



Pirttikangas Susanna

Erityisopetus osana peruskoulukokemuksia nuorten aikuisten kertomana

Pro Gradu
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityisopetus osana peruskoulua nuorten aikuisten kertomana (Susanna Pirttikangas)

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 3 liitesivua

Elokuu 2023

Suomalaisen peruskoulun tavoitteena on tarjota kaikille lapsille ja nuorille mahdollisuus oppimiseen riippumatta heidän taustastaan. Tarvittaessa oppimiseen ja koulunkäyntiin järjestetään kolmiportaista tukea, jonka yhtenä tukikeinona on erityisopetus. Vaikka koulujärjestelmää on ohjattu inklusiiviseen suuntaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa, on erityisopetuksen järjestäminen erillään yleisopetuksesta edelleen varsin yleistä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on antaa ääni oppilaille ja selvittää, mitä peruskouluaikoinaan erityisopetusta saaneet nuoret aikuiset kertovat kokemuksistaan erityisopetuksesta, mutta myös muista koulukokemuksistaan. Tutkielma kuuluu hankkeeseen ERITYISOPETUS KOETTUNA – lasten ja nuorten kokemuksia erityisopetuksesta. Oppilaiden omien kokemusten kuuleminen on tärkeää, koska se voi tuoda esille näkökulmia, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiseen.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan suomalaisen erityisopetusjärjestelmän kehityslinjoja ja nykytilaa, kuten myös aikaisempia tutkimuksia oppilaiden osallisuudesta ja oppimisesta erillisessä erityisopetuksen ryhmässä ja inklusiivisessa ryhmässä. Tutkielma on toteutettu laadullisella otteella. Tutkielmaa varten on haastateltu seitsemää erityisopetusta peruskouluaikanaan saanutta nuorta aikuista. Puolistrukturoidulla haastattelulla kerätyt kertomukset on analysoitu kategorisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan koulukokemusten kirjo on moninainen sisältäen sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia yleisopetuksen kouluissa, joissa opetusta on saatu sekä erillisissä ryhmissä että yleisopetuksen ryhmissä. Pienluokalla tuen saanti on koettu riittäväksi ja luokkailmapiiri myönteiseksi, mutta opetuksen tavoitetaso on saattanut jäädä liian alhaiseksi. Yleisopetuksen puolella tuen tarjonta on koettu ajoittain riittämättömänä eikä inklusiivisia opetusstrategioita ole juurikaan käytetty. Hyvä vuorovaikutussuhde opettajaan on kannatellut oppilasta selviytymään haasteista. Kaverisuhteita on yleensä ollut sekä pienluokalla että yleisopetuksen ryhmässä, mutta myös yksinäisyyden kokemuksista ja ennakkoluuloista kerrotaan. Monet ovat kokeneet myös kiusaamista, johon koulussa ei ole puututtu tarpeeksi tehokkaasti. Jotta kaikilla oppilailla olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja osallisuuteen, olisi tärkeää tunnistaa oppimista ja osallisuutta estäviä tekijöitä ja löytää keinoja, joilla niihin voidaan tehokkaasti puuttua.

Avainsanat: erityisopetus, inklusio, koulukokemus, oppiminen, osallisuus

University of Oulu

Faculty of Education

Special education as a part of elementary school experiences told by young adults (Susanna Pirttikangas)

Master's thesis, 74 pages, 3 appendices

August 2023

The goal of the Finnish elementary school is to offer all children and young people the opportunity to learn, regardless of their background. If necessary, the support for learning and schooling, like special education, will be arranged according to the three-tiered support model. Although the Finnish education policy has made efforts towards inclusive direction, organizing special education separately from general education is still quite common.

The purpose of the thesis is to find out what former students, who have received special education in elementary school, tell about their school experiences and particularly about their special education experiences. The thesis is a part of the project SPECIAL EDUCATION EXPERIENCED - children's and young people's experiences of special education. Hearing students' own experiences is important to get perspectives that can be used for example to develop the support for learning and schooling.

The theoretical framework of the thesis consists of the development lines and the current state of the Finnish special education system, as well as previous studies on student participation and learning in a separate special education group and in an inclusive group. The thesis has been carried out with a qualitative approach. The study focuses on the narratives collected by semi structured interviews of seven young adults who have received special education during their elementary school years. The narratives have been analyzed with a categorical content analysis.

