



Korhonen Jenni

Pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksessa opiskelusta verrattuna
pienluokassa opiskeluun

Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksessa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun (Jenni Korhonen)

Erytyspedagogiikan Pro Gradu-tutkielma, 61 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2023

Inklusiota, kaikille avointa koulua kohti on pyritty jo vuosikymmenien ajan ympäri maailmaa. Lisäksi sitä on tutkittu paljon monesta eri näkökulmasta. Tutkimukset osoittavat, että inklusio käsitteenä on hankala määritellä, sitä toteutetaan ja siihen suhtaudutaan monin eri tavoin. Opettajien asenteita ja kokemuksia inklusiosta on tutkittu paljon, mutta oppilaiden kokemuksia puolestaan vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia pienluokassa opiskelevilla oppilailla on yleisopetuksessa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun. Ilmiötä tutkitaan sosiaalisten tilanteiden, kouluviihtyvyyden ja opiskelun näkökulmasta.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan inklusion taustaa ja sen määritelmää eri näkökulmista sekä suomalaisen peruskoulun kehitystä kohti inklusiivista koulua. Tähän liittyen tarkastellaan myös oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Oppilaiden kokemus peruskoulun kontekstissa on toinen laajempi käsite, jota tarkastellaan sosiaalisten suhteiden, yhteenkuuluvuuden, kouluviihtymisen ja oppimisen näkökulmista.

Tämä on laadullinen tutkimus, jossa on hyödynnetty fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimukseen osallistui kymmenen 1–6 luokkalaista oppilasta, jotka olivat integroituneita yleisopetukseen vähintään yhdessä oppiaineessa. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuun vaihteessa 2023. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittavat, että pienluokka koettiin hieman paremmaksi paikaksi jokaisesta näkökulmasta. Oppilailla oli enemmän kavereita ja he kokivat enemmän yhteenkuuluvuutta pienluokassa. Pienryhmä koettiin myös paremmaksi ja rauhallisemmaksi paikaksi oppia ja opiskella, minkä takia siellä myös viihdyttiin paremmin. Opetus koettiin molemmissa luokissa yhtä hyväksi ja osa oppilasta halusi siirtyä yleisopetuksen luokkaan kokonaan sinne muodostuneiden kaverisuhteiden vuoksi.

Tulosten perusteella toimivassa integraatiossa oppilaiden tärkeimmät kaverisuhteet tulee huomioida ja vertaissuhteita tukea koko integraatioprosessissa. Hyvin toimiva integraatio on myös joustavaa, jossa huomioidaan oppilaiden osallisuus niin sopivan opiskeluryhmän kuin oppimisympäristönkin valinnassa.

Avainsanat: integraatio, inklusio, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppilaan kokemukset, fenomenologia

University of Oulu

Faculty of Education

Pupils' studying in small class experiences of studying in mainstream classes compared to study in small class (Jenni Korhonen)

Master Thesis of Special Education, 61 pages, 4 appendices

May 2023

Inclusion, a school for, all has been the goal for decades around the world. In addition, it has been studied from various viewpoints. Research shows that inclusion as a concept is hard to define, while its' realization and attitudes towards it vary. Teachers' attitudes and experiences about inclusion have been studied a lot, but students' less. The aim of this study was to clarify what kind of experiences pupils studying in small class have about studying also in mainstream classes. This was studied from the viewpoint of social situations, school enjoyment and studying and comparisons were made.

The theoretical framework of the study examines the background of inclusion and its definition from different perspectives, as well as the development of Finnish elementary schools towards an inclusive school. The support for learning and schooling is also examined. Pupils' experience in the context of elementary school is another broader concept, which is examined from the perspectives of social relations, social cohesion, school enjoyment and learning.

This is a qualitative study utilizing a phenomenological approach. The research material has been collected using a semi-structured thematic interview. Ten pupils in grades 1–6 who were integrated into mainstream classes in at least one subject participated in the study. The interviews were carried out between January and February 2023. The material was analyzed using data-driven content analysis.

The results show that the small group was experienced to be a slightly better place from every point of view. The pupils had more friends and felt more social cohesion in the small class. The small class was also perceived as a better and cozy place to learn and study, which is why they also had a better time there. The teaching was experienced to be equally good in both classes and some pupils wanted to move to the mainstream class entirely because of the friendships were there.

According to the results of the study the pupils' most important friendships should be taken into account and peer relationships should be supported throughout the integration process. A well-functioning integration is also flexible, where the pupils' participation is taken into account in choosing the appropriate study group as well as the learning environment.

Keywords: integration, inclusion, support of learning and schooling, pupils' experiences, phenomenology

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Inklusio peruskoulun kontekstissa	6
2.1	Mikä ihmeen inklusio?	6
2.2	Eksklusiosta inklusioon	9
2.3	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki perusopetuksessa.....	11
3	Kokemukset koulusta	17
3.1	Kokemuksen käsite ja tutkimus	17
3.2	Sosiaaliset suhteet, yhteenkuuluvuus ja kouluviihtyminen	18
3.3	Oppiminen	22
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	25
4.1	Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset.....	25
4.2	Laadullinen tutkimus fenomenologisella lähestymistavalla.....	25
4.3	Kohderyhmä ja aineistonkeruu	27
4.4	Aineiston analyysi	30
5	Tutkimuksen tulokset	34
5.1	Oppilaiden kokemukset sosiaalisista tilanteista pien- ja yleisopetuksen luokissa	34
5.2	Oppilaiden kokemukset kouluviihtymisestä.....	37
5.3	Oppilaiden kokemukset opiskelusta pien- ja yleisopetuksen luokassa	39
6	Tulosten yhteenveto, tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	41
6.1	Yhteenveto tuloksista	41
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	42
7	Pohdinta	44
8	Lähteet / References	49

1 Johdanto

Inklusion käsite nousi erityisopetukseen ensimmäistä kertaa vuonna 1994 Salamancan sopimuksessa, jossa todettiin, että jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen tuen tarpeista riippumatta ja koulun tulee olla kaikille avoin paikka, jossa vastataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja opetusta kehitetään kaikille oppilaille sopivaksi (UNESCO, 1994). Myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan, että perusopetusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti ja opetuksen tulee olla saavutettavaa ja esteetöntä (Opetushallitus, 2016). Inklusioperiaatteen noudattaminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, koska inklusiota ei ole määritelty yksiselitteisesti (Kruse & Dederling, 2018; Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko, 2022).

Työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana päiväkodissamme oli erityistä tukea tarvitseva lapsi integroituneena tavanomaiseen lapsiryhmään inklusion periaatteiden mukaisesti. Seurailin sopivissa tilanteissa, kuinka lapsi vietti päivähoitopäivänsä lähestulkoon aina kahdestaan henkilökohtaisen avustajansa kanssa. Pohdin tuolloin, miten lapsi kokee päivähoitopäivänsä: viihtyykö hän päiväkodissa, onko hänellä kavereita, miltä hänestä tuntuu olla kyseisessä ryhmässä, miten hänen vertaissuhteitaan tuetaan vai tuetaanko mitenkään. Tämä tilanne antoi minulle kimmokkeen lähteä tutkimaan peruskoulussa opiskelevien oppilaiden kokemuksia integraatiosta.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksen luokassa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun sosiaalisten tilanteiden, kouluviihtymisen ja opiskelun näkökulmasta. Tutkimuksen keskiössä ovat oppilaat ja heidän kokemuksensa. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä oppilaiden näkökulmasta inklusiivisen opetuksen toteuttamista ja kehittämistä kohtaan. Oppilaiden omia kokemuksia integraatiosta ja inklusiosta on tutkittu vain vähän kansallisesti ja kansainvälisestikin, joten tämä tutkimus antaa lisätietoa oppilaiden näkökulmista, joiden perusteella perusopetusta voidaan kehittää kaikille oppilaille sopivammaksi. Koin tärkeäksi selvittää nimenomaan oppilaiden kokemuksia inklusiosta, koska myös heidän äänensä on saatava kuuluviin tutkittaessa inklusiota, jota on tutkittu paljon muista, esimerkiksi opettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä ovat inklusio peruskoulun kontekstissa ja oppilaiden kokemukset koulusta. Tämä tutkimus nojaa Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) määritelmään inklusiosta jatkuvana prosessina ja sen ulottuvuuksista inklusion tasoihin, areenoihin ja asteisiin.

2 Inklusio peruskoulun kontekstissa

Inklusio ei ole helposti määriteltävissä oleva asia, vaan se voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Tässä luvussa avaan ensin inklusion käsitettä eri näkökulmista. Sen jälkeen kuvaan suomalaisen koulutuksen kehitystä eksklusiosta kohti inklusiota, koska nykyisen koulutuspolitiikan päämääränä on inklusio. Lopuksi tarkastelen peruskoulussa toteutuvaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja sen eri muotoja sekä syitä, miksi Suomessa siirryttiin kaksiportaisesta yleisen ja erityisopetuksen toteuttamismallista kolmiportaiseen tukeen.

2.1 Mikä ihmeen inklusio?

Inklusiosta ei ole olemassa selvää, yksiselitteistä määritelmää, vaan se on käsitteenä monitahoinen: sen tarkoitus ja määritelmä vaihtelee niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (Kruse & Dederling, 2018; Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko, 2022). Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski ja Vitikka (2022) sekä Vetoniemi & Kärnä (2021) kertovat, että inklusion ideologia on syntynyt yksilön koulutusoikeuksiin liittyvien kansainvälisten julistusten ja sopimusten myötä. Keskeisimmät asiakirjat inklusiosta ja lasten oikeuksista ovat Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948), YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989), UNESCO:n Salamancan julistus (1994) sekä vuonna 2006 julistama YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Alila ym., 2022, s. 62; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Tämä sopimus astui Suomessa voimaan vuonna 2016 (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja 27/2016). UNESCO:n tavoitteena on edistää inklusiivista koulutusta ja luoda koulutusmahdollisuudet kaikille lapsille ympäri maailman (Kiuppis, 2014).

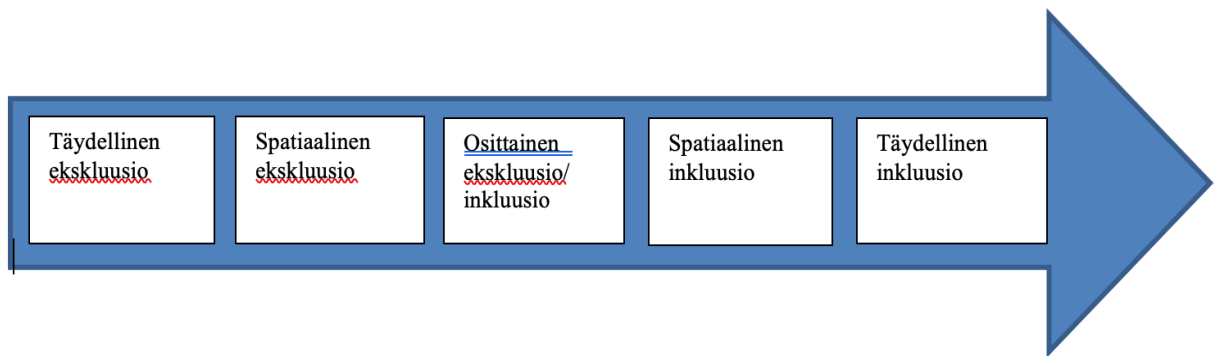
Maailmanlaajuisesti käsitettä "inklusion" käytettiin erityisopetuksen yhteydessä ensimmäistä kertaa Salamancan julkilausumassa vuonna 1994, jossa todettiin nimenomaisesti, että kaikkien lasten koulunkäynti voisi olla mahdollista perustamalla inklusiivisia kouluja (UNESCO, 1994; Francisco, Hartman & Wang, 2020). Salamancan sopimukseen (UNESCO, 1994) 2.4 artiklaan kirjattiin, että jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen ja mahdollisuuteen kehittää taitojaan riippumatta siitä, millaisia tuen tarpeita heillä on. Koulu tulee nähdä kaikille avoimena paikana, jossa vastataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja opetusta kehitetään siten, että siitä hyötyvät kaikenlaiset oppilaat. Inklusiiviset koulut voivat muuttaa myös asenteita erilaisuutta kohtaan, kun kaikki lapset opiskelevat yhdessä. Tämä muodostaa perustan oikeudenmukaiselle

ja syrjimättömälle yhteiskunnalle (UNESCO, 1994) ja asettaa yhteiskunnille vastuun arvioida koulutusjärjestelmiä uudelleen sekä kehittää niitä laajemmin syrjimättömyys huomioiden (Hernández-Torrano, Somerton & Helmer, 2022). Inklusiivinen koulu tulee myös todennäköisesti halvemmaksi ylläpitää, koska siellä koulutetaan kaikkia lapsia yhdessä, jolloin poistuu tarve luoda erityyppisiä kouluja, jotka ovat erikoistuneet erilaisiin oppilasryhmiin (UNESCO, 1994). Ainscow, Slee & Best (2019) kirjoittavat, että Salamancan sopimuksella on edelleen suuri vaikutus alan ajatteluun, politiikkaan ja käytäntöihin ympäri maailmaa. Sopimuksen sisältöä voidaan kuitenkin tulkita eri tavoin. Tästä syystä matka inklusiivisuuteen on yhä vaiheessa, ja sopivia kulkutapoja etsitään edelleen. Inklusion edistäminen vaatii uusia ajattelutapoja, mikä edellyttää poliittisten päättäjien arvojen ja ajattelutapojen muutosta kohti kaikille avointa ja saavutettavaa yhteiskuntaa (Ainscow ym., 2019).

Franciscon, Hartmanin ja Wangin (2020, s. 238) mukaan National Center in Educational Restructuring and Inclusion (1994, USA) määritteli inklusion kansallisessa tutkimuksessaan "kaikille opiskelijoille, myös vakavasti vammaisille, tasavertaiset mahdollisuudet saada tehokkaita koulutuspalveluja, tarvittaessa lisätuilla ja tukipalveluilla, iänmukaisissa yleissivistysluokissa lähikouluissaan tavoitteena tuottavaan elämään yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä olevia oppilaita". YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016) artiklassa 24 sitoudutaan vammaisten henkilöiden mukaan ottoon yleiseen koulutusjärjestelmään riippumatta henkilön vammaisuuden asteesta. Se tarkoittaa, että kaikki pääsevät kattavaan, laadukkaaseen ja maksuttomaan koulutukseen yhdenvertaisesti. Myös Suomen perustuslaissa (1999/731, §6) sanotaan, että olemme yhdenvertaisia lain edessä ja kaikkia tulee kohdata ja kohdella tasavertaisesti.

Hausstätter (2014) kirjoittaa, että inklusio on jatkuva prosessi. Hän vertaa inklusio -käsitteen käyttöä ja käytännön vaikutuksia demokratiaan ja sananvapauteen. Käsitteiden soveltaminen käytäntöön on haastavaa, koska niiden merkitykset riippuvat aikaan ja paikkaan liittyvästä subjektiivisesta arvioinnista, jossa inklusion oletetaan tapahtuvan (Hausstätter, 2014; Rapp & Corral-Granados, 2021). Hausstätterin (2014) ja Robinson-Pantin (2020) mukaan inklusio ei kosketa vain tiettyjä ryhmiä, vaan kaikkia ihmisiä. Inklusion korostaminen keskeneräisenä kääntää myös huomion inklusioon jatkuvana prosessina koulun kehittämisen kannalta: jokaisella on oikeus osallistua opetukseen sekä saada itselleen sopivaa ja laadukasta opetusta. Inklusiivisessa on aina kyseessä muutos, se ei siis tule koskaan valmiiksi (Hausstätter, 2014; Robinson-Pant, 2020). Lisäksi inklusio voidaan nähdä jatkumona (Kuvio 1), joka etenee hitaasti

eksklusiosta (ulkopuolelle jättämisestä) täydelliseen inklusioon, jossa kaikki esteet ihmisten toimimiseksi on poistettu kaikilla osa-alueilla (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Hausstätter, 2014; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Spatiaalinen eksklusio tarkoittaa tiettyjen ryhmien pääsyn rajoittamista tiettyihin paikkoihin (Tesemma & Coetsee, 2022), mikä voi koulumaailmassa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas opiskelee koko ajan pienryhmässä (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Spatiaalinen inklusio puolestaan tarkoittaa alueellista osallisuutta, joka mahdollistaa jokaisen osallisuuden yhteiskunnassa ja sellaisten instituutioiden poistamista, jotka eriarvoistavat ihmisiä, kuten suljetut laitokset tai erityiskoulut (Tesemma & Coetsee, 2022).



Kuvio 1. Täydellisestä eksklusiosta kohti täydellistä inklusiota (Qvortrup & Qvortrup 2018, 814)

Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan inklusion määritelmä perustuu kolmeen ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus on inklusion tasot. Tutkijoiden mukaan se tarkoittaa sitä, ettei inklusio ole vain fyysinen prosessi, vaan kyse on myös sosiaalisesta osallistumisesta ja osallistuvan henkilön yhteisöön kuulumisen tunteen käsittelemisestä. Toinen ulottuvuus on inklusion areenat, mikä tarkoittaa, että inklusio ei ole vain opetus- ja oppimisyhteisön jäsen luokkahuoneessa, vaan se tarkoittaa myös muita luokkahuoneeseen ja kouluun liittyviä areenoita, kuten opettajan ja oppilaiden väliset sekä luokkahuoneen ulkopuoliset oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet. Kolmas ulottuvuus on inklusion asteet. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilöä ei vain oteta mukaan tai suljeta pois, vaan se voidaan ottaa mukaan ja/tai sulkea pois eriasteisesti. Yksi voi olla yhteisön keskipisteenä, joku voi olla reuna-alueella ja joku voi olla täysin yhteisön ulkopuolella. Nämä kaikki inklusion ulottuvuudet tulee huomioida kasvatus- ja opetustehtävissä (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Tätä määritelmää inklusiosta käytetään tulosten tarkastelussa.

