Olen tutkielmassani erityisen kiinnostunut siitä, miten lapset kokevat inklusion ja oppilaiden erilaisuuden luokassaan vai näyttäytyvätkö nämä heille mitenkään. Erilaisuutta tarkastelemalla voidaan saada selville myös niitä merkityksiä, joita oppilaiden erilaisuus tuo inklusiiviseen luokkaan. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, näkyykö aikuisten näkökulmasta tehdyissä tutkimuksissa ilmenneitä inklusion hyötyjä ja haasteita lasten maailmassa. Koska inklusiivinen kasvatusta koskee ensisijaisesti lapsia sekä heidän oppimistaan ja hyvinvointiaan, on asiaa perusteltua tarkastella

heidän kokemusmaailmastaan käsin. Tähän tutkimuskatveeseen tutkimukseni asettuu.

Tutkimukseni lähestyi inklusion ja erilaisuuden tarkastelua yleisopetuksen oppilaiden näkökulmasta. Vaikka kaikki tutkimusluokan oppilaat opiskelivat pääsääntöisesti yleisopetuksessa, viittaan yleisopetuksen oppilailla niihin oppilaisiin, joilla ei ollut tehostetun tai erityisen tuen tarvetta. Tutkimusluokka sopi tutkielman inklusiiviseksi luokaksi siitä syystä, että luokan opetusjärjestelyt oli pyritty toteuttamaan inklusiivisesti. Luokassa opiskeli useita tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä suomea toisena kielenään opiskelevia oppilaita. Oppilaiden tarvitsemaa tukea tarjottiin yleisen opetuksen luokassa, mutta myös joustavilla opetusjärjestelyillä, joissa tukea tarjottiin osa-aikaisesti yksittäisillä oppitunneilla erityisopettajan luokassa. Voidaan siis ajatella, että luokassa toteutettiin pehmeää inklusiota, jossa tukea tarjotaan monin tavoin yleisessä luokassa, mutta välillä myös luokan ulkopuolella (Low 1997, 71–79). Voidaan myös ajatella, että luokassa toteutetaan inklusiivista kasvatusta joustavilla opetusjärjestelyillä tai inklusiivisella erityisopetuksella (Takala ym., 2020a, s. 18; Hornby, 2015, s. 251–252).

Tein kandidaatintutkielmani samanlaisesta aiheesta vuonna 2020. Tutkin neljän yleisopetuksen oppilaan kokemuksia oppilaiden moninaisuudesta, moninaisuuden vaikutuksesta työrauhaan sekä kokemuksia inklusiivisessa luokassa opiskelusta yleisesti. Kandidaatintutkielmani tulosten mukaan erilaisia tuen tarpeita tunnistettiin, mutta niihin suhtauduttiin positiivisesti. Erilaisuuden ei nähty vaikuttavan luokassa ja oppilaiden erilaisuutta selitettiin koulunkäynnin ulkopuolisilla asioilla, kuten mieltymyksillä ja mielenkiinnonkohteilla. Kuitenkin tuen tarpeisten oppilaiden poistumisella erityisopetukseen nähtiin olevan vaikutusta luokan työrauhaan. Tässä tutkimuksessa muokkasin tutkimustehtävän koskemaan selkeämmin oppilaiden kokemuksia inklusiosta kokonaisvaltaisesti. Lisäksi painotin selkeämmin oppilaiden erilaisuuden tarkastelua. Syvennyin teoreettisessa viitekehyksessäni enemmän erilaisuuteen, inklusioon ja aikaisempaan tutkimukseen oppilaiden kokemuksista inklusiosta ja erilaisuudesta.

Tutkielmani alussa tarkastelen teoreettisessa viitekehyksessä lähestymistapoja poikkeavuuteen ja erilaisuuteen sekä vammaisuuteen, joka liittyy läheisesti käsitteiden teoreettisiin malleihin. Sen jälkeen tarkastelen,

millaisten vaiheiden kautta erityisopetus on kehittynyt segregaatista kohti inklusiota sekä millaiset kehityslinjat ovat johtaneet inklusion syntyyn. Käsittelem inklusion nykytilaa tukevia sopimuksia, kolmiportaisen tuen mallia sekä sitä, millaisia näkökulmia on tarjolla inklusiivisen opetuksen järjestämiseen yleisopetuksessa ja sen ulkopuolella. Viimeisenä tarkastelen aiempia tutkimustuloksia ja kokemuksia inklusion hyödyistä ja haasteista sekä esittelen niitä tutkimustuloksia, joita lasten kokemuksista löytyy. Teoriasta siirryn tutkimuksen toteutukseen, jonka jälkeen esittelen tuloksia ja niiden tulkintaa. Tutkielma päättyy johtopäätöksiin ja pohdintaan, jossa arvioin ja pohdin tuloksia, tutkimuksen eettisyyttä ja jatkotutkimusideoita.

2 POIKKEAVUUS JA ERILAISUUS

Inklusiokeskustelussa sivutaan käsitteitä *normaali* ja *poikkeava*, *erilainen* ja *toisenlainen* (Takala ym., 2020a, s. 18). Poikkeavuuden, vammaisuuden ja erilaisuuden käsitteiden ymmärtäminen on vaikuttanut erityisopetuksen ja inklusion kehittymiseen sekä siihen, miten vammaisuuteen liittyvät toiminnanrajoitukset on pyritty poistamaan (Moberg & Vehmas, 2015, s. 48–51). Jotta voidaan ymmärtää erityisopetuksen ja sitä kautta inklusion kehittymistä, on oleellista tietää, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan.

Tietoisuus kasvatettavien erilaisuudesta on taustalla erityisopetuksessa ja sen erilaisissa toteuttamistavoissa. Kouluinstituutiolle on ollut tyypillistä etsiä homogeenisuutta ja erotella ne, jotka poikkeavat normaalista (Hermanfors, 2017, s. 2). Jo 1800-luvulta lähtien erityisopetukseen on siirretty oppilaiden enemmistön kanssa erilaisia, keskiverto-oppilaasta poikkeavia oppilaita, jotka eivät mahtuneet tavallisen tai normaalin oppilaan määritelmään (Takala ym., 2020a, s. 18). Nämä oppilaat jäivät yleensä normaalikäyrän alaosiin ja heillä nähdään puutteita yhdessä tai useammassa koulussa menestymisen kannalta merkityksellisessä taidossa tai kyvyssä. Tällaisille oppilaille todetaan usein jokin vamma tai poikkeavuus (eng. disability) ja erityisopetuksen huomio kiinnittyy yleisesti näihin oppilaisiin. (Dudley-Marling & Burns, 2014, s. 18). Poikkeavuus ja vammaisuus ovat yläkäsitteitä, joita käytetään ihmisten ja heidän ominaisuuksiensa luokittelussa (Hermanfors, 2017, s. 3; Moberg & Vehmas, 2015, s. 48–51). Yleisesti ottaen poikkeavuus nähdään helposti yksilön kannalta negatiivisena asiana, joka voi aiheuttaa ongelmia (Takala ym. 2020a, s. 18).

Poikkeavuuden, vammaisuuden ja erilaisuuden määritelmiä ja selitysmalleja on useita ja ne perustuvat erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Eri aikoina vallalla olleita kuvauksia voidaan karkeasti jakaa yksilö- ja yhteisökeskeisiin lähestymistapoihin (Moberg & Vehmas, 2015, s. 49). Karkea

kahtiajako on nähtävillä sekä vammaisuuden että poikkeavuuden määrittelyissä. Vammaisuuden määrittelyssä näkökulmat jakautuvat yksilökeskeiseen lääketieteelliseen malliin ja yhteisökeskeiseen sosiaaliseen malliin, kun taas poikkeavuuden tarkastelun kaksi näkökulmaa on nimetty puutenäkökulmaksi ja sosiokonstruktiiviseksi näkökulmaksi.

Yksilökeskeisessä vammaisuuden lääketieteellisessä eli medikalistisessa mallissa sekä poikkeavuuden tarkastelun puutenäkökulmassa on samankaltainen perusajatus. Näiden lähestymistapojen vuoksi vammaisuutta, poikkeavuutta ja erilaisuutta on pitkään tarkasteltu synnynnäisenä ilmiönä, jossa erilaisuudet ja vammaisuus ”nähdään yksilön patologiana, yksilöllisenä vikana, puutteena, vajavaisuutena” (Hermanfors, 2017, s. 1). Historiallisesti on ajateltu, että vammaisuus on rangaistus moraalista rikkeistä, mutta myöhemmin ollaan siirrytty selittämään vammaisuutta lääketieteellisesti vetoamalla fysiologisiin ja henkisiin puutteisiin ja vikoihin (Moberg & Vehmas, 2015, s. 51.). Vammaisuuden lääketieteellisessä mallissa korostuu yksilön sairaus, vika tai vamma sekä sen korjaaminen eli yksilön toiminnanrajoitusten poistaminen (Takala, 2011, s. 14; Moberg & Vehmas, 2015, s. 51). Samaan tapaan poikkeavuuden määrittelyn puutenäkökulmassa eli kompensatorisessa näkökulmassa ajatellaan, että korjaavan toiminnan tulisi kohdistua yksilöön. Kun puutenäkökulmaa tarkastellaan koulun kontekstissa, nähdään poikkeava lapsi on ongelmana ja opettajan tehtävänä on havaita poikkeavuus ja kuntouttaa lapsi mahdollisimman normaaliksi (Takala ym., 2020a, s. 18). Koulussa lapsen ja puutteen kuntouttamiseen voidaan pyrkiä hyvin tavanomaisin keinoin, esimerkiksi paikkaamalla puutteita opetusmetodien avulla tai opettamalla oppilaalle kompensoivia taitoja eli strategioita, joilla voidaan korvata tai ohittaa osaamisen puutteita. Puutenäkökulman nähdään johtavan yleisesti vain teknisiin ratkaisuihin oppimisen ongelmien ratkaisussa (Dudley-Marling & Burns, 2014, s. 19).

Yksilökeskeisellä vammaisuuden tarkastelulla on nähty olevan lukuisia negatiivisia vaikutuksia vammaisten elämään. Historiallisesti vammaiset on pyritty erottamaan muista ja siirtämään ”yhteiskunnan marginaaliin syrjinnän, kontrollin ja hyväntekeväisyyden kohteiksi” (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 67; Teittinen, 2006). Lääketieteellistä mallia ja sen pohjalta rakentuneita instituutioita on kritisoitu jo 1960-luvulta asti. Mallin on nähty lähestyvän vammaisuutta yksipuolisesti perustelemalla sitä huonolla onnella, huonoilla

terveystottumuksilla ja huonoilla geneeillä. Lisäksi sen on kritisoitu luovan stereotypistä ja yksipuolista vammaisuuden kuvaa sekä vahingollista ja virheellistä pohjaa institutionaalisille järjestelyille, jotka tähtäävät vammaisten parantamiseen ja korjaamiseen mahdollisimman normaaleiksi. (Moberg & Vehmas, 2015, s. 51.). Ajatellaan, että parantamiseen tähtäävä toiminta sivuuttaa yhteiskunnan vammauttavat käytännöt ja muiden syrjivät asenteet, jotka taas johtavat vammaisten taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen ja vähäisempiin sosiaalisen osallistumisen mahdollisuuksiin. (Moberg & Vehmas, 2015, s. 51; Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 67). Syrjäyttäviä riskidiskursseja tukevat käsitykset vammaisista haavoittuvaisina ja puolustuskyvyttöminä. Siksi vammaisten tuki ja sen toimeenpano toteutetaan usein ilman, että heitä konsultoidaan tai osallistetaan sen suunnittelussa (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 67). Tämä johtaa siihen, ettei esimerkiksi vammaisen lapsi saa itse vastata hyvinvoinnistaan, vaan vastuu vammaisen lapsen hyvinvoinnista siirtyy muille. (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 67; Heaslip & Hewitt-Taylor 2014, s. 24–25). Tällainen paternalismi eli holhoaminen voi johtaa myös siihen, ettei vammaisille opeteta taitoja, joilla kohdata riskejä ja vaarallisia tilanteita. Tämä taas johtaa vähäisempiin kokemuksiin ja lisääntyneisiin haasteisiin aikuiselämässä (Heaslip & Hewitt-Taylor, 2014, s. 28–29). Näiden erottelevien käytäntöjen ja haavoittuvaisuuden diskurssien nähdään myös muokkaavan vammaisen lapsen identiteettiä ja asemoitumista pitkälle heidän elämässään. Vammaisten syrjäytyminen alkaa tutkitusti jo lapsuudesta, mikä on korostanut tarvetta tunnistaa ja purkaa koulunkäyntiin liittyviä syrjäyttäviä mekanismeja (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 65; Barton 2009).

Yksilökeskeisten vammaisuuden ja poikkeavuuden mallien kyseenalaisuus johti sosiaalisten näkökulmien kehittymiseen. Sosiaalisten mallien kehittyminen vahvistui 1980-luvulla, jolloin Michael Oliver muotoili vammaisuuden sosiaalisen mallin (eng. social model of disability). Se kyseenalaisti vammaisuuden lääketieteellisen mallin käyttämistä kontrollin oikeutuksena sekä kritisoi sen seurauksena rakentunutta vammaisuutta aiheuttavaa yhteiskuntaa. Mallissa selitettiin, kuinka yhteiskunnan rakenteet itsessään ovat vammaisille syrjäyttäviä ja eriyttäviä koulutuksellisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta osallisuudesta. (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 67; Oliver, 1990). Näin yksilökeskeisten näkökulmien rinnalle tulivat yhteisökeskeiset lähestymistavat: vammaisuuden

tarkastelun sosiaalinen malli ja poikkeavuuden tarkastelun sosiokonstruktiivinen eli kriittinen näkökulma. Ne ovat tuoneet määrittelyyn mukaan ympäristön vaikutuksen, jonka mukaan korjattavana kohteena ei ole yksilö, vaan yhteiskunta. Michael Oliverin vammaisuuden sosiaalinen malli pyrki siihen, ettei vammaisuutta nähdä vain yksilön toimintakykyyn liittyvänä rajoitteena, vaan ymmärrettäisiin sosiaalisten rakenteiden vaikutus vammaisten elämään. Yhteisökeskeisiin näkökulmiin liittyy ajatus vammojen ”sosiaalistumisesta”, joka vaikuttaa kahdessa ulottuvuudessa: asenneideologisesti ja materiaalisesti. Ensimmäinen viittaa asenteisiin ja uskomuksiin, joiden mukaan vamma toimii heikentävänä tekijänä sekä elämänlaadulle että kyvyille toimia yhteisössä. Materiaalisilla taas tarkoitetaan käytännön järjestelyjä, kuten fyysisiä ympäristöjä ja eristäviä instituutioita, jotka vaikeuttavat vammaisten osallistumista työelämään. (Moberg & Vehmas, 2015, Näiden sosiaalisten rakenteiden sekä kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden nähdään selittävän vammaisten ongelmia diagnoosien sijaan. (Hämeenaho & Komulainen, s. 67; Oliver, 2013, s. 1024). Sosiologisesti suuntautuneessa vammaisuustutkimuksessa vammaisuus nähdäänkin nimenomaan sosiaalisena ilmiönä, jota on sopimatonta ja riittämätöntä hoitaa lääketieteellisin keinoin. (Moberg & Vehmas, 2015, s. 51–52.)

Dudley-Marling ja Burns (2014, s. 22) toteavat artikkelissaan, että vammat ja poikkeavuudet ovat olemassa nimenomaan ihmisten välisissä kanssakäymisessä ja instituutioiden kulttuurisissa aktiviteetissa ja käytänteissä (Gergen, 1990). Erilaisuus rakentuu siis sosiaalisesti, mikä tekee siitä käsitteenä suhteellisen ja kulttuurisesti tuotetun. Se johtaa siihen, että erilaisuuden merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan (Hemanfors, 2017, s. 2; Vehkakoski 2000). Poikkeavuuden sosiokonstruktiivisessa mallissa ei kielletä vammojen tai eroavuuksien olemassaoloa, vaan esimerkiksi sokeus, kuurous, fyysiset vammat ja oppimisen haasteet nähdään inhimillisinä eroavuuksina, eikä häiriöinä tai puutteina (Dudley-Marling & Burns, 2014, s.22; Miller, 1993, s. 64). Sosiokonstruktiiviseen näkökulmaan liittyy koulumaailmassa ajatus siitä, ettei inkluusio rajoitu pelkästään oppilaisiin, joilla on oppimisen vaikeus tai jokin vamma, vaan erityistarpeet liittyvät muihinkin lähteisiin, kuten etnisyyteen, sosioekonomiseen asemaan ja sukupuoleen. (Dudley-Marling & Burns, 2014, s.26; Liasidou, 2012, s. 168).

Koulun kontekstissa sosiokonstruktiivisessa tai kriittisessä näkökulmassa tarkastellaan enemmän oppilaan erilaisia suhteita ja niiden kehittämistä, kuin oppilaan poikkeavuutta ja heikkoja osaamisen alueita. Sen mukaan oppiminen ei tapahdu ainoastaan yksilön päässä, vaan sen nähdään tapahtuvan erilaisissa suhteissa, ”kuten suhteessa opettajaan, toisiin oppilaisiin, esineisiin, tilaan, eläimiin ja käytänteisiin.” (Takala ym., 2020a, s. 19). Tärkeimpänä askeleena sosiokonstruktiiviseen ajatteluun siirtymisessä on patologiaan perustuvan puuteajattelun korvaaminen ajatuksella pystyvyydestä (Dudley-Marling & Burns, 2014, s. 28). Lähtökohtana oppimisen tukemisessa on kompetenssin olettaus (eng. presuming competence) (Dudley-Marling & Burns, 2014, s.23; Biklen, 2005, s. 34, 258). Tällä tarkoitetaan sitä, että koulussa luotetaan oppilaan kykyyn ja kompetenssiin, tarjotaan positiivinen suhtautuminen ajattelemiseen, oppimiseen ja kykyihin sekä oletetaan, että jokainen oppija rakentaa koko ajan merkityksiä oman elämäkokemuksena pohjalta (Dudley-Marling & Burns, 2014, s.23; Miller, 1993, s. 57). Opeuksessa ei keskitytä oppilaan korjaamiseen ja heikompiin taitoihin, vaan opetuksella pyritään haastamaan tasapuolisesti kaikkia oppilaita monipuolisella ja innostavalla opetuksella ja yksilöllisellä tuella (Dudley-Marling & Burns, 2014, s. 24). Oppimisympäristöstä, jossa keskitytään oppilaan heikkouksien sijaan vuorovaikutteiseen monipuolisen oppimisympäristöön, käytetään nimitystä optimaalinen oppimisympäristö. (Takala ym., 2020a, s. 19). Ajatellaan, että ihmisiä ei tulisi korjata sopimaan fyysiseen tai sosiaaliseen toimintaympäristöön, vaan niiden tulisi muuttua vastaamaan erilaisten ihmisten tarpeisiin (Hämeenaho, & Komulainen, 2019, s. 70)

Myös sosiaalinen malli on saanut osakseen kritiikkiä. Anastasiou ja Kauffman (2011, s. 368) ovat esittäneet huolensa siitä, että malli voi johtaa inklusion kiihkeään tavoitteluun toimivan opetuksen kustannuksella sekä johtaa erityisopetuksen tuhoutumiseen. He näkevät, että erityisopetuksella on tarjottavanaan kriittisen tärkeää erityistä tukea, jonka tarjoaminen yksilöllisesti erilaisille sen tarpeessa oleville oppilaille on tärkeää laadukkaan opetuksen takaamiseksi (Anastasiou & Kauffman, 2011, 379–380). Lisäksi he kritisoivat sosiaalisia malleja siitä, että niitä olisi rakennettu liikaa henkilökohtaisen kokemuksen pohjalta tarkan tieteellisen tutkimuksen sijaan. He väittävät, että teoreetikoiden henkilökohtaiset totuudet vammaisena elämisestä ovat liian

isossa osassa malleissa, mikä on johtanut siihen, että henkilökohtaisista totuuksista on tullut yleisiä totuuksia. (Anastasiou & Kauffman, 2011, s. 368).

3 INKLUUSION KEHITTYMINEN

3.1 Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa

Erityisopetuksen kehitys on johtanut inklusion tavoitteluun erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Takalan (2011) mukaan lasten opettamiseen ovat vaikuttaneet eri aikoina ideologiset lähtökohdat, rahalliset seikat, lapsen etu, opetuksen järjestäjän etu tai vallalla oleva käsitys parhaasta opettamisen ideologiasta tai oppimisen paikasta (Takala, 2011, s. 13). Kivirauma (2015) katsoo erityisopetusta osana sivilisaation normalisointi- ja kurinalaistamisprojektia, jonka avulla on saatu kansakunta, jolla on yhteinen kieli, itsekuri ja kansalaistaidot (Kivirauma, 2015, s. 27). Erityisopetuksen vajaan kolmen vuosisadan mittaisessa historiassa on Kivirauman (2015) mukaan kolme jaksoa historiallisia kehitysvaiheita. Näitä ovat ”1800-luvun lopun aistivammalaitosten ja erityiskoulujen aika, 1900-luvun alun erityiskoulujen ja –luokkien aika ja 1970-luvulla alkanut osa-aikaisen erityisopetuksen aika.” (Kivirauma, 2015, s. 27–41.)

Ensimmäisenä erityisopetuksen muotona pidetään 1800-luvulla alkanutta aistivammaisten koulutusta, kuurojen- ja sokeainkouluja. Erityisopetus laajeni vuonna 1921 oppivelvollisuuslain myötä koskemaan vähitellen myös fyysisesti vammaisia, käytöshäiriöisiä sekä älyllisestä kehityksestä jäljessä olevia oppilaita, eli siirryttiin 1900-luvun alun erityiskoulujen ja –luokkien aikaan. Niiden avulla yritettiin selviytyä oppilaiden erilaisuudesta ja häiritsevistä oppilaista. (Jahnukainen ym., 2002, s. 16–20). Oppivelvollisuuskoulun pidentyessä, erityisopetuksen palvelut kehittyivät edelleen koskemaan lievemmin poikkeavia, esimerkiksi puhe-, luku- ja kirjoitusongelmaisista oppilaita. Erityiskoulut ja –luokat eivät olleet enää sopiva erityisopetusjärjestelmä vastaamaan näihin ongelmiin, joten tarvittiin uudenlaista erityisopetusta. (Kivirauma, 2015, s. 37–40).

Erityisluokkia alettiin muutenkin tarkastelemaan kriittisesti 1960-luvulla, mikä johti 1970-luvulla haluun edistää yhteiskunnallista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Tällöin käännettiin katse myös inklusiivisia ajatuksia kohti. Kehitettiin osa-aikainen erityisopetus, joka vakiintui koulujärjestelmään. (Kivirauma, 2015, s. 37–40). Erityisopetuksen kasvua 1990-luvulta alkaen Kivirauma (2015) nimittää Uusliberalistiseksi peruskouluksi. Vaikka integraatioajattelu oli jo valoillaan Suomessa 1990-luvulla, silloin tehdyt uudistukset heikensivät tasa-arvoa: lähikouluperiaate heikkeni, koulujen kilpailuasetelma kasvatti koulujen välisiä sosioekonomisia eroja, kuntien välinen eriarvoistuminen lisääntyi ja opetussuunnitelman normiohjaus väheni (Kivirauma, 2015, s. 41–42).

3.2 Segregaatio

Segregaatio on käsite, jolla kuvataan eristämistä, koulun kontekstissa erillään järjestettyä opetusta. Segregaatio sana tulee englannin kielen sanasta ”segregation”, joka tarkoittaa suomeksi eristämistä. Segregaatiolla tarkoitetaan muusta opetuksesta erillistä opetusta, joka on suunnattu vain tietyille ihmisille. (Takala, 2011, s. 13). Segregaatioajattelu pohjautuu yksilökeskeiseen vammaisuus- ja puuteajatteluun, jossa ongelma on poikkeavassa oppilaassa. Oppimisympäristöä ei pyritä muokkaamaan poikkeavalle oppilaalle sopivaksi, vaan oppilas siirretään eri ympäristöön, kuten erityiskouluun tai –luokkaan (Moberg, 2002, s. 35).