According to the results, the spectrum of the school experiences is diverse, including both positive and negative experiences in separate special education classes and in general education classes in mainstream schools. In separate special education classes, the support for learning has been perceived as sufficient and the class atmosphere supportive, but the target level of teaching may have remained too low. In general education classes the support for learning has sometimes perceived as insufficient and there has been a lack of inclusive pedagogy. A good relationship with the teacher has supported the student to cope with challenges. The interviewees have had friends both in separate small classes and in general education classes, but experiences of loneliness and prejudices are also told. Many interviewees have also experienced bullying, which has not been dealt adequately within school. In order to ensure equal opportunities for all students for learning and participation, it would be important to identify the factors that prevent learning and participation and to find ways to intervene them.

Keywords: special education, inclusion, school experience, learning, participation

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Erityisopetus osana kasvatusta ja opetusta Suomessa	8
2.1 Erityisopetusjärjestelmän kehittyminen	8
2.2 Kohti inklusiivista koulua	11
2.3 Erityisopetuksen järjestäminen nykyään	14
3 Koulukokemuksista	19
3.1 Kokemuksesta	21
3.2 Kokemus oppimisesta.....	22
3.3 Kokemus osallisuudesta	25
4 Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys	28
4.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä ja tutkimukseen osallistujat	29
4.2.1 Aineiston keruu haastattelemalla	29
4.2.2 Tutkimukseen osallistujien esittely	32
4.2.3 Kategorinen sisällönanalyysi.....	34
5 Tulokset	38
5.1 Kokemuksia ryhmäsiirroista.....	38
5.2 Kokemuksia fyysisestä oppimisympäristöstä	39
5.3 Kokemuksia opetuksesta ja oppimisesta	41
5.4 Kokemuksia luokkailmapiiristä.....	45
5.5 Kokemuksia ennakkoluuloista	46
5.6 Kokemuksia opettajista ja koulunkäynninohjaajista	47
5.7 Kokemuksia kaverisuhteista.....	51
5.8 Kokemuksia kiusaamisesta.....	52
5.9 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	53
6 Luotettavuus ja eettisyys	58
7 Pohdinta	62
Lähteet	65

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisopetusta saaneiden nuorten aikuisten peruskoulukokemuksia. Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita erityisesti heidän erityisopetuskokemuksistaan mutta myös muista heidän koulukokemuksistaan. Tutkielma kuuluu hankkeeseen ERITYISOPETUS KOETTUNA – Lasten ja nuorten kokemuksia erityisopetuksesta.

Koulu on lapsille ja nuorille tärkeä fyysinen ja psykososiaalinen kasvu- ja kehitysympäristö (Happonen, 2002), jossa vietetään paljon aikaa ja saadaan monenlaisia kokemuksia. Koulukokemusten laadulla on tärkeä merkitys, koska se vaikuttaa oppilaan kokonaiskehitykseen (Kämppi ym., 2008; Markkanen, 2022). Vaikutus näkyy muun muassa siten, että myönteiset kokemukset ovat yhteydessä oppilaan parempaan koulumenestykseen ja paremmaksi koettuun terveyteen, ja kielteiset kokemukset ovat puolestaan yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja riskikäyttäytymiseen (Markkanen, 2022). Koulussa saadut kokemukset muokkaavat myös oppilaan minäkäsitystä niin yksilönä kuin yhteisönkin jäsenenä (Kämppi, 2008; Markkanen, 2022). Ei siis ole yhdentekevää, millaisiksi koulukokemukset muodostuvat, ja olisikin hyvä, että oppilaat saisivat positiivisia koulukokemuksia ja viihtyisivät koulussa (Janhunen, 2013; Kämppi, 2008; Markkanen, 2022). Positiiviset koulukokemukset luovat myös vahvan perustan elinikäiselle oppimiselle (Pirttiniemi, 2000), ja niillä on merkittävä vaikutus myöhempiin opiskeluvaiheisiin ja jatkokouluttautumiseen työmarkkinoilla, joiden alati muuttuva työkuva vaatii työntekijöiltä jatkuvasti uusia taitoja nyky-yhteiskunnassa (Janhunen, 2013).

Jatkuvien epäonnistumisten ja huonojen ihmissuhteiden myötä koulusta voi muodostua oppilaalle varsin epämiellyttävä paikka, ja koulukokemukset voivat näin saada negatiivisen sävyn. Riskitekijöitä opiskelun onnistumisen kannalta voivat olla esimerkiksi oppimisvaikeudet ja sosioemotionaaliset pulmat sekä heikot opettajaoppilassuhteet ja kaverisuhteet (Reschly & Christenson, 2006). Kielteiset oppimiskokemukset puolestaan lisäävät negatiivista suhtautumista koulua kohtaan, heikentävät oppimismotivaatiota ja aiheuttavat pelkoa epäonnistumisista haastavissa oppimistilanteissa (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Jatkuvat epäonnistumiset akateemisessa suoriutumisessa ja koulun ihmissuhteissa lisäävät myös koulupudokkuuden riskiä (Reschly & Christenson, 2006).