Haugin (2017) mukaan inklusio voidaan kuvata vaak- ja pystysuuntaiseen ulottuvuuteen. Pystysuuntainen ulottuvuus käsittelee sitä, miten eri organisaatio- ja poliittiset tasot eduskunnasta ja hallituksesta kuntiin, kouluihin, opettajiin ja oppilaisiin määrittelevät ja kokevat inklusion. Vaakasuuntainen ulottuvuus viittaa siihen, mistä inklusiossa on kyse. Haug (2017) jatkaa, että inklusion kriittinen tarkastelu on nostanut esiin neljä erilaista elementtiä, jotka yhdessä selittävät käytännön haasteita osallistavan koulun hyväksi. Ne ovat toveruus, osallistuminen, demokratisoituminen ja hyöty. Inklusiossa on kyse opetuksen organisoinnista, opettajien ja oppilaiden toiminnasta, oppilaiden kokemuksista sekä opetuksen tuomasta hyödystä. Moniulotteinen inklusiivinen lähestymistapa koulutukseen on myös perustavanlaatuisen muutos siinä, miten ymmärtää oppilaiden kehitys- ja oppimisedellytykset sekä yleisessä että erityisopetuksessa (Haug, 2017).

2.2 Eksklusiosta inklusioon

Inklusion vastakohta on *eksklusio*, mikä tarkoittaa ulkopuolelle jättämistä (Booth, 2017; Dovigo, 2017). Vielä muutama vuosikymmen sitten Suomessa vammaiset eristettiin yhteiskunnasta mm. sulkemalla heidät vammaisille tarkoitettuihin hoitolaitoksiin, koska heidät nähtiin epänormaaleina ja heidän pelättiin haittaavan ns. tavallisten ihmisten elämää (Rinne, 2012). Koulumaailmassa eksklusiosta puhutaan *segregaationa*, mikä tarkoittaa esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden jättämistä koulun ulkopuolelle tai sijoittamista erityiskouluihin (Booth 2017; Dovigo, 2017). Erityisoppilaat nähtiin niin erilaisina, että heidän on katsottu tarvitsevan erilaista opetusta erillään yleisestä opetuksesta (Moberg & Savolainen, 2015). Segregaatioperiaatetta on toteutettu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hyvin laajasti erityisesti 1900-luvun alussa, jolloin lähes kaikki erityisoppilaat olivat sijoitettuna omiin kouluihinsa (Kivirauma, 2015).

Moberg & Savolainen (2015) kirjoittavat, että segregoitu erityisopetus alkoi saamaan voimakasta kritiikkiä, kun tutkimustulokset osoittivat, etteivät kehitysvammaisten tai muuten tukea tarvitsevien oppilaiden koulumenestys ja sosiaalinen kehitys olleet parempia erillisissä erityisluokissa, verrattuna vastaavien oppilaiden koulumenestykseen yleisopetuksen luokissa. He jatkavat, että erityisluokkiin jako oli myös oppilaita leimaavaa. Dovigon (2017) mukaan eksklusio ja segregatio aiheuttivat oppilaiden epätasa-arvoista osallistumista koulutukseen, minkä seurauksena syntyi käsite *integraatio*. Hän määrittelee integraation siten, että tukea tarvitseva oppilas osallistuu joillain tunneilla tavallisen luokan opetukseen. Moberg & Savolainen (2015)

sekä Francisco, Hartman & Wang (2020) kuitenkin muistuttavat, että fyysinen integraatio on integraation perustaso, jonka lisäksi tarvitaan myös toimivia opetusjärjestelyjä. Tätä nimitetään toiminnalliseksi integraatioksi. Integraation toteutumiseen tarvitaan myös myönteisiä sosiaalisia suhteita, osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta, jota kutsutaan psykologiseksi ja sosiaaliseksi integraatioksi (Moberg & Savolainen, 2015; Francisco ym., 2020). Yhteiskunnallinen integraatio luo tasa-arvoa koulun jälkeisessä elämässä, ja se toimii edellä esiteltyjen integraatiomuotojen mittarina, joka näyttää, miten nämä eri integraatiomuodot koulumaailmassa ovat toteutuneet (Moberg & Savolainen, 2015).

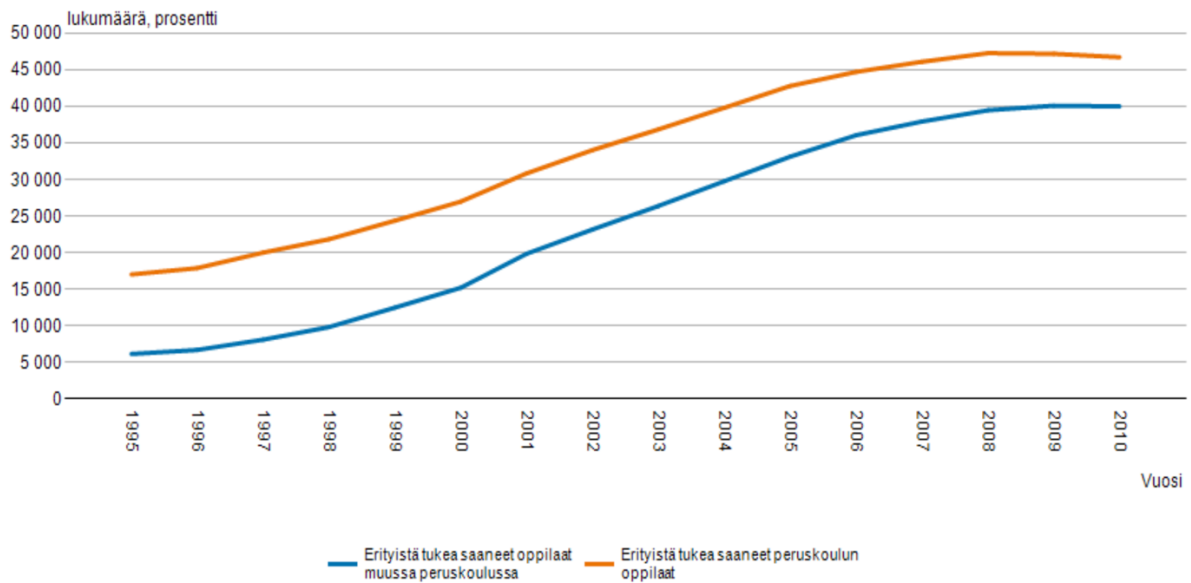
Integraatio ei kuitenkaan poistanut oppilaiden välistä epätasa-arvoa, eivätkä luokan opetus- ja oppimisprosessit integroitujen oppilaiden kohdalla tuottaneet toivottua tulosta (Haug, 2017; Dovigo, 2017). Koulumaailmassa alettiin käyttää käsitettä *inkluisio*, jolloin oppilaan tarvitsema tuki ei enää määrittele hänen opiskelupaikkaansa (Dovigo, 2017). Inkluisio ei koske pelkästään oppilaita, joilla on erityisiä tuen tarpeita, vaan siinä pyritään huomioimaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet tasa-arvoisesti (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Inkluisio mahdollistaa siis *kaikkien* oppilaiden osallisuuden ja tasa-arvon laadukkaassa opetuksessa (Booth, 2017; Francisco ym., 2020; Hakala & Leivo, 2015; Haug, 2017; Kiuppis, 2014).

Inklusioon kuuluu osallisuus ja sen edistäminen, mutta koulumaailmassa osallisuus ei ole pelkästään inklusiivista, luokkahuoneissa tapahtuvaa pedagogiikkaa, vaan koko organisaation ja opetuksen on sitouduttava inklusiiviseen ajatteluun (Haug, 2017). Robinson-Pantin (2020) mukaan osallisuutta edistävät muun muassa joustavat opetussuunnitelmat ja sellaiset oppikirjat, jotka eivät sisällä ennakkoluuloja tai stereotyyppioita sekä opettajien kouluttaminen tunnistamaan erityisiä tarpeita. Näiden elementtien tarkoituksena on päästä paremmin integraatiosta kohti inklusiota. Samalla täytyy ottaa huomioon, että ympäristön on muututtava oppilaalle sopivaksi, eikä päinvastoin (Robinson-Pant, 2020). Haug (2017) jatkaa, että koko inklusion määrittämisessä on keskitytty liikaa koulutuksen saatavuuden ja sijainnin tärkeyteen, sillä tärkeintä inklusiivisen koulun toteuttamiseksi on kehittää opettajien osaamista ja tapoja, joilla opettajat voivat vastata inklusiivisen koulun haasteisiin. Vetoniemen ja Kärnän (2021) tutkimuksen mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden (N = 4) kokemukset nimenomaan kouluympäristöstä määrittivät ja muoivasivat heidän tunteitaan itsestään oppilaina ja ryhmän jäseninä. He jatkavat, että myös oppilaiden vuorovaikutus koulun pedagogisessa, sosiaalisessa, teknisessä ja fyysisessä ympäristössä vaikutti heidän tunteisiinsa olla mukana ja hyväksytyinä aktiivisena osallistujana.

Opetusta tulee myös kehittää inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, jolloin huolehditaan opetuksen saavutettavuudesta sekä esteettömyydestä (Opetushallitus, 2016, s. 18). Lähikouluperiaatteen mukaisen opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa olennaista on kunnan ja koulun hallinnollisen johdon tuki (Opetusministeriö, 2007, s. 54). Inklusiivisen koulutuksen päämääränä on tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä kaikille yhteinen (lähi)koulu oppilaan tuen tarpeesta, vammaisuudesta tai muusta eroavaisuudesta (ikä, sukupuoli, uskonto, kieli, seksuaalinen suuntautuminen, ihonväri tms.) riippumatta (Booth, 2017; Dovigo, 2017). Suomessa opetus on kehittynyt inklusiivisempaan suuntaan (Janhukainen & Ikonen, 2021), joskin kehitys on edennyt hitaasti kansainvälisiin sopimuksiin sitoutumisesta huolimatta (Hakala & Leivo, 2015). Kehityksessä on myös havaittavissa alueellisia eroja (Janhukainen & Ikonen, 2021). Inklusion tarkoitus ei kuitenkaan ole poistaa kaikkia pienryhmiä ja erityisluokkia, vaan tarjota vaihtoehtoista tukea sitä tarvitseville (Lintuvuori, 2020). Hallitus käynnisti vuosiksi 2020–2022 Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman, jonka yhtenä tavoitteena on luoda toimiva inklusiomalli kouluihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).

2.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki perusopetuksessa

Suomessa erityisopetus oli kehittynyt vuosikymmenien saatossa niin, että sen uudelleenmäärittelyn tarve oli tullut ajankohtaiseksi ja käytännön toteutuksessa oli huomattavia eroja kuntien välillä (Opetusministeriö (2007, s. 17–19). Tilastokeskuksen (2022) mukaan (kuvio 2) myös erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä alkoi kasvaa huolestuttavasti 1990-luvun puolivälistä alkaen. Vuonna 2006 Opetusministeriö asetti ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen kehittämisstrategiaksi pitkällä aikavälillä (Opetusministeriö, 2007, s. 6). Yhtenä tavoitteena uudistuksessa oli, että erityisoppilaiden määrän kasvu saataisiin taistumaan (Pulkkinen 2019).



Kuvio 2. Erytystä tukea saaneet peruskoulun oppilaat Suomessa vuosina 1995–2010 (SVT, 2022).

Opetusministeriö julkaisi marraskuussa vuonna 2007 Erytyisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007), joka toimi ohjenuorana erityisopetuksen käytäntöjen uudistamisessa. Erytyisopetus alettiin nähdä eräänlaisena tapana ratkaista oppilaiden tarpeet suhteessa koulun vaatimukseen käyttämällä yksilöllisiä tukikeinoja. Tämä strategia toi tullessaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän eli kolmiportaisen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki), lähikouluperiaatteen ja inklusiivisen ajattelun mallin. Tehostetun tuen lisääminen oli konkreettisin uudistus tukijärjestelmässä, jolla pyrittiin ennaltaehkäisevään työhön ja varhaiseen puuttumiseen haasteiden ilmetessä (Opetusministeriö, 2007, s. 17–19). Tämä muutos velvoitti kaikkia opettajia tukemaan oppilasta hänen oppimisessaan (Sirkko ym., 2020). Lintuvuori (2019) kirjoittaa, että kolmiportaisessa tuessa tuki käsitetään kokonaisvaltaisemmin, eikä yleisen ja erityisen tuen tukijärjestelmiä enää erotella normitasolla, kuten aiemmin. Kolmiportainen tuki mahdollistaa myös varhaisemman puuttumisen haasteisiin aiempaan verrattuna (Lintuvuori, 2019, s. 80) sekä tuen joustavan rakentamisen ja korostamisen pedagogisin perustein (Hakala & Leivo, 2015).

Ahtiaisen (2015) mukaan tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta ja varsinainen uudistaminen lähti liikkeelle vuonna 2008 Erytyisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) julkaisemisen ja Kelpo-kehittämishankkeen toimesta. Hän selostaa, että tässä kohtaa tapahtui kou-

lutuspoliittinen käänne ja alettiin edetä kohti perusopetuslain muutoksia sekä tulevia opetus-suunnitelmia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirryttäessä osa-aikainen erityisopetus ja tukiovetus kirjattiin perusopetuslakiin oppilaan oikeuksiksi (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 §). Vuonna 2010 voimaan tullut perusopetuslaki (642/2010) pyrki vähentämään erityisopetusta kolmiportaisen tuen mallilla ja lisäämään muita tukimuotoja oppilaan oppimisen tukemiseksi. Lakiin säädettiin, että oppilaalla on oikeus saada tukiovetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa, mikäli hänellä on vaikeuksia opinnoissaan tai koulunkäynnissään (642/2010, 16§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2016) on kirjattu, että oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, mikä edellyttää joustavia, tuen tarpeen mukaan muuttuvia järjestelyjä. Oppilas voi saada monenlaista tukea jokaisella tuen tasolla. Tällaisia ovat esimerkiksi tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus, erityiset apuvälineet tai avustajapalvelut. (Opetushallitus, 2016, s. 61–62).

Nykänen (2021) kirjoittaa, että oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtyminen toi tullessaan myös uusia käsitteitä, jotka koskevat kolmiportaisen tuen eri vaiheita sekä tuen asiakirjoja. Hän jatkaa, että näitä ovat muun muassa esimerkiksi pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma ja pedagoginen selvitys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen tuen taso, ja sitä annetaan heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ennaltaehkäistään muun muassa eriyttämällä opetusta, yhteistyöllä opettajien ja muun henkilöstön kanssa, yksilöllisten ja ryhmän tarpeiden huomioimisella opetuksessa sekä muuntelemalla opetusryhmiä joustavasti. Yleisen tuen ensisijainen tukimuoto on luokanopettajan tarjoama tukiovetus, mutta osa-aikaista erityisopetusta voidaan käyttää lisäksi (Opetushallitus, 2016, s. 62–63). Yleinen tuki on vaikeasti rajattavaa ja määriteltävää tukea, koska sen antamiseksi ei vaadita mitään velvoittavaa kirjallista päätöstä tai asiakirjaa, vaan tukea tulee tarjota heti tarpeen ilmetessä (Lintuvuori, 2019, s. 82).

Tehostettuun tukeen siirrytään, kun yleinen tuki ei ole enää riittävä, ja oppilas tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja (642/2010, §16a). Tehostettua tukea varten laaditaan pedagoginen arvio -asiakirja, johon perustuen tukea annetaan oppilaan yksilöllisen oppimissuunnitelman mukaisesti laadultaan ja määrältään oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen (Opetushallitus, 2016, s. 63). Yleiseen tukeen verrattuna tehostettu tuki on vahvempaa, pitkäjänteisempää, jäsenneltyä, kohdennettua ja strukturoitua tukea, joka suunnitellaan yhdessä koulun ja huoltajien sekä moniammatillisen

työryhmän kanssa (Nykänen, 2021, s. 116; Opetushallitus, 2016, s. 63). Tehostetussa tuessa opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta tärkeimmät tukimuodot ovat yksilöllinen, oppilaan omasta lähtökohdasta mietitty ja annettu tuki, jolla tarkoitetaan eriyttämistä, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, koulunkäynninohjaajan tukea, painoalueita, vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua, pienryhmäopetusta sekä yksilöterapioida (Nykänen, 2021, s. 184). Nykäsen (2021) haastattelututkimuksen mukaan ala-asteen opettajat (N = 20) kokevat, että yleisen ja tehostetun tuen tason välille on usein vaikeaa vetää selkeää rajaa. Hän jatkaa, ettei opettajille ole vielä selvää, milloin heidän tulee aloittaa tehostetun tuen antaminen.

Jos tehostettu tuki ei riitä, laaditaan pedagoginen selvitys, jonka perusteella tehdään kirjallinen erityisen tuen päätös (Opetushallitus, 2016, s. 65). Perusopetuslakiin (642/2010, 17§) on kirjattu, että ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Lisäksi on selvitettävä oppilaan oppimisen eteneminen sekä moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta. Näiden perusteella tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta eli pedagoginen selvitys. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lain mukaan annettavasta tuesta, joita voivat olla tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut, erityiset apuvälineet ja tarvittava oppilashuolto. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (642/2010, 17§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2016) on kirjattu, että erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Tämän asiakirjan mukaisesti hänelle suunnitellaan oppimista tukevia pedagogisia ratkaisuja ja annetaan erityisopetusta. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella yleisessä tai pidennetyssä oppivelvollisuuden piirissä joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Erityisopetuksen tuen tasolla toteutuvat samat tuen muodot kuin yleisen ja tehostetun tuen tasolla ja näiden lisäksi kokoaikaisen erityisopetuksen tuen muoto sekä oppiaineiden yksilöllistäminen (Opetushallitus, 2016, s. 66–69).

Vaikka Suomessa koulutuspolitiikka on kehittynyt inklusiivisempaan suuntaan viime vuosina (Janhukainen & Itkonen, 2021; Hakala & Leivo, 2015), opettajat kuitenkin suhtautuvat uudistukseen edelleen sekä vastahakoisesti että epävarmasti (Saloviita, 2020). Saloviidan (2020) tutkimuksessa, johon osallistui 1764 opettajaa, 20 % opettajista vastusti voimakkaasti inklusiota.

Nykäsen (2021) tutkimuksessa osa mukana olleista opettajista suhtautuu muun muassa tehostettuun tukeen kriittisesti ja pohtii, tarvitaanko tehostetun tuen tasoa ollenkaan. Hän jatkaa, että tehostetun tuen asiakirjat koetaan työläinä, ja osa opettajista kokee, että he tarvitsevat lisää koulutusta ja selkeämpiä ohjeita nimenomaan tehostetun tuen asioihin.