Segregaation juuret ovat ajoissa, kun eri tavoin vammaiset hyväksyttiin ylipäättään jonkinlaiseen opetukseen (Takala, 2011, s. 14). Erityisopetuksen historiallisessa kehityksessä segregaatio yhdistetään jo edellä mainittuihin 1800-luvun aistivammakouluihin, jossa sokeita, kuuroja ja ”tylsämielisiä” opetettiin muista erillään. Samoin 1900-luvulla erityiskouluihin ja luokkiin eroteltiin oppilaita heille järjestettyyn ja suunnattuun opetukseen. (Kivirauma, 2015, s. 28-36). Vaikka segregaatio saattaa historiallisessa kontekstissaan kuulostaa kaukaiselta ajatukselta, jossa vammaiset on eristetty oppimaan erillään muista, on se läsnä nykykoulumaailmassakin. Oppilaat, joilla on erilaisia vammoja tai vaikeuksia, segregoidaan erityiskouluihin tai erityisluokille. Syitä saattavat olla oppilaan haastavuus, muiden opetuksen vahingoittuminen, opettajan kuormittaminen,

oppilaan oman edun kärsiminen sekä luokan leimautuminen vaikeaksi. Edelleen vaikuttaisi siis olevan niin, ettei vammaisuus ja erilaisuus istu kouluun. (Takala, 2011, s. 14.) Koulumaailman segregaatiota voidaan pitää eksklusiona eli ulossulkemisena, jota pidetään inklusion vastakohtana (Takala, 2020a, s. 15–16).

Segregaatioon yhdistetty myös myönteisiä puolia. Ajatellaan, että joissakin tapauksissa voi olla lapsen edun mukaista opiskella sairaalakoulussa tai pienellä turvallisella erityisluokalla. Mahdollisuutena on myös osittain segregoitu opetus, jossa osa tunneista vietetään yleisessä opetuksessa tavallisessa luokassa ja osa erityisluokassa. (Takala, 2011, s. 15).

3.3 *Integraatio*

Integraatio liikkuu segregaatiosta kohti inklusiota. Integraatioajattelu alkoi edetä koulumaailmassa 1960-luvulla, pyrkimyksenään poistaa erityiskoulujen ja yleisen opetuksen eroja ja erityisoppilaiden kokemaa syrjintää ja eristäytymistä (Lakkala, 2008, s. 21). Kun segregaatiossa ongelma oli oppilaassa, integraatiossa ongelman nähdään olevan oppilaassa tai oppimisympäristössä (Moberg & Savolainen, 2015, s. 91). Integraatio tulee englannin kielen sanasta ”integration”, jolla tarkoitetaan kahden erillisen yhdistämistä toisiinsa niin, etteivät ne erotu toisistaan uudessa kokonaisuudessa (Moberg & Savolainen, 2015, s. 81). Integraatiossa oppilas ei ole enää kokonaan erotettuna muista, vaan häntä otetaan muiden mukaan yleiseen opetukseen (Takala, 2011, s. 15). Käytännössä tätä voidaan tehdä erilaisilla tavoilla: integroitunut oppilas voi olla erityisluokalla, mutta osallistuu joillakin tunneilla tavallisen luokan opetukseen tai hän voi olla kokonaan integroituna yleisopetukseen, vaikka oppilaalla olisi erityisen tuen tarvetta useammassakin aineessa (Takala, 2011, s. 15). Integraation kuuluu nykyisessä määritelmässä kuitenkin ajatus siitä, että oppilas ei kuulu vielä täysin yleisopetukseen, vaan pikemminkin vieraillee siellä (Takala ym., 2020a, s. 15–16).

Koulussa erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiossa on näkyvillä kaksi eri näkemysuuntaa: pois segregaatiosta ja ei-segregaatio. Ensimmäisessä kyse on olemassa olevan segregoinnin purkamisesta; erillisen opetuksen tehottomuudesta ja ihmisarvoa alentavista liitännäisvaikutuksista.

Toisena lähtökohtana on yhteinen koulu ja luonnollisessa ympäristössä eläminen, mikä viittaa inklusiokäsitteeseen (Moberg & Savolainen, 2015, s. 81; Ihastu ym, 1999, s. 13). Kun integraatio toteutuu täydellisesti, niin ollaankin jo inklusiossa (Takala, 2011, s. 16).

Integraatiolla kuin myös inklusiolla voidaan ajatella olevan neljä eri tasoa: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. Perustasona on fyysinen integraatio, kun kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Toiminnallisesta integraatiosta voidaan puhua, kun taataan toimivat opetusjärjestelyt ja psykologisesta ja sosiaalisesta integraatiosta, kun osallistujat kehittyvät ja ovat hyväsyntyjä sekä syntyä myönteisiä sosiaalisia suhteita, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Yhteiskunnallisesta integraatiosta puhutaan, kun koulun jälkeen ihmisiä kohdellaan tasa-arvoisesti kaikkien yhteisessä yhteisössä. Tasot toimivat keinoina saavuttaa uusia tasoja ja lopulta sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota. tai inklusiota (Moberg & Savolainen, 2015, s. 82–83).

Integraatio ja inklusio käsitteiden käytössä ilmenee Suomessa sekavuutta, johtuen myös siitä, että kysymystä erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta on käyty 1970-luvulla integraatio käsitteen nimissä 1990-luvulle asti, jolloin alettiin puhua inklusiosta (Moberg & Savolainen, 2015, s. 76). Monitasoisen integraation ja inklusion välinen ero nähdään kuitenkin enemmän akateemisena kuin käytännöllisenä (Moberg & Savolainen, 2015, s. 85). Integraatio -käsitteestä luopumista ja inklusio käsitteeseen siirtymistä on selitetty esimerkiksi sillä, että inklusio kuvaa paremmin oppilaiden mukaan ottamista. Heitä ei ainoastaan sijoiteta valtavirtaan, vaan kaikki oppilaat otetaan mukaan lähikoulun toimintaan. (Moberg, 2002, s. 43.)

3.4 Inklusio

Inklusiota määritellään ja toteutetaan hyvin moninaisin tavoin ja erityisesti määritelmistä on tarjolla lukuisia erilaisia tulkintoja ja versioita (Takala ym., 2020, s.15). Sana inklusio tulee englannin kielen sanasta "inclusion", joka tarkoittaa suomeksi mukaan ottamista. Inklusio määritellään yleisessä keskustelussa usein ensimmäiseksi nimenomaan kaikkien lasten mahdollisuutena ja oikeutena osallistua kaikille yhteiseen yleiseen opetukseen. Perusajatuksena on, että inklusiivisessa koulussa keskenään erilaiset oppilaat opiskelevat yhdessä

tasavertaisina yhteisön jäseninä. Inklusion on nähty eroavan integraatiosta juuri siinä, ettei tukea tarvitsevia oppilaita missään vaiheessa eroteta, vaan tarvittavat tukitoimet toteutetaan heidän lähikoulussaan, jossa oppilas saa opiskella oman ikäluokkansa kanssa yleisen opetuksen ryhmässä tasa-arvoisena jäsenenä. (Takala, 2011, s. 16). Inklusion eri tulkinnoissa on kuitenkin nähtävillä eriäviä käsityksiä, joiden mukaan myös joustavat opetusjärjestelyt kuuluisivat inklusioon, eikä täysiaikainen yleiseen opetukseen osallistuminen olisi ainoa tapa toteuttaa inklusiota (Takala ym. 2020a, s. 18). On myös liian rajoittunutta tarkastella inklusiota ainoastaan osana opetuksen käytännön järjestämistä, sillä se on käsitteenä hyvin laaja ja syvälinen. Avoan inklusion lukuisista erilaisista määrittelyistä ensimmäiseksi inklusiota tasa-arvoa tavoittelevana ideologiana, jonka tavoitteena on osallistava opetus ja kasvatusta. Toisena tarkastelen inklusion määritelmää koulutuksen uudistuksena ja monitasoisena ja -suuntaisena prosessina ja kolmanneksi esittelen mallin, jolla on pyritty havainnollistamaan inklusiivisen kasvatuksen ulottuvuuksia dimensioiden avulla.

Pohjimmiltaan inklusiossa on kyse ihmisten välisestä tasa-arvosta. Sen ytimessä on erilaisuuden arvostaminen ja kaikkien mukaan ottaminen. Inklusio määrittää oppilaiden erilaisuuden tavallisena osana ihmisyyttä ja elämää, tehden siitä uuden normaalin (Ihatsu ym., 1999, s. 14). Väyrysen (2001) mukaan inklusion perusajatuksina ovat, että kaikki voivat oppia, kaikki ovat erilaisia, kaikki ovat jonkun yhteisön jäseniä ja että kaikilla on tärkeä rooli omassa yhteisössään. Nämä yhteisöt luovat erilaisuutta ja se on arvostettavaa. Inklusion avulla pyritään edistämään ihmisoikeuksia, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Sen päämääränä on edistää myönteisiä asenteita ja sosiaalista kanssakäymistä sekä kehittää yhteisön taitoja ja kykyjä sen varmistamiseksi, että kaikista yhteisöjen jäsenistä voisi kasvaa aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. (Väyrynen, 2001, s. 19).

Inklusion tavoite tasa-arvosta pyritään saavuttamaan inklusiivisessa, osallistavassa opetuksessa ja kasvatuksessa. Siinä opetetaan koko ikäluokkaa siten, ettei ketään eroteta muista vammaan, muun ominaisuuden tai erilaisuuden vuoksi (Hakala & Leivo, 2015; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Waitoller & Kozleski, 2013). Inklusiivinen koulu on avoin kaikille, eikä ketään syrjitä tai jätetä ulkopuolelle. Se on ympäristönä tukeva, kannustava, responsiivinen ja huolehtiva yhteisö, jossa otetaan kaikki mukaan sosioekonomisesta statuksesta,

kulttuurisesta taustasta, sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai kyvyistä huolimatta (Lyons ym., 2016). Inklusiivisen kasvatuksen pyrkimyksenä on tukea ja kehittää kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (Takala ym., 2020a, s. 13). Inklusiivinen koulu voidaan määritellä aktiivisen ja merkityksellisen osallisuuden tilaksi, jossa kaikkien oppilaiden kyvykkyyttä ja kapasiteettia arvostetaan ja oppimiseen tarjotaan riittävät resurssit (Woodcock & Hardy, 2017; Väyrynen & Paksuniemi, 2020). Inklusion pääasiallisena tarkoituksena nähdäänkin tasa-arvoinen osallisuus ja omaa tasoa vastaava opetus (Takala ym. 2020b, s. 143). Inklusion syvemmän ulottuvuuden nähdään löytyvän nimenomaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunteista sekä hyvinvoinnista. Inklusiivisella kasvatuksella voidaan edesauttaa oppilaiden osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita, joilla on taas yhteys oppilaiden hyvinvointiin ja sitä kautta oppimiseen (Takala ym. 2020a, s. 20). Käytännössä inklusio on Takalan, Lakkalan ja Äikäksen mukaan kaikkia oppilaita koskevaa, osallistavaa ja tasa-arvoa mahdollistavaa laadukasta opetusta, joka vaatii toimiakseen monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyjä, syvällisesti muuttuvaa ammatillista työtettä ja toimintakulttuuria sekä tuekseen moniammatillista yhteistyötä (2020a, s. 13–16).

Toiseksi, inklusiota määritellään monitasoisena ja -suuntaisena prosessina. Sillä tavoitellaan yhteiskunnallisen syrjäytymisen ja yhteisöstä pois sulkemisen estämistä sekä esteiden poistamista. Prosessissa etsitään, toteutetaan ja vakinaistetaan malleja, joiden kautta kasvatusta toteutetaan perustavanlaatuisena ihmisoikeutena (Ainscow & Sandill, 2010; Ihatsu ym., 1999, s. 16). Samassa hengessä inklusiota on tarkasteltu koulun organisointia mullistavana periaatteena, joka vaatii opettajien ja koulun johtajien uudenlaista työskentelyä ja toimintakulttuurin mylläämistä (Takala ym., 2020a, s. 16). Uudistuksen ja muutoksen myötä pyritään tukemaan kaikkia oppilaita ja ehkäisemään sosiaalista eriytymistä (Ainscow & Miles, 2009, s. 1). Inklusiivinen kasvatusta voidaan nähdä jatkuvana oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamisena, joka ei ole koskaan täydellisen valmis, saavutettu tila, vaan sitä voi ajatella matkana ja jatkuvana muutoksena kohti kaikille hyvää koulua (Takala ym. 2020b, s. 143–144; Hausstätter, 2014, s. 433).

Kolmantena, Qvortrup ja Qvortrup (2018) ovat määritelleet ja havainnollistaneet inklusion moniulotteisuutta kolmen dimension kautta. Näitä

dimensioita ovat inklusion taso, yhteisön luonne ja inklusion aste. Ensimmäisessä dimensiossa inklusion tasolla tarkastellaan yksilön asemaa yhteisössä, hänen kokemuksiaan toimivuudesta, yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä toisten hyväksyntää. Dimensio on jaettu edelleen kolmeen tasoon: 1) fyysinen mukana oleminen, 2) sosiaalinen aktiivisuus yhteisössä ja 3) lapsen yhteenkuuluvuuden tunne ja jäsenyyden tunnustaminen muiden toimesta. (Takala ym, 2020, s. 17). Ensimmäisellä inklusion ulottuvuudella ja sen tasoilla havainnollistetaan sitä, kuinka inklusioon liittyy oppilaan osallisuus ja jäsenyys usealla tasolla: oppilaana luokassa, jäsenenä luokan sosiaalisessa yhteisössä sekä siinä, että hän on todellisesti hyväksytty ja tuntee myös itse kuuluvansa yhteisöönsä (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814). Toisin sanoen, inklusion voi ajatella etenevän tasoittain näennäisestä jäsenyydestä kohti aitoa yhteenkuuluvuutta.

Toisessa dimensiossa eli yhteisön luonteen dimensiossa on kyse erilaisista areenoista. Areenoilla tarkoitetaan eri tyyliä sosiaalisia yhteisöjä, joihin lapsi voidaan joko ottaa mukaan tai vaihtoehtoisesti sulkea pois. Koulun areenoita ovat esimerkiksi luokka oppimisyhteisönä ja epävirallisemmat areenat, kuten välitunneilla syntyvät ryhmät ja opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet. Areenoissa osallisena oleminen vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin ja oppilasryhmien vuorovaikutussuhteet ja oppilaan sosiaalinen asema koulussa viihtymiseen ja opintoihin sitoutumiseen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814). Areenat havainnollistavat sitä, kuinka erilaiset yhteisöt ja niihin liittyminen eriasteisesti voi vaikuttaa inklusion toteutumiseen.

Kahden ensimmäisen inklusion dimension pohjalta rakentuu kolmas inklusion dimensio eli inklusion aste, joka koskee inklusion ja eksklusion astetta. Sen tavoitteena on havainnollistaa sitä missä määrin lapsi otetaan mukaan tai jätetään ulkopuolelle sosiaalisista yhteisöistä. Lapsi on luonnollisesti eriasteisesti mukana erilaisissa yhteisöissä, mutta inklusion näkökulmasta on hedelmällistä ottaa huomioon erilaiset inklusion tasot, ulottuvuudet ja kumulatiiviset vaikutukset. (Takala ym., 2020a, s.17-19; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803, 814).

3.5 Inklusioon johtaneet kehityslinjat

Erityisopetuksen näkökulmasta yhteisen koulun tavoitteluun ovat johtaneet useat historialliset tekijät, joista kolmena pääryhmänä ovat: *”erillisen” eli segregoidun erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset; ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset sekä poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttuminen, joka liittyy erityisopetusta koskevan ajattelutavan muuttumiseen.* (Moberg & Savolainen, 2015, s. 77.)

1950-luvulta lähtien tutkijat alkoivat epäillä sitä, että tarjoaako erityisluokassa opiskelu erityisoppilaille parempia taitoja, kuin yleisessä opetuksessa opiskelu. Nähtiin, että oppimista voidaan edistää yleisessä opetuksessa erityisopetuksen menetelmillä, eikä opetuksen järjestäminen fyysisesti erillisessä ympäristössä ole välttämättä hyödyllistä. Opetuspaikan sijaan oleellisempaa pidetään opetuksen laatua. (Moberg & Savolainen, s. 2015, 77–78.) Erillisen opetuksen purkamista tuki myös tutkimustulokset siitä, että erityisluokassa opiskeleminen ja erityisoppilaaksi nimeäminen on näyttäytynyt ongelmallisena.

Vielä voimakkaammin integraatioajattelun voimistumiseen on vaikuttanut yhdenvertaisuusajattelun muuttuminen. Tästä esimerkkinä Pohjoismaissa vuonna 1960-luvulla syntynyt normalisaatioperiaate, jonka avulla vammaisille pyritään tuottamaan ja tarjoamaan palveluita, jotka mahdollistavat tavalliset mallit ja olot. Täten vammaisten kouluympäristön ja koulukokemuksien tulisi olla mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman tavallisia eli samanlaisia kuin muidenkin ihmisten. (Moberg & Savolainen, 2015, s. 79). Kaikkien ihmisten tasa-arvoisuutta, yhdenvertaisuutta ja kyvykkyyttä halutaan korostaa ja erottavia rakenteita uudistaa. Ajatellaankin, että inklusio pohjaa perustavanlaatuisesti lapsen oikeuksien kehitykseen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen (Takala ym., 2020a, s.16). Inklusion taustana nähdään myös Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1983, joka liputti täyden osallisuuden ja tasa-arvon puolesta (Takala ym., 2020a, s. 15).

Yhteisen koulun tavoittelemiseksi on tehty kansainvälisiä sopimuksia, jotka velvoittavat tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen koulutukseen ja

kasvatukseen. Inklusion taustalla olevia kansainvälisiä sopimuksia ovat Ihmisoikeuksien julistus (1948), YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989), YK:n Koulutus kaikille –julistus (1990), YK:n Yleisohjeet yhdenvertaistamisesta, Salamancan julistus (1994), Koulutus kaikille toimintaohjelma (2004) sekä Yleissopimus vammaisten oikeuksista (2006). Tärkeimpinä näistä on nähty yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (YK 1993), Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (YK 2006) ja Salamancan julistus (UNESCO 1994). (Moberg & Savolainen, 2015, s. 88-89).

Vuonna 1993 YK julisti Yleisohjeet yhdenvertaistamisesta. Ne sisältävät yleisohjeet, joilla yhdenvertaistetaan vammaisten henkilöiden mahdollisuuksia (Ihatsu ym., 1999, s. 13). Sen allekirjoittaneet valtiot sitoutuivat toimimaan vammaisten henkilöiden täyden koulutuksellisen osallistumisen sekä tasa-arvon puolesta. Vuonna 2006 YK jatkoi vuoden 1993 yleisohjeiden linjausta tehdessään Yleissopimuksen vammaisten oikeuksista. Sen tavoitteena oli syrjintää kieltävien lakien luominen, sekä vammaisten tasa-arvoisuuden edistäminen kaikilla elämän osa-alueilla, erityisesti koulutuksessa. (Moberg & Savolainen, 2015, s. 89–90.)

Yksi tunnetuimmista ja tärkeimmistä inklusion taustalla olevista sopimuksista on Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, käytännöistä ja toimintatavoista (UNESCO 1994). Sen mukaan tavallisen koulun pitää ottaa kaikki lapset vastaan riippumatta heidän fyysisistä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta (Takala, 2011, s. 13). Sopimukseen kirjattiin, että kaikkien lasten tulee päästä tavalliseen kouluun tuen tarpeistaan riippumatta ja että opetus tulee mukauttaa näihin tarpeisiin vastaavaksi ja lapselle sopivaksi (UNESCO 1994). Julistuksen tavoitteena oli turvata opetusta osana tavallista koulujärjestelmää kaikille erityistä tukea tarvitseville lapsille, nuorille ja aikuisille. Se toimii viitekehyksenä erityiskasvatuksen toiminnan järjestämiselle. Sen mukaan jokaisella lapsella on moninaisia ja ainutlaatuisia mielenkiinnon kohteita, kykyjä ja oppimistarpeita. Salamancan julistuksen mukaan:

”Inklusiivisesti orientoituvat tavalliset koulut ovat tehokkain keino syrjivien asenteiden voittamiseksi. Niiden avulla luodaan yhteisöjä, joissa toivotetaan kaikki tervetulleiksi; rakennetaan kaikille avoin yhteiskunta ja tarjotaan koulutusmahdollisuuksia kaikille.” (UNESCO 1994)

Uusin inklusion taustalla oleva kansainvälinen sopimus on UNESCON Agenda 2030 (2015), johon kuuluu Kestävän kehityksen tavoitteet eli Sustainable Development Goals, lyhennettynä SDGs. Tavoitteet sitovat kaikkia YK:n jäsenmaita ja ovat voimassa vuodesta 2016 vuoteen 2030. Tavoitteissa on useita koulutukseen liittyviä alatavoitteita. Niiden mukaan vuoteen 2030 mennessä kaikille tulisi varmistaa varhaislapsuuden kehitys ja hoito, taata esiopetus sekä varmistaa ilmainen, tasa-arvoinen ja laadukas perusasteen koulutus. Tavoitteena on mahdollistaa myös edullinen ja laadukas tekninen, ammatillinen ja kolmannen asteen koulutus kaikille. Lisäksi halutaan parantaa työelämään liittyviä taitoja sekä ammatillista ja teknistä osaamista nuorilla ja aikuisilla. Tavoitteena on poistaa eriarvoisuutta koulutuksesta poistamalla sukupuolten eriarvoisuus sekä varmistamalla heikompi osaisten yhdenmukaisia mahdollisuuksia kaiken tasoiseen koulutukseen ja ammatilliseen valmennukseen. (UNESCO 2015).

4 INKLUUSION NYKYTILA JA TULEVAISUUS SUOMESSA

4.1 *Inkluusio Suomessa*

Suomalaisissa kouluissa sovelletaan kaikkia edellä mainittuja erityisopetuksen muotoja: segregatiota eli erillistä erityisopetusta, osittaista ja kokonaista integraatiota sekä inklusiivisia ratkaisuja, jossa kaikki tuki tuodaan yleisopetuksen luokkaan. Inkluusio on tällä hetkellä opetuksessa tavoiteltava tilanne. (Takala, 2011, s. 16–17.) Inklusion tavoittelua tukevat lukuisat suomalaiset lait ja asiakirjat ja sen käytännön järjestämiseen pyritään kolmiportaisen tuen mallilla. Sen lisäksi Suomessa käytetään paljon erillään järjestettävää laaja-alaista erityisopetusta, minkä vuoksi inklusion näkökulmasta keskustellaan kokoaikaisesta yleisessä opetuksessa opiskelusta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta.

Suomessa inklusion taustalla toimivia koulun opetusta ja kasvatusta ohjaavia lakeja ja asiakirjoja ovat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2014), Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1267/2013), Perusopetuslaki (642/2010), kolmiportainen tuki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010), Erityisopetuksen strategia (OKM 2007) sekä Yhdenvertaisuuslaki (21/2004). Inklusiivisuuden tavoittelu näkyy esimerkiksi Yhdenvertaisuuslaissa siinä, että:

”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” (Yhdenvertaisuuslaki 21/2004)

Myös Suomen Perustuslain mukaan syrjintä on kiellettyä ja Vammaispalvelulaissa vaadita palveluiden sopivuutta vammaisille henkilöille (Saloviita, 2011, s. 7)

Perusopetuslaki muuttui 2010-luvulla, laajalti Erityisopetuksen strategiaan (2007) pohjalta, missä korostettiin inklusiota ja varhaista tukea. Perusopetuslaissa säädettiin tuen kolmiosaisuudesta: yleisen, tehostetun ja erityisen tuen mallista. Sen päämääränä on laadukkaampi, oppilaslähtöisempi ja yhteistyöltään rikkaampi perusopetus. (Takala, 2011, s. 21). Sekä Perusopetuslaissa että Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on mukana inklusiivisen kasvatuksen perusajatukset: yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistäminen ja oppilaan edellytysten mukaisen opetuksen järjestäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan perusopetusta kehitetään ”inklusiio periaatteiden mukaisesti” sekä taataan opetuksen esteettömyys ja saavutettavuus, sekä koulujen toiminnassa tavoitellaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Opetushallitus, 2014, s. 15, 18, 64.).

4.2 Kolmiportaisen tuen malli

Nykyisin inklusion tavoitteisiin pyritään Suomessa vastaamaan kolmiportaisen tuen mallin avulla ja se otettiin käyttöön vuonna 2011. Kolmiportaisen tuen mallilla on ollut tärkeä tavoite on luoda inklusiivisempi koulu, jossa tukea tarjotaan pitkäjänteisesti ja aikaisempaa enemmän oppilaan lähikoulussa (Takala, 2011, s. 32). Siinä oppilaan tukemisen taustalla on opettajan hyvä oppilaan tuntemus ja tarkoituksenmukainen suunnittelu (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28).

Kolmiportaisen tuen mallissa on nimensä mukaan kolme eri tukimuotoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Jokaiselle oppilaalle tarjotaan vaikeuksien ilmetessä yleistä tukea. Jos tuen toimet eivät riitä, tarjotaan tehostettua, ja edelleen erityistä tukea, jos tehostetun tuen toimet ovat riittämättömiä. (Takala, 2011, s. 21). Mitä korkeammalle portaalle siirrytään sitä enemmän opetuksen yksilöllisyys, vahvuus, pitkäjänteisyys ja intensiivisyys kasvavat (Moberg & Savolainen, 2015, s. 94).