Suomessa koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen mukaan peruskoulun tavoitteena on tarjota kaikille lapsille ja nuorille mahdollisuus oppimiseen riippumatta heidän taustastaan (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015). Kaikilla oppilailla on myös mahdollisuus saada tarvittaessa

tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin (Perusopetuslaki, 1998/628). Erityisopetus on keino tarjota oppimisen ja koulunkäynnin tukea, jolla oppilaiden välisiä eroja pyritään tasaamaan ja näin edistämään yhtäläisiä mahdollisuuksia oppimiseen, kuten myös peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ja työelämään (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010).

Vuodesta 1994 lähtien Unescon Salamancan sopimus on edellyttänyt Suomea, kuten monia muitakin maita, kehittämään erityisopetusjärjestelyjään inklusiivisen koulun suuntaan (Opetusministeriö, 2007). Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) mukaan inklusiivisen koulun periaatteena on, että kaikilla oppilaille on oikeus olla jäsen siinä yhteisössä, jossa he elävät ja toimivat – toisin sanoen kaikilla oppilaille on oikeus käydä tavallista lähikouluaan. Sopimuksessa myös todetaan, että inklusiivista koulua pidetään tehokkaana keinona luoda hyväksyviä yhteisöjä ja torjua syrjiviä asenteita. Kritiikki erillistä erityisopetusjärjestelmää kohtaan on peräisin juuri tästä taustasta, koska erityisopetuksen järjestäminen erillisessä luokassa tai koulussa nähdään vaarantavan kokemusta osallisuudesta ja oikeudesta kuulua yhteisöön (Ruijs & Peetsma, 2009; Saloviita, 2006). Kuitenkin erityisopetuksen järjestäminen erillään yleisopetuksesta on edelleen varsin yleinen piirre suomalaisessa koulujärjestelmässä (SVT, 2021). Erityisopetusjärjestelmän uudistus oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi ja kolmiportaiseen tukeen siirtyminen vuonna 2011 eivät ole sitä kovin paljoa muuttaneet inklusiivisempaan suuntaan (Ahtiainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2021; Hakala & Leivo, 2015).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan peruskouluaikanaan erityisopetusta saaneiden entisten oppilaiden koulukokemuksia ja erityisesti heidän erityisopetuskokemuksiaan. Myös aikaisempaa tutkimusta oppilaiden peruskouluaikaisista erityisopetuskokemuksista on tehty jonkin verran Suomessa. Suuri osa näistä tutkimuksista on kuitenkin tehty jo yli kymmenen vuotta sitten, ja ne ovat tarkastelleet ennen kaikkea kokemuksia erillisessä ryhmässä järjestetystä erityisopetuksesta (Jahnukainen, 2001; Niemi ym., 2010; Rinne, Kivirauma & Wallenius, 2004). Viime aikoina on tehty tutkimuksia myös inklusiivisesta opetuksesta sekä erityistä tukea saavien että muidenkin oppilaiden kokemana (Holm, Björn, Laine, Korhonen & Hannula, 2020; Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Tätä tutkielmaa varten on haastateltu seitsemää 18–32-vuotiasta nuorta aikuista. He kaikki ovat suorittaneet oppivelvollisuutensa tavallisissa kouluissa. He kaikkia ovat saaneet opetusta sekä erityisluokissa että yleisopetuksen luokissa. Tutkielman taustalla on ajatus siitä, että tutkielmaan osallistujilla on arvokasta tietoa, subjektiivista laaja-alaista kokemusta, joka voi antaa näkökulmia tuen järjestelmän kehittämiseen ja muutenkin koulukokemusten tarkasteluun.

Tutkielma on toteutettu laadullisella kerronnallisella otteella. Puolistrukturoidulla haastattelulla kerätty kertomuksia sisältävä aineisto on analysoitu kategorisella sisällönanalyysillä.

Tutkielman teoreettinen tausta muodostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan suomalaisen erityisopetuksen kehityslinjoja ja nykytilaa. Usein sanotaankin, että nykytilaa ymmärtää parhaiten sen historian kautta. Toisessa osassa tarkastellaan koulukokemuksia oppimisen ja osallisuuden näkökulmista, joiden toteutuminen kaikkien oppilaiden kohdalla on inklusion keskeinen periaate (UNESCO, 1994; Waitoller & Artiles, 2013). Toisessa osassa tuodaan esille myös aikaisempia tutkimuksia niin segregoidusta kuin myös inklusiivisesta opetuksesta ja niiden vaikutuksista oppilaisiin.