Tukea tarvitsevat oppilaat puolestaan kokevat, ettei inklusion toteutus ole heidän näkökulmastaan riittävä (Bailey & Baker, 2020; Hannes, Petry & Heyvaert, 2018; Vetoniemi & Kärnä, 2021; Haug, 2020). Vetoniemen ja Kärnän (2021) tutkimuksessa (N = 4) tukea tarvitsevien oppilaiden kouluympäristöön sekä sosiaaliseen osallistumiseen liittyvät kokemukset ja tunteet olivat usein negatiivisia: he olivat vähemmän suosittuja, heillä oli vähemmän ystäviä ja he tunsivat pelkoa, vihaa, turhautumista, yksinäisyyttä ja rajoitettua osallistumista. Tulokset osoittivat myös, että oppimisympäristöä ei ollut muokattu riittävästi vastaamaan tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita. Oppilaat kokivat myös saaneensa liian vähän tukea opettajilta ja avustajilta (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Saman suuntaiset tulokset ilmenivät myös Haugin (2020) tutkimuksessa, johon osallistui 10199 oppilasta, varsinkin niillä oppilailla, joilla on haasteita käyttäytymisessä. Jotta inklusio toteutuisi onnistuneesti, tukea tarvitsevat oppilaat odottavat kouluilta asianmukaisen infrastruktuurin sekä opettajan lisäksi erityisopettajaa, joka voi tarvittaessa tarjota yksilöllistä tukea, ja jolla on tietoa, taitoa sekä oikea asenne inklusiivisen oppimisympäristön luomiseksi (Hannes, Petry & Heyvaert, 2018). Vetoniemen ja Kärnän (2021) sekä Haug'n (2020) tutkimustuloksiin palataan tulosten tarkastelussa.

Hyvin toimiva oppimisympäristö on inklusiivisen koulun tärkeä osa ja edellytys (Haug, 2020). Koska tukea tarvitsevien oppilaiden fyysinen integroituminen pelkästään ei riitä varmistamaan oppilaiden täysimääräistä osallistumista, kouluja tulisikin uudistaa siten, että ne vastaisivat paremmin oppilaiden monimuotoisuutta esimerkiksi parantamalla opetuksen laatua ja interaktiivisia oppimisen sosiaalisia malleja (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Haug (2017) sekä Hakala ja Leivo (2015) jatkavat, että inklusiivisen koulun kehittämisessä koulun kokonaisvaltaisella johtamisen kulttuurilla on keskeinen rooli koko koulun toimintakulttuurin kehittämisessä inklusiivisempaan suuntaan. Erityisopetuksen strategiassa painotettiin myös opettajankoulutuksen kehittämistä sekä opettajien täydennyskoulutusten määrän lisäämistä entisestään (Opetusministeriö, 2007, s. 60–63).

Koska oppimisen tuen ongelmista on uutisoitu paljon viime aikoina, Opetusalan ammattijärjestö OAJ (14.3.2023) ehdottaakin tiedotteessaan uutta mallia oppimisen tukeen, jossa hallin-

nolliset päätökset tuen portaista poistuisivat ja keskityttäisiin suoraan oppilaan tarvitsemiin tukimuotoihin. Käytännössä se toimisi niin, että oppilas, jolla ilmenee säännöllistä tuen tarvetta, tehtäisiin hallinnollinen päätös tuen muodoista, niiden määrästä, kestosta ja intensiteetistä. Näin jäisi pois miettiminen, millä tuen portaalla oppilas on. OAJ:n mukaan tuen vahvistamisella kaivennetaisiin oppilaiden oppimistulosten eroja. Uudistus vaatisi uutta lainsäädäntöä tukimuodoista sekä lisäresursseja erityisopetukseen. Tämä varmistaisi myös inklusion toimimisen (OAJ, 2023).

3 Kokemukset koulusta

Oppilaat viettävät suuren osan elämästään kouluissa, joten ei ole samantekevää, millaisia kokemuksia oppilailla on koulusta. Koulukokemukset vaikuttavat ihmisiin läpi elämän. Koska kokemusten tutkiminen ei ole yksiselitteistä, määrittelen tässä luvussa aluksi kokemuksen käsitettä ja avaan kokemusten tutkimiseen liittyviä huomioitavia asioita sekä haasteita. Sen jälkeen käsittelen sosiaalisia suhteita, yhteenkuuluvuutta ja kouluviihtyvyyttä peruskoulun kontekstissa, ja lopuksi määrittelen oppimista sekä avaan oppimismotivaatioon ja sen ylläpitämiseen vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Kokemuksen käsite ja tutkimus

Toikkanen ja Virtanen (2018) kirjoittavat, että kokemus on jokaiselle tuttu arkinen ilmiö sekä myös tieteellinen käsite. Kokemus on kokijalleen ainutkertainen ja subjektiivinen ilmiö. Kokemus käsitteenä on myös haasteellinen, koska se on samaan aikaan kokijalleen arvokas, mutta myös jaettua, yleisesti hyväksyttyä tietoa: yksilö voi ilmaista kokemuksensa, mutta samalla se myös mahdollistaa mielipiteen korottamisen tiedon kaltaiseen asemaan (Toikkanen & Virtanen, 2018). Kokemukset ovat sosiaalisen todellisuuden tulkintaa, eikä kenenkään kokemukset ole aidompia tai todempia verrattuna toisten kokemuksiin (Otankorpi-Lehtoranta & Ylöstalo, 2015). Backmanin (2018) mukaan kokemuksella on ainakin kaksi erilaista merkitystä: faktoista erillinen subjekti tai oletus, jota omat ennakkokäsitykset muokkaavat ja intersubjektiivisesti jaettu, yhteisen todellisuuden kohtaaminen sekä omien ennakkokäsitysten testaaminen suhteessa siihen. Todellisuuskokemus on yhteisöllisesti jaettua kokemusta, johon vaikuttavat yhteisön ennakkokäsitykset. Toisaalta myös oman kokemuksen jakaminen toisten kanssa lisää yhteisymmärrystä tosiasioista. Kokeminen on ”yhteisessä kontekstissa tapahtuvaa ennakkokäsitysten ja todellisuuden välistä elävää, jaettua vuorovaikutusta”. Kokemus on myös tapa hankkia tietoa, ja sitä pidetään yhtenä tietämisen tasona, joskaan ei korkeimpana tiedon asteena (Backman, 2018, s. 27–28). Kukkola (2018) erottelee kokemuksen ja kokemuksellisuuden käsitteet. Kokemus on pääsääntöisesti kokemuksen sisältöön liittyvää eli mitä on koettu. Kokemuksellisuus puolestaan on kyky kokea kehollisesti, aistillisesti ja tajunnallisesti. Kokemus on sekä yksilöllinen mentaalinen prosessi, johon vaikuttavat kokijan aistihavainnot, että maailmallinen, historiallisesti muotoutunut tapahtuma (Kukkola, 2018).

Kokemus on Kukkolan (2018) mukaan monimerkityksellinen ja hankala käsite sen moniulotteisuuden vuoksi. Hän kirjoittaa, että kokemuksella viitataan elämyksiin, tapahtumiin, tunteuksiin ja ajatuksiin sekä myös taitoihin ja kykyihin. Kysymykset, onko kokemus sisäinen vai ulkoinen, historiallinen vai historiaton, ja tuleeko se maailman ulkopuolelta vai ihmisen sisältä, aiheuttavat myös hänen mukaansa hankaluuksia kokemuksen määrittelyssä. Tästä syystä kokemuksen tutkimus ei ole yksiselitteistä. Kun tutkitaan kokemusta, tarkastellaan usein kokemuksen sisältöjä, niiden jäsenystä ja teemoittelua, jolloin tutkimusaineisto luokitellaan ja jäsennetään (Kukkola, 2018). Aineiston pohjalta tuotetaan kuvaus, joka heijastelee johonkin asiaan tai teemaan liittyvien kokemusten erilaisia sisältöjä, yhteyksiä ja rakenteita (Tökkäri, 2015). Kukkolan (2018) mukaan kokemusta tutkittaessa erilaisista lähtökohdista, tutkimuksesta muodostuu yleensä joko kokijälähtöisen asiatutkimuksen tai sosiaalitieteellisen yksilökokemusten kuvailemisen ääripäät. Hän jatkaa, että yksinkertaisimmillaan kokemuksen tutkimus on käytännössä kokemuksellisesti tapahtuneen tilanteen joko mahdollisimman täydellistä ja kattavaa kuvaamista tai tiivistetysti kuvattua, keskeiset ja erityiset asiat esiin nostettuna sellaisena kuin ne on koettu tapahtuvan.

Tökkäri (2018) kirjoittaa, että tutkimalla kokemusta ensiksi kokemus käsitteellistetään elämäntilanteeseen kiinnittyvänä, tajunnallisena ja kehollisena tunteena tai olotilana eli ns. ”elävänä kokemuksena”. Hän jatkaa, että sitten ”elävästä kokemuksesta” tulee ”kuvattu kokemus”, kun kokija kertoo ja kuvailee kokemustaan eli käsitteellistää kokemuksensa itselleen ja toisille ymmärrettäväksi ja jaettavaksi. Kun ihminen kokee, hän ymmärtää sekä sanoittamattomia, kehollisia että sanallistettuja kokemuksiaan (Rossi & Lundvall, 2018). Kokemus on kokijan ja ympäristön yhteensulautumista, eikä niitä tule tarkastella erillisinä elementteinä (Suorsa, 2018). Kokemuksen tutkimuksessa täytyy kuitenkin muistaa, ettei kokemukseen voi luottaa totuutena, koska muun muassa kokijan rooli vaikuttaa kokemuksen määrittelemiseen (Kukkola, 2018; Otankorpi-Lehtoranta & Ylöstalo, 2015). Kokemuksen tutkijan on tärkeää työntää omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta syrjään selvittääkseen toisten ihmisten kokemuksia (Tökkäri, 2018). Kokemuksen tutkimuksessa kokemus on aina osana jotakin kokonaisuutta, mikä paljastuu tietynlaisena tutkijoille (Suorsa, 2018).

3.2 Sosiaaliset suhteet, yhteenkuuluvuus ja kouluviihtyminen

Sosiaalisuus on Keltikangas-Järvisen (2016) mukaan synnynnäinen temperamenttipiirre. Se kuvaa sitä, miten kiinnostunut ihminen on toisten ihmisten seurasta eli ihminen on seurallinen,

kun hän on sosiaalinen. Sosiaaliset ihmiset yleensä lähestyvät aktiivisesti toisia ihmisiä ja tekevät tuttavuutta heidän kanssaan. Sosiaalinen ihminen nauttii muiden ihmisten seurasta, minkä hän kokee palkitsevaksi. Ihminen nauttii toisen läsnäolosta, jaetusta toiminnasta, toisten ihmisten huomiosta, vastavuoroisuudesta sekä samoista mielipiteistä. Sosiaalisuutta ei kuitenkaan pidä sekoittaa sosiaalisiin taitoihin. Sosiaalinen ihminen haluaa olla muiden kanssa, mutta hänellä ei välttämättä ole kykyä olla toisten ihmisten kanssa, mikä vaatii hyviä sosiaalisia taitoja (Keltikangas-Järvinen, 2016, s. 32–36). Jokainen hetki rakentaa ihmisen sosiaalista todellisuutta: tavat, joilla toisia kohdellaan, tilanteet, joissa kohdataan toisia ohimennen tai yhdessä aikaa viettäen ja keinot, joilla pyritään toteuttamaan tavoitteet (Kuusela, 2023, s. 14). Sosiaalisuus on keskeisessä asemassa myös koulumaailmassa (Pohjola, 2011).

Peruskoulussa on samaan aikaan monenlaisia sosiaalisia suhteita ja kokemuksia muun muassa oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan kanssa (Rajala, Itkonen, Kankaanpää, Kämppi & Laine, 2021; Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä, 2014). Yksi vahvimpia vaikuttamisen keinoja on käsitys, joka saadaan toisista ihmisistä sosiaalisissa tilanteissa: ihminen pyrkii antamaan itseltään tietyn kuvan samalla, kun arvioi muita (Kuusela, 2023, s. 15). Wentzel (2017) kirjoittaa, että lapsille keskeisiä sosiaalisia suhteita koko lapsuuden ajan ovat suhteet ikätovereihin. Hän jatkaa, että positiiviset vertaissuhteet lisäävät lapsen emotionaalista hyvinvointia, prososiaalista käyttäytymistä sekä omaa uskoa itseensä verrattuna ikätovereihin, joilla ei ole positiivisia vertaissuhteita. Lisäksi koulumenestys on johdonmukaisesti parempaa lapsilla, joilla on positiivisia kaverisuhteita (Hodges, Cordier, Joosten, Bourke-Taylor ja Speyer, 2018). Tämän todistaa myös Rytiojan, Lappalaisen ja Savolaisen (2019) tutkimus (N = 773) sekä Gutiérrez'n, Tomás'n, Romeron & Barrican (2017) tutkimus (N = 2028), että sosiaalisesti suositut oppilaat käyttäytyivät paremmin, olivat emotionaalisesti vahvempia sekä menestyivät paremmin koulussa. Harju-Luukkaisen, Aunolan ja Vettenrannan (2018) tutkimuksen (N = 5338) tulokset osoittavat, että myös vanhempien ja kodin sosiaalinen tuki sekä heidän aktiivinen osallistumisensa koulun toimintaan vahvistavat oppilaan positiivisia kokemuksia koulusta (myös Minkkinen 2015; Mishra, 2020; Simonsen, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2016, s. 35–36) korostetaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä.

Käsitteenä yhteenkuuluminen liittyy läheisesti muun muassa inklusion, osallisuuden, demokratian ja yhteisöllisyyden käsitteisiin (Juutinen, 2018, s. 22). Hännikäinen (2018) kuvailee yhteenkuuluvuuden käsitettä yhteiseksi ja jaetuksi ryhmään kuulumisen tunteeksi. Hän jakaa yhteenkuuluvuuden yksilölliseen ja yhteisölliseen yhteenkuuluvuuteen. Yksilöllinen yhteenkuu-

luvuus tarkoittaa yhden ihmisen läheisessä suhteessa olevien ihmisten kanssa kokemaan ryhmään kuulumisen tunnetta ja sen kokemuksen tuomaa mielihyvää. Yhteisöllinen yhteenkuuluvuus puolestaan on jaettua me-henkeä ja ryhmään kuulumista sekä ryhmän kesken jaettua identiteettiä, jota ryhmän jäsenet uudelleenluovat jatkuvasti (Hännikäinen, 2018).

Yhteenkuuluvuus voidaan määritellä *yhteenkuuluvuuden tunteen* näkökulmasta, mikä käsittää ihmisen yksilöllisyyden, persoonallisemman lähestymistavan ja emotionaalisen kiintymyksen muihin ihmisiin ja ryhmiin (May, 2013). Nämä näkökulmat ovat käytännön arjessa toisiinsa tiukasti kietoutuneita (Juutinen, 2018, s. 38–39). Nivala (2021) selostaa, että tunne yhteenkuuluvuudesta (sense of belonging) syntyy vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa. Ihminen tarvitsee sosiaalisen osallistumisen kokemuksia eli kuulluksi ja hyväksytyksi tulemistä sekä vaikutusmahdollisuuksia ryhmän jäsenenä, jotta hän voi kokea yhteenkuuluvuutta (Nivala, 2021). Kun ihminen pystyy luottamaan siihen, ettei häntä torjuta, eikä hänen tarvitse jatkuvasti puolustautua, alistua tai hyökätä, se rauhoittaa ilmapiiriä (Kuusela, 2023, s. 20). Hodges ym. (2018) esittelevät koulussa koetun yhteenkuuluvuuden kolme tarkastelunäkökulmaa: tunnepitoisen, käyttäytymiseen liittyvän ja kognitiivisen näkökulman. Tunnepitoinen näkökulma tarkastelee oppilaan tunteita koulua, oppimista ja vertaisia kohtaan, käyttäytymiseen liittyvä näkökulma puolestaan oppilaan ulkoisesti havaittavaa toimintaa. Kognitiivisessa näkökulmassa tarkastellaan oppilaan käsitystä koulusta ja oppimisesta sekä suhdetta opettajiin ja vertaisiin (Hodges ym., 2018). Koulussa yhteenkuuluvuuden kokemus on tärkeää, koska se vaikuttaa positiivisesti oppilaan itsetuntoon, koulumenestykseen sekä emotionaaliseen hyvinvointiin, ja vähentää mielenterveyden ongelmia (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018; Autio ym., 2022; Furrer, Skinner & Pitzer, 2014). Mayn (2013) määritelmään yhteenkuuluvuuden tunteesta palataan tulosten tarkastelussa.

Yuval-Davis (2011, s. 18–21) puolestaan laajentaa yhteenkuuluvuuden tunteen käsitettä *yhteenkuuluvuuden politiikkaan*, joka muodostuu sosiaalisesti, materiaalisesti, kulttuurillisesti, historiallisesti ja poliittisesti. Hän avaa kuulumisen politiikan (politics of belonging) käsitettä kolmella eri tasolla: sosiaaliset asemat, ihmisten identiteetti ja emotionaalinen kiintymys erilaisiin ryhmiin sekä eettiset ja poliittiset arvojärjestelmät. Sosiaaliset asemat tarkoittavat ihmisen kuulumista johonkin ryhmään muun muassa sukupuolen, iän, yhteiskuntaluokan tai etnisen taustan perusteella. Identiteetti ja emotionaalinen kiintymys tarkoittavat ihmisen emotionaalista tarvetta kuulua johonkin ryhmään, joka rakentaa hänen identiteettiään. Eettiset ja poliittiset arvot käsittävät sosiaalisten asemien, yksilöllisten ja yhteisöllisten identiteettien sekä kiintymysten rakenteiden lisäksi myös tapoja, joilla itse ja muut arvioivat ja arvottavat itseään ja toisiaan.

Samaan sosiaaliseen asemaan kuuluvat ihmiset voivat arvioida ja arvottaa muita monin eri tavoin. Tähän liittyvät läheisesti erityiset asenteet ja ideologiat siitä, mihin ja miten identiteettiä ja kategorisia rajoja vedetään (Yuval-Davis, 2011, s. 12–18). Tähän määritelmään yhteenkuuluvuuden politiikasta palataan tulosten tarkastelussa.