Ensimmäinen tukimuoto on yleinen tuki, jota pyritään antamaan kokonaan yleisopetuksessa. Jos oppilaan oppimisessa havaitaan pulmia, lähestytään niitä varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti. Opettajat käyvät pedagogisia keskusteluja, tehdään tarvittaessa kokeita ja seuloja ja pohditaan, kuinka oppimista voidaan auttaa. Opetus eriytetään oppilaalle yksilöllisesti sopivaksi ja tehdään tarvittaessa oppimissuunnitelma. (Takala, 2011, s. 22.) Yleisen tuet

keinot ovat opetuksen yksilöllistämistä: esimerkiksi tukiopetusta, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman käyttöä, eriyttämistä ja opetusryhmän joustavaa muuntelua (Moberg & Savolainen, 2015, s. 94).

Jos kaikista käytetyistä toimista huolimatta yleisen tuen ei nähdä auttavan, siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen, jossa tukitoimia tehostetaan määrällisesti ja laadullisesti (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28). Tehostettuun tukeen siirtyessä opettaja tekee pedagogisen arvion, jossa kuvataan, miksi siirtyminen on tarpeellista, mitä on jo tehty ja mitkä ovat oppilaan tarpeet ja tilanne. (Takala, 2011, s. 22, 27.) Oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, jossa on kasvun ja kehityksen tavoitteet sekä arvio vahvuuksista ja riskitekijöistä. Sen avulla suunnitellaan ja seurataan tehostettua tukea. Tehostetulla tuella tarkoitetaan lapsen toiminnallista ohjausta ryhmässä ja yksilön sekä hänen oppimisvalmiuksiensa tietoista tukemista. Tehostettua tukea annetaan pääosin yleisopetuksen yhteydessä. Sen opetusjärjestelyt ovat joustavia ja koostuvat eriyttämisestä, tuki-, tiimi- ja samanaikaisopetuksesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Myös oppilashuollon palvelut ovat vahvemmin läsnä ja käytetään mahdollisesti avustaja-, ohjaus- tai tukipalveluita sekä apuvälineitä. Toimijoita on mukana enemmän, jotta oppilaalle voitaisiin tarjota runsaammin tukea. (Takala, 2011, s. 22–23.)

Jos tehostetun tuen toimet ovat riittämättömät, oppilas taas siirretään edelleen tehostetusta tuesta erityisen tuen piiriin. Tällöin tehdään pedagoginen selvitys sekä opetuksen järjestäjän tulee tehdä erityisen tuen päätös. (Moberg & Savolainen, 2015, s. 94.) Pedagoginen selvitys tehdään moniammatillisessa yhteistyössä ja siinä kerrotaan pedagogisia seikkoja painottaen mitä tehostetun tuen vaiheessa on tehty, mitä täytyy ehkä vielä tehdä ja tuleeko oppilaan tavoitteita ja opetusta yksilöllistää joidenkin aineiden kohdalla. Opetuksen järjestäjä selvittää, voidaanko tarvittavia palveluita tarjota lähikoulussa. Erityisen tuen portaalla olevalle oppilaalle laaditaan opettajien, vanhempien ja oppilaan kanssa yhteistyössä HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Takala, 2011, s. 23.) HOJKS:iin kirjataan opetuksen sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, toimet, välineet ja arviointi (Ikonen, 1999, s. 44). Erityisen tuen portaalla oppilas saa vielä yksilöllisempää ohjausta ja opetusta, joka voi tapahtua joko tavallisen opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla tai –koulussa. (Takala, 2011, s. 23.) Päätös ei ole

lopullinen, vaan se tulee tarkistaa toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen yläkouluun siirtymistä (Moberg & Savolainen, 2015, s. 94).

Kolmiportaisen tuen mallia on kritisoitu opettajien toimesta siksi, että sen nähdään lisänneen työmäärää, eikä sen toteuttamiseksi ole tarpeeksi resursseja (Vitka, 2021, s. 23). Myös tilastokeskuksen vuoden 2019 erityisopetusraportin mukaan kolmiportaisen tuen malli on kokenut inflaation. Mikäli kehitys erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevista oppilaista jatkuisi samaan tahtiin, olisi puolet peruskoululaisista tehostetun tai erityisen tuen portaalla vuonna 2033. Oppilaiden tarkastelu ”taviksina”, ”tehoina” ja ”erkkoina” on keskittynyt järjestelyihin, joilla poikkeaville oppilaille tarjotaan tukea, eikä mallin siksi olla nähty tukevan inklusiivista kasvatusta. (Uusitalo & Vuorinen, 2020, s. 188).

4.3 Inklusion näkökulmia erityisopetukseen ja yleisopetukseen

Kolmiportaisen tuen mallilla pyritään tarjoamaan oppilaille tukea mahdollisimman pitkälle yleisen opetuksen luokassa. Tuen portaiden yhteydessä keskustelua käydään myös tukea tarvitsevien oppilaiden sijoituspaikasta. Perusopetuslaki (642/2010) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2004, s. 19) näkevät opetuksen järjestämisen erityisopetuksessa mahdollisena, mikäli se on oppilaan kehityksen ja oppimisen kannalta parempi vaihtoehto. Yleisesti inklusioajattelussa ilmaistaan, etteivät tuen tarpeet määrittele oppilaan opiskelupaikkaa, vaan monimuotoista opetusta järjestetään siten, että pystytään tukemaan kaikkien oppilaiden oppimista ja osallisuutta yhteisessä luokassa. Kuitenkin Suomessakin on laajasti käytössä myös erottelevia käytäntöjä. Inklusion kannattajilla on hyvin vastakkaisia mielipiteitä siitä, miten opetusta voidaan inklusioperiaatteen mukaisesti järjestää. Joidenkin mielipiteissä korostuu ehdottomuus siitä, että inklusiossa kaikkien oppilaiden mukaan ottaminen kokoaikaisesti yleisopetukseen on ainoa tapa toteuttaa inklusiota, kun taas osa ajattelee, että inklusiivista kasvatusta voidaan toteuttaa toimivasti ainoastaan silloin, kun käytetään joustavia, monimuotoisia opetusjärjestelyjä ja tarvittaessa erityisopetusta tai erityisluokkia (Takala ym. 2020a, s. 13).

Joustavien opetusjärjestelyiden kannattajien perusteluissa osa- tai täysiaikaisen erityisopetuksen hyödyistä käytetään usein termiä vähiten rajoittava oppimisympäristö. Vähiten rajoittava oppimisympäristö (eng. the least restrictive

environment) liitetään poikkeavuuden tarkastelun puutenäkökulmaan. Tässä tarkastelumallissa vedotaan siihen, että oppilaan tulisi opiskella itselleen suotuisimmassa oppimisympäristössä, vaikka se olisi erityisopetuksessa (Lakkala, 2008, 21). Oppimisryhmä ja oppimispaiikka ei näkökulman mukaan ole yhtä tärkeää kuin oppiminen itsessään. Huomion nähdään olevan oppilaiden erityisissä tarpeissa ja yleisen opetuksen riittämättömyydessä vastata niihin. Ajatellaan, että oppilaat tarvitsevat erityisopettajan tukea ja että vain erityisopettajalla on tarvittavaa tietoa oppilaan tukemiseen. Yleisopetuksen ei nähdä soveltuvan erityisoppilaille siksi, että opetussuunnitelma on joustamaton ja kykenemätön tarjoamaan monipuolista tietoa ja taitoa kaikenlaisille oppilaille (Anastasiou & Kauffman, 2011, s. 380). Yleisopetuksen luokanopettajat nähdään liian yleispätevinä ja kiireisinä tarjoamaan sellaista erityistä ja erilaista tukea, jota erityisoppilaat tarvitsevat. Ongelmallisena tuen tarjoamisessa on siis opettajan puuttuvat taidot, yleisopetuksen iso luokkakoko ja heille suunniteltu opetussuunnitelma. (Zigmond & Kloo, 2011, s. 170). Mikäli erityisopetuksen ryhmän nähdään tukevan paremmin oppilaan oppimista, lapsi voidaan sijoittaa pienempään opetusryhmään sillä perusteella, että suurempi poikkeavuus johtaa pienempään ryhmään sijoittamiseen. Kriittiseen tarkasteluun on joutunut myös ajatus siitä, että esimerkiksi vakavasti psyykkisesti sairaita oppilaita pidettäisiin inklusion nimissä yleisopetuksen luokissa silloin, kun se ei tue oppilaan terveyden edistämistä tai aiheuttaa ongelmia, joihin koulussa ei pystytä vastaamaan. (Takala ym., 2020b, s. 192). Oikeudenmukaisena nähdään oppimisympäristö, jossa kaikki oppilaat saavat asianmukaista ohjausta missä tahansa fyysisessä ympäristössä (Dudley-Marling & Burns, 2014, s. 20).

Toisen inklusion näkökulman kannattajat, jotka pitävät inklusion toteutumisen kannalta mahdollisena ainoastaan täysiaikaista yleisessä opetuksessa opiskelemista, tukeutuvat optimaalisen oppimisympäristön (eng. the optimum learning environment) käsitteeseen. Se liittyy sosiokonstruktiiviseen poikkeavuuden tarkasteluun, joka korostaa sitä, että oppilaiden erottaminen opetuksen aikana muista on aina epäoikeudenmukaista ja epäreilua. Sen nähdään luovan sekä koulutuksellista että sosiaalista kuilua oppilaiden välille, luovan kuvaa epäpätevyydestä ja oikeuttavan syrjintää muillakin elämän osa-alueilla (Oliver, 1996, s. 64). Lähestymistapa opetuksen fyysiseen järjestämiseen on periaatteellinen. Nähdään, että nykyisen koulutuksen rakenteet ylläpitävät

erilaisuuden näkemistä haasteena ja ongelmallisena ja sen vuoksi nimenomaan rakenteita tulisi pyrkiä muuttamaan (Dudley-Marling & Burns, 2014, s. 25–26). Näkökulma korostaa erityisopettajien tuen tarjoamista oppilaille yleisessä opetuksessa sekä luokanopettajien koulutuksellista valmistamista kaikenlaisten oppilaiden tukemiseen. Yhteistä opetusta kannatetaan ja erottelua pidetään problemaattisena siksi, ettei eriytetyllä opetuksella pystytä välttämättä tarjoamaan oppilaille niitä välineitä ja tietoa, joita tarvitaan yhteiskunnassa, joka rakentuu normaaleiksi määriteltyjen ihmisten osaamiselle ja tarpeille (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 67; Reindal 2010; Roulstone 2014)

Vastakkaisia näkökulmia on yritetty yhdistää konseptilla inklusiivisesta erityisopetuksesta, joka mahdollistaisi kaikkien lasten opettamisen tehokkaasti, siten että heille mahdollistetaan täysi osallisuus heille sopivimmassa paikassa. (Hornby, 2015, s.252). Inklusiivisessa erityisopetuksessa yhdistetään inklusion filosofia, arvot ja käytännöt erityisopetuksen interventioihin, strategioihin ja toimenpiteisiin (Hornby, 2015, s. 234). Sen pyrkimyksenä on tarjota kaikille tukea tarvitseville oppilaille tehokasta opetusta ja osallisuutta yhteisössä (Hornby, 2015, s. 251–252). Samanlaista joustavampaa näkökulmaa ovat ajaneet Suomessa esimerkiksi Takala, Äikäs ja Lakkala (2020, s. 7), jotka eivät sulje pois erityisopetusta, eritysluokkia tai erityiskouluja, vaan näkevät että niissä voidaan pitää mukana inklusiivisia elementtejä ja niiden avulla voidaan toteuttaa hyvää opetusta ja kasvatusta. He pitävät osana inklusiivista kasvatusta oppimismahdollisuuksien monimuotoisuutta sekä oppilaiden ja perheiden vapautta valita opetuksesta. He eivät tue ajatusta, jonka mukaan koulutuksen valtavirta saisi tarjota yleisopetusta ainoana vaihtoehtona (2020a, s. 7). Heidän mukaansa inklusiivisen koulun tulisi myös joustaa ja kestää eri kokoisissa ryhmissä järjestetty opetus, josta voi olla hyötyä kaikkien oppilaiden opiskelun yksilöllisessä tukemisessa (Takala ym., 2020b, s. 192). He ehdottavat välittävää näkökulmaa, jossa sallittaisiin erilaiset opetusryhmäkoot ja erilaisten oppilaiden opiskelu sekä yhdessä että erikseen. Sekä eriytetyn opetuksen mahdollisuus että oikeus integroitua yleiseen opetukseen voidaan nähdä yksilön oikeuksien toteutumisen tapana.

Suomalaiselle erityisopetukselle ominainen laajaa osa-aikainen erityisopetus on nähty tapana toteuttaa tätä joustavampaa inklusiivista erityisopetusta (Moberg & Savolainen, 2015, s. 92–93; Hornby, 2015, s. 234).

Sen nähdään tavallaan tukevan inklusiota, mutta toisaalta sisältävän myös segregoivia elementtejä (Takala ym., 2009, s. 162). Inklusiivisina elementteinä nähdään se, että erityisopetuksen saaminen on helppoa, saatavilla kaikille, osallistumiseen ei vaadita erityisiä päätöksiä tai henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa ja että oppilaat osallistuvat erityisopetukseen vain väliaikaisesti osan koulupäivästään. Kuitenkin erottelevana pidetään tapaa ottaa oppilaita pois yleisestä opetuksesta. Osa-aikaisen erityisopetuksen laajaa käyttöä Suomessa on selitetty sillä, että sen avulla voidaan tarjota erityisopetusta laajemmin erilaisille oppilasryhmille (Moberg & Savolainen, 2015, s. 95). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja opettaa pientä ryhmää omassa tilassaan tarjoten oppilaiden oppimiselle yksilöllistä tukea (Takala, ym., 2009, s.162, 169). Suomen hyviä PISA-tuloksia on pyritty selittämään osaksi osa-aikaisella erityisopetuksella (Kivirauma & Ruoho, 2007, s. 162).

On argumentoitu, että varsinkin vammaisen lapsen edun tarkastelussa tapojen ei tarvitse olla mustavalkoisia tai toisiaan poissulkevia. Eriytetty opetus ja integroiminen yleisopetukseen voivat molemmat palvella lapset oikeuksia, mikäli asiaa on lähestytty inklusioperiaatteen mukaisesti ja toteutettu riittävällä ja yksilöllisellä tuella, lapsen kompetenssi tunnistaen. (Hämeenaho & Komulainen, 2019, s. 69). Lown (1997) määritelmä on jakanut inklusion järjestämistä kovaan, pehmeään ja tyhmään inklusioon. Kovassa inklusiossa opetus pyritään järjestämään ainoastaan yleisessä opetuksessa, kun taas pehmeässä inklusiossa tukea on monin tavoin tarjolla yleisessä opetuksessa, mutta jossain tilanteissa tukea haetaan myös muualta. Tyhmässä inklusiossa erityistarpeet tiedostetaan, mutta niihin ei vastata. (Takala, 2011, s. 17; Low, 1997, s. 71–79).

Yleiseen opetukseen integroimista on tutkittu melko vähän yleisen tuen oppilaiden näkökulmasta. On saatavilla ristiriitaista tietoa siitä, että onko integraatiosta heidän oppimiselleen haittaa (Dell'Anna ym., 2021, s. 945). Viitteitä ja argumentteja on kumpaankin suuntaan. Haittavaikutuksia oppimiselle on selitetty esimerkiksi opettajan tuen riittämättömyydellä (Moberg & Savolainen, 2015, s. 77-78).

4.4 Inklusion kehityskohteita

Inklusioajattelun kehitys on nähty yleisesti hitaana ja inklusio vaikeasti toteutettavana tai toimimattomana säästötoimena. Esimerkiksi ammattiryhmien asenteiden, pedagogisten esteiden ja erottelua sallivien lakien on nähty hidastavan inklusion kehitystä (Moberg & Savolainen 2015, 96–97). Erityisesti inklusion toteutus käytännössä on ollut haasteellista niin Suomessa, kuin muuallakin maailmassa. Nähdään, että sen toteuttamisessa on vielä paljon kehitettävää. Sen vuoksi on esitetty kattavasti erilaisia toimintamalleja inklusion onnistumisen takaamiseksi. On ehdotettu, että inklusion rakentamisessa tulisi edetä teknisten ratkaisujen toteuttamisen, opetussuunnitelman muuttamisen, fyysisen oppimisympäristön muuttamisen sekä mukautettujen arviointien ylitse. Tarvetta olisi erityisesti rakenteelliselle muutokselle ja koulujen toimintakulttuurin muuttamiselle (Dudley-Marling & Burn, 2014, s. 27; Takala ym. 2020a, s. 16). Ratkaisuksi on tarjottu pienempiä luokkakokoja ja teknologian hyödyntämistä (Dudley-Marling & Burns 2014, s. 27–28). Myös esimerkiksi yhteisopettajuuden ja positiivisen pedagogiikan on nähty tarjoavan työkaluja inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen (Takala ym, 2020a; Takala ym. 2020b).

Sen lisäksi, että koulun rakenteita tulisi uudistaa, tarvitaan syrjimättömän yhteiskunnan rakentamiseksi sosiaalista muutosta, jossa keskitytään vammaisiin ja vammaisuuteen liittyvien uskomusten muuttamiseen sekä niiden ”muuttumisen kautta oikeuksien, vastuiden ja hyvinvoinnin syvällisempää[n] pohdintaa[n]” (Hämeenaho & Komulainen, 2007, s. 69; Oliver 2013; Watson 2012; Tisdall & Punch 2012) Koulutuksen sosiaalisen ympäristön tulisi huomioida paremmin erilaisuutta ja erilaisia tarpeita. Nähdään, että yhteiskunnasta tulee tulla kaikille avoin siten, että erilaisuus tunnustetaan ja siihen vastataan (Booth, 2009, s. 127). Koulun käytännössä tätä voitaisiin tukea varmistamalla, että käytetyt käytänteet ja välineet ottavat huomioon erityisryhmien jäsenten kompetenssin ja edistävät heidän yhteiskunnallista osallisuuttaan. (Hämeenaho & Komulainen, 2007, s. 71).

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA INKLUUSION HYÖDYISTÄ JA HAASTEISTA

5.1 Tutkimustuloksia ja kokemuksia inklusion hyödyistä

Inklusiolla on nähty olevan monenlaisia hyötyjä sekä yleisopetuksen oppilaille että tukea tarvitseville oppilaille. Tukea tarvitsevien ja vammaisten lasten näkökulmasta yksi inklusion hyödyistä on erillään järjestettävän opetuksen purkaminen. Sen on nähty vaikuttavan heikentävästi oppilaan minäkuvaan ja tavoitteisiin sekä aiheuttavan masentuneisuutta, syrjäytyneisyyttä, rajoittuneita sosiaalisia suhteita ja heikkoa valmentautumista aikuiselämää varten. Erillään järjestettyä opetusta ja nimeämistä erityisoppilaaksi on pidetty eristävänä ja leimaavana sekä opettajan suhtautumiseen vaikuttavana. (Dunn, 1968, s. 37; CSIE, 2003, s. 111).

Yleisessä opetuksessa opiskelemisesta on tutkimusten mukaan ollut tukea tarvitseville oppilaille sosiaalista ja akateemista hyötyä (Karagiannis ym, 1997). Tutkimuksissa on todettu, että inklusiivinen opetus edistäisi erityisoppilaiden sosiaalisia, emotionaalisia ja akateemisia taitoja paremmin, kuin se, että opetusta järjestettäisiin erillään. (Karagiannis ym., 1997, s. 4–5; Peterson & Hittie, 2003, s. 57.) Sosiaaliset ja emotionaalisen taidot kehittyvät Murrin (1999) mukaan, kun yleisopetuksessa oppilaat saavat laajempaa kokemusta elämästä verrattuna erilliseen opetukseen. Yleisopetuksessa opitaan laajemmin sosiaalisia taitoja, mahdollistetaan monipuolisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä saadaan tärkeitä vertaissuhteita osana ”normaalia” lasten ja nuorten kulttuuria. (Murto, 1999, s. 33–34) Oppilaat saavat mahdollisuuden samanlaiseen opetukseen ja mallioppimiseen. Inklusiivinen omien ikätovereiden kanssa opiskelu valmistaa oppilaita yhteiskuntaa varten. (Takala, 2011, s. 15–16.) On myös tutkittu, että oppilaat sopeutuisivat melkein pä paremmin yleiseen opetukseen, sillä vammaisia

oppilaita kiusataan tutkimuksien mukaan enemmän erityisluokilla kuin yleisopetuksen luokissa (Saloviita, 2011, s. 17).

Inklusion on nähty vaikuttavan positiivisesti myös tukea tarvitsevien oppilaiden akateemiseen osaamiseen. Parhaita tuloksia yleisessä opetuksessa ovat saaneet sellaiset oppilaat, joiden opettajille ja vanhemmilla on ollut positiivisia odotuksia heidän menestymisestään yleisessä opetuksessa (Takala, 2011, s. 17). Yhdysvaltalaisen Kansallisen Inklusiivisen Kasvatuksen Keskuksen (The National Center on Inclusive Education, 2011) esittelemä 11 000 oppilaan pitkittäistutkimus esittää, että oppimisen haasteita omaavien oppilaiden yleisessä opetuksessa vietetty aika korreloi korkeampiin oppimistuloksiin matematiikassa ja lukemisessa, vähäisempiin poissaoloihin sekä parempaan käyttäytymiseen (Dudley-Marling & Burns, 2007, s. 25). Heillä oli hyvät sosiaaliset, lukemisen ja kirjoittamisen taidot sekä he vaikuttavat menestyvän jatko-opinnoissaan paremmin. (Markussen, 2014).

Myös oppilaiden vanhemmat ovat kuvanneet kokemuksissaan tutkimustulosten kaltaisia hyötyjä. Intialaiset vanhemmat suosivat inklusiivista opetuksen järjestämistä, jotta heidän lapsensa välttyisi erityisopetuksessa opiskelemisen negatiivisilta vaikutuksilta. He ja heidän lapsensa kokivat, että inklusiivinen koulu oli erityiskoulua parempi vaihtoehto ja että heidän lastensa akateemiset taidot ja sosiaaliset suhteet paranivat sekä heidän itsevarmuutensa ja itsenäisyytensä lisääntyivät. (Hooja, 2009, s. 358–364).

Inklusiolla nähdään olevan tarjottavaa myös kaikille yleisen opetuksen oppilaille. Se voi tarjota kaikille oppilaille positiivisen asenteen ja hyvät valmiudet yhteisössä elämiseen. Inklusiivisen koulutuksen ja kasvatuksen kautta oppilaat oppivat arvostamaan ja ymmärtämään erilaisuutta sekä elämään moninaisten yksilöiden kanssa (Karagiannis ym., 1997, s. 4–5). Inklusiivisella kasvatuksella voidaan edesauttaa oppilaiden osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita, joilla on taas yhteys oppilaiden hyvinvointiin ja sitä kautta oppimiseen (Takala ym. 2020a, s. 20).

5.2 Tutkimustuloksia ja kokemuksia inklusion haasteista

Inklusion haasteiksi on nimetty erityisesti inklusion toimivuus ja sen soveltaminen käytännön opetustyöhön. Haasteina nähdään muun muassa

kielteiset ja epäuskoiset asenteet (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, 22–24, 28–30) sekä resurssien puute (Saloviita, 2011, s. 22).

Inklusiota haastavia asenteita nähdään olevan useilla eri osapuolilla: koulun johdolla, henkilökunnalla, opettajilla ja vanhemmilla. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 22–24, 28–30.) Erityisesti opettajan asenteella nähdään olevan suuri vaikutus inklusion toteutumiseen (Saloviita, 2011, s. 34). Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksen mukaan opettajien suhtautuminen integraatioon oli pääasiassa kriittinen. He kritisoivat inklusion lisäämää työtaakkaa sekä epäilivät koulun resurssien riittävyyttä (Takala 2011, s. 17; Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 28–30.). Kun puhutaan inklusion käytännön järjestämisen haasteita, puhutaan varsinkin koulumaailmassa paljon resurssipulasta (Saloviita 2011, 22). Kouluja syytetään välillä siitä, että he toteuttavat inklusiota säästötoimena, jolloin se toimimattomana lisää negatiivista suhtautumista inklusioon. Jos inklusiota toteutetaan huonosti ja ilman resursseja, sillä voi olla myös syrjäytymiseen johtavia vaikutuksia (Hertz 2010).

Opettajat olivat huolissaan myös sekä erityisesti käytöshäiriöisten ja vakavasti vammaisten oppilaiden sisällyttämistä yleisopetuksen piiriin. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 28–30.) Opettajat ovat nähneet haasteena sen, että tukea tarvitsevat oppilaille ei pystytä tarjoamaan yleisopetuksessa kaikkea sitä apua, jota he tarvitsisivat. Varsinkin hiljaisten ja vetäytyvien oppilaiden nähdään jäävän helposti huomiotta. (Nilsen, 2018, s. 988–999).

Opettajien lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat ovat kokeneet inklusion haasteeksi ja huolenaiheeksi lastensa riittävän tuen saannin yleisessä opetuksessa. Vanhemmat pelkäsivät, etteivät heidän lapsensa saisi tarpeeksi yksilöllistä tukea ja erillinen opetus näyttäytyi vanhemmille hyödyllisempänä ja lapsen kehitystä tukevana. He eivät uskoneet yleisessä opetuksessa opiskelemisen parantavan merkittävästi heidän lapsensa yhteistyötaitoja tai itsetuntoa, mutta joitakin myönteisiä ajatuksia yhteistyötaitojen ja erilaisuuden kohtaamisen kehittymisen osalta oli (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 23–24). Myös tutkijat ovat esittäneet näkemyksiään inklusiivisen luokan haasteista. Peterson ja Hittie (2003, s. 44) ovat esittäneet, ettei inklusiivinen luokka aina sovi kaikille lapsille, eikä tarjoa aina tehokasta menetelmää lapsen opetukselle. Murtokin (1999) pohtii sitä, kuinka opetusta tulisi järjestää siten, että arvioidaan oppilaalle paras vaihtoehto koulun käymiseen. Hänen mukaansa on realistisesti

otettava huomioon lääketieteelliset diagnoosit ja sosiaaliset seikat. (Murto, 1999, s. 33.)

Muidenkin oppilaiden vanhempien, kuin tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien kokemuksissa on ollut nähtävillä huolta inklusion haasteita. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009) huomasivat, että koska yleisopetuksen oppilaiden vanhemmat halusivat opettajien resurssien riittävän juuri heidän lapsensa opettamiseen, he mielsivät tukea tarvitsevat oppilaat vamman vakavuuden mukaan erilliseen opetukseen kuuluviksi. Kielteisten asenteisiin nähdään vaikuttavan pelko luokan työrauhan menettämisestä ja opetuksen tason heikkenemisestä. (Kuorelahti & Vehkakoski, 2009, s. 22–24).

5.3 Oppilaiden kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta

Oppilaiden kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta on tutkittu opettajiin tai vanhempiin verrattuna suhteellisen vähän, minkä vuoksi olen valinnut ne tutkimukseni tarkastelun kohteeksi. Aikaisempaa tutkimusta oppilaiden kokemuksista on tehty esimerkiksi tuoreessa suomalaisessa väitöskirjatutkimuksessa, jossa selvitettiin neljän yläkoululaisen erityisen tuen oppilaan kokemuksia siitä, ”miltä inklusiivisuutta tavoitteleva koulutyö näyttäytyvät heidän maailmassaan ja kokemanaan?” (Alajoki, 2021, s. 85). Koulun oppilaiden nähtiin olevan muihin koulun toimijoihin nähden edellä, sillä erilaisia tuen tarpeita ei koettu erityisenä asiana. Oppilaiden kokemukset inklusiosta liittyivät ryhmäytymiseen, tukeen ja osallisuuteen. He näkivät segregatiota ylläpitävät käytänteet ongelmallisina ja erontekijöiden aiheuttajina koulun systeemissä. Kokemukset inklusiosta olivat kuitenkin yksilöllisiä. (Alajoki, 2021, s. 105). Kaikki oppilaat kokivat tuen tarpeestaan riippumatta ensisijaisen tärkeänä omaan ryhmään kuulumisen ja osallisuuden tarpeen, mutta myös oppimisen tarpeen. (Alajoki, 2021, s. 174).

Lasten kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta tutkittu enemmän kansainvälisesti. Norjalaisessa tutkimuksessa verrattiin tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden kokemuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä. Tutkimuksen tulosten mukaan haasteita kokevat oppilaat kokevat oppimisympäristön ja siihen kiinnittymisen negatiivisemmin, kuin muut oppilaat. Negatiivisimpia kokemuksia on erityisopetuksessa opiskelevilla oppilailla ja

heistä vielä erityisesti niillä oppilailla, joilla on käyttäytymisen haasteita. (Haug, 2020, s. 303–315).

Luokan inklusiivisuutta, inklusiivisia opetusstrategioita ja oppilaiden kokemuksia kartoittaneessa ruotsalaistutkimuksessa selvitettiin kyselylomakkeiden, haastattelujen, oppilaiden runojen ja havainnoinnin avulla inklusiivisen luokan kaikkien oppilaiden kokemuksia erilaisuudesta ja inklusiosta. Oppilaat suhtautuvat erilaisuuteen pääasiassa positiivisesti ja pitivät sitä voimavarana. Kuitenkin osa oppilaista ilmaisi myös erilaisuuden ongelmallisuuksia ja näkivät omia ja luokkatovereidensa piirteitä haastavina (Nilholm & Alm, 2010, s. 245–246). Inklusiivinen luokka koettiin samaan tapaan positiivisesti: oppilaat kokivat olonsa luokassaan tyytyväisiksi, oppilaiden väliset suhteet näyttäytyivät positiivisina ja oppilaat nauttivat luokan työskentelytavoista. Kuitenkin noin puolet oppilaista ilmaisivat, että kokevat välillä ärsyyntyvänsä tai häiriintyvänsä luokan muista oppilaista. Lisäksi oppilaat mainitsivat keskimääräisesti harvemmin vamman omaavia oppilaita mieluisimmiksi leikki- tai opiskelukavereikseen. (Nilholm & Alm, 2010, s. 245, 249).

Kolmannen tutkimuksen mukaan tyypillisesti kehittyneiden varhaiskasvatusikäisten lasten aikaisemmat kokemukset erilaisista vammoista tai haasteista johtivat positiivisempiin asenteisiin sellaisia luokkatovereita kohtaan, joilla on jokin vamma tai haaste. Heillä nähdään olevan enemmän ymmärrystä ja sensitiivisyyttä aikaisempien kontaktien ja kanssakäymisten vuoksi. Inklusiivisissa ryhmissä olevilla lapsilla oli kuitenkin myös negatiivisia asenteita vammoja ja haasteita kohtaan. Tälle nähtiin selityksenä joko se, etteivät lapset huomaa ja tunnista muiden lasten lievempiä vammoja ja haasteita siksi puhuvat niistä negatiivisesti tai että negatiiviset asenteet johtuvat siitä, että he kohtaavat arjessaan mahdollisia niistä aiheutuvia haasteita. (Kwon ym., 2017, s. 360–378).

Yleisen opetuksen oppilaiden kokemuksia inklusiivisesta oppimisympäristöstä on pyritty tarkastelemaan kattavammin useiden tutkimusten tulosten kautta. Dell’Annan, Pellegrinin ja Ianesin (2021) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin yleisen opetuksen oppilaiden kokemuksia ja oppimistuloksia inklusiivisessa ympäristössä. Oppilaiden asenteet vaihtelivat sekä koulun ja luokan että yksilöllisten tekijöiden, kuten sukupuolen ja vammojen tuntemuksen mukaan (Dell’Anna ym., 2021, 951; Vignes ym., 2009).

Inklusiivisessa luokassa opiskelemisen nähdään johtavan positiivisempiin asenteisiin inklusiosta (Dell'Anna ym., 2021, 951; Arampatzi ym., 2011; Georgiadi ym., 2012), kun taas koulussa järjestetty erillinen erityisopetus johti negatiivisempaan suhtautumiseen (Vignes ym., 2009). Oppilaiden nähtiin suhtautuvan tukea tarvitseviin oppilaisiin positiivisesti. He ilmaisivat hyväksyntää ja empatiaa heitä kohtaan, mutta toivat ilmi myös huoliaan inklusion vaikutuksista. Näitä olivat esimerkiksi vammaisten oppilaiden sosiaalisen osallistumisen mahdollisuudet sekä heidän haasteidensa ja käyttäytymisensä mahdolliset negatiiviset vaikutukset omaan oppimiseensa ja suoriutumiseensa (Dell'Anna ym., 2021, 952; Brown ym., 2011; Katz ym., 2012, Westling ym., 2013). Tutkimustulokset inklusion vaikutuksista yleisen opetuksen oppilaiden oppimistuloksiin ovat ristiriitaisia: joissakin tutkimuksissa nähtiin negatiivista vaikutusta oppimistuloksiin, kun taas toisissa ei nähty (Dell'Anna ym., 952; Fletcher, 2009). Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käytösongelmilla nähtiin joissakin tutkimuksissa olevan ristiriitaisia vaikutuksia yleisen tuen oppilaisiin (Dell'Anna ym., 2021, 952; Arampatzi ym., 2011; Gottfried 2014).

Myös de Boerin, Pijlin ja Minnaertin (2012) katsauksen mukaan oppilaiden asenteet haasteita omaavia oppilaita kohtaan olivat pääsääntöisesti neutraaleja. Vaihtelua vastauksissa oli kuitenkin myös paljon. (de Boer ym, 2012, s. 388). Asenteisiin vaikutti muun muassa oppilaiden sukupuoli, ikä, haasteen laatu ja aikaisempi tieto. Tyttöillä oli usein poikia positiivisempia asenteita, vanhemmilla oppilailla oli positiivisempia asenteita, fyysisiin haasteisiin suhtauduttiin positiivisemmin kuin älyllisiin tai käytöksellisiin haasteisiin ja aikaisempi tieto tai kokemukset haasteista tai vammoista johtivat positiivisempaan suhtautumiseen (Dell'Anna ym., 2021, 945–946; de Boer ym, 2012, s. 386-389; Laws & Kelly, 2005; Vignes ym., 2009).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yleisopetuksen oppilaiden kokemuksia inklusioon pyrkivässä luokassa opiskelemisesta ja luokan oppilaiden erilaisuudesta. Yleisopetuksen oppilailla viitataan tutkielmassani oppilaisiin, joilla ei ole varsinaista tuen tarvetta. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla puhun tukea tarvitsevista tai haasteita omaavista oppilaista. Aikaisempaa tutkimusta on enemmän vanhempien ja opettajien näkökulmasta sekä lasten ennakko-odotuksista, mutta oppilaiden kokemusten tutkiminen on ollut vähäisempää. Kiinnostukseni kohteena on erityisesti se millaisia kokemuksia heillä on inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta sekä miten he kokevat inklusiivisuuden vaikuttavan heidän omaan koulunkäyntiinsä. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten oppilaat näkevät ja kokevat erilaisuuden ja erilaiset tuen tarpeet.

Tutkimuksen tutkimuskysymyksinä toimivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia kokemuksia oppilailla on inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta?
2. Miten oppilaat kokevat oppilaiden erilaisuuden?
3. Missä määrin oppilaiden kokemuksissa näkyvät inklusioon liitettyjä positiivisia ja negatiivisia puolia?

6.2 Tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimukseni sijoittuu ymmärtävään ja tulkitsevaan ihmistieteeseen, jossa tutkimukseni tapauksessa tavoitellaan todellisuuden ymmärtämistä (Raatikainen, 2005, s. 2, 22). Tutkimuksen tieteenfilosofisessa tarkastelussa oleellinen filosofian osa-alue ontologia pyrkii selittämään todellisuutta, sitä mitä on olemassa ja mitä voidaan tutkia (Raatikainen, 2005, s. 1). Tutkimuksessani

hylätään ontologinen monismi, eli se, etteivät ihmistieteiden kohteet ole olemassa olevia ja että todellisuus rajoittuu vain luonnontieteiden käsittelemään todellisuuteen (Raatikainen, 2005, s. 3). Tutkimuksessa tunnustetaan ihmistieteissä metodologisen dualismin mukainen luonnontieteistä poikkeava erityinen ymmärtävä lähestymistapa, jossa ollaan kiinnostuneita tutkimuskohteiden sisäisen elämän ymmärtämisestä (Raatikainen, 2005, s. 3–5).

Tarkemmin tutkimuksessani on kyse fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta, jossa fenomenologisen tutkimuksen tapaan tavoitteena on kuvailla, selittää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä tutkimalla tutkittavien merkityksiä ilmiöstä (Marshall & Rossman, 2016, s. 16–17). Fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan kuuluu kiinteästi ihmiskäsityksen ja kokemusta koskevan tiedon luonteen pohtiminen; "[f]enomenologisessa ja siihen läheisesti kuuluvassa hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet." (Laine, 2018, s. 1). Fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan ihmiset rakentuvat suhteessa ympäröivään maailmaan sitä samalla itse rakentaen. Tätä rakentumisen ja rakentamisen suhdetta tarkastellaan "toimivan yksilön perspektiivistä". (Laine, 2018, s. 2.) Tähän kuuluu ymmärrys siitä, että ihminen ei ole irrallaan maailmasta, vaan hänen perspektiivinsä muovautuu suhteiden, kokemusten, käsitysten, arvojen ja tuntemisen tapojen kautta. Ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan nähdään fenomenologian piirissä intentionaalisenä, eli merkitysten suuntaamana. Näitä merkityksiä löytyy jokaisesta havainnosta, maailma rakentuu niistä ja ne rakentavat kokemuksiamme. (Laine, 2018, s. 3–4). Merkitysteoriassa ihminen näyttäytyy pohjimmiltaan yhteisöllisenä, sillä merkitykset ovat syntyneet yhteisössä ja yhteisön jäsenillä voi olla samanlaisia merkityksiä ja samanlainen suhde maailmaan (Laine 2018, 4–5). Kuitenkin "[f]enomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä, koska vain yksilöt kokevat ja ovat maailmasuhteessa, mutta tämä ei tarkoita yhteiskunnallisen tai yhteisöllisen näkökulman väheksymistä." (Laine, 2018, s. 5).

Hermeneuttista ulottuvuutta tarvitaan tulkinnan takia, koska kiinnostus koskee kommunikaatiota ja ilmaisuja, joiden perusteella pyritään ilmaisujen ymmärtämiseen ja tulkintaan (Laine, 2018, s. 6). Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa vaatii tutkijalta kriittistä itseymmärrystä, oman esiympäristönsä tiedostamista sekä tulkintojen kyseenalaistamista (Laine, 2018, s. 9)

Vaikka tutkimuksen tieteenfilosofinen lähestymistapa pohjautuu fenomenologiseen hermeneutiikkaan, ei ilmiötä pystytty lähestymään fenomenologiseen tapaan täysin ilman tietoa teoreettisesta viitekehystä. Koska olin tehnyt kandidaatintutkielmani samasta aiheesta, olin perehtynyt teoriaan sekä muodostanut esiyymmärrystä tutkimuksen mahdollisista teemoista ja ilmiöstä. Tämän tutkimuksen teoria ja haastattelujen kysymykset laadittiin yhdistelemällä kandidaatin tutkielman tieteellistä viitekehystä sekä syventymällä aiheisiin syvemmin uuden kirjallisuuden avulla. Haastattelua suunniteltaessa otin huomioon inklusion liittyviä teemoja sekä aikaisemmassa tutkimuksessa esiin nousseita inklusion kannalta merkittäviä koulunkäynnin osa-alueita. Tutkimuksen toteutuksessa keskityin kuitenkin aineistolähtöisyyteen sekä siihen, etten anna esiyymmärrykseni vaikuttaa haastatteluissa tai niiden analysoinnissa tehdyissä tulkinnoissa. Fenomenologis-hermeneuttiseen tyyliin tarkastelin ennakkokäsityksiäni ja esiyymmärrystäni kriittisesti ja reflektiivisesti.

Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat johtivat tutkimusstrategian valintaan, joka ohjasi tutkimuksen käytännön toteutuksen periaatteellisia valintoja (Jyväskylän Yliopisto: Avoimen yliopiston Koppa, 2015). Tutkimuksen tutkimusstrategian voidaan nähdä olevan sekä fenomenologinen että etnografinen. Fenomenologista tutkimusstrategiaa tutkimuksessa sovelletaan siksi, että tietoa pyritään rakentamaan avoimesti ihmisten kokemuksia ja ymmärrystä tarkastelemalla. Yleisesti fenomenologisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat yksilöiden subjektiiviset ja henkilökohtaiset kokemukset, aistimukset ja elämykset, joiden avulla saadaan tietoa maailmasta (Creswell, 1998, s. 53). Yksinkertaistaen fenomenologinen tutkimus kuvaa yksilöiden kokemuksia ja niiden merkityksiä. Fenomenologisessa tutkimuksessa lähestytään kysymyksiä osallistujien kokemusmaailman kautta, pyrkimyksellä ottaa selvää, miten he kokevat, elävät ja kuvaavat ilmiöitä sekä muodostamalla tulkintoja ja merkityksiä osallistujien kokemuksista (Creswell, 1998, s. 32). Fenomenologisen strategian lisäksi etnografisia tutkimusstrategian piirteitä voidaan nähdä liittyvän tutkimukseen siksi, että keräsin osan aineistosta olemalla mukana yhteisön arjessa, tarkoitukseni oppia ymmärtämään yhteisön arkea ja sen käytäntöjä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 76–78). Etnografisella tutkimuksella pyritään yleisesti esimerkiksi toiminnallisten käytäntöjen kuvaamiseen sekä toiminnan merkityksen, mielen ja tavoitteiden tarkasteluun (Eskola & Suoranta,

1998, s. 77–78). Sen avulla ei tähdätä lopullisten totuuksien paljastamiseen, vaan merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan osallisten näkökulmasta. Etnografian ja hermeneutiikan yhdistelmän avulla tähtään oppilaiden kokemusten kokonaisvaltaiseen ja inhimilliseen ymmärtämiseen. (Samppala & Rähä, 2016, s. 30).

Tutkimus on siis empiirinen laadullinen tutkimus, jossa on myös tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen kohteena on ollut vain yhden luokan oppilaat. Yksittäisen luokan erilaiset tekijät vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppilaiden kokemuksiin myös inklusion kokemisen näkökulmasta. Kuitenkin tutkimuksessa on yksittäisen tapauksen syvällisellä perehtymisellä yritetty saada tietoa ilmiöstä yleisesti.

6.3 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen ensisijaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu sekä toissijaiseksi menetelmäksi havainnointi. Haastattelu oli sopivin aineistonkeruumenetelmä tutkimukseen, sillä haastatteluissa lapset saivat parhaiten tuotua esille kokemuksiaan aiheesta. Haastattelu mahdollisti sen, että oppilaiden kanssa voitiin selventää ja syventää haastattelun aikana esille nousseita ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa haastattelijan ja haastateltavan keskustelun, jossa käydään läpi tulkintoja maailmasta sekä ilmaistaan, kuinka tilanteita koetaan omasta näkökulmasta (Cohen ym., 2017, s. 506). Vaikka fenomenologisessa haastattelussa pyritään yleensä mahdollisimman avoimeen haastatteluun, toteutin haastattelun silti teemahaastatteluna, jossa oli puolistrukturoidun haastattelun piirteitä. Määrittelen haastatteluni puolistrukturoiduksi siksi, että ne olivat teemahaastattelua strukturoidumpia. Tavallisessa teemahaastattelussa edetään ennalta suunniteltujen aihepiirien, teemojen, mukaan ja annetaan haastateltavan vapaalle puheelle tilaa. Omassa haastattelussani esitin tarkempia kysymyksiä tietyistä teemoista, mutta kaikki kysymykset eivät välttämättä toistuneet kaikkien haastateltavien kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Toisin sanoin, puolistrukturoidussa haastattelussa on valmiiksi annettuja aiheita ja kysymyksiä, mutta kysymykset ovat rakenteeltaan avoimia ja niiden muotoilu ja järjestys ovat vapaasti

muokattavissa kysymystilanteesta toiseen (Cohen ym., 2017, s. 511). Perustelen puolistrukturoidun haastattelun valintaa haastateltavien ikätasolla: puolistrukturoidun haastattelun kysymysten avulla pystyin tukemaan haastateltavien lasten ajatuksien virittämistä aiheeseen ja sen monipuoliseen tarkasteluun. Haastattelun teemat olivat järjestyksessä aikuiset ja tuki, työrauha, opetus ja opetuskäytänteet, oppilaiden erilaisuus ja ilmapiiri. Haastattelun teemat ja tarkempia haastatteluissa esiintyneitä kysymyksiä on nähtävillä tutkimuksen liitteissä.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina koulupäivien aikana oppilaille tutussa luokassa. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat reilusta kahdesta kymmenestä minuutista puoleen tuntiin. Haastatteluja oli kahdeksan ja puolet haastateltavista olivat tyttöjä ja puolet poikia. Haastattelun kysymykset sopivat lapsien ikätasolle ja haastattelussa pyrin varmistamaan, että lapset ymmärsivät kysytyt kysymykset (Cohen ym., 2017, s. 529). Pyrin järjestämään haastattelutilanteet mahdollisimman turvallisiksi, välttämällä kuulustelumaisuutta. Pyrin luomaan lapsille luontevan tilanteen valitsemalla tutun ja rauhallisen sijainnin, olemalla mukana luokan arjessa ennen haastatteluja, tekemällä lapsen oloa mukavaksi haastattelun alussa rupatteleamalla, pyrkimällä ylläpitämään positiivista, rentoa ja ystävällistä ilmapiiriä hymyilemällä ja käyttäytymällä itse rennosti sekä käyttämällä lapsille tuttua ja ymmärrettävää kieltä (Cohen ym. 2017, 528).

Lasten haastatteluihin liittyy lukuisia muitakin huomioitavia tekijöitä ja erityispiirteitä ja pyrin huomioimaan ne mahdollisimman hyvin. Lähestyin lasten haastatteluja tiedostamalla, että lasten kokemuksissa ilmiötä tarkastellaan lasten maailmasta, lasten eikä aikuisten näkökulmasta, ja että lapset eroavat aikuisista niin kognitiiviselta kuin kielelliseltä kehitykseltään, keskittymiskyvyltään, muistiltaan, elämäkokemukseltaan, statukseltaan ja käsitykseltään siitä, mikä on tärkeää (Cohen ym., 2017, s. 528; Arksey & Knight, 1999, s. 116). Toisena erityiskysymyksenä otin huomioon lasten haastatteluihin kuuluvan lapsen ja aikuisen välisen valtaeron. Valtaero on yhteiskunnallisissa käytännöissä itsestäänselvyys, eikä katoa tutkimushaastattelussa, sillä aikuinen määrittelee haastattelutilanteen ja tehtävän luonteen. (Alasuutari, 2005, s. 125; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 128). Auktoriteettieroa pyrin lieventämään sillä, että juttelin haastatteluiden ulkopuolella oppilaiden kanssa heidän mielenkiinnonkohteistaan

ja kerroin avoimesti myös itsestäni. Haastattelujen alussa korostin, että kaikenlaisten kokemusten ilmaiseminen on sallittua. Korostin myös, ettei kaikkiin kysymyksiin tarvitse vastata ja että selvennän mielelläni kaikkia kysymyksiä, mitkä vaikuttavat vaikeasti ymmärrettäviltä.

Lisäksi halusin kiinnittää haastatteluissa huomiota lasten taipumukseen vastata sosiaalisesti suotuisasti eli siten, miten he olettavat, että heidän kuuluu vastata (Hirsjärvi ym., 1997, s. 202–203). Lähestyin asiaa siten, että korostin haastateltaville, ettei kysymyksiin ole oikeita tai väärinä vastauksia, kysyin eri yhteyksissä samoista asioista uudella tavalla sekä kiinnitin huomiota siihen hakevatko haastateltavat vastauksilleen minun hyväksyntääni.

Sosiaalisesti suotuisten vastausten antamisen arvioimisen vuoksi myös havainnointi otettiin haastattelujen rinnalle toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi. Tutkittavien antamat vastaukset voivat poiketa siitä, mitä todellisuudessa tapahtuu, minkä vuoksi havainnointi toimii hyvänä tapana tarkastaa tutkittavien vastauksien totuudenmukaisuutta käytännössä. Havainnoinnin lisäämisen tavoitteena oli saada tutkittavasta ilmiöistä luotettavampaa ja kattavampaa tietoa. Havainnoinnissa menetelmänä on kyse systemaattisesta seuraamisesta ja asioiden dokumentoimisesta esimerkiksi ihmisistä, tapahtumista, tilanteista, käyttäytymisestä tai rutiineista (Simpson & Tuson, 2003, s. 2). Observoinnin avulla voidaan saavuttaa kontekstuaalista ensikäden tietoa sekä paljastaa arkipäiväisiä rutiineja ja aktiviteetteja. Havainnointi voi keskittyä esimerkiksi faktoihin, tapahtumiin tai käyttäytymiseen. (Cohen ym., 2017, s. 542.). Tutkimukseni havainnointijakson aikana kiinnitin huomiota erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen ja toimintamalleihin. Tavoitteenani oli näitä tarkastelemalla arvioida näkykö luokan arjessa haastatteluissa kuvattuja kokemuksia ja suhtautumistapoja vai ovatko ne ristiriidassa keskenään.