Kouluviihtyvyys on kouluhyvinvoinnin alakäsite, joka muodostuu eri osa-alueista, kuten oppimisympäristöstä, sosiaalisista suhteista, oppimisilmapiiristä, koulukiusaamisesta sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä (Harinen & Halme 2012). Kouluviihtyvyys on yksinkertaistettuna sitä, että oppilas kokee viihtyvänsä koulussa ja hänellä on siellä hyvä olla (Minkkinen, 2015, s. 38). Ryan ja Deci (2017) selostavat, että kouluviihtyvyyden teoreettiset mallit tulevat yleisimmin psykologiasta, joista yksi on itsemääräämisteoriat. Tämän teorian mukaan yksilön motiivointiin ja optimaalisesti toimimiseen tarvitaan psykologisia tarpeita, kuten läheisyyttä, pätevyyttä ja autonomiaa: läheisyys viittaa tarpeeseen tuntea yhteenkuuluvuutta ikätoverien ja opettajien kanssa, pätevyys on tarve tuntea osaavansa ja autonomia on tarve tuntea, että oppilas voi itse tehdä valintoja koulussa. Näitä ominaisuuksia tarvitaan oppilaiden kouluviihtyvyyden kehittämisessä (Ryan & Deci, 2017).

Gómez-Baya, García-Moro, Muñoz-Silva & Martín-Romero (2021) selostavat, että kouluviihtyminen on konstruktio, joka liittyy akateemisiin saavutuksiin, prososiaaliseen käyttäytymiseen, positiivisiin suhteisiin ikätoverien ja opettajien kanssa sekä positiivisiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (itsekäsitys, positiivinen suhtautuminen elämään), jotka helpottavat oppilaan sopeutumista koulun vaatimuksiin. Heidän tutkimuksensa mukaan oppilaiden (N = 7445) viihtyminen koulussa vaikuttaa myös heidän onnellisuutensa tasoon elämässään. Harju-Luukkainen, Aunola ja Vettenranta (2018) sekä Minkkinen (2015, s. 43) kirjoittavat, että opettajan rooli positiivisen opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa on avainasemassa, johon opettajan tulee pyrkiä aktiivisesti omalla toiminnallaan oppilaan kouluviihtyvyyden kannalta. Oppilaat viihtyvät koulussa, jossa he voivat opiskella myönteisessä ja kannustavassa ilmapiirissä välittävien opettajien ja hyvien kavereiden ympäröimänä, ja jossa koulutyö tuntuu mielekkäältä ja kiinnostavalta (Leskisenoja, 2017, s. 14–15). Gómez-Bayan ym. (2021), Harju-Luukkaisen ym. (2018) ja Leskisenojan (2017) tutkimustuloksiin palataan tulosten tarkastelussa.

3.3 Oppiminen

Oppiminen on tietojen, taitojen tai erilaisten tapojen omaksumista (Huotilainen, 2019). Se on yksilöllisen tiedonhankinnan prosessi, jossa ihmisen aivot ovat eräänlainen varasto ja oppiminen prosessi, joka täyttää tämän varaston tiedolla ja taidolla (Hakkarainen, 2017). Oppiminen vaatii riittävän aktiivista aivotoimintaa ja aivojen valpastumista uuden opittavan asian edessä (Sajaniemi, 2016). Huotilainen (2019) jatkaa, että ihminen varastoi oppimiaan tietoja, taitoja ja tapoja pitkäkestoiseen muistiinsa. Työmuistiin eli lyhytkestoiseen muistiin tallentuvat erilaiset aistiärsykkeet, jotka ovat olennaisia ajattelun ja oppimisen kannalta, mutta ne katoavat muistista nopeasti. Jotta opittavat asiat saadaan työmuistista pitkäkestoiseen muistiin, opittavaa asiaa täytyy kerrata ja harjoitella fyysisesti. Ihmisen pitkäkestoinen muisti on loputon, mikä mahdollistaa ihmisen elinikäisen oppimisen (Huotilainen, 2019). Kun oppilas oppii uusia asioita, hän oppii myös refleктоimaan oppimistaan ja kokemuksiaan (Opetushallitus, 2016, s. 17).

Oppimista tapahtuu opiskelemalla, opettelemalla tai harjoittelemalla vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien tai muiden aikuisten sekä ympäristön kanssa (Huotilainen, 2019; Opetushallitus, 2016, s. 17). Vuorovaikutus kuuluu tärkeänä osana oppimisprosessiin, koska siinä välitetään informaatiota, joka aktivoi aivojen useita alueita samanaikaisesti (Sajaniemi, 2016). Oppimista tutkitaankin yhä enemmän sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana (Salmela-Aro, 2018). Oppimistapoja on erilaisia, koska oppilaat oppivat asioita eri tavoin, ja oppimistilanteet ja -ympäristöt ovat myös vaihtelevia (Huotilainen, 2019). Ihminen oppii visuaalisesti, auditiivisesti, verbaalisesti (käsittää myös lukemisen ja kirjoittamisen) sekä kinesteettisesti (Aisworth & Eaton, 2010). Olennaista oppimisprosessissa on oppilaan ajatukset omista oppimisen mahdollisuuksistaan (Hakkarainen, 2017) sekä tahto ja kehittyvät taidot yhdessä toimimiseen ja oppimiseen (Opetushallitus, 2016, s. 17). Oppilaan luova ja kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot ja eri näkökulmien ymmärtäminen kehittyvät juuri yhdessä oppimalla (Opetushallitus, 2016, s. 17). Oppiminen on prosessi, jossa uutta tietoa luodaan yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa (Hakkarainen, 2017). Se on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan (Opetushallitus, 2016, s. 17).

Aisworth ja Eaton (2010) sekä Werquin (2010) kirjoittavat, että on olemassa kolme eri oppimisen muotoa: informaali, non-formaali ja formaali oppiminen. Informaali oppiminen on ensimmäinen tapa oppia elämässä. Se on kokemuseräistä ja spontaania, ja sitä tapahtuu arkipäivän toiminnoissa. Se ei ole organisoitua ja strukturoitua, eikä sillä ole oppimistavoitteita. Non-formaali oppiminen on osittain organisoitua ja strukturoitua. Sillä voi olla oppimistavoitteita ja se

voi olla myös kokemusperäistä. Non-formaali oppiminen tapahtuu suunnitelluissa toiminnoissa (vapaaehtoistyö, täydennyskoulutus), mutta se ei liity muodollisiin opetussuunnitelmiin. Formaali oppiminen on organisoitua ja strukturoitua, ja sillä on oppimistavoitteita. Formaalia oppimista tapahtuu muodollisessa koulutuksessa (peruskoulu, lukio, ammatillinen koulutus) ja on yleensä opetussuunnitelmaan sidottua (Aisworth & Eaton, 2010, s. 19–23; Werquin, 2010, s. 13–16; myös Koskela, Rosenius & Kärkkäinen, 2020). Ihminen voi oppia mitä vain, kun hän pääsee kokemaan kaikkia näitä oppimisen muotoja yhteisöllisen osallistumisen välityksellä (Hakkarainen, 2017).

Oppiminen edellyttää oppilaan motivaatiota ja innostusta opittavaa asiaa kohtaan (Huotilainen, 2019; Salmela-Aro, 2018) sekä tahtoa saavuttaa tavoitteet (Järvenoja, Kurki & Järvelä, 2018). Myös oppilaan oma luottamus siihen, että hänen tietonsa ja taitonsa kasvavat ja kehittyvät, kun hän vain sinnikkäästi ponnistelee oppimiensa asioiden eteen, edistää hänen oppimistaan ja motivaatiotaan (Dweck, Walton, Cohen, Paunesku & Yeager, 2014). Hakkaraisen (2017) mukaan tämä rohkaisee oppilasta ponnistelemaan entistä enemmän pelkäämättä kuitenkaan epäonnistumista. Hän jatkaa, että ihminen pystyy oppimaan vaativiakin asioita, jos hänelle annetaan mahdollisuus asioiden harjoitteluun, ja jos hän saa omaan taitotasoonsa nähden yksilöllistä tukea. Oppilaan oppimista ja osaamisen kehittämistä edistävät myös positiiviset kokemukset oppimisesta ja oppimisen tuottama ilon tunne (Opetushallitus, 2016, s. 17). Myönteiset tunteet auttavat oppilasta niin älyllisesti, fyysisesti, sosiaalisesti kuin psyykkisestikin (Leskisenoja, 2017, s. 38).

Huotilaisen (2019) mukaan oppimisen motivaatio syntyy siitä, että aivojen palkkiojärjestelmä palkitsee positiivisella tunteella oppilaan, joka havaitsee oppivansa ponnistelujensa seurauksena. Oppimisen myönteiset kokemukset saavat oppilaan ponnistelemaan enemmän saadakseen sisäisen palkkion eli hyvänolon tunteen kovasta työstä. Oppilaan sisäistä oppimismotivaatiota voidaan yrittää lisätä ulkoisella motivaatiolla esimerkiksi palkitsemisella tai rankaisemalla, mutta tällä voi olla myös kielteinen vaikutus sisäiseen motivaatioon (Huotilainen, 2019). Oppimismotivaatio rakentuu ikään kuin kehämäisesti: ”se alkaa yksittäisistä oppimistilanteista ja yleistyy suoriutumisen saadun palautteen ja oppimiskokemusten perusteella oppilaan käsityksiksi itsestään oppijana ja edelleen yleiseksi kiinnostukseksi koulunkäyntiä ja uudelleen oppimista kohtaan” (Lerkanen & Pakarinen, 2018).

Oppilaan sosiaaliset suhteet vaikuttavat oppimismotivaation syntyyn ja rakentumiseen (Kiuru, 2018), koska oppiminen on entistä enemmän yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä (Järvenoja ym., 2018). Kiurun (2018) mukaan oppilaan yhteenkuuluvuuden kokemukset koulussa lisäävät

hänen myönteisiä tunteitaan oppimista ja oppimismotivaatiota kohtaan sekä hänen sitoutumistaan opiskeluun. Hän jatkaa, että kaverit, jotka ovat motivoituneita opiskelemaan, voivat saada oppilaan ponnistelemaan enemmän koulutehtävissään ja lisätä oppilaan oppimismotivaatiota. Lisäksi opettajan omalla toiminnalla, vuorovaikutuksella sekä opetus- ja ohjaustyyleillä on suuri merkitys oppilaan motivaation syntymiselle, kasvulle ja ylläpitämiselle sekä luokan ilmapiiirille (Karppinen & Pihlava, 2018; Lerkkanen & Pakarinen, 2018; Salmela-Aro, 2018). Hyväksyvä katse ja kannustava ohjaus auttavat oppilasta oppimaan huomattavasti paremmin kuin ilmeetön ja poissaoleva ohjaus (Sajaniemi, 2016). Opettajat voivat tukea myös kavereiden myönteisiä vaikutuksia oppimismotivaatioon kiinnittämällä huomiota kavereiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja tarvittaessa ohjaamalla niitä (Kiuru, 2018). Aunolan (2018) mukaan myös oppilaiden vanhemmilla on suuri vaikutus oppilaan oppimismotivaatioon. Kun vanhemmat luottavat lapsensa kykyyn menestyä koulussa, se heijastuu myös lapseen muun muassa keskittymällä paremmin opiskeluun ja näkemään kykynsä kehitettävissä olevana ominaisuutena. Kodin arvot ja tunneilmapiiiri vaikuttavat myös oppilaan oppimismotivaatioon. Vanhempien myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja kodin myönteinen ja kannustava tunneilmapiiiri edesauttavat oppimismotivaation kehittämisessä ja kasvamisessa (Aunola, 2018).

Oppilaat kasvavat erilaisissa ja alati muuttuvissa toimintaympäristöissä, mitkä vaikuttavat oppilaan oppimiseen (Salmela-Aro 2018). Oppimisympäristöt käsittävät fyysiset paikat ja tilat, yhteisöt ja toimintakäytännöt sekä oppimisvälineet, -materiaalit ja -palvelut (Opetushallitus, 2016, s. 29). Salmela-Aro (2018) jatkaa, että oppilaat myös oppivat erilaisissa ympäristöissä, eikä yksi ja sama ympäristö palvele välttämättä kaikkia oppilaita: Jotkut oppivat ja menestyvät kaikenlaisissa oppimisympäristöissä, kun taas joillekin oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimiseen: heille sopivassa ja motivoivassa ympäristössä he oppivat helposti, mutta epäsopivassa ympäristössä oppiminen puolestaan käy haastavaksi. Yksilöllisesti räätälöidyt oppimisympäristöt tukevat ja motivoivat oppilaita oppimaan ja kehittämään oppimisen iloa (Salmela-Aro, 2018). Oppimisympäristöjen tehtävänä onkin tukea oppilaiden ja ryhmän kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta (Valtioneuvoston asetus 422/2012, §4). Koskela, Rosenius ja Kärkkäinen (2020) korostavat koulua ympäröivän informaalin oppimisympäristön esimerkiksi lähimetsän käytön merkitystä esimerkiksi biologian opiskelussa formaalin eli luokkahuone -oppimisympäristön rinnalla, koska sillä on oppimista syventävä vaikutus. Hyvin toimivilla oppimisympäristöillä on edistävät vaikutukset oppilaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja osallisuuteen (Opetushallitus, 2016, s. 29).

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksen luokassa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun. Tutkielman empiirinen osuus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella fenomenologisella lähestymistavalla, ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksessa mukana oli 10 pienluokassa opiskelevaa oppilasta, jotka ovat integroituja yleisopetukseen muutamissa oppiaineissa. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan, kuinka tutkimus on toteutettu.

4.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset

Opettajien kokemuksia inklusiosta on tutkittu paljonkin, mutta oppilaiden kokemuksia puolestaan verrattain vähän (Bailey & Baker, 2020; Haug, 2020). Oppilaiden kokemusten tutkiminen on tärkeää muun muassa kouluhyvinvoinnin, oppimisen ja opetuksen hyötymisen kannalta (Haug, 2020). Tieto oppilaiden tunteista ja kokemuksista inklusiota kohtaan on olennaista myös siksi, jotta voidaan ymmärtää, millä tasolla inklusiopolitiikkaa peruskouluissa toteutetaan (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksen luokassa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun. Rajasin aihetta oman mielenkiinnon mukaan koskemaan sosiaalisia tilanteita, opiskelua ja kouluviihtyvyyttä. Tutkielman tutkimuskysymykseksi apukysymyksi-neen muodostuivat:

1. Millaisia kokemuksia pienluokassa opiskelevilla oppilailla on yleisopetuksessa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun
 - a) sosiaalisten tilanteiden näkökulmasta?
 - b) kouluviihtymisen näkökulmasta?
 - c) opiskelun näkökulmasta?

4.2 Laadullinen tutkimus fenomenologisella lähestymistavalla

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa tutkimuskohteena on pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemukset. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen tutkittavien henkilöiden näkökulmasta, jolloin ollaan kiinnostuneita tapahtumien

yksityiskohtaisista rakenteista (Metsämuuronen, 2011) sekä tutkittavien henkilöiden ajatuksista, tunteista ja kokemuksista (Creswell, 2013, s. 45; Juuti & Puusa, 2020; Lichtman, 2013, s. 13; Puusa & Julkunen, 2020). Laadullista tutkimusotetta on perusteltua käyttää, kun tutkitaan ilmiöitä, joiden perusta liittyy tajuntaan, ihmisten vuorovaikutukseen ja sosiaalisten todellisuuden ilmiöihin (Puusa & Julkunen, 2020), ja kun lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Se koostuu joukosta tulkinnallisia ja aineellisia käytäntöjä, joiden avulla maailma tuodaan näkyväksi (Creswell, 2013, s. 47). Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, ja aineisto kootaan todellisissa, luonnollisissa tilanteissa, jossa ihmistä suositaan tiedonkeruun välineenä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161).

Kiviniemi (2018) kirjoittaa, että laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkija itse toimii aineistonkeruun välineenä, jolloin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat mahdollisesti kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Hän jatkaa, että tutkijalta edellytetään tutkimuksen kuluessa oman tietoisuuden kehittymisen tiedostamista sekä valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. Kun olin valinnut tutkimukseni aiheen, tutkimusprosessini eteni teoreettisen viitekehyksen näkökulman ja rajauksen valitsemisella. Tutkimuskysymykset muovautuivat ja tarkentuivat prosessinomaisesti tutkimuksen edetessä aineistonkeruun ja siihen paneutumisen sekä aiemman tutkimustiedon avulla. Laine (2018) sekä Puusa ja Juuti (2020b) kuvailevat tätä hermeneuttiseksi prosessiksi, jossa tutkija käy vuoropuhelua tutkijan esiymmärryksensä ja kerätyn aineiston kanssa. He jatkavat, että se on luonteeltaan kehämäistä, päättymätöntä toimintaa, jonka tarkoituksena on esiymmärryksen selkeyttämisen lisäksi tavallisesti myös esiymmärryksen korjaaminen (Laine, 2018; Puusa & Juuti, 2020b). Tutkimuksen lopussa oman aineiston tulkinnan suorittamisen jälkeen otetaan aiemmat tutkimukset ja teoriat mukaan vuoropuheluun oman aineiston kanssa (Laine, 2018).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohderyhmä on suhteellisen pieni, eivätkä tutkimusmenetelmät perustu mittaamiseen tai laskemiseen (Lichtman, 2013, s. 7) Ei ole tärkeää tutkia sitä, kuinka yleisesti jokin ilmiö toistuu, vaan miten monipuolisesti saadaan nostettua esille erilaisia näkökulmia, joista ilmiötä voidaan tarkastella (Juuti & Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin merkitysten luominen (Huhtinen & Tuominen, 2020) sekä todellisuuden ja sen kautta saadun tiedon subjektiivisen luonteen korostaminen (Puusa & Juuti, 2020a). Tässä tutkielmassa laadullisen tutkimuksen luonne korostuu tavoitteena tutkia oppilaiden erilaisia kokemuksia ja lisätä ymmärrystä oppilaiden näkökulmasta tutkitta-

vaa aihetta kohtaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineistonkeruuseen ja kerättävän aineiston luonteeseen, jolloin itse aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan se välittyy mielille tarkasteluperspektiivien välittämänä (Kiviniemi, 2018).

Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui fenomenologia, jossa keskeisimmät käsitteet ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine, 2018). Tämä lähestymistapa olettaa tietämisen kehkeytyvän vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, jolloin tieto ja ymmärrys koostuvat kokemukseksi (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tutkimuskohteena ovat ihmisen elävät kokemukset sellaisena kuin kokija on ne kokenut omassa elämisaailmassaan (Laine, 2018; Juuti & Puusa, 2020; Tökkäri, 2018). Tässä lähestymistavassa kokemus ymmärretään aistein välitetyksi olemisen kokonaisuudeksi ja todellisuuden havaitsemiseksi ilman kytköksiä tietoon tai ymmärrykseen (Rautajoki, 2018). Fenomenologia on ilmiöiden olemusten tutkimista ja tutkimussuuntauksena se pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa yksilön näkökulmasta (Huhtinen & Tuominen, 2020; Laine, 2018). Kokemusta tutkittaessa tutkitaan kokemusten rakennetta ja merkityssisältöjä, koska ihminen havaitsee maailmaa erilaisten merkitysten pohjalta (Laine, 2018). Neubauer, Witkop & Varpio, (2019) selostavat, että fenomenologia kuvaa kokemuksen merkitystä kahdesta näkökulmasta: mitä on koettu ja miten se on koettu. He jatkavat, että tutkimuksen perustana on tutkittavien kokemuksista oppiminen, mikä vaatii kokemusten yksityiskohtaista ymmärtämistä.

4.3 Kohderyhmä ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat erään kainuulaisen alakoulun pienluokassa vuosiluokilla 1-6 opiskelevat oppilaat (N = 10), jotka ovat integroituja yleisopetukseen pääsääntöisesti 1-3 oppiaineessa. Yksi oppilaista (O3) oli integroitunut yleisopetukseen useammassa oppiaineessa haastattelujen aikana (kts. taulukko 1). Oppilaat opiskelevat kolmessa eri pienryhmässä (1-2 lk, 3-4 lk ja 5-6 lk) sekä yhteensä kuudessa eri yleisopetuksen luokassa (1-6 lk). Koulu valikoitui sillä perusteella, mistä kouluista yhteydenottooni vastattiin, ja mistä kouluista tällaisia oppilaita löytyi tutkimukseeni sopiva määrä. Kysyin 28 oppilaan vanhemmilta suostumusta (liite 1) haastatella heidän lapsiaan, ja sain yhteensä 18 myönnettyä suostumusta, joista arvoitin 10 haastateltavaa tätä tutkimusta varten.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Oppilas	Luokka-aste	Kuinka kauan yleisopetuksessa	Kuinka kauan pienluokassa	Tuen tarve
O1	1. lk	Integroituna yhdessä oppiaineessa vajaa vuosi	1. lk lähtien	Erityinen tuki
O2	2. lk	Integroituna yhdessä oppiaineessa 1. lk lähtien	1. lk lähtien	Erityinen tuki
O3	2. lk	Integroituna 1–3 oppiaineessa 2. lk lähtien, 03/23 kokoaikaisesti	1. lk kokonaan, 2. lk 03/23 asti	Tehostettu tuki
O4	3. lk	Integroituna 1–2 oppiaineessa 1. lk lähtien	1. lk lähtien	Erityinen tuki
O5	3. lk	Integroituna 1–2 oppiaineessa 1. lk lähtien	1. lk lähtien	Erityinen tuki
O6	4. lk	1.–2. lk kokonaan, integroituna 1–2 oppiaineessa 3. lk lähtien	3. lk lähtien	Erityinen tuki
O7	4. lk	1.–3. lk kokonaan, integroituna 1–2 oppiaineessa 4. lk lähtien	4. lk lähtien	Tehostettu tuki
O8	5. lk	1.–3. lk kokonaan, integroituna 1–3 oppiaineessa 4. lk lähtien	4. lk lähtien	Erityinen tuki
O9	6. lk	1. lk kokonaan, integroituna 1–3 oppiaineessa 2. lk lähtien	2. lk lähtien	Erityinen tuki
O10	6. lk	1.–5. lk kokonaan, integroituna 1–3 oppiaineessa 6. lk lähtien	6. lk lähtien	Erityinen tuki

Vierailin koulussa yhtenä päivänä ennen varsinaista haastattelua, koska oppilaat eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja. Tämä tein siksi, että oppilaat pääsevät ensin tutustumaan minuun sekä tutkimukseeni etukäteen ennen haastatteluja, jolloin haastattelutilanne ei tuntuisi niin jännittävältä. Hirsjärvi ja Hurme (2022) sekä Puusa (2020a) toteavatkin, että lapsi saattaa vierastaa haastattelijaa, jolloin olisi tärkeää, että lapsi voisi etukäteen tutustua tulevaan haastattelijaan. Myös luokkien opettajat olivat kertoneet oppilaille, että muutamia heidän luokkansa oppilaita tullaan haastattelemaan seuraavan viikon aikana.

Määrittelen kokemuksen tässä tutkimuksessa yksilön tunteina ja ajatuksina, ja sen vuoksi valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelu on erinomainen menetelmä, kun tutkitaan abstrakteja ilmiöitä (Puusa, 2020a). Oppilaiden kokemusten sisälle ei pääse muutoin kuin havainnoimalla tai haastatteleamalla heitä (Huhtinen & Tuominen, 2020) ja halusin saada todellista tietoa oppilailta itseltään. Halusin myös mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä ja täten syventää saatavia tietoja tarpeen mukaan. Haastattelu tutkimusmenetelmänä sopii moniin tutkimustarkoituksiin sen joustavuuden vuoksi (Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85), ja

se on laadullisen tutkimuksen yksi yleisimmistä tavoista kerätä aineisto (Eskola & Suoranta, 2014, s. 85, Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, jolloin tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelussa on mahdollista myös säädellä haastatteluaiheiden järjestystä, ja on enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia verrattuna esimerkiksi kyselylomakkeisiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 205).

Toteutin haastattelut tammi-helmikuun vaihteessa 2023. Päädyin haastattelutyypinä käyttämään puolistrukturoitua haastattelua, jossa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole (Eskola & Suoranta, 2014, s. 86). Puolistrukturoitu haastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen varassa, ja kysymyksiä voidaan tarkentaa perustuen haastateltavien vastauksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88). Tämä haastattelutyypin valikoitui tarkentavien kysymysten mahdollistajana, koska oman kokemukseni mukaan lapset eivät välttämättä osaa vastata kuvaileviin kysymyksiin ilman, että kysymyksiä tarkennetaan. Puolistrukturoidun haastattelun etuna on saada haastateltavien näkemyksiä haastateltavien itse sanoittamina tutkimuksen keskeisiin ja tutkijan etukäteen määrittelemiä aiheisiin (Puusa, 2020a). Pyrin pitämään haastattelut mahdollisimman vapaamuotoisina ja keskustelunomaisina sekä antamaan oppilaalle mahdollisimman paljon tilaa, jotta haastateltavalla olisi mahdollisimman hyvä tilanne tuoda esiin omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Laadin haastattelurungon (liite 2), johon määrittelin haastattelun aihepiirit eli sosiaalisten suhteiden, kouluviihtyvyyden ja opiskelun näkökulman, mutta kysymysten järjestys vaihtelivat oppilaittain. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja tallensin ne nauhurilla, johon tutustuimme jokaisen oppilaan kanssa etukäteen. Toteutin haastattelut oppilaiden koulupäivien aikana ja oppilaiden opettajat sekä rehtori järjestivät aikaa ja rauhallisen tilan haastatteluja varten. Aloitin haastattelun suhteellisen neutraaleilla kysymyksillä, että mahdollinen jännitys itse haastattelu-tilanteesta vähenisi. Hirsjärvi ja Hurme (2022) korostavatkin, että lapsia haastatellessa tulee haastattelu aloittaa lapselle tutuista teemoista turvallisuuden tunteen luomiseksi. Kukin haastattelu kesti noin 10 minuutista noin 25 minuuttiin (kts. taulukko 2), jolloin haastattelujen keskiarvo on 12 minuuttia kolme sekuntia ja vaihteluväli 15 minuuttia 17 sekuntia.

Taulukko 2. Haastattelujen kesto ja sanamäärät

Oppilas	Haastattelun kesto	Sanamäärä
O1	11 min 25 s	1542
O2	10 min 5 s	703
O3	16 min 12 s	1738
O4	25 min 11 s	2882
O5	13 min 33 s	1241
O6	18 min 32 s	1862
O7	11 min 41 s	981
O8	18 min 52 s	2137
O9	10 min 33 s	1059
O10	9 min 54 s	952

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä aineiston käsittelytapa valitaan tarkoituksenmukaisesti suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin (Puusa, 2020b). Tutkija pyrkii tavoitteellisesti tuottamaan uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen tulkitessaan aineistoa ja paneutumalla aiheeseen syvällisesti, mikä vahvistaa tutkijan omaa tietämystään ja parempien tulkintojen tekemistä (Eskola, 2018; Puusa & Julkunen, 2020). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin.

Valitsin tutkimukseeni aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska fenomenologiassa ei käytetä teoreettisia viitekehyksiä tietoisesti ohjaamaan ja ennalta määrittämään tutkittavaa kohdetta (Laine, 2018). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettinen kokonaisuus pyritään luomaan tutkimusaineistosta, jolloin aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavaa ilmiötä kohtaan eivät saa vaikuttaa analyysin toteutukseen tai lopputuloksiin (Puusa 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ennen analysoinnin aloittamista sisällönanalyysi vaatii analyysiyksikön määritelmän, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiksi valikoituivat ne ajatuskokonaisuudet, joissa oppilaat kuvasivat autenttisia kokemuksiaan pien- ja yleisopetuksen luokissa sosiaalisissa tilanteissa sekä kouluviihtymisen ja opiskelun näkökulmista.

Litteroin nauhat sanatarkasti haastattelujen jälkeen, jolloin litteroitua tekstiä tuli yhteensä 29 sivua fonttikoolla 12, rivivälillä 1. Aineistoa litteroidessa tutkija jo tutustuu alustavasti aineis-

toon (Eskola, 2018). Luin litteroidut haastattelut läpi moneen kertaan, ja kävin litteroidun aineistoni kanssa eräänlaista vuoropuhelua, jotta ymmärtäisin entistä paremmin, mitä oppilas minulle kertoo. Reflektoin kriittisesti omia ennakkokäsityksiäni ja spontaaneja tulkintojani lukiesani aineistoa. Otin etäisyyttä aineistooni ja palasin sen pariin takaisin useaan kertaan, jolloin näin aineistoni ja haastateltavien ilmaisut uusin silmin. Aineistoon palatessa sieltä saattaa nousta esiin asioita, jotka jäivät aluksi täysin huomaamatta tutkijan omien ennakkokäsitysten vuoksi (Laine, 2018). Luettuani aineistoa useaan kertaan aineistosta alkoi hahmottumaan kokonaiskuva. Etsin tutkimuskysymysteni kannalta oleelliset asiat ja redusoin eli pelkistin aineiston (taulukko 2) alkuperäiset ilmaukset karsimalla tutkimukselle epäolennaisen aineiston pois (Puusa, 2020b, Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laskin tässä vaiheessa myös, kuinka monta kertaa tietty ilmaisu aineistossa esiintyy eli kvantifioin aineiston (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuskysymykset ohjaavat pelkistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), joten käsitelin jokaisen apukysymyksen kohdan erikseen pelkistäessäni aineistoa. Aineiston pelkistämisen vaiheessa tulee huomioida, että yhdessä lausumassa voi esiintyä useampia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018), kuten taulukossa 3 on havaittavissa.

Taulukko 3. Aineiston redusointi eli pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
O1: "...ainaki vähän löytyy kavereita pienluokasta... ja isossa luokassa melkein kaikki, mutta tytöt ei...isossa luokassa on helpompi saada kavereita, koska siellä on vähän niinku kilttejä, mut mun luokassa on vähän vähemmän kilttejä...mä en jaksa aina olla oman luokkalaisten kanssa..."	Löytyy kavereita Helppo saada kavereita Ei halua olla oman luokkalaisten kanssa
O9: "...no kyllä mä koen sillee, että kuulun siihen porukkaan (pienryhmä), sillee on kavereita ja muutaki siinä luokassa... ja isossa luokassa myös, kun sielläkin on muutama kaveri..."	Löytyy kavereita Kokee yhteenkuuluvuutta
O8: "...no jotenki joo koen kuuluvani pienryhmään...kyllä mä niinku vähän kuulusin siihen...jotenkin... mut välillä tuntuu, etten kuulu...isossa luokassa koen, että jotenkin kuulun ja jotenkin en...siihen porukkaan... pienluokassa kaverit ei saa auttaa, kun pitää kysyä vaan opettajalta"	Kokee yhteenkuuluvuutta ja ulkopuolisuutta Ei saa apua kaverilta, (koska ainoastaan opettaja saa auttaa)
O10: "...välillä välillä oon joskus nähny...mut täällä koulussa ei oo ainakkaa kiusattu"	Nähnyt jonkin verran kiusaamista Ei kokemuksia kiusaamisesta

Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen tapahtuu aineiston klusterointi eli ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kävin pelkistetyt ilmaukset läpi tarkasti ja teemoittelin ne samantyyppisiin ja eroaviin ilmaisuihin koodaamalla (Puusa 2020b, Tuomi & Sarajärvi, 2018) ne erivärisillä kynillä. Hirsjärvi ja Hurme (2022) sekä Puusa (2020b) tarkoittavat teemoittelulla sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Samankaltaiset tai samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistellään omiin luokkiinsa (alaluokat), minkä jälkeen luokat nimetään tutkittavan aiheen ominaisuuden mukaan (Puusa, 2020b). Yhdistelin saman aihealueen pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi (kts. taulukko 4), jolloin aineisto tiivistyi ja samalla loin pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle sekä tein alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 4. Aineiston klusterointi eli ryhmittely

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
O1: "...ainaki vähän löytyy kavereita pienluokasta... ja isossa luokassa melkein kaikki, mutta tytöt ei...isossa luokassa on helpompi saada kavereita, koska siellä on vähän niinku kilttejä, mut mun luokassa on vähän vähemmän kilttejä...mä en jaksakaan aina olla oman luokkalaisten kanssa..."	Löytyy kavereita Helppo saada kavereita Ei halua olla oman luokkalaisten kanssa	Kavereiden saaminen
O9: "...no kyllä mä koen sillee, että kuulun siihen porukkaan (pienryhmä), sillee on kavereita ja muutaki siinä luokassa... ja isossa luokassa myös, kun sielläkin on muutama kaveri..."	Löytyy kavereita Kokee yhteenkuuluvuutta	Yhteenkuuluvuus
O8: "...no jotenki joo koen kuuluvani pienryhmään...kyllä mä niinku vähän kuulusin siihen...jotenkin... mut välillä tuntuu, etten kuulu...isossa luokassa koen, että jotenkin kuulun ja jotenkin en...siihen porukkaan... pienluokassa kaverit ei saa auttaa, kun pitää kysyä vaan opettajalta"	Kokee yhteenkuuluvuutta ja ulkopuolisuutta Ei saa apua kaverilta, (koska ainoastaan opettaja saa auttaa)	Avun saaminen kaverilta
O10: "...välillä välillä oon joskus nähny...mut täällä koulussa ei oo ainakkaa kiusattu"	Nähty jonkin verran kiusaamista Ei kokemuksia kiusaamista	Kiusaaminen

Aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn jälkeen tapahtuu aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, joka on analyysin viimeinen vaihe (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä vaiheessa yhdistellään alaluokkia tai teemoja, jotka yhdessä muodostavat pääluokan, ja jotka tutkija nimeää luokan sisältöön liittyvällä käsitteellä (Puusa, 2020b) eli luodaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuvaan tätä vaihetta taulukossa 5. Luokkien yhdistelemistä jatketaan niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jokainen analyysin vaihe ja muodostettu luokka auttaa tutkijaa löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2020b). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä abstrahointi on prosessi, jossa tutkija muodostaa käsitteet aineiston pohjalta ja rakentaa näiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Tämä on myös analyysin kriittisin vaihe, koska tutkija päättää omien tulkintojensa mukaan, mitkä eri ilmaisut kuuluvat samaan ja eri luokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 5. Aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Pääluokka
Löytyy kavereita Helppo saada kavereita Ei halua olla oman luokkalaisten kanssa	Kavereiden saaminen	Vertaissuhteet
Kokee yhteenkuuluvuutta Kokee yhteenkuuluvuutta ja ulkopuolisuutta	Yhteenkuuluvuus	
Ei saa apua kaverilta, (koska ainoastaan opettaja saa auttaa)	Avun saaminen kaverilta	
Nähnyt jonkin verran kiusaamista Ei kokemuksia kiusaamista	Kiusaaminen	

Analysoidessani aineiston sain asettamiini tutkimuskysymyksiin vastaukset, joita kuvaan luvussa 5. Johtopäätökset kokoavat pääasiat yhteen ja auttavat vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2020b).

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille, millaisia kokemuksia pienluokassa opiskelevilla oppilaille on yleisopetuksen luokassa opiskelusta verrattuna pienluokassa opiskeluun sosiaalisten tilanteiden, kouluviihtymisen ja opiskelun näkökulmasta. Analysoin aineiston jokainen näkökulma erikseen, jolloin samoja käsitteitä toistuu eri näkökulmissa. Käsitteet näyttävät hieman erilaisissa merkityksissä eri näkökulmissa. Sosiaalisten tilanteiden kokemuksiin liittyen aineistosta muodostui analyysin kautta yksi pääluokka: vertaissuhteet. Kouluviihtymisen kokemuksiin liittyen aineisto jakautuu kolmeen pääluokkaan, jotka ovat opiskelu, sosiaaliset suhteet ja hyvinvointi. Opiskelukokemuksiin liittyen aineisto jakautui kolmeen pääluokkaan, jotka ovat opetus, oppiminen ja oppimisympäristöt. Kuvaan tätä jaottelua taulukossa 6. Kuvaan tutkimustuloksia näkökulma kerrallaan, joista ensimmäisessä alaluvussa kuvaan sosiaalisten tilanteiden näkökulmaa.