Toteutin havainnointia olemalla luokassa seitsemän päivän ajan luokan yhteisillä tunneilla sekä joillakin jakotunneilla. Havainnointijakson aikana otin oppilaisiin kontaktia oppituntien ulkopuolella sekä oppituntien aikana, jotta oppilaat tutustuivat minuun ja kokisivat myös haastattelutilanteen luontevampana. Tein havainnointia sekä luokan takaosassa istuen että luokassa kierrellen. Kirjasin havaintojani havainnointipäiväkirjaan ja tein merkintöjä joko oppituntien aikana tai välittömästi niiden jälkeen. Havainnointipäiväkirjan merkinnöissä ei mainittu oppilaiden nimiä, ja ne olivat lyhyitä kuvauksia

esimerkiksi oppituntien tapahtumista ja työrauhasta sekä huomioita siitä oliko oppilaiden käytös tai luokan toiminta haastatteluissa annettujen kuvausten kaltaisia. Perustelen havainnoinnin lisäämistä aineistonkeruumenetelmäksi sillä, että se mahdollisti haastatteluissa esille tulleiden kokemusten ilmenemisen havainnoinnin kouluarjen käytännöissä.

Tutkimusjoukkona tässä tutkimuksessa oli yhden koulun yksi kuudesluokka ja heistä haastateltavina oli kahdeksan oppilasta. Haastateltavista oppilaista puolet olivat tyttöjä ja puolet poikia. Haastateltavista puhutaan aineistossa koodeilla HX, numerolla viitaten haastateltavien järjestysnumeroon. Lisätietoja haastateltavien sukupuolesta ja haastattelun kestosta on nähtävillä taulukosta 1.

TAULUKKO 1.

	Sukupuoli	Kesto min.
H1	Tyttö	24.26
H2	Tyttö	22.40
H3	Tyttö	30.09
H4	Poika	28.02
H5	Poika	22.23
H6	Poika	22.58
H7	Poika	21.19
H8	Tyttö	25.16

Tutkimusjoukko valikoitui kartoittamalla sähköpostitse kaupungin eri koulujen rehtoreilta ja apulaisjohtajilta sitä, löytyisikö tutkimukseen sopivaa inklusiivista viides- tai kuudesluokkaa, jossa olisi kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Lisäksi sopivaa luokkaa etsittiin ottamalla yhteyttä suoraan opettajiin ja tiedustelemalla kiinnostusta tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimukseen sopivan ja kiinnostuneen luokan löytymisen jälkeen tutkimuslupaa pyydettiin koulun rehtorilta ja virallinen tutkimuslupa haettiin kaupungin Sivistys- ja kulttuuritoimelta. Kun lupa oli myönnetty, tutkimus esiteltiin oppilaille ja korostaen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimuksen saatekirje, tutkimustiedote ja suostumuslomake toimitettiin huoltajille, kun oppilaiden

kiinnostus tutkimukseen osallistumisesta oli selvinnyt. Tutkimusluvut haettiin oppilaiden huoltajilta sekä oppilaat itse päättivät suostumuksestaan osallistua tutkimukseen. Vapaaehtoiset haastateltavat tiedusteltiin vielä erikseen. Muutama luokan oppilaista oli poissa lähes koko aineistonkeruun ajan ja pieni osa luokan oppilaista ei osallistunut tutkimukseen.

Tutkimukseen valikoitunut luokka sopi tutkimukseen inklusiiviseksi luokaksi, sillä noin kolmasosalla oli erityisen tai tehostetun tuen tarvetta, jonka lisäksi luokassa oli S2-oppilaita. Lisäksi luokassa opiskeli moninaisesti erilaisia oppilaita, joilla oli esimerkiksi erilaisia kulttuurisia taustoja.

6.4 Aineiston analyysi

Tukeudun aineiston analyysissä teemoitteluun. Teemoittelua voidaan pitää yhtenä sisällönanalyysin muotona (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysimenetelmänä teemoittelussa edetään siten, että aineistosta etsitään tutkimusongelmalle olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta 2008, 174–180). Analysoin aineistosta mitä haastateltavat kunkin teeman kohdalla puhuivat ja millaisia merkityksiä he kuvasivat kokemuksilleen (Moilanen & Rähkä, 2018, s. 50).

Aineiston analyysin kannalta merkittävää oli jo tutkimusta aloittaessa tehty kriittinen esiyymmärryksen tarkastelu. Kun aineistonkeruu oli suoritettu, lähdettiin konkreetian tasolla liikkeelle aineiston litteroinnista. Litteraatteja haastatteluista tuli noin 89 sivun verran. Aineiston analyysi eteni aineistoon syventymisellä, jolloin aineistoa luettiin ja kuunneltiin useampaan kertaan. Aineistoon merkattiin oppilaiden kokemusten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Analyysi jatkui aineiston jaottelemisella ja ryhmittelyllä, jolloin aineistossa etsittiin oppilaiden inklusion ja erilaisuuden kokemusten kannalta merkityksellisimpiä teemoja. Teemoittelun avulla litteraateista saatua tietoa jäsenneltiin kokonaisuuksiksi, joissa tuli ilmi oppilaiden antamia merkityksiä inklusion eri osa-alueilla. Yhdistin samaan asiaan liittyvät merkitykset samoihin teemoihin kuuluviksi. Teemoiksi muodostuivat ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla sisällöllisesti aikuiset ja tuki, inklusiivinen opetus ja tehtävät, oppilaiden erilaisuus, työrauha sekä ilmapiiri ja inklusion syvempi ulottuvuus eli yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja hyvinvoinnin teema. Havainnointipäiväkirjaa käytettiin tukena siinä, että

oppilaiden haastatteluvastauksista nousseita asioita pystyttiin tarkastelemaan myös käytännön tilanteissa.

6.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimusetiikan näkökulmasta tutkimuksen aihe vaati jo ennen varsinaisen tutkimuksen empiirisen osion aloittamista paljon erilaisten eettisten kysymysten pohtimista: omien ennakkokäsityksen kriittistä tarkastelua sekä tutkijan roolin, aiheen sensitiivisyyden ja sen vaikutuksien pohtimista. Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeseen sai alkunsa havainnosta, jossa yleisen tuen oppilaat nimesivät erikoistumisopintojeni projektissa erityisen tuen oppilaan käyttäytymisen vaikuttavan heidän oppimiseensa ja luokassa toimimiseensa negatiivisesti. Tein kandidaatintyöni samasta tutkimusaiheesta, jolloin tein jo paljon ajatustyötä, jotta tiedostaisin ennakko-oletukseni, enkä antaisi niiden vaikuttaa haastatteluihin tai aineiston analyysiin. Kandidaatintutkielmani haastattelujen perusteella vaikutti taas siltä, että oppilaat suhtautuvat erityisen ja tehostetun tuen oppilasiin samalla tavalla kuin yleisen tuen oppilaisiin, eivätkä nähneet heillä olevan negatiivista vaikutusta heidän oppimiseensa tai luokassa toimimiseensa, ainoastaan jossain määrin luokan työrauhaan. Tätä tutkimusta aloittaessani jouduin uudelleen palaamaan tarkastelemaan kriittisesti esitietämystäni.

Tutkimusaiheen sensitiivinen luonne johtaa useisiin tutkimuseettisiin erityiskysymyksiin. Ensinnäkin on tärkeää, ettei tutkimuksesta koidu tutkittaville minkäänlaista fyysistä, henkistä, sosiaalista tai taloudellista harmia (Kuula, 2006). Siksi aihetta lähestyttäessä pohdin tarkasti sitä, että erilaisia tuen tarpeita ja erilaisuutta lähestytään hienovaraisesti siten, ettei tuen tarpeessa oleville oppilaille koidu minkäänlaista sosiaalista haittaa aiheiden käsittelemisestä, eivätkä tuen tarpeiset lapset leimaannu erilaisuuden tutkimisen tuloksena. Käytännön järjestelyissä tämä otettiin huomioon huolellisella kysymysten asettelulla. Samalla tavoitteena oli jutella aiheista avoimesti niin, että oppilaat ymmärsivät kysymyksiä ja pystyivät keskustelemaan teemoista ikätasoisesti ilman johdattelua. Ikätasoiseen keskusteluun liittyi myös tutkimusaiheen toinen eettinen erityiskysymys, sillä tutkimuksen kohteena ovat lapset. Lapset kuuluvat

suojeltaviin erityisryhmiin, eikä heillä ole täyttä itsemääräämisoikeutta ja täten mahdollisuutta päättää itsenäisesti tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2006).

Tutkimukseen osallistuvien lapsien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista tavoiteltiin kuitenkin tarjoamalla kattavasti informaatiota tutkimuksesta, sen toteuttajista ja kerätyn tiedon käyttötarkoituksesta. Sitä pyrittiin kunnioittamaan myös painottamalla osallistujien vapautta päättää tutkimukseen osallistumisesta. (Kuula, 2006.). Tutkimukseen osallistuvan luokan opettaja, oppilaat ja heidän huoltajansa tiedotettiin huolellisesti siitä mitä tutkitaan, missä, miten ja miksi. Osallistujille kerrottiin tutkimuksen konkreettisista vaatimuksista, kuten esimerkiksi siitä, mitä tutkija luokassa tekee, mitä oppilailta vaaditaan ja kauanko haastattelut kestävät. Oppilaille painotettiin, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, eikä tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen vaikuta mitenkään heidän koulunkäyntiinsä tai esimerkiksi heidän kouluarvosanoihinsa. Oppilaille kerrottiin myös, että vanhemman myöntävä tutkimuslupa ei tarkoita sitä, että oppilaan täytyy antaa oma suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimusaiheen sensitiivisyys johti myös erityisen tarkkaan pohdintaan tutkimusaiheen esittelemisessä. Inklusio ja erilaiset tuen tarpeet ovat varmasti monelle vanhemmalle vieraita käsitteitä sekä lapsen yksilölliset tuen tarpeet ovat salassa pidettäviä tietoja. Tutkimuksen kuvailussa pyrittiin tarkkuuteen ja selkeyteen, sillä tutkimukseen osallistuvilla tulee olla täysi ymmärrys tutkimuksen kohteesta. Kuvauksessa pyrittiin siihen, että se selitti tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tavalla, joka oli ymmärrettävä vanhemmille ja lapsille ja kunnioittaa salassa pidettävien tietojen yksityisyyttä. Kandidaatintutkielmassani ratkaisin tämän kutsumalla inklusiivista luokkaa moninaiseksi luokaksi, sillä moninaisuuden käsitteellä katettiin oppilaiden heterogeenisyys ja se, että he ovat keskenään erilaisia ja että kokemukset moninaisuudesta ovat tutkimuksen pääasiallisena kohteena. Kuitenkin moninaisuus vaikutti hieman harhaanjohtavalta termiltä, jonka vuoksi tämän tutkimuksen yhteydessä puhuttiin oppilaiden erilaisuudesta.

Eettiset kysymykset koskevat myös kerätyn aineiston sisällön lisäksi aineistonhallintaa, aineistojen säilytystä ja jatkokäyttöä. Aineistossa tulee taata tutkittavien yksityisyydensuoja anonymisoimalla aineisto (Kuula, 2006).

Tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti turvattiin sillä, ettei heidän nimitietojaan kirjattu haastatteluaineiston yhteyteen, eikä heidän nimiään käytetty havainnointipäiväkirjassa. Täten aineistosta ei tule ilmi haastateltavien nimiä ja heidän anonymiteettinsä on suojattu. Seurannan mahdollisuus ei ole välttämätöntä tässä tutkimuksessa, jonka vuoksi haastateltavien nimitietojen keräämiselle ei myöskään ollut tarvetta. Lisäksi tutkimuksessa ei mainita miltä koululta tai luokalta aineisto on kerätty, ainoastaan oppilaiden luokka-aste. Tutkimusaineistoa säilytettiin huolellisesti kaksiosaisen tunnistautumisen takana, eikä sitä tarkastellut lisäksi kukaan muu. Tutkimusaineistoa säilytetään tutkielman hyväksymiseen saakka, jonka jälkeen se hävitetään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimus raportoitiin läpinäkyvästi, selkeästi ja paikkaansapitävästi siten, ettei sillä ole haitallista tai leimaavaa vaikutusta tutkittavien tai tietyn ihmisryhmän elämään (Kuula, 2006).

Vaikka tutkimusaiheeseen liittyy useita sensitiivisiä erityiskysymyksiä, ajattelen, että aiheen tutkiminen on eettisesti hyväksyttävää ja hyvin perusteltua. Kyseessä on pohjimmiltaan oppilaiden kokemusten tutkiminen heidän opetukseensa liittyvästä asiasta ja ilmiön tarkastelun päämääränä on ensisijaisesti kaikkien oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen.

7 TULOKSET JA TULKINTA

7.1 Oppilaiden kokemuksia inklusiosta omassa luokassaan

Tutkimukseni pääasiallisena tutkimuskysymyksenä oli se, millaisia kokemuksia oppilailla on inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta. Käsittelen kokemuksia tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisimmistä teemoista käsin yhdistellen niitä kattavammaksi kokonaiskuvaksi. Teemoissa on nähtävillä yhtäläisyyksiä haastattelun teemoihin, mikä johtuu osakseen varmasti siitä, että haastattelun teemat olivat tutkimuskysymyksen näkökulmasta hyvin oleellisia. Aineiston analyysissa teemojen sisällöt ja merkitykset liikkuvat kuitenkin paljon.

Yleisesti oppilaiden kokemukset inklusiosta luokassaan olivat neutraaleja. Neutraaleilla kokemuksilla tarkoitan sitä, etteivät aiheet herättäneet haastateltavissa selkeästi myönteisiä tai kielteisiä tunteita, vaan asiat koettiin hyvin tavanomaisina. Kokemuksissa oli yksilöllisesti nähtävillä myös positiivisuutta ja toisaalta myös haasteita. Kokemuksissa oli nähtävillä varsinkin tietyissä teemoissa paljon yhteisiä merkityksiä kaikkien haastateltavien kesken ja joidenkin teemojen kohdalla oli paljon yksilöllistä vaihtelua. Karkeasti jaettuna oppilaiden kokemuksissa oli nähtävillä kahdenlaista linjaa. Poikien kokemukset olivat suurimmaksi osaksi neutraaleja, eivätkä he ilmaisseet kiinnittäneensä erityisesti huomiota asioihin, joihin inklusiivisuus luokassa vaikuttaa. Tytöt kuvasivat kokemuksissaan enemmän pohdintojaan, huomioitaan ja pienessä määrin haasteita, jotka liittyvät inklusioon. Poikien vastauksissa oli tulkittavissa enemmän välinpitämätöntä suhtautumista inklusioon liittyviin asioihin, kun taas tyttöjen kohdalla oli enemmän kriittisempää kuvausta kokemuksista. Kokemuksissa oli kuitenkin vahvasti näkyvillä yksilöllinen ja tapauskohtainen

vaihtelu ja välillä myös poikien kokemuksissa näkyi kriittisempää kokemusten tarkastelua ja tytöillä vastaavasti välinpitämättömyyttä ja positiivista suhtautumista.

7.1.1 Koulun aikuiset ja tuki oppimisen edistäjinä

Oppilaiden koulukokemuksissa ovat oleellisessa osassa koulun aikuiset, sekä heiltä saatu tuki. Aikuisten merkitys inklusiivisessa luokassa näyttäytyi oppimisen tukemisessa ja auttamisessa. Inklusion näkökulmasta oppilaiden kokemusten tarkastelu koulun aikuisista liittyi esimerkiksi useamman aikuisen läsnäoloon. Kaikkien haastateltavien kokemukset useista aikuisista luokassa olivat positiivisia tai neutraaleja. Haastateltavien kokemuksissa vaihteli satunnaisesti se, oliko heidän mielestään luokassa yleensä vain yksi opettaja vai useampi. Puolen mielestä oli yleisempää, että luokassa on vain luokanopettaja ja joskus apuopettaja tai erityisopettaja, kun taas toisen puolen mielestä luokassa on usein vähintään kaksi aikuista. Useamman aikuisen nähtiin vaikuttavan siihen, että oppilaat viittaavat enemmän, apua saa enemmän ja nopeammin ja toinen opettaja voi auttaa työrauhan ylläpitämisessä. Yksi koki, ettei useampi opettaja näy luokassa mitenkään. Kolme haastateltavaa koki, että se on hyvä asia, sillä oppilaat saavat luokassa enemmän apua ja nopeammin, kun taas neljä olivat sitä mieltä, ettei se oikeastaan vaikuta heihin mitenkään tai herätä heissä minkäänlaisia tunteita. Havainnointi oli linjassa oppilaiden haastatteluissa ilmaistujen kokemusten kanssa. Oppilaista ei ollut havaittavissa merkkejä siitä, että he olisivat suhtautuneet erityisellä tavalla siihen, kun luokkaan tuli toinen aikuinen oppitunnin ajaksi. Kommentoin havainnointipäiväkirjassani:

”Erityisopettaja luokassa. Hyvin tavallinen tunnelma. Erityisopettaja auttaa paria tukea tarvitsevaa oppilasta pääsemään alkuun. Minusta vaikuttaa siltä, että oppilaat käyttäytyvät hyvin samalla tavalla, kuin silloin kun luokassa on vain yksi aikuinen.” (Päiväkirjamerkintä 19.1.2022).

Koulun aikuisista nousi esiin myös erityisopettaja. Erityisopettaja ei vaikuttanut merkittävältä, vaan pikemminkin etäiseltä yleisen opetuksen oppilaille: kolme haastateltavista eivät aluksi tienneet mikä erityisopettaja on, mutta tunnistivat että yksi opettajista hakee osan oppilaista opiskelemaan luokkaansa. Puolet haastateltavista yhdistivät erityisopettajan välittömästi siihen, että hän hakee oppilaita opiskelemaan luokseen.

No käyhän se välillä niinku hakemassa oppilaita esimerkiksi sen luo välillä opiskelee esim. matikkaa ja äikkää. (H3P)

Kokemukset omasta opettajasta olivat myös positiivisia ja oppimiseen saatu tuki liitettiin oppilaiden kokemuksissa pääosin omaan opettajaan. Opettajan aika meni haastateltavien kokemuksien mukaan opettamiseen (5), työrauhan ylläpitämiseen (2) ja auttamiseen (1). Kaikki kokivat, että opettaja auttaa tehtävissä aina kun apua pyydetään. Yksi haastateltavista oli kuitenkin sitä mieltä, että opettaja ehtii auttamaan vain vähän aikaa, sillä osa oppilaista tarvitsee enemmän apua. Oppilaiden kokemukset vaihtelivat siitä, ehtivätkö kaikki luokan oppilaat saamaan tarvitsemansa määrän apua. Kolmen haastateltavan mielestä aika riittää kaikkien auttamiseen, neljä koki, että välillä aika riittää ja välillä ei, riippuen siitä kuinka vaikeaa aihetta opetellaan ja yksi oli sitä mieltä, ettei aika kaikkien auttamiseen riitä. Seitsemän haastateltavan kanssa tuli ilmi se, että he kokivat saavansa tarpeeksi apua, mutta heistä pari mainitsi vielä erikseen siitä, etteivät oikeastaan tarvitse apua tehtävissä.

Kaikki oppilaat kokivat, että osa heidän luokkansa oppilaista tarvitsee enemmän tukea, kuin toiset. Havainnointijakson aikana oli myös havaittavissa, että osalla oppilaista oli huomattavasti enemmän tuen tarpeita. Havainnoinnin aikana en kuitenkaan ollut varma siitä, kuinka selkeästi oppilaat huomaavat ja miten he kokevat muiden oppilaiden tuen tarpeet. Ilmaisoin havainnoistani muistiinpanoissani:

”Melko iso osa oppilaista tarvitsee paljon tukea, vaikka eivät sitä välttämättä aina pyydä. Opettajalla kuluu paljon aikaa oppitunneista heidän auttamiseen. Muut oppilaat tekevät tehtäviä rauhallisesti ja itsenäisesti. Kuitenkin hekin jäävät välillä vain istumaan työnsä äärelle.”
(Päiväkirjamerkintä 17.01.2022).

”Oppilaiden erilaiset tarpeet ja taidot näkyvät luokassa parhaiten lähempää tarkasteltuna työn jäljessä. Muut oppilaat eivät välttämättä huomaa, että joku tarvitsee enemmän apua, sillä vain välillä oppilaat viittaavat apua pyytääkseen. Viittaamista näkyy enemmän äidinkielen ja matematiikan tunneilla, kun reaaliaineissa.
(Päiväkirjamerkintä 20.01.2022).

Suurin osa tytöistä kuvasi, että erilaiset tuen tarpeet havaittiin siitä, että oppilaat eivät tehneet tehtäviä, he eivät pystyneet keskittymään tehtävien tekemiseen ja tehtävien tekeminen ja niissä edistyminen ei sujunut samalla tavalla kuin muilla. Kolme poikaa ja yksi tytöistä selittivät tuen tarpeen näkymistä usein viittaamisella.

Yksi pojista mainitsi erityisopettajan mukaan lähtemisen merkkinä siitä, että tarvitaan enemmän tukea oppimiseen. Oppilaat kokivat erot avun tarpeissa melko neutraalisti. Haastatteluissa kaksi eivät osanneet vastata kysymykseen ja useat epäröivät vastatessaan kokemuksistaan erilaisista tuen tarpeista. He kuitenkin ilmaisivat, ettei heitä oikeastaan kiinnosta tai haittaa erilaiset tuen tarpeet.

No ei se vaikuta silleen mun tekemiseen mitään, että ei se haittaa. (H1T)

No ei se silleen, ei silloin kauheasti väliä kunhan ne vaan oppii ne asiat. Että jotkut menee vaan hitaammin. (H3T)

Noh... En mä oikein tiä sinänsä, että kai sitten niitä, ei se niinku haittaa sinänsä, kunhan sä vaan yrität parhaas. (H7P)

7.1.2 Inklusiivinen opetus ja tehtävät osana arkea

Toisena inklusiivisen luokkakokemuksen teemana pidin oppilaiden kokemuksia arjen opetustilanteista: erityisopettajan käynneistä, opetuksesta ja tehtävistä. Opetukselle ja työskentelytavoille annettiin hyvin arkisia merkityksiä. Erityisopettajan käynteihin suhtauduttiin neutraalisti ja kuvaukset erityisopettajan käynneistä olivat yhteneväisiä. Erityisopettajan käynnistä kerrottiin, että erityisopettaja ottaa osan oppilaista mukanaan erityisluokkaan opiskelemaan.

Sillä on semmoinen oma pieni luokka, niin sinne opettaja päättää, että ketkä tarvii vähän enemmän apua, niin ne voi mennä sinne. (H5P)

Haastateltavien kanssa keskusteltiin myös siitä, mitä syitä he näkevät sille, että jotkut oppilaista viettävät joitakin tunteja erityisopetuksen luokassa. Kuudesta vastauksesta kolmessa mainittiin se, ettei opeteltavia asioita osata tai ole opittu niin hyvin, neljässä vastauksessa puhuttiin siitä, että erityisopetuksessa on helpompi keskittyä, koska siellä on hiljaisempaa ja rauhallisempaa sekä kahdessa vastauksessa puhuttiin siitä, että erityisopetuksessa käyvät oppilaat, jotka ovat olleet paljon pois oppitunneilta. Näissä vastauksissa tytöt kuvasivat osaamisen puutteita ja pojat erityisopettajan luokan hiljaisuutta ja rauhallisuutta. Pojilla ei ollut ajatuksia siitä, että osa oppilaista käy opiskelemassa erityisopetuksessa, mutta tytöillä oli kahdenlaisia ajatuksia: kaksi koki, että heidän mielestään se oli ihan normaalia ja okei, kun taas kaksi ilmaisivat, että

havaitsevat siitä, että opittavat asiat ovat olleet joillekin oppilaille haastavampia tai he ovat oppineet niitä muita hitaammin.

Ei yleensä, mutta kun jotkut menee tai nää kaikki samat menee sinne, niin kyllä mä silloin mietin, että onkohan niillä niinku... jotain, että ne ei älyä niissä jutuissa. (H8T)

Kaikki haastateltavat pohtivat myös sitä, mitä oppilaiden lähteminen erityisopetukseen merkitsee heidän luokkansa opetuksen kannalta. Viiden haastateltavan mielestä oppilaiden siirtymisellä erityisopetukseen ei oikeastaan ollut merkitystä, kun taas kolmen haastateltavan mielestä siirtymällä oli rauhoittava vaikutus luokkaan. Rauhoittumisen nähtiin johtuvan sekä ryhmäkoon pienenemisestä että siitä, ketä erityisopetukseen lähtee.