Taulukko 6. Oppilaiden kokemukset sosiaalisten tilanteiden, kouluviihtymisen ja opiskelun näkökulmasta

Kokemukset						
Sosiaaliset tilanteet	Kouluviihtyminen			Opiskelu		
Vertaissuhteet	Opiskelu	Sosiaaliset suhteet	Hyvinvointi	Opetus	Oppiminen	Oppimisympäristöt
<ul style="list-style-type: none"> • Kavereiden saaminen • Yhteenkuuluvuus • Avun saaminen kaverilta • Kiusaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetus • Oppiminen • Oppimisympäristöt 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertaissuhteet • Opettaja-oppilas-suhteet 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulkoilu/liikunta • Ruoka-ruokatuot • Psykkiset tekijät 	<ul style="list-style-type: none"> • Avun saaminen opettajalta • Opetuksen laatu 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisen helppous/vaikeus 	<ul style="list-style-type: none"> • Fyysinen (istumajärjestys, apuvälineet) • Psykkinen (työrauha, keskittyminen)

5.1 Oppilaiden kokemukset sosiaalisista tilanteista pien- ja yleisopetuksen luokissa

Sosiaalisten tilanteiden kokemukset liittyivät niin pienluokassa kuin yleisopetuksen luokassakin vertaissuhteisiin, joka jakautui neljään alaluokkaan: kavereiden saaminen, yhteenkuuluvuus, avun saaminen kaverilta ja kiusaaminen (kts. taulukko 6).

Kavereiden saaminen

Neljä oppilasta kymmenestä kertoi, että heillä on kavereita niin omassa pienluokassaan kuin yleisopetuksenkin luokassa, mihin heidät on integroitu muutamissa oppiaineissa. Neljä oppilasta kymmenestä puolestaan kertoi, että heillä on enemmän kavereita pienluokassa, kun taas kolmella oppilaalla kavereita löytyi enemmän yleisopetuksen luokasta.

O6: "...kyllä mulla on niinku valmiita kavereita (pienluokassa)...jotka mä oon saanu jo 3 vuotta sitten..."

O1: "...haluaisin sinne isoon luokkaan, koska siellä on vähän enemmän kavereita..."

Kavereiden saaminen koettiin pääsääntöisesti helpoksi sekä pien- että yleisopetuksen luokissa. Pienluokassa kavereiden saaminen ja mukaan pääseminen oli oppilaiden kokemana vähän helpompaa kuin yleisopetuksen luokassa. Kahdeksan oppilasta kymmenestä kertoi kokevansa, että pienluokassa on helppoa saada kavereita ja yhdeksän oppilasta koki pääsevänsä helposti mukaan toisten oppilaiden kanssa. Yksi oppilas koki, että kavereiden saaminen on välillä helppoa, mutta ei aina. Yksi oppilas kertoi, ettei halua aina olla pienluokkalaisten kanssa.

O1: "...mut mun luokassa on vähän vähemmän kilttejä...mä en jaksa aina olla oman luokkalaisten kanssa..."

Kuusi oppilasta kertoi kokevansa, että yleisopetuksen luokassa on helppoa saada kavereita. Yksi oppilas kertoi saaneensa muutaman kaverin ja niin ikään yksi oppilas kertoi, että pääsee helposti mukaan toisten oppilaiden kanssa. Kaksi oppilasta puolestaan kertoi, ettei ole saanut kavereita yleisopetuksen luokasta ollenkaan.

O4: "...siellä vaan kaikki menee toisten (oman, yleisopetuksen luokan oppilaiden) luokse..."

Yhteenkuuluvuus

Pienluokassa oppilaat kokivat yhteenkuuluvuutta vahvemmin kuin yleisopetuksen luokassa. Yhdeksän oppilasta kertoi kokevansa yhteenkuuluvuutta pienluokassa ja yksi oppilas koki, että kokee välillä ulkopuolisuutta. Yleisopetuksen luokassa opiskellessaan kuusi oppilasta kertoi kokevansa yhteenkuuluvuutta ja yksi oppilas koki jonkin verran. Kolme oppilasta puolestaan kertoi, ettei kokenut juurikaan yhteenkuuluvuutta yleisopetuksen luokassa.

O9: ”Kyllä mä koen sillee, et kuulun siihen porukkaan (pienluokassa)...siel-
läkin (yleisopetuksen luokassa) tuntuu, että kuulun muihin kutosiin...”

O5: ”...no en hirveesti...kun ei siellä oo kettään kavereita (yleisopetuksen
luokassa)...”

Avun saaminen kaverilta

Oppilaat kokivat, että saavat hieman helpommin apua luokkakavereiltaan pienluokassa kuin yleisopetuksessa. 3–6 luokkalaiset kertoivat saavansa enemmän apua kaveriltaan kuin 1–2 luokkalaiset. Pienluokassa kuusi oppilasta koki saavansa aina apua luokkakaveriltaan. Yksi oppilas kertoi, että ”välillä kaverit auttaa...jos ne ei osaa, nii ope auttaa sitte...” (O6) ja kaksi oppilasta mainitsi, ettei kavereilta saa apua, koska vain opettajat saavat auttaa. Yleisopetuksen luokassa kerrottiin aina saavan apua luokkakaveriltaan (neljä mainintaa) ja kolme oppilasta saavansa joskus apua. Kaksi oppilasta koki, ettei saanut yleisopetuksen luokassa kavereilta apua ollenkaan, koska yleensä oppilaat kysyvät apua suoraan opettajalta.

O7: ” kyllä ne (kaverit) auttavat tosi paljo (pienluokassa)...on sielläkin
(yleisopetuksessa) kaverit auttanu...”

O3: ”...no joskus, kun ope sanonu, että saa auttaa...”

Kiusaaminen

Kiusaamisesta pienluokassa oli kokemusta ainoastaan yhdellä oppilaalla. Kolme oppilasta kertoi, että on jonkin verran nähnyt tai kokenut pienluokassa kiusaamista, mutta kiusaamiskokemukset painottuivat aiempiin vuosiin. Kuusi oppilasta puolestaan kertoi, ettei ole nähnyt eikä kokenut pienluokassa kiusaamista lainkaan ja yksi oppilas koki, että on vaikea tietää, milloin jotakuta kiusataan. Kukaan oppilaista ei puolestaan ollut nähnyt, eikä kokenut kiusaamista yleisopetuksen luokassa.

O10: ”...välkillä välillä oon joskus nähny...mut täällä koulussa ei oo ainakkaa
kiusattu...”

O6: ”...en ole varma...en ole oikein hyvä näkemään, kiusataanko jotain vai
ei...”

O8: ”...ei...ne ei kiusaa yhtään (yleisopetuksen luokassa)...”

5.2 Oppilaiden kokemukset kouluviihtymisestä

Opiskeluun, sosiaalisiin suhteisiin ja hyvinvointiin liittyvät kokemukset kouluviihtymisen kannalta olivat positiivisia kokemuksia, kun taas negatiiviset kokemukset liittyivät psyykkisiin tekijöihin. Kaikki 10 oppilasta kertoivat viihtyvänsä hyvin koulussa ja tulevat mielellään kouluun. Pienluokka koettiin viihtyisämmäksi paikaksi (yhdeksän mainintaa) kuin yleisopetuksen luokka (kuusi mainintaa). Viisi oppilasta kertoi viihtyvänsä ongelmitta molemmissa luokissa ja kolme oppilasta kertoi haluavansa siirtyä yleisopetuksen luokkaan kokonaan, koska siellä oli rauhallisempaa opiskella ja enemmän kavereita.

O4: "...on se mukavampaa, ku normiluokassa (yleisopetuksen luokassa)..."

O9: "...ois se mukava normaalilla luokalla olla...se on rauhallisempi vaan mun mielestä olla..."

Opiskelu

Opiskeluun liittyvät asiat, jotka nousivat oppilaiden haastatteluista juteltaessa kouluviihtyvyydestä, liittyivät oppimiseen, opetukseen ja oppimisympäristöihin, jotka muodostuivat opiskelun alaluokiksi (kts. taulukko 6). Opiskelun koettiin pääsääntöisesti lisäävän oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyyttä lisäsivät oppimiseen ja opetukseen liittyvät asiat (viisi mainintaa), kuten uusien asioiden oppiminen (kaksi mainintaa), hyvät opettajat/opetus (yksi maininta), tehtävien tekeminen (yksi maininta) sekä kivat oppitunnit (yksi maininta). Oppimisympäristöjä koskevat viihtymisen kokemukset koettiin hieman paremmiksi pienluokassa. Neljä oppilasta kertoi viihtyvänsä paremmin pienluokassa muun muassa rauhallisemman ympäristön ja viihtyvyyttä lisäävien apuvälineiden vuoksi. Yksi oppilas kertoi, ettei viihdy siellä.

O2: "...omassa (pien)luokassa on rauhallisempaa..."

O6: "...siellä on niinku myöski semmosia, jotka tekevät viihtymään... semmosia siilijuttuja...se sillee tuntuu mukavalta, kun pistää jalan siihen... se tuntuu, että siellä viihtyy sitte..."

O1: "...vähä ärsyttävää, koska siellä (pienluokassa) on liikaa melua..."

Kolme oppilasta koki viihtyvänsä paremmin isossa luokassa muun muassa rauhallisemman ja viihtyisemmän ympäristön vuoksi. Kolme oppilasta puolestaan koki, etteivät he viihdy yleisopetuksen luokassa ollenkaan, koska ympäristö on rauhattomampi.

O3: *”...se luokka (yleisopetus) on vähän myös isompi, ni se on kivaa...kivaa, kun siellä on semmonen pehmeä penkkikin...”*

O5: *”...on niin paljo porukkaa ja...se on tosi iso se luokkahuone...”*

Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kokemukset jakautuivat kahteen alaluokkaan: vertaissuhteisiin sekä opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin (kts. taulukko 6). Koulussa viihdyttiin kavereiden (viisi mainintaa) ja mukavien opettajien vuoksi (yksi maininta). Pääsääntöisesti oppilaat viihtyivät vähän paremmin pienluokassa, koska siellä heillä oli enemmän kavereita (viisi mainintaa) ja mukavampi opettaja (kaksi mainintaa). Yksi oppilas koki, ettei aina viihdy pienluokassa, koska välillä muut kiusaa häntä.

O4: *”...enemmän sellasta parempaa keskustelua (pienluokassa)... ja parempi opettaja...sillee, et (opettajan nimi) on niinku mukavampi...”*

Yleisopetuksen luokassa viihdyttiin, koska siellä koettiin olevan enemmän kavereita (kolme mainintaa) ja sieltä on saatu uusia kavereita (kaksi mainintaa). Neljä oppilasta puolestaan koki, etteivät he ole saaneet kavereita yleisopetuksen luokasta ollenkaan, minkä takia he eivät viihtyneet siellä. Kaksi oppilasta koki myös, ettei opettaja ollut mukava yleisopetuksen luokassa.

O8: *”No saa olla kavereiden kaa ja sit ku mä oon aina niinku kotona, ni kaikki kaverit asuu tääl, ni mä en sillon niinku pysty paljoo olla niitten kaa...”*

O5: *”...ei oo kettää kavereita...enkä tykänny hirveesti siitä opettajasta...se vähä sillee aina, et ei sillee, ei sillee, ni mä en siks tykänny siitä...”*

Hyvinvointi

Hyvinvointiin liittyvät kokemukset jakautuivat kolmeen alaluokkaan: ulkoiluun ja liikuntaan, ruokataukoihin sekä psyykkisiin tekijöihin. Välitunnit ja niihin liittyvä tekeminen (neljä mainintaa) sekä liikuntatunnit (yksi maininta) lisäsivät oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Yleisesti kouluviihtyvyyttä lisäävinä asioina mainittiin myös ruokatauot (kaksi mainintaa), kuten *”välipala ja ruokalassa käynti”* (O6). Kolme oppilasta mainitsi asioita, jotka vähentävät heidän viihtymistään koulussa. Kouluviihtyvyyttä vähensivät väsymys (kolme mainintaa) ja stressi (yksi maininta).

O5: "...väsytti, ni ei ois jaksanu herätä..."

O6: "...koulussa pitää tehdä paljon töitä, ni se tuo stressiä..."

5.3 Oppilaiden kokemukset opiskelusta pien- ja yleisopetuksen luokassa

Oppilaat kokivat opiskelun olevan hieman helpompaa pienryhmässä (viisi mainintaa) verrattuna yleisopetuksen luokkaan (neljä mainintaa) muun muassa. Yksi oppilas koki opiskelun olevan samanlaista molemmissa luokissa.

Opetus

Opetukseen liittyvät kokemukset, jotka nousivat oppilaiden haastatteluista juteltaessa opiskelusta, jakautuivat kahteen alaluokkaan: avun saaminen opettajalta ja opetuksen laatu. Opetus koettiin molemmissa luokissa yhtä hyväksi. Pienluokassa koettiin opettajan tai koulunkäynninohjaajan avun saamisen olevan nopeampaa (kaksi mainintaa), koska pienluokassa on vähemmän oppilaita. Yleisopetuksessa puolestaan koettiin opettajien opettavan paremmin (kaksi mainintaa).

O5: "...aina, kun sanoo, ni saa apua...isossa luokassa kun siellä niin paljon muita...ku oon siellä takana, ni ne auttaa niitäki, ketkä on siellä eessä, ni joutuu oottaa...eikä ope aina ehdi sit auttaa..."

Oppiminen

Oppimisen kokemuksiin liittyen muodostui yksi alaluokka: oppimisen helppous/vaikeus. Oppiminen koettiin helpommaksi pienluokassa (viisi mainintaa) verrattuna yleisopetuksen luokkaan (kaksi mainintaa). Vaikeat aineet koettiin opittavan paremmin pienluokassa ja helpot aineet yleisopetuksen luokassa (yksi maininta). Pienluokassa koettiin olevan helpompia tehtäviä ja yleisopetuksen luokassa puolestaan vaikeampia (yksi maininta).

O6: "...sit ku mä aloin opettelemaan matikkaa ja siinä kesti opetella...ja aina ku mä niinku opiskelen, ni mä en sit ymmärrä sitä matikkaa hyvin...pienluokassa opin sitä paremmin... mut musta tuntuu, että mä opin sitä enkkua paremmin siellä isossa luokassa, koska mä osaan niin hyvin sitä..."

Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöihin liittyvät opiskelukokemukset jakautuivat kahteen alaluokkaan: fyysiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Pienluokassa koettiin olevan parempi opiskelurauha (viisi mainintaa) muun muassa vähemmän melun ja ihmismäärän vuoksi verrattuna yleisopetuksen luokkaan. Kolme oppilasta koki opiskelurauhan paremmaksi yleisopetuksen luokassa verrattuna pienluokan opiskelurauhaan. Keskittyminen koettiin yhtä helpoksi molemmissa luokissa (neljä mainintaa): pienluokassa koettiin erilaisten apuvälineiden auttavan keskittymään (yksi maininta), ja yleisopetuksen luokassa istumajärjestys vähensi keskittymistä häiritseviä tekijöitä (yksi maininta).

O4: "...saa tehdä tehtäviä rauhassa enemmän...kun isossa luokassa ei saades rauhaa..."

O9: "...no siellä (yleisopetuksen luokassa) vaan keskittyy paremmin, kun omassa luokassa joku meluaa koko ajan...siellä (yleisopetuksen luokassa) on kaks pöytää, missä istuu aina kaksi, ni se ei sit häiritse niin paljo..."

6 Tulosten yhteenveto, tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää pienluokassa opiskelevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksessa opiskelusta. Tässä luvussa esittelen aluksi yhteenvedon tutkimuksen tuloksista. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Yhteenveto tuloksista

Oppilaat kokivat pienluokan hieman paremmaksi paikaksi sosiaalisten tilanteiden, kouluviihtyvyyden ja opiskelun näkökulmasta. Viisi oppilasta kymmenestä haluaisi opiskella koko ajan pienryhmässä, neljä oppilasta haluaisi siirtyä kokonaan yleisopetuksen luokkaan ja yksi oppilas halusi opiskella molemmissa luokissa jatkossakin. Sosiaalisia tilanteita tarkastellessa pienluokassa oppilailla oli enemmän kavereita sekä helpompaa saada kavereita verrattuna yleisopetuksen luokkaan. Lisäksi yhteenkuuluvuuden tunne oli voimakkaampaa pienluokassa. Oppilaat kokivat myös saavansa kaverilta apua enemmän pienluokassa verrattuna yleisopetuksen luokkaan. 3–6 luokissa koettiin saavan enemmän kavereilta apua verrattuna 1–2 luokkaan. Kiusaamisen kokemuksia esiintyi enemmän pienluokassa, kun taas yleisopetuksessa opiskellessa kukaan ei kokenut kiusaamista.

Oppilaat viihtyivät koulussa pääsääntöisesti hyvin. Kouluviihtyvyyttä paransivat kaverit, uusien asioiden oppiminen, hyvät opettajat ja opetus sekä mukavat tehtävät ja oppitunnit. Myös ulkoilu ja liikunta sekä ruokatauot mainittiin kouluviihtyvyyttä parantavina tekijöinä. Väsymys ja stressi nousivat esiin oppilaiden kokemuksista kouluviihtyvyyttä heikentävinä tekijöinä. Pienluokka koettiin hieman viihtyisämmäksi paikaksi verrattuna yleisopetuksen luokkaan, koska siellä oli enemmän kavereita, rauhallisempaa (vähemmän melua) ja viihtyvyyttä lisääviä välineitä. Lisäksi pienluokassa koettiin olevan mukavammat opettajat.

Opiskelu koettiin hieman helpommaksi pienluokassa verrattuna yleisopetuksen luokkaan. Opetus koettiin yhtä hyväksi molemmissa luokissa. Pienluokassa oppilaat kokivat oppimisen helpommaksi, koska siellä oli parempi opiskelurauha (vähemmän ihmisiä). Pienluokassa oppilaat kokivat myös saavansa nopeammin ja enemmän apua opettajalta. Keskittyminen koettiin yhtä helpoksi molemmissa luokissa. Oppilaat mainitsivat, että pienluokassa on apuvälineitä keskittymisen tueksi ja yleisopetuksen luokassa istumajärjestys vähentää häiriötekijöitä ja parantaa siten keskittymistä.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on noudatettu ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK, 2019) koko tutkimuksen ajan. Olen hankkinut tarvittavat luvat ja suostumukset tutkimukseen osallistuville sekä tuonut heille julki tietosuojailmoituksessa tutkimukseni tavoitteet, sisällön sekä henkilötietojen suojaus- ja käsittelymenetelmät tutkimuksen aikana ja sen jälkeen.

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa tutkimusaineiston keruun, käsittelyn ja asianmukaisen arkistoinnin merkitys korostuvat (Kuula, 2011). Jo aineistonkeruuvaiheessa käytin oppilaista peitenimiä (O1, O2 jne), millä varmistin, että tutkijana itse pystyn yhdistämään tutkittavien tunnistetiedot tutkimukseen, mutta lukija tätä ei pysty tekemään (Kuula, 2011). Haastattelujen litteroinnin jälkeen tuhosin haastattelunauhut ja tallensin haastattelut salasanalla varustetulle ulkoiselle kovalevyllä. Palautetut haastattelulupalomakkeet säilytin kotonani lukollisessa kaapissa. Tulen hävittämään aineiston lopullisesti, kun tutkimukseni on valmistunut ja arvioitu.