No silleen vähän molempiin, koska on semmoisia tiettyjä ketkä puhuu enemmän ja sitten on se ryhmän kokoakin. – Se vähän riippuu. (H1T)

Yleiset kuvaukset omassa luokassa opiskelusta olivat kaikkien haastateltavien kohdalla pääosin positiivisia; kaikkien poikien mielestä luokassa opiskeleminen oli ihan kivaa. He selittivät tätä sillä, että luokassa on hyviä kavereita lähellä. Tyttöjen vastauksissa oli esillä enemmän vaihtelua: luokassa opiskeleminen saattoi mennä hyvin ja rauhallisesti, kun taas välillä työrauhaa häiritsi muiden oppilaiden jutteleminen tuntien aikana. Luokan opetusta ei koettu liian helpoksi, eivätkä haastateltavat ilmaisseet mitään erityistä kokemusta opetuskäytännöistä.

No se on vaihtelevaa, vähän riippuu. Joskus on ihan hyvä opiskella siellä [luokassa], joskus taas huonompi. (H3T)

Oppilaiden kokemukset erilaisten tehtävien tekemisestä olivat melko välinpitämättömiä: heitä ei haitannut tai kiinnostanut erilaiset tehtävät, eivätkä he välittäneet siitä, etteivät tehtävät olleet kaikilla aina samoja tehtäviä.

No, en mä nyt silleen välitä siitä, koska niinku jos ne ei osaa niitä tehtäviä niin pakkohan niin niittenkin on jotain vastaavaa oppia. (H3T)

Erilaisten tehtävien ei myöskään nähty vaikuttavan siihen, millaisia mielipiteitä luokan oppilaista tai niistä oppilaista, jotka tekivät tunneilla erilaisia tehtäviä muodostettiin.

No ei se mulla silleen haittaa, mut kyllä mä niinku mietin että joo toi tekee tommoisia tehtäviä mutta en mä silleen ajattele sitä huonolla tavalla. (H1T)

Kaikki oppilaat eivät myöskään tunnustaneet, että luokassa tehdään erilaisia tehtäviä. Haastateltavista kolme ajatteli, että kaikki luokan oppilaat tekevät samoja tehtäviä, kun taas viisi mainitsi, että osa tekee mahdollisesti erilaisia tai helpompia tehtäviä. Syitä erilaisille tehtäville oli heidän mielestään erityisluokan erilaiset tehtävät sekä kertaaminen.

No ehkä ne ei sitten niinku ole vielä oppinut ihan silleen kunnolla sitä ja sitten joutuu vähän kertaamaan. (H7P)

Haastatteluissa keskusteltiin myös ryhmä- ja parityöskentelystä. Kaikkien mielestä ryhmä- ja parityöt olivat kivoja ainoastaan silloin, kun pari tai ryhmäläiset olivat kavereita. Parin ja ryhmän vaikutuksen nähtiin ennen kaikkea johtuvan oppilaiden henkilökohtaisista suhteista tai siitä etteivät työskentelytavat kohtaakaan vain vähän siitä, onko pari ahkera tai osaava kyseisessä aineessa tai aiheessa.

7.1.3 Erilaiset oppilaat kanssaeläjinä

Muiden oppilaiden merkitys haastateltavien kokemuksissa inklusiivisessa luokassa opiskelemisessa oli nähtävillä jo aikaisemmin siinä, että erityisesti poikien kokemuksissa kaverit nähtiin syynä sille, että luokassa opiskeleminen on kivaa. Kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin myös heidän kokemuksistaan siitä, millainen merkitys luokan muilla oppilailla on siihen, millaista heidän mielestään heidän luokassaan on opiskella. Kahden oppilaan mielestä muilla oppilailla ei ollut merkitystä heidän oppimisensa kannalta, kun taas kuusi haastateltavista jakoi kokemuksensa siitä, että muilla oppilailla on vaikutusta, erityisesti työrauhaan. Yksi toi esille sen, että luokan muut oppilaat voivat vaikuttaa opiskelemiseen ja oppimiseen auttamalla. Kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin myös siitä, mitä luokan muut oppilaat voisivat tehdä, jotta he oppisivat paremmin luokassaan. Puolet haastateltavista eivät oikein tieneet, mitä muut oppilaat voisivat tehdä. Kaksi mainitsi sen, ettei opetusta tai työskentelyä häirittäisi puhumalla, yksi mainitsi vieruskaverin auttamisen ja yksi taas näki, että hänen oppimisensa olisi samanlaista millaisessa luokassa tahansa. Kolme haastateltavaa pohti myös, ettei oppilaiden erilaisuudella olisi huomattavaa vaikutusta luokassa pidettävään opetukseen.

Sitä ei silleen näe. Mutta jotkut keskittyy enemmän ja jotkut ei. Jotkut saattaa puhua enemmän kavereitten kanssa ja jotkut ei. (H1T)

Oppilaiden keskinäisen erilaisuuden ei yleisesti nähty aiheuttavan haasteita haastateltavien omalle oppimiselle tai vaikuttavan negatiivisesti heidän kokemuksiinsa luokassaan opiskelemisessa. Yksittäiset oppilaat kokivat, että luokan oppilaiden erilaisuus voi aiheuttaa joskus ärtymystä, jos ”joku tekee jotain tyhmää” ja johtaa siihen, etteivät kaikki saa tarvitsemaansa tukea, koska ”ehkä välillä [loppuu] kesken aika, koska ei kaikki älyä kaikkee”.

Haastateltavien kanssa keskusteltiin myös yleisesti siitä, millaista heidän mielestään on opiskella luokassa, jossa on keskenään erilaisia oppilaita. Oppilaiden kuvaukset heidän kokemuksistaan inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta olivat hyvin neutraaleja, he eivät pitäneet sitä kovin ihmeellisenä tai suuria tunteita herättävänä, pikemminkin normaalina.

Ei mitenkään erikoista. (H6P)

7.1.4 Työrauha oppimisen keskiössä

Työrauha oli paljon esillä jo aiemmissakin teemoissa oppilaiden kokemuksissa inklusiivisessa luokassa opiskelemisessa. Haastateltavat kuvasivat kokemuksiaan luokan työrauhasta pääosin ihan hyvänä. Valtaosassa vastauksista kuitenkin ilmaistiin se, että työrauha vaihtelee ja voi olla usein huonokin. Kokemuksiin työrauhasta vaikuttivat opetettava aine, tehtävät, aineenopettaja ja muut oppilaat.

No välillä hyvä ja välillä silleen vähän huonompi. Riippuu päivästä. (H5P)

No ihan hyvä on, mutta joissakin näissä niinku vaikka meidän luokan pojat niin ne alkaa jotain riehumaan. Yleensä ne pojat alkaa riehumaan. (H8P)

Kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin erikseen myös siitä, minkälaista merkitystä luokan muilla oppilailla on heidän kokemuksiinsa työrauhasta. Kahden mielestä muilla oppilailla ei ollut oikeastaan merkitystä, kun taas kuuden haastateltavan mielestä muiden oppilaiden puhe tuntien aikana häiritsee heidän työskentelyään.

No kyllä jotkut häiritsee mua vähän silleen kun ne puhuu. (H8T)

Työrauhaa häiritsivät kaikkien mielestä toistuvasti samat henkilöt, luokan pojat. Heillä nähtiin olevan yhteinen kaveriporukka ja yhteiset mielenkiinnonkohteet, mutta yhden mielestä heitä yhdisti se, etteivät he jaksaa panostaa koulunkäyntiin tai esimerkiksi lukea kokeisiin.

No yleensä se on meidän luokan osa pojista. Minäkin saatan vähän puhua ja vähän pölistä siellä. (H7P)

Työrauhaa lähestyttiin haastatteluissa myös opetuksen keskeytymisen näkökulmasta. Vastaukset olivat hyvin samankaltaisia: opetus keskeytyy harvoin, mutta joskus. Opetuksen keskeytyksen syiksi mainittiin aina muiden oppilaiden puhuminen tai huutelu. Keskeytyksen vaikutukset vaihtelivat haastateltavien kokemuksissa välinpitämättömyydestä merkittävään häiritsevyyteen. Opiskeluun palaaminen keskeytyksen jälkeen nähtiin kuitenkin suhteellisen helppona.

Sitten mä niinku saan jotain muita ajatuksia, että mä unohdan tavallaan sen koko jutun ja sit et mä en enää muista. (H1T)

Havainnointi oli linjassa myös oppilaiden kokemuksissa työrauhasta. Työrauhaa häiritsivät oikeastaan ainoastaan luokan pojat, eikä tuen tarpeilla aina ollut merkitystä työrauhan häirinnässä. Havainnointipäiväkirjaanikin olen havainnoistani kirjannut:

”Tuen portailla oleminen ei näy työrauhan häiritsemisenä, ainoastaan joissakin tapauksissa lievänä levottomuutena ja työhön kiinnittymisen haasteina. Levottomuus luokassa ei ole mitenkään normaalista poikkeavaa.” (Päiväkirjamerkintä 18.1.2022).

Kuitenkin myös ristiriitaisia havaintoja tuli havainnointijakson loppupuolella, kun luokassa olikin paikalla lähes kaikki luokan oppilaista. Silloin levottomuus lisääntyi niissä oppilaissa, jotka kaipasivat lisää apua koulutyöhön. Tällöin myös koko luokan levottomuus lisääntyi ja työrauha oli heikompaa, kuin aikaisemmin havainnointijaksolla. Nämä havainnot tukivat myös kuvattuja kokemuksia työrauhan vaihtelusta. Missään vaiheessa havainnointijaksoa oppilaiden käytöksestä ei ollut kuitenkaan havaittavissa mitään nähtäviä turhautumisen merkkejä.

7.1.5 Ilmapiiri ja inklusion syvempi ulottuvuus inklusion haastajina

Oppilaiden kokemukseen omassa luokassaan olemisesta liittyy oleellisesti myös heidän kokemuksensa luokan ilmapiiristä. Haastateltavat kokivat luokan ilmapiiriin olevan yleisesti ihan hyvä. Pojista kukaan ei maininnut, että kokisi ilmapiirissä olevan mitään ongelmallista, kun taas tytöistä kaikki mainitsivat siitä, että joidenkin oppilaiden keskinäiset välit saattavat olla huonoja. Kahtiajakoa nähtiin eritoten tyttöjen ja poikien välillä. Kahtiajako näkyi jo haastateltavien kokemuksissa pari- ja ryhmätehtävissä. Tämä oli selkeästi havaittavissa myös havainnointijakson aikana: luokan oppilaat viettivät aikaa ainoastaan tyttö- tai poikaporukoissa, eikä keskinäistä kanssakäymistä ollut paljoakaan.

No jollain saattaa olla vähän huonot välit toisiin oppilaisiin, mutta kyllä joskus tulee kuitenkin ehkä [toimeen], tytöt ja pojat on aina kuitenkin ne jotka enemmän ristiriidassa. (H2T)

Haastatteluissa pohdittiin myös enemmän oppilaiden keskinäisiä välejä. Samaan tapaan pojat näkivät oppilaiden välit myönteisinä yhtä poikaa lukuun ottamatta. Hänen ja tyttöjen kokemuksissa korostui jälleen se, etteivät kaikkien oppilaiden keskinäiset välit olleet hyviä. Selityksenä huonoille väleille nähtiin oppilaiden erilaisuus.

Mä veikkaan, että se on se erilaisuus. Että jotkut on, tulee helpommin toimeen joidenkin toisten kanssa esim. jotain enemmän. – [Se on erilaisuutta] kiinnostuksen kohteissa. Ja kaikissa tuollaisissa. Luonteessa. (H3T)

Ku mejän luokalla on pari sellaista erilaista tyyppiä, niinku ihan erilaista kuin muut ja ehkä niitä kohtaan ollaan silleen vähän erilaisempia, että ei hyväksytä tai sillee. – Se pukeutuminen ja tolleen niinku joitakin haittaa. Ainakaan mua ei haittaa. (H8T)

Haastatteluissa tuli useammassa vastauksissa esille, se että oppilailla oli luokassaan omakohtaisia tai sivustaseuraajan kokemuksia siitä, kuinka erilaisuus on voinut johtaa kiusaamiseen. Erilaisuudesta aiheutuva kiusaaminen liittyi siihen, että oppilas on ihmisenä erilainen eli hänellä on muiden mielestä jotenkin omalaatuinen tai poikkeava pukeutumistyyli tai luonne, mutta myös siihen, että oppilaissa oli erilaisia oppijoita. Koulussa menestyminen nähtiin myös pienessä osassa sellaisena asiana, johon kiusaamiskokemuksen liittyivät.

Haastateltavien kokemukset oppilaiden keskinäisistä väleistä ja kiusaamisesta kuljettivat keskusteluja myös inklusion syvemmän ulottuvuuden äärelle: heidän kokemuksiinsa yhteenkuuluvuudesta, tasa-arvosta ja osallisuudesta. Kokemukset luokan ilmapiiristä hahmottivat sitä, ettei koko luokan kesken koettu yhteenkuuluvuutta, mutta kaikki haastateltavat kokivat, että he olivat päässeet luokallaan osaksi jotakin porukkaa. Haastateltavat arvioivat lisäksi sitä, kokevatko kaikki heidän luokallaan yhteenkuuluvuutta. Kaksi haastateltavista arveli, että kaikki voisivat kokea yhteenkuuluvuutta, kun taas loput olivat sitä mieltä, että osa luokan oppilaista tuntisi, etteivät he kuulu mihinkään porukkaan tai ettei kaikkien luokkalaisten kesken koettu yhteenkuuluvuuden tunnetta.

No ei silleen. On meidän luokalla niinku pari tyyppiä jotka niinku mä tiedän että niistä tuntuu että ne ei oikein kuulu mihinkään meidän luokassa, että ne vaan niinku opiskelee siellä vaikka niinku mun mielestä olisi hyvä, että on kaikki niinku samassa porukassa ja tälleen. (H1T)

Haastateltavat selittivät yhteenkuuluvuuden tunteen puuttumista sillä, etteivät kaikki oppilaat pääse mukaan kaveriporukoihin tai jättäytyvät tietoisesti niiden ulkopuolelle. Kaksi haastateltavista ajatteli myös, että se, etteivät kaikki pysty luokalla kokemaan yhteenkuuluvuutta kaikkien kanssa voi johtua myös oppilaiden erilaisuudesta.

Meidän luokassa on paljon erilaisia tyyppejä ja sitten jotkut tietyt tyytit ei tykkää siitä, että joku on erilainen. (H1T)

Samaan tapaan kokemukset vaihtelivat siitä, että onko kaikilla luokkalaisilla kavereita: haastateltavista viisi arveli, että kaikilla voisi olla joku, kun taas loput tunnistivat, ettei jollain oppilailla ollut kavereita. Kavereiden puutetta selitettiin myös taka-alalle jäämisellä.

Haastateltavat arvioivat myös sitä, ovatko kaikki luokan oppilaat heidän kokemuksensa mukaan tasa-arvoisia ja samalla tavalla hyväksytyjä. Poikien ja yhden tytön kokemuksen mukaan kaikki olivat, kun taas loppujen tyttöjen kokemuksissa oli enemmän epäröintiä. Heidän kokemuksissaan tuli esille se, etteivät kaikki luokan oppilaat välttämättä koe tulevansa hyväksytyiksi tai että kaikki luokan oppilaat eivät heidän mielestään ole hyväksytyjä. Haastateltavien kokemuksissa oli kuitenkin pientä ristiriitaa, sillä osa haastateltavista, jotka

kokivat luokan oppilaat keskenään tasa-arvoisiksi ja samalla tavalla hyväksytyiksi näkivät kuitenkin, että joitakin luokan oppilaita syrjitään joskus. Seitsemästä haastateltavasta neljä koki, että joitakin oppilaita syrjitään joskus, kun taas kolme koki, ettei syrjintää erityisesti tapahtuisi. Tyttöjen ja poikien vastaukset vaihtelivat satunnaisesti, eivätkä tytöt huomanneet poikia enempää syrjintää. Suurin osa haastateltavista ei osannut sanoa, mikä syrjimiseen voisi johtaa, mutta kaksi heistä oli sitä mieltä, että luokan tapauksessa syrjiminen johtuisi erilaisuudesta.

Yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden lisäksi oppilaiden lämmin suhde opettajan kanssa on nähty merkittävänä oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Haastatteluissa keskusteltiin myös oppilaiden väleistä omaan opettajaan. Kaikki kokivat, että omat välit opettajaan olivat hyvät. Muillakin luokan oppilailla nähtiin olevan hyvät välit opettajan kanssa. Oppilaat kokivat, että olivat pystyneet vaikuttamaan hyvin väleihin sillä, etteivät häiritse luokassa, tekevät reippaasti mitä opettaja sanoo, ovat kohteliaita ja käyttäytyvät hyvin. Opettajan nähtiin taas pystyvän ylläpitämään hyviä välejä olemalla mukava, auttamalla, antamalla vastausvuoroja sekä sillä, ettei hän korota ääntään tai pakota vastaamaan kysymyksiin.

7.2 Oppilaiden kokemukset oppilaiden erilaisuudesta

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli se, kuinka yleisopetuksen oppilaat kokevat oppilaiden erilaisuuden. Oppilaiden kokemukset erilaisuudesta luokassaan olivat haastattelujen pohjalta jaettavissa karkeasti kahteen ryhmään 1) kokemuksiin oppilaista erilaisina ihmisinä ja 2) kokemukset oppilaista erilaisina oppijoina,

Erilaisuus ihmisinä koettiin normaalina osana elämää. Erilaisuus ihmisinä koettiin siten, että ihmisillä on esimerkiksi erilaisia ulkonäköjä, pukeutumistyyliä, ihonvärejä, seksuaalisia suuntautumisia, mielenkiinnon kohteita, luonteita ja erilaisia tapoja ajatella. Kaksi haastateltavista nosti vastauksessaan esille sen, että kaikki ovat erilaisia. Myös luokan oppilaiden nähtiin olevan keskenään erilaisia ihmisiä, ja erilaisuutta liitettiin aiemmin mainitun kanssa samanlaisiin asioihin; oppilaiden tyylihin, persooniin ja mieltymyksiin. Kaksi haastateltavaa ilmaisivat selkeästi mielipiteensä erilaisuudesta, ja heistä toinen suhtautui

erilaisuuteen positiivisesti ja toinen melko neutraalisti. Ensimmäisestä oli kiva, että ihmiset ovat keskenään erilaisia, ”onhan se kiva, että on erilaisia ihmisiä eikä vaan samanlaisia” kun taas toinen korosti sitä, että jokainen saa olla sellainen kun haluaa, ”kaikki saa olla semmoisia ku haluaa”. Yksi haastateltavista nosti esiin, että oppilaiden keskinäinen erilaisuus ihmisinä voi vaikuttaa oppilaiden väleihin. Esimerkiksi erilaiset kiinnostuksen kohteet ja luonteiden erilaisuus voi vaikuttaa siihen, ketkä tulevat parhaiten toimeen. Yksi oppilaista koki myös itse olevansa ihmisenä erilainen ja näki, että sillä oli merkitystä muiden kanssa toimeen tulemisen kannalta.

Minua ei haittaa vaikka on erilaisia, mutta niitä haittaa että mää olen erilainen.

Toiseksi haastateltavien kanssa keskusteltiin ihmisten erilaisuuden lisäksi siitä, kuinka oppilaana tai oppijana voi olla erilainen. Samaan tapaan oppilaiden erilaisuutta pidettiin normaalina asiana, johon suhtauduttiin hyvin tavanomaisesti. Ainoastaan kahdella haastateltavista oli vaikeuksia kuvailla sitä, miten oppilaana voi olla erilainen, mutta heistä toinen tunnisti omalla luokallaan, että osa oppilaista oppii hitaampaan tahtiin. Muut haastateltavat nimesivät esimerkiksi oppilaiden erilaiset tahdit, ajatteluntavat, sekä tavat oppia ja tehdä tehtäviä.

Jotkut tekee vaikka kutosella kolmosluokan tehtäviä, koska kutosluokan tehtävät on niin vaikeita ja jotkut voi tehdä niinku ihan helposti parissa minuutissa yhden aukeaman kutosluokan tehtäviä. (H1T)

Silleen, että jollain saattaa olla eri keinot, että oppii. Että jollain saattaa olla vaikka helpompi jos tekee vaikka jotain muuta, silleen vaikka oppia niitä asioita silleen jotenkin erillä tavalla. Jotkut taas itse oppii silleen vaan niinku, vaikka otetaan vaikka esimerkiksi jotkut vaikka tykkään lukea niistä asioista. Jotkut sitten vaan muistaa ne, tällee näin. (H2T)

No esimerkiksi just se että oppii hitaammin tai sitten ajattelee asioita eri lailla kuin esimerkiksi jotkut opetussuunnitelmat. (H3T)

Monilla saattaa olla erilaisia niinku opetusmenetelmiä silleen, että ne tekkee eri asioita, siis samoja asioita, mutta eri tavalla. Kuitenkin oppii samoja asioita. (H7P)

Haastateltavien kanssa keskusteltiin myös siitä, millaiset asiat heistä kertovat siitä, että joku on erilainen oppija ja minkälaista havainnoista he ovat itse ajatelleet jonkun olevan erilainen oppija. Haastateltavat mainitsivat tehtävien välttelyn, tehtävissä etenemistahdin, sen kuinka vaikeiksi tehtävät koetaan ja

kuinka paljon asioita opiskellaan koulun jälkeen. Yksi haastateltavista ajatteli, että oppilaiden erilaisuuden huomaa siitä, että jotkut vain pitävät erilaisesta tyylistä tehdä tehtäviä.

Kaikki haastateltavat kokivat, että heidän luokallaan oli erilaisia oppijoita. Neljäsosan mielestä erilaisia oppilaita oli nimenomaan paljon, kun taas toinen neljäsosa koki, että erilaisia on vain jonkun verran tai että oppilaat oppivat enimmäkseen samalla tavalla. Haastatteluissa keskusteltiin oppilaiden kokemuksista ja mielipiteistä siitä, että luokalla on erilaisia oppilaita. Kuuden haastateltavan kanssa keskusteltiin nimenomaan siitä millaisia tunteita heillä herää siitä, että luokalla on erilaisia oppilaita. Viisi kuudesta oli myös sitä mieltä, ettei heitä haittaa oppilaiden erilaisuus tai että se on normaali asia.

Se on normaali asia, että jotkut on erilaisia ja kyllä mun mielestä pitäisikin olla jotkut erilaisia. (H2T)

No... Ei siin mitään erikoista, että kaikki oppii omalla tahilla.(H8T)

Varsinkin poikien vastauksissa korostui se, ettei luokan oppilaiden erilaisuus herätä heissä ainakaan negatiivisia tunteita.

No ei sinänsä, mutta se on ihan siistiä, että on niinku erilaisia ja kaikilla omat niinku oppimismenetelmänsä. (H7P)

Tyttöjen vastauksissa oli enemmän epäröintiä: yhdestä erilaisuus oli normaalia, yhtä erilaisuus mietitytti ainoastaan silloin, kun joku teki jotain tyhmää ja kolmas koki oppilaiden erilaisuuden myös jossakin määrin haastavana:

No kyllähän sen näkee tietenkin heti, että tietää että kuka osaa ja kuka ei. – Siis se vähän vaikeuttaa joskus sitä, että niin kuin opettajien pitää rampata ja juosta niinku ehkä samoihin tai erien oppilaiden luona koko ajan. – No onhan se välillä ärsyttävyyys, tai jos jollekin muulle annetaan koko ajan sitä apua, eikä jos itse oikeasti tarvitsee apua niin ei saa sitä apua. (H3T)

Haastateltavien kokemuksista ja mielipiteistä erilaisuudesta keskusteltiin myös erityisopetuksen yhteydessä. Haastateltavat kuvasivat erilaisia oppijoita samoilla käytännön seikoilla, kun millä he selittivät sitä, miksi jotkut oppilaista käyvät erityisopetuksessa. Tämän keskustelun yhteydessä joidenkin haastateltavien kanssa keskusteltiin siitä, millaisia kokemuksia ja mielipiteitä heillä on siitä, että osa tarvitsee enemmän apua tai etenee hitaammin tehtävissä tai tekee erilaisia tehtäviä.

No ei nyt silleen, kaikkihan vaan niinku on mitä on, niin jos vaan oppii hitaammin niin ei se niinku vaikuta siihen ihmiseen mitenkään. (H3T)

Haastateltavien kanssa keskusteltiin myös siitä, millaisia ajatuksia heillä herää siitä, että osa oppilaista käy opiskelemassa erityisopettajan luona. Suurin osa haastateltavista koki, ettei se herätä heissä ihmeellisemmin ajatuksia tai vaikuta heidän mielipiteisiinsä muista oppilaista.

No en mä ole silleen mittään mieltä siitä, että se on vaan ok. (H1T)

Kaksi haastateltavista, joilla oli muutenkin pohtivampi suhtautuminen eri inklusion osa-alueisiin, pohtivat erityisopettajan kanssa opiskelemista merkinä siitä, että oppimisessa on mahdollisesti jotain haasteita.

No että siis jos se erityisopettaja itse pyytää, että se on, että sillä on just se, että se oppii pikkuisen hitaammin kun muut. (H3T)

Myös havainnointi tuki oppilaiden avaamia kokemuksia oppilaiden erilaisuudesta. Haastateltavat eivät ilmaisseet oppituntien aikana mitenkään poikkeavaa suhtautumista muita oppilaita kohtaan. Myös erilaiset tuen tarpeet näkyivät oppilaiden kuvaamalla tavalla: tehtävien välttelyllä ja lisääntyneenä tuen tarpeena, mutta lisäksi myös siinä, etteivät vastaukset vastanneet välttämättä tehtävänantoa tai ne olivat ainoastaan näennäisesti tehty. Havainnointipäiväkirjassa huomioin sen, että oppilaiden eritasoisuus näkyi luokassa selkeimmin työn jäljessä.

Oppilaiden erilaisuudella nähtiin olevan vaihtelevasti merkitystä luokassa. Haastateltavista puolet olivat sitä mieltä, että oppilaiden erilaisuus ja eritahtisuus vaikuttaa luokassa johonkin, kun taas kolme olivat epävarmoja ja yksi oli sitä mieltä, ettei erilaisuus vaikuta. Sen erittely mihin oppilaiden erilaisuus ja eritahtisuus luokassa vaikuttaa oli kuitenkin haastavampaa haastateltaville. Oppilaiden erilaisuuden nähtiin vaikuttavan opettajan työhön siten, että hänen aikaansa kuluu luokassa kierrellen ja tukea tarjoten, mutta vaikutusta ei korostettu paljoa, sitä ei pidetty lainkaan yleisenä tai sitä ei osattu eritellä.

No kyllä se vähän koska sit ope joutuu opettamaan myös niitä, että nekin ymmärtää, niin sitten se saattaa niinku kulua aikakin siinä. (H1T)

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että kaikki haastatellut oppilaat kokivat että kaikilla oppilaiden erilaisuus liittyy myös siihen, että oppilailla on keskenään erilaisia

vahvuuksia ja kehityskohteita kouluaineissa. Suurimmassa osassa näitä vastauksia oli kuitenkin tulkittavissa, että oppilaat pitivät tällaista eritasoinen osaaminen eri aineissa tavallisena.

Moni saattaa tykätä eri aineista ja sitten on parempia niissä. (H7P)

Jotkut osaa jotakin aineita paremmin kuin muut. (H8T).

Erilainen osaaminen huomattiin, mutta asiat, joista se havaittiin olivat melko yksilöllisiä. Syiksi mainittiin esimerkiksi koe- ja todistusarvosanat, viittaamisen määrä, keskittyminen eri aineisiin, tehtävien tekemisen tahti ja vertaaminen pulpettiparin osaamiseen.

[Huomaa] varmaan siitä suorituskyvystä, että niinku jos liikassa esimerkiksi suorittaa sitä paremmin kuin vaikka jossain tekee matikan tehtäviä nopeammin. (H3T)

Haastateltavien kokemuksissa ja tunteissa erilaisesta ja -tasoisesta osaamisesta kouluaineissa välittyi se, ettei se herätä heissä merkittäviä tunteita. Merkityksiä kuvailtiin tavanomaisiksi ja ajateltiin, ettei erilainen osaaminen kiinnosta heitä tai vaikuta heihin. Erityisesti poikien vastauksissa näkyi se, ettei eritasoisuus herättänyt heissä oikeastaan paljoa ajatuksia tai mielipiteitä. Tytöt pohtivat asiaa enemmän, mutta eivät nähneet sen vaikuttavan erityisesti heihin. Vastauksista oli tulkittavissa, että suhtautuminen erilaiseen osaamiseen ja tasoisuuteen oli hieman neutraalimpaa kuin miten he kuvasivat kokemuksiaan erilaisista oppijoista ja tunteista erilaisuuteen liittyen.

No se on minulle ihan ok, kunhan harjoittelee niinku sitä niin ja sitte oppii. (H8T)

Samaan tapaan haastateltavat suhtautuvat erilaisen osaamisen merkityksiin luokassa neutraalimmin kuin oppijoiden erilaisuuden merkityksiin. Merkityksistä keskusteltiin kuuden haastateltavan kanssa ja heistä viisi ei osannut sanoa miten eritasoisuus vaikuttaisi tai että se ei heidän mielestään vaikuta välttämättä mihinkään. Vain yksi haastateltavista mainitsi siitä, että se voi johtaa siihen, että jotkut oppilaista tarvitsevat enemmän opettajan apua.

Ei se muiden mitenkään työskentely mitenkään [vaikuta]. Jos vaikka ku joku ei osaa kunnolla. Ei se minua ainakaan kiinnosta. (H2T)

Haastateltavien kanssa keskusteltiin vielä erikseen heidän kokemuksistaan siitä, tuoko oppilaiden erilaisuus luokkaan hyötyjä tai haasteita. Kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta näkivät, että oppilaiden erilaisuus tuo mukanaan hyviä asioita. Yleisimpänä kokemuksena nousi esille se, ettei samanlaisuus ollut oppilaiden mielestä tavoiteltavaa ja erilaisuus koettiin siksi positiivisesti. Yksi haastateltava ilmaisi myös sen, että oppilaiden erilaisuus mahdollistaa sen, että osa oppilaista voi auttaa luokkatovereitaan.

Ettei ole kaikki ehkä samanlaisia ihmisiä kuitenkaan. Että olisi vähän, ois tylsää ehkä olla, jos kaikki olisi saman näköisiä, saman tyyliä ja saman... (H2T)

Harvempi haastateltava koki, että oppilaiden erilaisuudesta aiheutuisi haasteita. Kahdesta haastateltavasta tuntui, että erilaisuudesta voi aiheutua haasteita, mutta nimenomaan opettajalle: hänen täytyy miettiä millaisia erilaisia tehtäviä hitaammin oppiville oppilaille tulisi antaa tai että hänen aikansa ei riitä kuin yhden tai harvojen oppilaiden auttamiseen tunneilla. Yhdestä haastateltavasta joku voisi ajatella, että erilaisuudesta koituu haasteita, mutta hän ei itse kokenut niitä. Yksi koki, että erilaisuus on ainoastaan luonnollista, eikä aiheuta haasteita. Nämä kaikki haastateltavat olivat tyttöjä, kun taas poikien vastauksista kaksi olivat kieltäviä ja kaksi hieman epäröiviä.

Ei se mun mielestä, se on vaan luonnostaan. Se tulee ja se vaan on. (H2T)

Haastateltavien kanssa pohdittiin samassa yhteydessä samanlaisuutta sekä sitä olisiko heidän mielestään parempi, jos luokilla olisi ainoastaan samanlaisia oppilaita, eikä erilaisia tai eritasoisia oppilaita. Tämä nousi esille viiden haastateltavan kanssa, joista neljän mielestä oli nimenomaan hyvä asia, että oppilaat ovat luokassa keskenään erilaisia.

No ei se sillain olisi hirveän kiva että jos kaikki on samanlaisia, mutta sillä mä tykkään että on niinku erilaisia ja jotkut opiskelee jotain muuta. (H1T)

Ei vais, se on just hyvä, että on erilaisia. Siitä voi saada vaikka inspiraatiota toisilta, että se on erilainen. (H7P)

Haastateltavat pitivät ajatusta siitä, että kaikki luokan oppilaat olisivat keskenään samanlaisia pääosin erikoisena, outona ja tylsänä. Yhden haastateltavan mielestä luokka, jossa oli keskenään samanlaisia oppilaita voisi olla

rauhallisempi, kun taas toisen mielestä se ei olisi hyvä asia, sillä maailmaan tarvitaan erilaisia ihmisiä.

Haastateltavien kanssa pohdittiin myös sitä, onko sellaisessa luokassa opiskelemisella, missä on erilaisia ja eritasoisia oppilaita jotakin merkitystä heidän ajatuksiinsa erilaisuudesta tai oppivatko he siitä jotain. Asia nousi esille kuuden haastateltavan kanssa, joista kaksi oli sitä mieltä, ettei sillä ole vaikutusta tai etteivät ole oppineet siitä mitään, kaksi olivat epävarmoja tai eivät olleet miettineet asiaa, kun taas yksi sanoi, että se auttaa ymmärtämään erilaisuutta.

No kyllähän siitä oppii sen erilaisuuden, että huomaa, että kaikki muut on erilaisia kun esim ite. (H3T)

7.3 Inklusion hyödyt ja haasteet oppilaiden kokemuksissa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli se, missä määrin oppilaiden kokemuksissa korostuvat inklusion hyödyt ja haasteet. Oppilaiden kokemuksissa sekä inklusiivisessa luokassa opiskelusta että erilaisuudesta on nähtävillä joitain aikaisemmassa tutkimuksessa esitettyjä inklusion hyötyjä ja haasteita.

Vaikka suurin osa aikaisemmassa tutkimuksessa esitetystä inklusion hyödyistä koskivat oppilaita, joilla oli haasteita tai jotka tarvitsevat lisättyä tukea, on haastateltavien yleisen opetuksen oppilaiden kokemuksista tulkittavissa joitakin inklusioon liitettyjä hyötyjä. Ensinnäkin kokemuksista käy ilmi, että yleisen opetuksen oppilaat kokevat viihtyvänsä ja oppivansa hyvin inklusiivisessa luokassa (Niholm & Alm, 2010).

Haastateltavat kokivat myös erilaisuuden ihmisinä ja oppijoina hyväksyvästi. Oppilaat vaikuttivat omaksuneen inklusioon liittyvän ajatuksen erilaisuuden normaaliudesta sekä pitivät sitä neutraalina ja positiivisena asiana. Tässä oli nähtävillä aikaisemman tutkimuksen mukaisia ajatuksia siitä, että inklusiolla oli tarjottavaa myös kaikille yleisen opetuksen oppilaille. Vaikka kaikki oppilaat eivät haastatteluissa nimenneet, että olisivat luokassaan oppineet jotain erilaisuudesta, voisi ajatella, että he suhtautuisivat nyt ja myös tulevaisuudessa erilaisuuteen hyväksyvästi yhteisöissä (Karagiannis ym., 1997, s. 4–5). Oppilaiden hyväksyvän suhtautumisen voi nähdä laajemmassa mittakaavassa

tukevan oppilaiden tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumista ja yhteiskunnallisen inklusion tavoittelua.

Kokemuksissa inklusioon liittyviä haasteita liittyivät tukeen, tuen tarpeiden täyttymiseen luokassa ja hiukan työrauhaan. Nämä olivat nähtävillä aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleet vanhempien huolissa riittävästä tuen saamisesta sekä työrauhan säilymisestä. Muiden oppilaiden suurempi tuen tarve koettiin vaikuttavan hieman negatiivisesti omaan ja muiden riittävään avun saantiin.

Vaikka kaikki haastateltavat kuvasivat omia kokemuksiaan erilaisuudesta positiivisesti tai neutraalisti, tuli kokemuksissa ilmi myös se, että erilaisuus oli johtanut luokassa rajallisiin yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin. Vaikutti siltä, että huoli ”erityisoppilaiden” syrjinnästä yleisessä opetuksessa oli joissakin tapauksessa läsnä myös oppilaiden kokemuksissa. Luokassa ei koettu merkittävää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, mikä oli johtanut kokemuksiin kiusaamisesta ja erilaisuuden vierastamisesta ja väheksymisestä (Takala ym. 2020a).

Oppilaiden kokemuksissa oli aineistossa kokonaisuudessaan enemmän näkyvillä inklusion hyötyjä, kuin haasteita. Oppilaiden kokemusten perusteella vaikuttaisi siltä, ettei ainakaan enemmistö yleisen opetuksen oppilaista koe kärsivänsä inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta tai toivoisi aktiivisesti toisenlaista opetuksen järjestämisen tapaa.

7.4 Koonti tuloksista

Oppilaille inklusiivisessa luokassa opiskeleminen oli hyvin tavallista, eivätkä sen eri osa-alueet: useammat aikuiset, erilaiset tuen tarpeet, erityisopettajalla käynnit, erilaiset tehtävät tai luokan muut oppilaat herättäneet yleisesti suuria tunteita. Osa koki useamman aikuisen läsnäolon ja muut oppilaat selkeästi positiivisesti, kun taas negatiivisia puolia näkyi jossakin määrin työrauhassa, tuen saannissa sekä erityisesti erilaisuuden hyväksymiseen ja yhteenkuuluvuuteen liittyvissä vastauksissa.

Erilaisuutta tarkasteltiin samaan tyyliin: erilaisuus ihmisinä ja oppilaina oli arkipäiväistä. Kuitenkin jotkut kiinnittivät erityistä huomiota siihen, että jotkin luokan oppilaat oppivat eri tavalla tai eivät osanneet samalla tavalla, kuin muut.

Oppilaiden erilaisuus nähtiin kuitenkin arvokkaampana kuin samanlaisuus. Luokassa erilaisuuden nähtiin johtavan viihtyvyyteen ja mahdollisuuksiin auttaa ja mietityttävän silloin, kuin joku teki jotain tyhmää tai aika ei riittänyt luokassa kaikkien auttamiseen. Haastateltavat näkivät tärkeänä, että erilaisuus hyväksyttäisiin.

Tulokset olivat melko hyvin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, lukuun ottamatta sitä, että tyttöjen vastauksissa näkyi enemmän kriittisyyttä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

8.1.1 Oppilaiden kokemuksia inklusiosta

Oppilaiden kokemukset inklusiivisessa luokassa opiskelemisesta olivat pitkälti neutraaleja, mutta niissä oli nähtävillä eri osa-alueilla vaihtelevasti positiivisia sekä toisilla joitain negatiivisia merkityksiä. Oppilaat kokivat useamman aikuisen läsnäolon positiivisesti, eivätkä suhtautuneet negatiivisesti erityisopettajan käynteihin. He suhtautuivat myös hyvin neutraalisti siihen, että osa luokan oppilaista käy opiskelemasta osan ajasta erityisopettajan luokassa. Oppilaat kokivat saavansa tarvittavan tuen, vaikka joissakin kokemuksissa oli nähtävillä myös tarvetta sille, että tukea oli vielä enemmän saatavilla. Luokassa opiskeleminen nähtiin positiivisena tai vaihtelevana, jälkimmäisenä nimenomaan työrauhan kannalta. Työrauhan haasteita ei voitu kuitenkaan havainnoinnin perusteella liittää ainoastaan inklusiivisuudesta johtuvaksi, sillä työrauhan haasteita aiheuttivat luokassa myös yleisen tuen oppilaat. Oli kuitenkin myös tilanteita, jossa työrauhaa häiritsivät nimenomaan tukea tarvitsevat oppilaat ja osa oppilaista mainitsi, että oppilaiden jakautuminen erityisopetuksen ajaksi rauhoittaisi luokan opetusta.

Kokemuksissa oli nähtävillä kielteisiä puolia työrauhan lisäksi inklusion syvemmässä ulottuvuudessa ja siellä nimenomaan yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän kokemuksissa. Oppilaat eivät kokeneet koko luokan kesken yhteenkuuluvuutta ja osa koki, että oppilailla oli keskenään huonoja välejä. Näissä kokemuksissa oli myös esillä se, etteivät kaikki oppilaat olleet samalla tavalla hyväksytyjä ja että joitakin saatettiin syrjiä tai kiusata esimerkiksi erilaisuuden vuoksi. Luokan yleinen ilmapiiri koettiin kuitenkin ihan hyväksi ja kaikilla oppilailla kokemus lämpimistä väleistä omaan opettajaan, mikä on nähty yhtenä oppilaan hyvinvointia tukevana tekijänä ja osana inklusion syvempää

ulottuvuutta (Takala ym., 2020a). Koska kaikki inklusion ulottuvuudet eivät onnistuneet luokassa, voidaan pohtia missä määrin oppilaiden kokemuksia voidaan pitää kokemuksina inklusiosta. Onko inklusiota olemassa ainoastaan silloin, kun sen toteutuminen onnistuu täydellisesti?

Havainnointi tuki oppilaiden kokemuksia ja heidän kuvaamiaan merkityksiä oli mahdollista huomata myös observoijana. On kuitenkin mahdollista, että haastateltavat saattoivat kuvata kokemuksiaan sosiaalisesti suotuisasti; joidenkin kysymysten kohdalla oppilaiden vastauksissa oli tulkittavissa epäröintiä tai heistä oli tulkittavissa, että he valitsevat sanojaan tarkoin. Pohdinnan arvoista on myös se, että nostivatko oppilaat oppilaiden erilaisuuden vaikutuksia luokassa esimerkiksi yhteenkuuluvuuden kohdalla sen vuoksi, että erilaisuudesta puhuttiin muutenkin haastattelun aikana. Arvioisin kuitenkin, että oppilaiden erilaisuuden merkitykset olisivat olleet muutenkin läsnä oppilaiden kokemuksissa, sillä useimmat heistä mainitsivat myös erilaisuuteen liittyviä kiusaamiskokemuksia.

Kokemukset inklusiosta olivat hyvin samantapaisia aikaisemman ruotsalaistutkimuksen kanssa (Nilhom & Alm, 2010): molemmissa tutkimuksissa oppilaiden välit koettiin hyviksi ja luokassa viihdyttiin. Omassa tutkimuksessani oppilaat kokivat työskentelytavat neutraalisti, kun taas ruotsalaistutkimuksessa oli nähtävillä positiivisempaa suhtautumista. Samaan tapaan ilmaistiin myös ajoittaista ärsyyntymistä ja häiriintymistä. Osassa haastateltavieni kokemuksissa oli nähtävillä aikaisemmassa tutkimuksessa esillä olleita oppilaiden huolia omasta oppimisesta muiden käyttäytymisen vaikutuksista (Dell'Anna ym., 2021, 952; Brown ym., 2011; Katz ym., 2012, Westling ym., 2013; de Boer ym, 2012, s. 388). Tutkimuksessani oli näkyvillä myös oppilaiden ja lasten kokemusten yksilöllisyys (Alajoki, 2021; de Boer ym, 2012, s. 388).

Ristiriitoja aikaisemman tutkimuksen ja oman tutkimukseni välillä oli siinä, ettei tyttöjen suhtautuminen ei ollut poikien suhtautumista positiivisempaa (Dell'Anna ym., 2021, 951; Vignes ym., 2009; de Boer ym, 2012, s. 386-389; Laws & Kelly, 2005). Vaikka tyttöjen suhtautuminen oli poikien tapaan neutraalia ja positiivissävytteistä, oli kokemuksissa nähtävillä poikia enemmän myös pohdintaa ja epäröintiä niin inklusion kuin erilaisuudenkin kokemuksissa. Tarkoitin tällä sitä, että tytöt ilmaisivat kiinnittävänsä enemmän huomiota erilaisuuteen ja inklusioon luokassaan ja havaitsevansa myös niiden haasteita. Mahdollinen syy tyttöjen pohdiskelevimmille vastauksille voi löytyä siitä, että tytöt

hakeutuvat seuraani enemmän aineistonkeruun aikana ja kokivat ehkä siksi ajatustensa jakamisen helpommaksi, kun haastatteluihin osallistuneet pojat. Luokka oli myös melko jakautunut tyttöjen ja poikien välillä ja oppilaiden kokemukset voivat siksi olla erilaiset erityisesti yhteenkuuluvuuden kohdalla. Tyttöillä saattoi mahdollisesti olla enemmän henkilökohtaista kokemusta erilaisuuden tunteista, eikä heidän erilaisuutensa ollut saanut luokan pojilta hyväksyntää. Koska pojilla ei mahdollisesti ollut vastaavaa kokemusta, he eivät pitäneet sitä merkittävänä kouluarjessaan. Pohdin myös mahdollisuutta siihen, että tytöt käyttivät enemmän aikaa muiden oppilaiden tarkkailemiseen ja itsensä vertailemiseen.

Lisäksi on mahdollista, että tytöt pyrkivät vastaamaan sosiaalisesti suotuisammin tai olettivat minun etsivät erilaisia näkökulmia aiheeseen ja siitä syystä tarjosivat kriittisempiä näkökulmia. Voi myös olla, että nimenomaan pojat tarjosivat sosiaalisesti suotuisampia vastauksia, eivätkä siksi halunneet tarjota negatiivisia erilaisuuden kokemuksia. Oppilaiden vastauksissa oli välillä hiljaisia hetkiä, joissa he tarkoin valitsivat sanojaan, minkä olisi voinut tulkita siten, etteivät he epäröivät tuoda ilmi negatiivisia kokemuksiaan. Viimeisenä mahdollisina tekijänä vastauksissa nähtävillä olleissa eroissa oli se, että tyttöjen keskuudessa oli nähtävillä ulkoisesti hieman näkyvämmän erilaisuutta esimerkiksi pukeutumisessa. Tästä syystä erilaisuuden pohdinnat saattoivat olla heille tutumpia ja siitä syystä tarjosivat enemmän näkökulmia. Koska haastatteluaineiston otanta oli myös suhteellisen pieni, voi olla että vaihtelut olivat enemmän yksilöllisiä kuin sidoksissa sukupuoleen.

8.1.2 Kokemukset erilaisuudesta

Kaiken kaikkiaan erilaisuuden kokemuksissa oli tulkittavissa se, että haastateltavat kokivat oppilaiden erilaisuuden ihmisinä ensisijaisesti neutraalisti ja positiivisesti: erilaisuutta arvostettiin enemmän kun samanlaisuutta ja osan oppilaiden kokemuksissa oli tulkittavissa myös inklusiivista ajattelua siitä, että kaikki ovat omalla tavallaan erilaisia ja erilaisuus on arvostettavaa (Väyrynen, 2001, s. 19). Nähtiin kuitenkin, että erilaisuus ihmisinä voi aiheuttaa myös haasteita oppilaiden välille ja johtaa joissakin tapauksissa jopa kiusaamiseen tai syrjintään.

Haastateltavien kokemukset oppilaista erilaisina oppijoina olivat neutraaleja. Haastateltavat tunnistivat oppilaiden erilaisuuden ja eritasoisuuden oppimisessa, hyväksyivät sen ja pitivät sitä normaalina. Oppilaiden erilaisuus oppijoina herätti haastateltavissa kuitenkin pieniä pohdintoja muiden oppilaiden haasteista sekä siitä millaisia haasteita oppilaiden erilaisuus voi aiheuttaa luokassa heidän kannaltaan. Kuitenkin vastauksissaan haastateltavat korostivat kokemuksissaan hyväksyvää lähestymistapaa, eivätkä ilmaisseet, että toivoisivat ettei luokalla olisi erilaisia oppijoita tai että heihin suhtauduttaisiin negatiivisemmin kuin muihin oppilaisiin.

Samaan tapaan kun inklusion kokemusten kanssa, havainnointi tuki myös oppilaiden vastauksia erilaisuuden kokemuksista. Kaikilla luokan erilaisuuttaan ulkoisesti ilmaisevilla oppilailla oli ystäviä ja heihin suhtautuminen näyttäytyi havainnoinnin näkökulmasta samalta, kuin kokemusten kuvauksessa. Kuitenkaan esimerkiksi luokan S-2-oppilaat eivät olleet mukana muun luokan kaveriporukoissa. Mielenkiintoinen lisä tutkimukseeni olisi voinut olla Nilholmin ja Almin (2010) tutkimuksen kaltainen kartoitus siitä, kenen kanssa oppilaat mieluiten viettivät aikaansa ja opiskelevat. Tällä tavalla oltaisiin voitu tarkastella sitä, että näkykö oppilaiden kuvaama positiivinen suhtautuminen erilaisuuteen käytännössä vai meinaavatko erilaiset oppilaat kuitenkin jäädä sosiaalisten yhteisöjen ulkopuolelle.

Oppilaiden kokemuksissa erilaisuudesta oli samankaltaisuuksia aikaisemman ruotsalaistutkimuksen kanssa, jossa erilaisuus koettiin pääasiassa positiivisesti, vaikka joitakin haasteita tunnistettiin (Nilholm & Alm, 2010). Oppilaiden neutraali tai positiivinen suhtautuminen tukea tarvitseviin oppilaisiin oli myös linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Dell'Anna ym., 1992; Brown ym. 2011; Katz ym. 2012, Westling ym., 2013; de Boer ym, 2012, s. 388) Samaan tapaan, kuin suomalaisten yläkoululaisten erityisen tuen oppilaiden kohdalla, kokemuksissa oli esillä se, ettei erilaisia tuen tarpeita koettu erityisenä asiana (Alajoki, 2021, s. 85). Aikaisemmissa tutkimustuloksissa oppilaiden kokemuksista inklusiosta oli havaittu se, että oppilaat suhtautuvat kriittisemmin integroituihin oppilaisiin, joilla on käyttäytymisen haasteita. Oppilaiden neutraalit ja positiiviset kokemukset työrauhasta ja erilaisista oppijoista voisivat luokan tapauksessa osaksi selittyä sillä, etteivät käyttäytymisen haasteet olleet aktiivisesti näkyvillä tutkimusluokan arjessa.