Lapsia tutkittaessa tutkijalla tulee olla avoin ja kunnioittava asenne tutkimukseen osallistujaa kohtaan (Strandell, 2010), ja tutkijan täytyy ansaita tutkittavien luottamus, jotta tutkimus olisi eettisesti kestävä (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010). Ennen haastattelujen aloitusta esittelin ensin itseni oppilaille ja kerroin, miksi haluan haastatella heitä. Korostin oppilaiden asiantuntijuutta haastattelussa ja rohkaisin heitä kertomaan kokemuksiaan rehellisesti. Korostin myös sitä, että oppilaalla on mahdollisuus keskeyttää haastattelutilanne missä vaiheessa tahansa. Lapsia tutkittaessa heidän suostumustaan on varmistettava koko tutkimuksen ajan (Strandell, 2010).

Haastattelutilanteissa tiedostin oman institutionaalisen asemani suhteessa oppilaaseen (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vehkalahti ym. 2010), ja pyrin tietoisesti siihen, että oppilaan ja itseni suhde olisi mahdollisimman tasavertainen muun muassa korostamalla oppilaan asiantuntijuutta. Pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja avoimen, jotta oppilaat uskaltaisivat puhua vaikeistakin kokemuksistaan. Tutkimusetiikan kannalta lapsen ja aikuisen välinen suhde tulisi nähdä siten, että lapsi on enemmän aikuisen rinnalla ja mukana, ja välillä jopa heitä vastaan (Strandell, 2010).

Lapsia tutkittaessa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat muun muassa lapsen ikä, kehitystaso, kognitiiviset taidot sekä mahdolliset kehityshäiriöt (Ritala-Koskinen, 2001). Hän jatkaa, että keskeiset luotettavuusepäilykset lapsia tutkittaessa ovat lapsen kyky tuottaa tietoa ja lapsen antaman tiedon luotettavuus tutkimustarkoituksiin: onko lapsella kyky tuottaa tutkimustietoa ja

erottaako lapsi, mikä on totta ja mikä mielikuvitusta. Olen pyrkinyt huomioimaan haastateltavien iän esimerkiksi muokkaamalla haastattelukysymyksiä siten, että jokainen oppilas ymmärtäisi, mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Minulla ei kuitenkaan ollut tietoa oppilaiden kielellisestä ja kognitiivisesta kehityksestä, eikä muistakaan mahdollisista haasteista, jotka jäivät tässä tutkimuksessa huomioimatta, mikä varmasti vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastattelua tutkimusmenetelmänä käyttävän on suositeltavaa tehdä koehaastatteluita ennen varsinaisia haastatteluja varsinkin, jos tutkijalla on vain vähän kokemusta haastattelujen tekemisestä (Puusa, 2020a). Olisin hyötynyt koehaastattelun tekemisestä, koska litteroidessani tutkimusaineistoa huomasin muutamassa kohdassa, että olisin voinut esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä saadessani mahdollisesti syvempää tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelun luotettavuutta saattaa myös heikentää se, että oppilaat saattoivat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 206), ja vastata kyllä/ei-kysymyksiin myönteisesti, koska varsinkin nuoremmat lapset saattavat vastata myönteisesti, jos he eivät tiedä vastausta tai ymmärrä kysymystä (Fritzley & Lee, 2003).

Haastatteluaineisto on myös sidoksissa sen kontekstiin ja tilanteeseen (Aaltio & Puusa, 2020; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 207), joten oppilaat saattoivat vastata haastattelukysymyksiin eri tavoin kuin olisivat vastanneet jossain toisessa tilanteessa. Oppilaiden kokemuksiin olisin varmasti päässyt vielä syvemmin, jos olisin käyttänyt useita tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi videoinut haastattelut tai pyytänyt oppilaita tuottamaan kuvia kokemuksistaan (Laine, 2018). Aineistonhankinnassa luotettavuutta lisää samasta tutkimuskohteesta usean aineiston kerääminen, joita voidaan vertailla keskenään (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta olisi lisännyt tutkittavien hankkiminen useammasta kuin yhdestä koulusta, jolloin tulosten vertailu koulujen kesken olisi ollut mahdollista.

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tein tutkimuksen yksin. Kaksi tutkijaa lisää tutkimuksen luotettavuutta etenkin aineiston analyysin ja raportoinnin parissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 233), jolloin aineistosta tehtyjä tulkintoja olisi voinut vertailla ja jakaa toisen tutkijan kanssa. Lisäksi käsite kouluviihtyvyys ei välttämättä ole paras mahdollinen käsite kuvaamaan koulussa viihtymistä, vaan kattavampi käsite olisi tässä tutkimuksessa voinut olla esimerkiksi kouluhyvinvointi.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa pienluokka osoittautui hieman paremmaksi paikaksi niin sosiaalisten tilanteiden, kouluviihtymisen kuin opiskelun näkökulmastakin verrattuna yleisopetuksen luokkaan. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia verrattuna esimerkiksi Haug'n (2020) sekä Vetonien ja Kärnän (2021) tutkimustuloksiin. Vertaissuhteiden merkitys korostui tarkasteltaessa oppilaiden kokemuksia jokaisesta näkökulmasta.

Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) inklusion määritelmää mukailleen inklusion tasot jäävät tässä koulussa enimmäkseen fyysiselle tasolle, ja sosiaalisen osallistumisen kokemukset sekä yhteenkuuluvuuden tunne jäävät osalta oppilaista kokonaan puuttumaan yleisopetuksen luokissa. Sama tapahtuu myös inklusion areenoissa (Qvortrup & Qvortrup, 2018) eli luokkahuoneen ulkopuolisissa oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa: oppilaat kertoivat, etteivät he vietä aikaa yleisopetuksen luokkalaisten kanssa, koska he (yleisopetuksen oppilaat) hakeutuvat oman luokan oppilaiden seuraan. Tässä tutkimuksessa inklusion asteet eli mukanaolon ja/tai pois-sulkemisen kokemukset eriasteisesti (Qvortrup & Qvortrup, 2018) jäivät epäselviksi. Oppilaat kokivat yhteenkuuluvuutta tai ulkopuolisuutta sekä pien- että yleisopetuksen luokissa, mutta tutkimuksessa ei selvinnyt, kokivatko oppilaat olevansa luokkayhteisöjen keskipisteenä, reuna-alueilla vai täysin ulkopuolella.

Sosiaalisissa tilanteissa vertaissuhteet koettiin tärkeiksi. Positiiviset vertaissuhteet lisäävät oppilaiden emotionaalista hyvinvointia sekä omaa uskoa itseensä (Wentzel, 2017), ja nämä asiat tulivat esille oppilaiden kokemuksissa myös tässä tutkimuksessa. Kaikilla oppilailla oli koulussa kavereita, he tykkäsivät käydä koulua, ja kiusaamista koettiin harvoin tai ei ollenkaan. Oppilaat myös kokivat, että koulussa on helppoa saada kavereita. Pienluokassa kavereiden saaminen koettiin helpommaksi kuin yleisopetuksenluokassa, mikä voi johtua siitä, että oppilaat opiskelevat suurimmaksi osaksi pienluokassa ja ovat näin ollen tulleet paremmin tutuiksi toisilleen tai yleisopetuksen luokassa oppilaiden osallisuutta ja vertaissuhteiden muodostumista tuetaan vähemmän. Pienluokassa koettiin myös enemmän kiusaamista, mikä voi johtua siitä, että oppilaat ovat enemmän tekemisissä toistensa kanssa verrattuna yleisopetuksen luokkalaisiin. Hodges ym. (2018), Rytioja ym. (2019) ja Gutiérrez ym. (2017) lisäävät, että myös koulumenestys on parempaa lapsilla, joilla on positiivisia kaverisuhteita, mutta tässä tutkimuksessa oppilaiden koulumenestystä ei noussut esiin.

Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa tulemalla kuuluksi ja hyväksytyksi sekä pääsemällä vaikuttamaan asioihin ryhmän jäsenenä (May, 2013), ja tämä kuului oppilaiden kokemuksissa: he kokivat yhteenkuuluvuuden tunnetta voimakkaimmin siinä luokassa, missä heillä oli enemmän kavereita. Oppilas, joka oli integroitu viime syksystä lähtien yhä useammassa oppiaineessa yleisopetuksen luokkaan, sai uusia kavereita yleisopetuksen luokasta ja koki kuuluvansa tutkimuksen aikana yhtä lailla sekä pienryhmään että yleisopetuksen luokkaan. Hänen kokemuksensa olisi saattanut olla erilainen, jos tutkimus olisi tehty edellisenä keväänä, jolloin hän oli integroitunut vain yhdessä tai kahdessa oppiaineessa yleisopetukseen.

Yhteenkuuluvuuden politiikan (Yuval-Davis, 2011) näkökulmasta tarkasteltuna käsitteen kaikki kolme tasoa (sosiaaliset asemat, ihmisten identiteetti ja emotionaalinen kiintymys sekä eettiset ja poliittiset järjestelmät) tulivat esille tässä tutkimuksessa. Sosiaaliset asemat -taso näyttäytyi oppilaiden puheissa omaan pienluokkaansa sekä yleisopetuksen luokkaan kuulumisena: oppilaat kokivat olevansa osa pienluokkaa, vaikka osa heistä ei tiennyt, miksi he opiskelevat siellä. Osa oppilaista koki kuuluvansa myös yleisopetuksen luokkaan. Ihmisten identiteetti ja emotionaalinen kiintymys -taso ilmeni oppilaiden puheissa esimerkiksi tarpeena kuulua pienluokkaan tai yleisopetuksen luokkaan. Oppilaat halusivat kuuluvan pääsääntöisesti siihen luokkaan, missä heillä oli enemmän kavereita. Eettiset ja poliittiset arvot näyttäytyivät oppilaiden puheissa muun muassa haluna olla pienluokassa, vaikka yhteiskunnallinen päämäärä on inklusio, jota kohti koulutuspolitiikassa pyritään. Koulutuspolitiikan pyrkiessä kohti inklusiota onkin kullannarvoista selvittää oppilaiden mielipiteet, missä luokassa he haluaisivat olla.

Vertaissuhteet sekä suhde opettajiin nousivat esille oppilaiden kouluviihtymisen kokemuksista yleisesti sekä pien- ja yleisopetuksen luokissa. Oppilaat kokivat viihtyvänsä paremmin siinä luokassa, missä heillä oli enemmän kavereita ja missä he kokivat opettajan mukavammaksi. Tämä tutkimustulos on linjassa esimerkiksi Gómez-Bayan ym. (2021), Harju-Luukkaisen ym. (2018) ja Leskisenojan (2017) tutkimusten kanssa, jossa kouluviihtymiseen vaikuttavat muun muassa positiiviset suhteet ikätoverien ja opettajien kanssa sekä myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Tässä tutkimuksessa oppilaat myös viihtyivät paremmin siinä luokassa, jonka he kokivat rauhallisemmaksi paikaksi. Gómez-Bayan ym. (2021) tutkimuksessa mainittiin myös akateemiset saavutukset, prososiaalinen käyttäytyminen ja positiiviset henkilökohtaiset ominaisuudet kouluviihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä, mutta tässä tutkimuksessa näitä seikkoja ei tullut esille. Myöskään vanhempien ja kodin sosiaalinen tuki oppilaiden kouluviihtymisen lisääjänä (Harju-Luukkainen ym. 2019; Mishra, 2020) ei noussut oppilaiden kokemuksista.

Opiskeluun liittyvistä kokemuksista nousivat esiin kokemukset oppimisesta, opetuksesta ja opiskelurauhasta. Oppilaat kokivat, että pienluokassa on jonkin verran helpompaa oppia verrattuna yleisopetuksen luokkaan, koska siellä sai nopeammin ja enemmän apua opettajalta ja/tai koulunkäynninohjaajalta. Pienluokasta löytyi myös oppimista ja keskittymistä helpottavia apuvälineitä. Lisäksi opiskelurauha koettiin pääsääntöisesti paremmaksi pienluokassa, koska siellä oli vähemmän ihmisiä ja melua. Nämä tulokset ovat linjassa muun muassa Vetoniemen ja Kärnän (2021) sekä Haug'n (2020) tutkimustulosten kanssa siinä, että tukea tarvitsevat oppilaat kokivat inklusiivisen oppimisympäristön puutteelliseksi vastaamaan heidän tarpeisiinsa ja saavansa liian vähän tukea opettajilta ja avustajilta.

Tässä tutkimuksessa muutama oppilas kuitenkin koki, että yleisopetuksen luokassa oli parempi opiskelurauha, koska pienluokan oppilaat melusivat liikaa tunneilla. Näin ollen oppilaiden opiskelukokemuksiin vaikuttivat pitkälti myös luokkien toimintakulttuurit. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oppimisympäristöt niin pien- kuin yleisopetuksen luokassakaan eivät olleet täysin sopivia kaikille oppilaille. Täytyy muistaa, että oppilaat oppivat erilaisissa ympäristöissä, eikä yksi ja sama ympäristö palvele useinkaan kaikkia oppilaita. Joillekin oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimiseen: sopivassa ja motivoivassa ympäristössä he oppivat helposti, mutta epäsopivassa ympäristössä oppiminen puolestaan käy haastavaksi (Salmela-Aro, 2018). Inklusion tarkoitus ei kuitenkaan ole poistaa kaikkia pienryhmiä ja erityisluokkia, vaan tarjota vaihtoehtoja tukea sitä tarvitseville (Lintuvuori, 2020), mikä mahdollistaa oppilaiden opiskelun heille sopivassa oppimisympäristössä. Tämä vaatii oppilaiden osallistamista päätösten tekemisessä.

Hannes'n ym. (2018) tutkimustulosten mukaan oppilaat odottavat kouluilta erityisopettajaa, joka voi tarjota yksilöllistä tukea, ja jolla on tietoa, taitoa ja oikea asenne inklusiivisen oppimisympäristön luomiseksi. Muutama oppilas mainitsi, että pienluokan opettaja on mukavampi kuin yleisopetuksen luokanopettaja, mikä saattaa johtua siitä, että pienluokan opettajilla on erityisopettajan koulutus, mikä lisää tietoa ja ymmärrystä inklusiota sekä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Tutkimusten mukaan (Hernández, Hueck & Charley, 2016; Saloviita, 2020; Takala, Pihlaja & Viljamaa, 2022) luokan- ja aineenopettajien sekä -opiskelijoiden asenteet inklusiota ja tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan ovat kriittisemmät verrattuna erityisopettajien asenteisiin. Oppilaan sosiaalisten suhteiden sekä yhteenkuuluvuuden tunteen on tutkittu vaikuttavan oppimismotivaation syntyyn ja rakentumiseen (Kiuru, 2018), mutta tässä tutkimuksessa oppilaat eivät nostaneet näitä asioita esille opiskelusta juteltaessa. Oppilaat kuitenkin kertoivat

oppivan paremmin siinä luokassa, missä heillä oli enemmän kavereita ja kokivat yhteenkuuluvuutta.

Tämän tutkimuksen otos on pieni ja oppilaat valikoituivat vain yhdestä koulusta, joten tuloksia ei voida yleistää. Tutkimuksen tarkoituksena onkin lisätä ymmärrystä oppilaiden näkökulmasta inklusiivisen opetuksen toteuttamista ja kehittämistä kohtaan, koska inklusiivisen opetuksen toteuttamisen ja kehittämisen keskiössä on aina oppilas, ja oppilaiden ääntä tulisi kuulla heitä koskevissa asioissa enemmän. Ilmiö antaa aihetta jatkotutkimukselle erityisesti oppilaiden näkökulmasta laajemmalla otannalla useammasta eri koulusta niin ala- kuin yläkouluissakin ympäri Suomen ja kansainvälisestikin. Myös useamman tutkimusmenetelmän käyttö, esimerkiksi haastattelu, havainnointi ja kuvien tuottaminen tutkimuksessa syventäisi oppilaiden kokemuksia ja niiden sisälle pääsemistä. Mielenkiintoista olisi myös vertailla, ovatko oppilaiden kokemukset erilaisia eri tuen tarpeisilla oppilailla, esimerkiksi kokeeko oppilas, jolla on käyttäytymisessä haasteita koulun ja siihen liittyvät asiat eri tavoin kuin oppimisvaikeuksia omaava oppilas.

Tässä tutkimuksessa ei selvinnyt Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) määritelmää mukailleen inklusion asteet oppilaiden kokemuksissa, mikä antaa aihetta jatkotutkimukselle. On tärkeää tietää inklusiivista koulua suunniteltaessa ja toteutettaessa, missä tilanteissa ja milloin oppilaat kokevat olevansa luokkayhteisöjen keskipisteenä, reuna-alueilla ja täysin ulkopuolella, jotta inklusiota voisi kehittää ja toteuttaa kokonaisvaltaisesti. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten oppilaat, jotka ovat integroitu yleisopetukseen suurimmassa osassa oppiaineista, kokevat integraation verrattuna oppilaisiin, jotka ovat integroituneita vain muutamassa oppiaineessa.

Oppilaiden kokemuksista nousi vahvasti esiin, että toinen luokkaympäristö koettiin paremmaksi kuin toinen riippuen, kummassa luokassa oppilaalla oli kavereita ja kumpi luokka koettiin rauhallisemmaksi. Oppilaiden osallisuus heitä koskevissa päätöksenteoissa esimerkiksi sopivan oppimisympäristön tai oppiaineen taitotason valinnassa on tärkeää, koska oppilaat toimivat päähenkilöinä kyseisissä tilanteissa. Huovinen (2023) kirjoittaa, että Tyrnävän kunnan Kuulammen yläkoulu sai positiivista näkyvyyttä Suomessa keväällä 2023 muun muassa matematiikassa ja äidinkieliessä toteutettavien tavoitetasomallien ansiosta. Mallissa oppilaat saavat itse valita tavoitetasonsa, jolloin jokainen oppilas saa tarvitsemansa tyyppistä opetusta. Oppilaat ovat kokeneet mallin hyväksi ratkaisuksi ja toivovat sille jatkoa (Huovinen, 2023). Suomen Lasten Parlamentin edustaja, 11-vuotias Hannele Kiuru onkin todennut Lapset, nuoret ja politiikka -seminaarin verkkosivuilla näin: *”Lapsilta pitää kysyä, miten ja missä lapset haluaisivat*

olla osallisena ja yrittää järjestää se. Katsokaa aikuiset lapsia silmiin, älkääkä vain jääkö mietiskelemään! Toimikaa! Kysykää lapsilta!” (Tähtinen, Salmi-Niklander & Tuomaala, 2009).