8.1.3 Inklusion hyödyt ja haasteet oppilaiden kokemuksissa

Inklusion hyödyistä ja haasteista oli oppilaiden kokemuksissa nähtävillä samanlaisia elementtejä aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Hyötyinä voitiin pitää esimerkiksi luokassa viihtymistä ja oppimista ja positiivista suhtautumista erilaisuuteen. Haasteita näkyi tuen riittävydessä, pienessä määrin työrauhassa sekä yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän kokemuksissa.

Inklusioon liitetystä hyödyistä ja haasteista on saatavilla kattavammin tutkimustietoa erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta. Tähdellisempää voisi olla tarkastella tutkimustulosten hyötyjen ja haasteiden näkymistä heidän kokemuksissaan.

Kaiken kaikkiaan oppilaat vaikuttivat suhtautuvan niin erilaisuuteen kuin inklusioonkin avarakatseisemmin, kuin osa aikaisemman tutkimuksen aikuisista. Erilaisuudessa ja inklusiossa ei nähty suuria ongelmia ja yleinen vire kaikissa vastauksissa oli se, että erilaisuus ei haittaa oppilaita ja että se on normaalia. Ainoa asia mitä toivottiin oli se, että kaikki voisivat tulla toimeen ja kaikki pystyisivät täysin hyväksymään erilaisuuden. Kuitenkin erilaisuudesta ja inklusiosta ollaan aikuisten keskuudessa huolissaan. Voisiko olla, että aikuiset, esimerkiksi opettajat ja vanhemmat tekevät ongelman asiasta, joka ei todellisuudessa ole ongelmia lasten maailmassa?

8.2 *Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia ja jatkotutkimusideoita*

Tutkimuksen tavoitteessa kartoittaa yleisen opetuksen oppilaiden kokemuksia inklusiosta ja erilaisuudesta onnistuttiin. Tulokset olivat myös suurilta osin samassa linjassa aikaisemman tutkimuksen tulosten kanssa sekä niitä pystyttiin tarkastelemaan suhteessa muiden näkökulmista esitettyihin hyötyihin ja haasteisiin.

Tutkimuksen tulokset jäivät kuitenkin melko tapauskohtaisiksi ja jäi epäselväksi, kuinka suuri rooli inklusiolla oli oppilaiden kokemuksissa. Tätä puolta tuloksista olisi voinut selventää samanlaisen haastattelun toteuttamisella luokassa, jossa ei opiskele tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita:

onko kaikissa luokissa jossakin määrin esimerkiksi tukeen, työrauhaan ja yhteenkuuluvuuteen liittyviä haasteita?

Inklusion kokemusten tutkimisen näkökulmasta tutkimuksessa oltaisiin voitu ottaa paremmin huomioon myös muut erilaisuuteen liittyvät tekijät, kuten, kulttuurinen tausta, sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuminen. Jotta tutkimuksella saataisiin paremmin yleistettävää tietoa oppilaiden näkökulmasta inklusioon, tulisi aineistoa kerätä laajemmin eri kouluista ja luokilta. Myös oppilaiden ennakkotietojen kerääminen oppilaiden aikaisemmista kokemuksista oppimisen haasteista ja erilaisuudesta, Kwonin, Hongin ja Jeonin (2017) tutkimuksen tapaan, voisi merkittävästi selittää oppilaiden erilaisia kokemuksia. Kyselylomakkeen käyttäminen voisi myös ratkaista sosiaalisesti suotuisten vastausten antamiseen liittyviä kysymyksiä. Kuten aikaisemmin mainitsin, myös Nilhomin ja Almin (2010) kartoitus siitä, kenen kanssa oppilaat viettävät mieluiten aikaa, voi toimina hyvänä sosiaalisen inklusion mittarina inklusiota tarkastelevassa tutkimuksessa.

Otin tutkimuksen eettisten kysymykset suunnitellulla tavalla huomioon: tiedotin tutkimuksesta asianmukaisesti, säilytin aineiston huolellisesti ja raportoin tutkimuksen läpinäkyvästi siten, että turvasin tutkimusjoukon anonymiteetin. Pysähdyin usein tutkimuksen aikana tarkastelemaan esiyymmärrystäni kriittisesti ja tarkistin tulkintojani aineistosta useampaan kertaan. Myös haastattelut onnistuivat ihan hyvin ja haastateltavat oppilaat kuvasivat haastattelutilanteita myönteisesti. Haastatteluissa ei tullut suurempia ongelmia ymmärrettävyyden kanssa ja lähestyin tarkoin sensitiivisiä kysymyksiä. Haastattelukysymysten sensitiivisyyttä pohdin erityisesti erilaisuuden ja erilaisen osaamisen kohdalla. Oppilaat kuitenkin suhtautuivat kuvauksissaan molempiin asioihin positiivisesti tai neutraalisti, eikä vaikuttanut siltä, että asiasta kysyminen olisi saanut heitä suhtautumaan uudella tavalla tai esimerkiksi negatiivisemmin erilaisiin oppilaisiin tai erilaisiin kykyihin kouluaineissa. Päinvastoin oppilaiden vastauksissa oli mielestäni nähtävillä se, että he liputtivat erilaisuuden ja erilaisten tuen tarpeiden hyväksymisen ja normaaliuden puolesta.

Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että oppilaiden kokemuksista erilaisuudesta olisi hyvä tutkia enemmän. Jotta inklusio ei etene ainoastaan aikuisten määrittämin ehdoin, olisi sen keskiössä olevien lasten ääni saatava esiin tutkimuksissa. Näin inklusion kehittämiseen ja toteuttamiseen

osallistuisivat kaikki ne, joiden kouluarkeen se vaikuttaa. Erityisesti tukea tarvitsevia, tehostettua ja erityistä tukea saavia sekä erityisluokilla opiskelevia oppilaita tulisi kuulla inklusioon liittyvissä asioissa. Jatkotutkimuksella voitaisiin selvittää lisää sitä, mikä vaikuttaa tyttöjen ja poikien välisiin suhtautumiseroihin vai onko todellisuudessa erossa kyse enemmän muista seikoista, kuin sukupuolesta. Myös inklusion käsitteen monipuolista tarkastelua tulee jatkaa ja erityisopetutusta ja inklusiota tulee kehittää tavalla, joka oppilaiden kokemana tukee heidän hyvinvointiaan ja oppimistaan.

9 LÄHTEET

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). *The Big Challenge: Leadership for Inclusion*. Teoksessa P.L. Peterson, E.L. Baker & B. McGaw (toim.) c. Oxford, UK: Academic Press.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (s.167–170).
- Alajoki, J. (2021). ”Miks tää systeemi ei toimi?” *Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. Tampere: Tampereen yliopiston väitöskirjat 504.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 145–148). Tampere: Vastapaino.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education, *Exceptional Children*, 77(3), 367–384.
- Arampatzi, A., Mouratidou K., Evaggelinou C., Koidou E., and Barkoukis V. (2011). Social Developmental Parameters in Primary Schools: Inclusive Settings’ and Gender Differences on Pupils’ Aggressive and Social Insecure Behaviour and their Attitudes Towards Disability. *International Journal of Special Education*, 26 (2): 58–69.
- Biklen, D. (2005). *Autism and the myth of the person alone*. New York: University Press.
- de Boer, A., Pijl S. J., and Minnaert A. (2012). Students’ Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379–392.
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. Teoksessa M. Alur & V. Timmons (toim.), *Inclusive*

Education across Cultures. Crossing Boundaries, Sharing Ideas. New Delhi: Sage, 121–134.

<https://doi.org/10.4135/9788132108320.n9>

- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz H., Lysaght R., and Burge P. (2011). Students' Behavioural Intentions Towards Peers with Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 322–332.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Sage Publications Inc.
- CSIE. (2003). CSIE: Reasons against segregated schooling. Teoksessa G. Thomas & M. Vauhman. *Inclusive education: readings and reflections.* Maidenhead: Open University Press.
- Dudley-Marling, C. & Burns, M B. (2014). Two perspectives on inclusion in The United States. *Global Education Review*, 1 (1), 14–31.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded – is much of it justifiable? Teoksessa G. Thomas & M. Vauhman. (2004). *Inclusive education: readings and reflections.* Maidenhead: Open University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fletcher, J. M. (2009). The Effects of Inclusion on Classmates of Students With Special Needs: The Case of Serious Emotional Problems. *Education Finance and Policy*, 4 (3), 278–299.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas E., & Tsakiris V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531–541.
- Gergen, K.J. (1990). Social understanding and the inscription of self. Teoksessa J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G. Herdt (toim.), *Cultural psychology: Essays on comparative development* (s. 569–606). New York: Cambridge University Press.
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36 (1), 20–43.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9 (4), 9–23.

- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48 (3), 303–315.
- Hausstätter, R. 2014. In Support of Unfinished Inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (4), 424–434.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heaslip, V. & Hewitt-Taylor, J. (2014). Vulnerability and risk in children living with a physical disability. *Nursing Children and Young People* 26 (10), 24–29. <https://doi.org/10.7748/ncyp.26.10.24.e528>
- Hermanfors, K. (2017). Eri-laisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus*, 48 (2), 110–127.
- Hetz, B. (2010). *Inclusive practise?* Paper presented at ISEC conference, Belfast 2.-5.8.2010.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hooja, V. (2009). Parents of Students Included in Mainstream schools: A Narrative Exploration. Teoksessa M. Alur & V. Timmons. *Inclusive Education Across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. Los Angeles: Sage Publications.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 235–256.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hämeenaho, P. & Komulainen, S. (2019). Sosiaalisen solidaarisuuden käänne vammaisten lasten tutkimuksessa. *Kasvatus & Aika*, 13 (4), 65–75.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 13–16). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, O. (1999). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen H. (2002)
 Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa
 Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 16–
 20). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1997). Rationale for Inclusive
 Schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: A
 Guide for Educators*. Baltimore: Brookes.
- Katz, J., Porath M., Bendu C., & Epp B. (2012). Diverse Voices: Middle Years
 Students' Insights into Life in Inclusive Classrooms. *Exceptionality
 Education International*, 22 (1), 2–16.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat.
 Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H.
 Savolainen, & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. (s. 27–42).
 Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007) Excellence through special education?
 Lessons from the Finnish School Reform, *International Review of
 Education*, 53 (3), 283–302.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa
 perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys
 oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*.
 Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kwon K-A., Hong S-Y. & Jeon, H.-J. (2017) Classroom Readiness for
 Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's
 Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Journal of
 Research in Childhood Education*, 31 (3), 360–378.
 DOI: 10.1080/02568543.2017.1309480
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatusta ja
 opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H,
 Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus
 koulutuksessa*. (s.136–156). Tampere: Vastapaino.
- Lakkala, S. (2008) *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus
 opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 9.4.2022.

- Lakkala, S. (2009). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 212–215). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 52, 79–99.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive Education and Critical Pedagogy at the Intersections of Disability, Race, Gender and Class. *Journal for Critical Education Policy Studies* 10 (1), 168–184.
- Low, C. (1997). Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12 (1), 71–79.
- Lyons, W. E., Thompson, A. & Timmons, V. (2016). We are inclusive. We are a team. Let's just do it: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 889–907.
- Markussen, E. (2004). Special Education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 33–48.
- Miller, L. (1993). *What we call smart: A new narrative for intelligence and learning*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas. *Eryityspedagogiikan perusteet*. (s. 76–99). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Eryityskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas. *Eryityspedagogiikan perusteet*. (s. 48–52). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. (2002). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

- Moilanen, P. & Räihä, P. Merkitysrakenteiden tulkintaa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.* (s. 43–61). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murto, P. (1999). Kohti kuntouttavaa koulua: Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.). *Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 239–252.
DOI: 10.1080/08856257.2010.492933
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Lontoo: Macmillan Education.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke, United Kingdom: Macmillan.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society* 28 (7), 1024–1026.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM. (2007). *Erytisopetuksen strategia: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Helsinki: Yliopistopaino.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (2013). 1267/2013.
- Perusopetuslaki (642/2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Peterson, J. & Hittie, M. (2003) *Inclusive teaching: creating effective schools for all learners*. Boston: Pearson Education.
- Qvortrup, A. & B. Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (7), 803–817.
DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. Kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

- Reindal, S. (2010) What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 1–12.
DOI: 10.1080/08856250903450806
- Roulstone, A. (2014). Disabled people, work and employment. Teoksessa Watson, Nick, Roulstone, Alan & Thomas, Carol (toim.), *Routledge Handbook of Disability Studies*. (s. 211–224). New York ja Lontoo: Routledge,
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
- Saloviita, T. (2011). *Inklusio eli ”osallistava kasvatustieteet”*. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*.
[<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>]
- Samppala, K. & Räihä, P. (2016). Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistyminen oppilaiden ja opettajien kokemana. *Kasvatustieteet*, 10 (4), 26–43.
<https://journal.fi/kasvatustieteet/article/view/68694>
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC*. Tampere: Vastapaino.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen, & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen virallinen tilasto. (2020). Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain, 1990-2020. [verkkójulkaisu]. Helsinki: SVT-neuvottelukunta [viitattu 27.4.2022]. Saantitapa:
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Takala, M. (toim.) (2011). *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020a). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162–173.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020b). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s.139–158). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teittinen, A. (toim.) (2006). *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tisdall, K. & Punch, S. (2012) Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10 (3), 249–264.
DOI: 10.1080/14733285.2012.693376
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- UNESCO. (2000). World education report. The right to education: Towards education for all throughout life. *Koulutus kaikille –toimintaohjelma*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>
- UNESCO. (2015). Agenda 2030 for Sustainable Development.
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO. (1994). Final report. World conference on special needs education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7.-10. June. Paris: UNESCO.
(Salamanca julistus).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>)
- Vehkakoski, T. (2000). *Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. Diskurssianalyttinen tutkimus lausuntojen kielenkäytöstä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vignes, C., Godeau E., Sentenac M., Coley N., Navarro F., Grandjean H., & Arnaud C. (2009). Determinants of Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (6), 473–479.
- Vitka, T. Laaja-alaisen erityisopetuksen lähtökohdat: Kolmiportainen tuki. Teoksessa M. Hyypiä (toim.) *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. (s. 23–37).

- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. Translating inclusive values into pedagogical actions. *International journal of inclusive education*, 24 (2), 147–161.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto & A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Watson, N.(2012). Theorising the lives of disabled children: How can disability theory help? *Children & Society*, 26 (3), 192–202.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00432.x>
- Waitoller & Kozleski. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. Huhtikuu 2013, 31, 35-45.
- WCEFA. 1990. World Conference on Education for all: Meeting Basic learning needs. Final report, 5-9 March 1990, Jomtien, Thailand.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>
- Westling, D. L., Kelley K. R., Cain B., & Prohn S. (2013). College Students' Attitudes about an Inclusive Postsecondary Education Program for Individuals with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (3), 306–319.
- Woodcock, S. & Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 667–686.
- Yhdenvertaisuuslaki. (2004). 21/2004.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2004/20040021>
- YK. (1948). Ihmisoikeuksien julistus.
<https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>
- YK. (1989). Lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>
- YK. (1993). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. (Yleisohjeet yhdenvertaistamisesta)
- YK. (2006). Convention on the rights of Persons with Disabilities. (Yleissopimus vammaisten oikeuksista)

Zigmond, N., & Kloo, A. (2011). General and special education are (and should be) different. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.), *Handbook of special education* (s. 160–172). New York, NY: Routledge.

10 LIITTEET

10.1 Saatekirje

Pro gradu -tutkimuksen saatekirje

Hei!

Olen oululainen Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani oppilaiden kokemuksista inklusiivisesta luokasta, eli keskenään erilaisten oppilaiden yhteisestä luokasta. Tutkielmassani olen kiinnostunut oppilaiden käsityksistä erilaisuudesta ja erilaisuuden vaikutuksista sekä oppilaiden kokemuksista luokassa opiskelemisesta ja koulunkäynnistä. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten oppilaiden käsitykset eroavat aiemmasta tutkimuksesta ja esimerkiksi rehtoreiden ja opettajien kokemuksista.

Toiveenani olisi syventyä aiheeseen haastattelemalla 5-10 vapaaehtoista oppilasta sekä olemalla mukana luokan arjessa seitsemän päivän ajan havainnoiden ja auttaen. Haastattelu on suunniteltu mahdollisimman mukavaksi ja helpoksi kokemukseksi oppilaalle. Se kestää noin 20 minuuttia. Haastattelukysymykset koskevat yleisesti erilaisuutta, oppilaita, luokassa työskentelemistä ja ilmapiiriä. Kysymykset ovat laadittu siten, että niihin vastaaminen olisi haastateltaville mahdollisimman luontevaa ja mukavaa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja oppilaalla on aina mahdollisuus perua tai keskeyttää haastattelu ja tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa.

Kerään, käsittelen ja julkaisen vastaukset niin, että osallistujien yksityisyys säilyy. Tutkielmasta ei ole mitenkään tunnistettavissa missä haastattelut on tehty ja ketä on haastateltu. Mitään nimi- tai tunnistetietoja ei kirjata ylös, eikä aineistoa käsittele lisäkseni kukaan muu. Haastattelujen nauhoitteet tuhoetaan, kun äänitteet on litteroitu. Litteraatit ja havainnoinnin aikana tehty tutkimuspäiväkirja tuhoetaan, kun tutkielma on hyväksytty. Kaikki aineisto kerätään ja säilytetään

turvallisesti ja huolellisesti. Aineisto säilytetään sähköisesti Tampereen yliopiston pilvipalvelussa kaksiosaisen tunnistautumisen takana. Alla on linkki tutkimustiedotteeseen, jossa on lisää tietoa tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä.

[Tutkimustiedote >](#)

Ystävällisin terveisin,
Heidi Korkala

Huoltaja:

Annan suostumukseni pro gradu -tutkimukseen osallistumiseen _____

En anna suostumustani pro gradu -tutkimukseen osallistumiseen _____

10.2 Haastattelurunko

AIKUISET JA TUKI

Ketä aikuisia teidän luokkaa opettaa?

Onko sulla omaan opettajaan hyvät välit?

Mitä sanoisit teidän luokan muista oppilaista, onko kaikilla hyvät välit opettajaan?

Mistä se johtuu?

Mistä se johtuu, että oppilaille tulee hyvä fiilis siitä opettajasta?

Minkälaiset suhteet teillä oppilailla on muihin koulun aikuisiin?

Mikä niihin vaikuttaa?

Onko niillä oppilailla jotain yhteistä, joilla ei ole hyvät välit koulun aikuisiin?

Mitä erilaisia tehtäviä niillä opettajilla sun mielestä on?

Mihin opettaja käyttää eniten aikaa luokassa?

Missä aikuiset auttavat?

Tarvitsevatko osa oppilaista enemmän apua kuin toiset?

Mistä sen huomaa?

Mitä mieltä olet siitä, että jotkut tarvitsee enemmän apua?

Saavatko kaikki oppilaat tarpeeksi tukea?

Tuntuuko sinusta, että saat tarpeeksi apua?

Onko teidän luokassa yleensä vain yksi aikuinen vai onko teidän tunneilla yleensä useampi aikuinen?

Näkyykö se jotenkin luokassa, että onko niitä opettajia yksi vai kaks?

Mitä mieltä olet siitä, että luokassa on useampi aikuinen?

Käykö teidän luokassa erityisopettaja?

Osaatko kertoa jotakin erityisopettajan käynnistä?

Miksi joku lähtee erityisopettajan mukaan?

Herättääkö se jotain ajatuksia, kun joku menee erityisopettajan mukaan opiskelemaan?

TYÖRAUHA, OPETUS, OPETUSKÄYTÄNTEET

Vaikuttaako se opetukseen, kun osa oppilaista menee erityisopettajan mukaan?

(Miksi luulet, että niin käy?)

(Miksi luulet, että tulee rauhallisempaa, mikä siihen vaikuttaa?)

Tavallisen opetuksen aikana, millainen työrauha teidän luokassa on?

Millaiset asiat työrauhaan vaikuttaa?

Vaikuttavatko muut oppilaat sinun työrauhaasi?

Vaihteleeko teidän luokassa se kuka työrauhaa häiritsee?

Onko niillä oppilailla jotain yhteistä, jotka häiritsee työrauhaa?

Keskeytyykö teidän luokassa opettajan opetus? Miksi opetus keskeytyy, mitä silloin tapahtuu? Miltä sinusta silloin tuntuu? Pystytkö jatkamaan sen jälkeen työskentelyä?

Miten teidän luokan työrauhaa voisi parantaa?

Millaista teidän luokassa on opiskella?

Mikä siihen vaikuttaa?

Vaikuttaako luokan muut oppilaat siihen miten sinä luokassa opiskelet ja opit?

Miten ja miksi?

Onko jotain miten luokan muut oppilaat voisivat vaikuttaa siihen, että oppisit luokassa paremmin? Mikä voisi auttaa oppimistasi luokassanne?

Mitä tykkäät teidän tehtävistä?

Tekevätkö kaikki luokassa samanlaisia tehtäviä?

(Mistä se johtuu, että osa tekee erilaisia tehtäviä?)

(Mitä mieltä olet siitä, että osa tekee erilaisia tehtäviä?)

Vaikuttaako se jotenkin sinun mielipiteeseesi niistä oppilaista, jotka tekee erilaisia tehtäviä?

Minkälaista muiden oppilaiden kanssa on tehdä ryhmä- tai paritöitä?

Onko kaikkien kanssa työskentely samanlaista?

Mikä siihen vaikuttaa?

OPPILAIKEN ERILAISSUUS

Miten sä ymmärrät sen mitä tarkoittaa että ihminen on erilainen?

Minkälaisissa asioissa olette erilaisia?

Miten oppilaana voi olla erilainen?

Millaiset asiat kertovat siitä, että joku on erilainen oppilas?

Onko teidän luokalla erilaisia oppilaita?

Mitä mieltä olet oppilaiden erilaisuudesta?

Oletteko mielestäsi enemmän erilaisia vai samanlaisia?

Vaikuttaako oppilaiden samanlaisuus ja erilaisuus jotenkin opetukseen?

Miten ajattelet, että oppilaiden erilaisuus näkyy opetuksen aikana?

Vaikuttaako oppilaiden erilaisuus johonkin teidän luokalla?

Mitä mieltä olet siitä, että teidän luokalla on erilaisia koululaisia? Herättääkö se jotakin tunteita?

Onko teidän osaamisessa kouluaineissa eroa?

Mistä sen huomaa?

Mihin se vaikuttaa?

Onko sulla ajatuksia siitä, että luokalla eritasoisia oppilaita?

Millaista on sinun mielestä opiskella luokassa, jossa on erilaisia oppijoita?

Onko siinä jotain hyvää mielestäsi, että luokassa on erilaisia oppilaita?

Aiheuttaako oppilaiden erilaisuus jotain haasteita?

Olisiko sinusta parempi, jos teidän luokalla ei olisi erilaisia tai eritasoisia oppilaita? Miksi?

Mitä ajattelet, millaista teidän luokalla olisi, jos teidän luokalla olisi vain keskenään samanlaisia oppilaita?

Vaikuttaako se, että teidän luokalla on erilaisia oppilaita jotenkin sinun ajatuksiisi erilaisuudesta tai opitko siitä jotain?

ILMAPIIRI

Onko teillä oppilaiden kesken hyvät välit?

Millainen ilmapiiri teidän luokalla on?

Mitkä asiat siihen vaikuttaa?

Koetko, että olisit päässyt teidän luokassa osaksi porukkaa?

Mitä luulet, kokeeko kaikki teidän luokalla yhteenkuuluvuutta?

(Mistä luulet, että se johtuu ettei jotkut koe?)

Liittyykö se yhteenkuuluvuuden kokeminen koulunkäyntiin liittyviin vai muihin asioihin?

Minkälaisiin asioihin?

(Jos ajatellaan niitä oppilaita, jotka on erilaisia eikä siksi koe kuuluvansa joukkoon, niin minkälaisissa asioissa ne on erilaisia?)

Onko kaikilla kavereita?

Miksi joillain oppilailla ei ole kavereita? Mikä siihen vaikuttaa?

Vaikuttaako koulumenestys siihen miten hyvin saa kavereita?

Onko niillä oppilailla jotakin yhteistä, joilla ei ole kavereita?

Ovatko kaikki oppilaat mielestäsi tasa-arvoisia ja samalla tavalla hyväksytyjä?

Syrjitäänkö joitain oppilaita mielestäsi?

(Mikä vaikuttaa siihen, että joitain oppilaita syrjitään?)

(Minkälaisiin asioihin se syrjimineen liittyy?)

Saako kaikki oppilaat samalla tavalla osallistua teidän luokalla yhteisiin asioihin?

Mikä on sun lempiasia teidän luokassa tai mitä haluaisit muuttaa?

Haluaisitko sää lisätä vielä jotain aikuisiin, opetukseen, työrauhaan, erilaisuuteen tai ilmapiiriin liittyen?