8 Lähteet / References

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus Oy.
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (Toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Aisworth, H. L. & Eaton, S. E. (2010). *Formal, Non-Formal and Informal Learning in the Sciences*. [E-kirja]. Haettu 1.3.2023 osoitteesta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf>
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoiminta varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleman työryhmän loppuraportti*. Helsinki: Opetus, ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. Haettu 17.1.2023 osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf
- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9f389-8>
- Aunola, K. (2018). Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Aunola, K. (Toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 17.3.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Autio, K., Liukkonen, N., Kankaanpää, R., Vänskä, M., Aalto, S., Punamäki, R-L. & Peltonen, K. (2022). Yhteenkuuluvuus ja mielenterveys maahanmuuttajataustaisilla ja Suomessa syntyneillä nuorilla. *Psykologia*, 57(3), 204–218. Haettu 22.2.2023 osoitteesta: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/144955/Yhteenkuuluvuus_ja_mielenterveys.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Backman, J. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.),

Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö (s. 25–40). Rovaniemi: Lapland University Press.

Bailey, J. & Baker, S. T. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Special educational needs*, 20(4), s. 291-307. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/1471-3802.12490>

Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England. Teoksessa F. Davigo (Toim.), *Special educational needs and inclusive practices*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 6.2.2023 osoitteesta: <https://web-p-ebsohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=409068f2-eb22-4a67-88d0-cbc70aa01cc1%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1463037&db=e000xww>

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

Dovigo, F. (2017). Introduction. Teoksessa F. Davigo (Toim.), *Special educational needs and inclusive practices*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 6.2.2023 osoitteesta: <https://web-p-ebsohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=409068f2-eb22-4a67-88d0-cbc70aa01cc1%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1463037&db=e000xww>

Dweck, C., Walton, G. M., Cohen, G. L., Paunesku, D. & Yeager, D. (2014). *Academic tenacity: Mindset and skills that promote long-term learning*. Bill and Melinda Gates Foundation. Haettu 28.2.2023 osoitteesta: <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). (5. uud. p.) Jyväskylä: PS-Kustannus

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>

Fritzley, V. H. & Lee, K. (2003). Do young children always say yes to yes-no questions? A metadepvelopmental study of the affirmation bias. *Child Development*, 74(5), 1297–1313. Haettu 12.5.2023 osoitteesta <https://web-s-ebsohost->

com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f107cab1-c9b5-4e89-afd5-2b7ce28e1ce1%40redis

- Furrer, C. J., Skinner, E.A. & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College record* 2014, 116(13), 101–123. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/016146811411601319>
- Gómez-Baya, D., García-Moro, F. J., Muñoz-Silva, A. & Martín-Romero, N. (2021). School Satisfaction and Happiness in 10-Year-Old Children from Seven European Countries. *Children; Basel*, 8(5), 370. <https://doi.org/10.3390/children8050370>
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I. & Barrica, J.-M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)* 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23. Haettu 7.2.2023 osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68551/29818>
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37(1), 47–56. <https://doi.org/10.33336/aik.88397>
- Hannes, K., Petry, K. & Heyvaert, M. (2018). The meta-aggregative approach to qualitative evidence synthesis: a worked example on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *International Journal of Research & Method in Education* 41(3), 291–305. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1299124>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. Haettu 2.5.2023 osoitteesta: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Harju-Luukkainen, H., Aunola, K., & Vettenranta, J. (2018). Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena - nuorten kokema sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (Toim.), *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Haettu 27.2.2023 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-82-0>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education* 48(3), 303-315. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424-434. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hernández, D., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93. Haettu 17.5.2023 osoitteesta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129749.pdf>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Teemahaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. [Adobe Digital Editions -Versio] Haettu 18.3.2023 osoitteesta: <https://www.ellibrary.com/book/9789523458123>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Speyer, R. (2018). Evaluating the psychometric quality of school connectedness measures: A systematic review. *PloS One*, 13(9), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203373>
- Huhtinen, A.K. & Tuominen, J. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296-307). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. [Adobe Digital Editions -Versio] Haettu 28.2.2023 osoitteesta: <https://www.ellibrary.com/book/9789524519199>
- Huovinen, T. (5.3.2023). Tämä koulu keksi yksinkertaisen keinon, miten jokainen oppilas saa opetusta omalla tasollaan, mutta miksei malli ole käytössä kaikkialla? – Opettaja: "Ehkä pelätään leimaantumista". *Kainuun Sanomat*. Haettu 10.3.2023 osoitteesta: <https://www.kainuusanomat.fi/artikkeli/tama-koulu-keksi-yksinkertaisen-keinon-miten-jokainen-oppilas-saa-opetusta-omalla-tasollaan-mutta>
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A.-L. & Särkelä, E. (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksien tilana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen

- & M. Wrede-Jäntti (Toim.), *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot-vuosikirja 2014*. Haettu 21.2. osoitteesta: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5&isAllowed=y#page=64
- Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. Teoksessa E. Johansson & J. Einarsdóttir (Toim.), *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow* (s. 147–162). Routledge.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2021). Steps to Inclusion? The role of tiered intervention in Finland and in the United States. Teoksessa A. Köpfer., J. J. W. Powell & R. Zahnd (Toim.), *International handbook of inclusive education: Global, national and local perspectives* (1st ed.), 345–356. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.22>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics in belonging in pre-schools*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 179. Haettu 21.2.2023 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526218816.pdf>
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Aunola (Toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 17.3.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2018). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen tukena. Teoksessa A. Ahtola (Toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 20.2.2023 osoitteesta: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=WKdcAwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=sosiaaliset+tai-dot&ots=gDhMk48VqN&sig=n07Yc9gQacoK8yWvo7EYm_ZwDD0&redir_esc=y#v=onepage&q=sosiaaliset%20taidot&f=false
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>

- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Aunola, K. (Toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 17.3.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). (5. uud. p.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 6.2.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516754>
- Koskela, T., Rosenius, P. & Kärkkäinen, S. (2020). Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. *Aikuiskasvatus*, 40(3), 197–211. <https://doi.org/10.33336/aik.98367>
- Kruse, S. & Dederich, K. (2018). The idea of Inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/1365480217707835>
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. . Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 26.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517683104>
- Kuusela, S. (2023). *Vaikutuksen alaisena eli kuinka ihmiset ympärillämme vaikuttavat kaikkien, mitä teemme*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). (5. uud. p.) Jyväskylä: PS-Kustannus
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642. Haettu 23.1.2023 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Aunola, K. (Toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 17.3.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>

- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. painos). SAGE Publications.
- Lintuvuori, M. (2020). Kuntien välillä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa – tarkempi ohjaus tarpeen? *eErika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 2020(1), 26–35. Haettu 7.2.2023 osoitteesta: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1341/1341>
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 51. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu 10.2.2023 osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304072/Perusope.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Metsämuuronen, J. (2011b). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 5.4.2023 osoitteesta: <https://www.booky-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lainaa/1233>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis, 2063. Tampere: University Press. Haettu 27.2.2023 osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support, and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational research review* 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.1.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516754>
- Neubauer, B. E., Witcop, C. T. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education* 8, 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Nivala, E. (2021) Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1), 33–59 <https://journal.fi/jecer/article/view/114149/67348>

- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. Väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Acta University, Oulu E 198. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 13.2.2023 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526229287.pdf>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (14.3.2023). ”Tuki perille, ei vain paperille” – OAJ ehdottaa oppimisen tukeen radikaalia uudistusta. Haettu 18.3.2023 osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/tuki-perille-ei-vain-paperille--oaj-ehdottaa-oppimisen-tukeen-radikaalia-uudistusta/>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. (4.painos). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 22.1.2023 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022*. Haettu 7.2.2023 osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161905/Perusopetuksen%20laadun%20ja%20tasa-arvon%20kehittämisohjelma%20-%20esite.pdf>
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47)*. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Otankorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. (2015). Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.221–245). Tampere: Tampere University Press
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu 10.2.2023 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pohjola, K. (2011). Toivottu ja ei-toivottu sosiaalisuus koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 12, 61–74. <https://doi.org/10.30675/sa.121783>
- Pulkkinen, J. (2019). *Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms*. Väitöskirja. Tutkimuksia 34, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 13.2.2023 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64018/978-951-39-7771-9_vaitos29052019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus Oy.

- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–1157). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Helsinki: Gaudeamus.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education* 22(7), 803–817. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rapp, A. C. & Corral-Granados, A. Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International journal of inclusive education* 0:0, 1–17. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Kämppi, K. & Laine, K. (2021). Nuorten koulussa kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen. *Nuorisotutkimus*, 39(1), 54–68. Noudettu 21.2.2023 osoitteesta <https://journal.fi/nuorisotutkimus/article/view/121392>
- Rautajoki, H. (2018). Kokemuksellisuus yhteiskunnallis-poliittisessa mielipiteen muodostuksessa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 109–129). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (Toim.), *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (s. 27–55). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (Toim.), *Lasten tietoyhteiskunta* (s. 145–169). Tampere: University Press.
- Robinson-Pant, A. (2020). Inclusive education: thinking beyond systems. *Compare* 50(5), 619–638. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/03057925.2020.1769382>

- Rossi, P. & Lundvall, P. (2018). Kehollisesta kokemisesta kohti sanallistettuja kokemuksia: hevoset reflektoinnin mahdollistajina. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 191–208). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Rytioja, M., Lappalainen, K. & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European journal of special needs education* 34(5), 557–571. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/08856257.2018.1560607>
- Sajaniemi, N. (2016). Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (Toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 22–56). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Aunola (Toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 2.3.2023 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Simonsen, N., Lahti, A., Suominen, S., Välimaa, R., Tynjälä, J., Roos, E. & Kannas, L. (2018). Empowerment-enabling home and school environments and self-rated health among Finnish adolescents. *Health Promotion International* 35(1), 82–92. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1093/heapro/day104>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus ja Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (Toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Haettu 11.4.2023 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Haettu 18.1.2023 osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>

- Suomen virallinen tilasto. (2019). *Erytystä tukea saaneet peruskoulun oppilaat Suomessa vuosina 1955–2010*. Haettu 17.2.2023 osoitteesta: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13n9.px/chart/chartViewLine/
- Suorsa, T. (2018). Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 85–108). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Takala, M., Pihlaja, P. & Viljamaa, E. (2022). ‘Yes it’s good, but ...’ – student teachers’ inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.ahead-of-print, 1–13.
- Tesemma, S. & Coetzee, S. (2022). Manifestations of spatial exclusion and inclusion of people with disabilities in Africa. *Disability & society*, (ahead-of-print), 1–24. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/09687599.2022.2065463>
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 7–24). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 4.4.2023 osoitteesta: <https://www.elibrary.com/book/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu 5.4.2023 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tähtinen, J., Salmi-Niklander, K., & Tuomaala, S. (2009). Lapsuuden tutkimuksen monet ja monitieteiset kasvot. *Kasvatus & Aika*, 3(3), 3–8. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68107>
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Tökkäri, V. (2015). Monitieteistä kokemuksen tutkimusta Lauri Rauhalan jalanjäljissä. Teoksessa V. Tökkäri (Toim.), *Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta* (s. 151–186). Rovaniemi: Lapland University Press.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and quality*. Salamanca, Spain 7.-10. June 1994. Haettu 25.1.2023 osoitteesta: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422. Haettu 2.3.2023 osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Valtioneuvoston%20asetus%20422%2F2012>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihönko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin* 32(2). Haettu 17.1.2023 osoitteesta: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (Toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 10–23). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Haettu 31.3.2023 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included - experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (586–603). The Guilford Press.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning Outcomes, Policies and Practices*. [E-kirja]. Haettu 1.3.2023 osoitteesta: https://read.oecd-ilibrary.org/education/recognising-non-formal-and-informal-learning_9789264063853-en#page1
- YK. (2016). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Helsinki: Suomen YK-liitto. Haettu 17.1.2023 osoitteesta: https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja 10.6.2016/27. Haettu 25.1. osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/2016/20160027#idm45053757980464>

Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 1.3.2023 osoitteesta: <https://web-s-ebsohost.com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/bmx-1YmtfXzQ3MjU3NF9fQU41?sid=fc3592c8-13d3-46b9-8445-2dc1ffcc293b@redis&vid=0&format=EB&rid=1>

Liite 1

Hyvät oppilaan huoltajat!

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa pääaineena erityispedagogiikka. Teen tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on tukea tarvitsevien oppilaiden kokemukset yleisopetuksessa opiskelusta. Tutkielmaani ohjaa professori Marjatta Takala.

Tutkimustani varten haluaisin haastatella tukea saavia oppilaita. Haastattelussa kysyn oppilaan kokemuksia mm. kaverisuhteista, yhteenkuuluvuudesta, osallisuudesta, kiusaamisesta yms. sekä oppimisesta, arvioinnista, tehtävistä, työrauhasta yms. yleisopetuksessa verrattuna pienluokkaopetukseen.

Haastattelu on ehdottoman luottamuksellinen eikä oppilaan kertomia asioita kerrota kenellekään. Tutkimuksessa ei myöskään käytetä oppilaan nimiä, joista oppilaan voisi tunnistaa. Haastattelut suoritetaan 30.01.-03.02.2023. Haastattelen oppilaita yksi kerrallaan koulun tiloissa koulupäivän aikana. Haastattelun kesto on maksimissaan yksi tunti. Nauhoitan haastattelut ja haastattelujen jälkeen litteroin ne omalla, salasanalla varustetulla tietokoneellani. Aineistot hävitetään Pro gradu-tutkielman valmistumisen jälkeen.

Haastatellakseni oppilaita tarvitsen kirjallisen suostumuksen jokaisen oppilaan huoltajalta. Niinpä pyydänkin Teiltä lupaa haastatella huollettavaanne. Ohessa on lupalomake, jonka toivoisin Teidän täyttävän ja palauttavan oppilaan luokanvalvojalle suljetussa kirjekuoressa, joka on mukana tässä kirjeessä. Pyydän Teitä ystävällisesti palauttamaan lupalomakkeen **viimeistään pe 20.01.2023**. Tutkimukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista ja hän voi missä vaiheessa vain kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (linkki tietosuojailmoitukseen https://unioulu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/jkorhone21_student_oulu_fi/EUQHRln3vZtDrWvInmCijC0BwNgiBKGGTAb4BH47xp31Ag?e=3mbIaa salasana Tietosuoja2023).

Suurkiitokset jo etukäteen!

Terveisin,

Jenni Korhonen

Varhaiskasvatuksen maisteri -ohjelma

Jos tulee jotain kysyttävää, minuun voi ottaa yhteyttä Jenni.Korhonen@student.oulu.fi

Lupalomake haastattelua varten

Rastita, saako huollettavasi osallistua haastatteluun vai ei.

Annan luvan haastatteluun

En anna lupaa haastatteluun

Lapsen etunimi

Aika ja paikka

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2

- **Yleisiä kysymyksiä jännityksen lieventämiseksi:**
 - Mitä kuuluu? Miten päiväsi on mennyt?
 - Mitä kivaa tänään on tapahtunut? Entä huonoa?
 - Oliko aamulla kiva tulla kouluun? Miksi?

- **Oppimiseen liittyviä kysymyksiä:**
 - Millaista on opiskella pienluokassa? Entä isossa luokassa?
 - Mikä on lempi kouluaineesi?/Missä aineessa koet osaavasi asiat hyvin? Miksi se on lempi kouluaineesi?
 - Mistä kouluaineesta et tykkää/koet että se on vaikeaa? Miksi? Koetko, että saat apua, kun sitä tarvitset? Millaista apua?
 - Onko jokin muu asia sinulle vaikeaa koulussa? Millä tavalla? Koetko, että saat apua vaikeisiin asioihin? Millaista apua?
 - Opiskelet sekä pienluokassa että isossa luokassa. Miksi opiskelet pienluokassa? Mitä aineita opiskelet isossa luokassa?
 - Kummassa luokassa sinun on helpompaa oppia? Miksi?
 - Kuvaile työrauhaa teidän pienluokassa ja isossa luokassa? Millaiset asiat häiritsevät oppimistasi pienluokassa? Entä isossa luokassa?
 - Saatko mielestäsi riittävästi tukea ja apua pienluokassa? Entä isossa luokassa? Millaista tukea ja apua saat/miten sinua autetaan?

- **Sosiaalisiin suhteisiin ja kouluviihtymiseen liittyviä kysymyksiä:**
 - Tykkäätkö käydä koulua? Miksi? Miksi et?
 - Kuvaile, mikä koulussa on parasta? Entä ikävintä?
 - Koetko kuuluvasi ryhmään/luokkaan pienluokassa? Entä isossa luokassa? Millä tavalla? Kuvaile kokemuksiasi.
 - Onko sinulla kavereita molemmissa luokissa? Onko kavereita helppoa saada pienluokassa? Entä isossa luokassa?
 - Koetko, että pääset mukaan leikkeihin/peleihin pienluokassa? Entä isossa luokassa? Kuvaile, miten.

- Auttavatko luokkakaverisi sinua, jos pyydät heiltä apua molemmissa luokissa? Pyydätkö usein apua luokkakavereiltasi? Millaista apua olet saanut luokkakaveriltasi pienluokassa ja isossa luokassa?
- Oletko nähnyt kiusaamista pienluokassa? Entä isossa luokassa? Onko sinua koskaan kiusattu? Olivatko kiusaajat sinun luokkalaisia (pienluokka tai iso luokka) vai joltain muulta luokalta?
- Kummassa viihdyt paremmin, pienluokassa vai isossa luokassa? Miksi? Jos saisit muuttaa jotain pienluokassa, mitä muuttaisit? Mitä muuttaisit isossa luokassa?

SUURET KIITOKSET SINULLE AVUSTASI! KERROIT MINULLE PALJON TÄRKEITÄ ASIOITA, JOTKA AUTTAVAT MINUA TUTKIMUKSENI TEKEMISESSÄ. OLI KIVA JUTELLA KANSSASI!