On tärkeä tuoda esille oppilaiden omia kokemuksia koulusta ja näin saada myös heidän näkökulmiaan esille. Oppilaiden kuuleminen mahdollistaa syvällisemmän ymmärryksen saavuttamisen heidän koulukokemuksistaan (Jahnukainen, 2001; Niemi ym., 2010; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Oppilaiden omien koulukokemusten tarkastelu antaa myös tärkeää tietoa siitä, miten inklusion toteuttamisessa on todellakin onnistuttu (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

2 Erityisopetus osana kasvatusta ja opetusta Suomessa

Erityisopetusjärjestelmä on kehittynyt varsin marginaalisesta asemastaan eri vaiheiden ja yhteiskunnallisten muutosten myötä vakiintuneeksi osaksi suomalaista koulujärjestelmää (Kivirauma, 2004; 2015). Aluksi erityisopetusta järjestettiin laitoksissa ja erillisissä kouluissa oppilaille, joita pidettiin poikkeavina (Kivirauma, 2015; Vehmas, 2005). Erilaisuuden ja poikkeavuuden korostaminen on lisännyt erillisiä erityisopetuspalveluja, kuten Moberg ja Savolainen (2015) toteavat. Heidän mukaansa erillisten erityisopetuspalvelujen järjestäminen laitoksissa ja erityiskouluissa on vuorostaan tukenut käsitystä siitä, että palvelujen kohdeoppilaiden täytyy olla selvästi erilaisia kuin muut oppilaat, koska heitä opetetaan erillään yleisestä opetuksesta.

Erillisiä leimaavina pidettyjä erityisopetusjärjestelyjä alettiin kyseenalaistamaan kansainvälisten ihmisoikeusliikkeiden ja vammaistutkimuksen myötä 1950- ja 1960-luvuilla (Moberg & Savolainen, 2015; Winter & O’Raw, 2010). Tämän seurauksesta niin Suomessa kuin muissakin maissa on siirrytty segregoiduista käytännöistä vaiheittain kohti kaikille yhteisen koulun tavoittelua (Kivirauma, 2015; Moberg & Savolainen, 2015; Vehmas, 2005). Aluksi integraatio-termin nimissä 1990-luvulle saakka puhuttiin siitä, että tukea saavat oppilaat voisivat opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa, ja tämän jälkeen on alettu puhua myös inklusiosta (Moberg & Savolainen, 2015). Nykyään pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen, jossa kaikkia oppilaita mahdollisuuksien mukaan opetetaan samassa koulussa ja luokassa, on alkanut ohjaamaan koulutuspoliittisia linjauksia yhä enemmän (Hakala & Leivo, 2015).

2.1 Erityisopetusjärjestelmän kehittyminen

Ensimmäisenä vakiintuneena erityisopetusmuotona Suomessa voidaan pitää apukoulua, joka oli osa kansakoulun toimintaa 1900-luvun alusta lähtien (Kivirauma, 1989; 2004; 2015). Apukoulujen toiminta oli aluksi vakiintumatonta, ja niiden epäyhtenäisiin oppilasjoukkoihin saattoi kuulua niin ”heikkolahjaisia”, ”aistivammaisia” kuin myös ”pahantapaisia” oppilaita (Kivirauma, s.77, 1987; s. 29–33, 2015). Kansakouluaikana poikkeavina pidettyjen oppilaiden opetusta ei pidetty kovin tärkeänä ja se organisoitiin selvästi erilleen muusta koulujärjestelmästä (Kivirauma, 1987). Apukoulut sijoitettiin usein sellaisiin tiloihin, jotka eivät kelvanneet muille, mikä kuvasti apukoulun varsin marginaalista ja vähäistä arvostusta yhteisössä (Kivirauma, 2004). Kivirauman (s. 77, 1987) mukaan suurimmissa kaupungeissa apukoulujen lisäksi toimi muun muassa kasvatulaitoksia ja taajamista erillään sijaitsevia koulusiirtoloita ”pahantapaisia”

oppilaita varten. Hän myös toteaa, että koulunkäynti ennen oppivelvollisuutta perustui vapaaehtoisuuteen, joten ei ollut harvinaista, että vaikeuksien ilmetessä jotkut oppilaat jättivät sen kesken tai heidät erotettiin, jos he yleensäkin edes aloittivat koulupolkuaan. Aikakautta leimasi voimakas segregaatio, jolle oli tunnusomaista poikkeavana pidettyjen oppilaiden opettaminen erillään muista oppilaista (Kivirauma, 2004).

Vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, minkä myötä kansakoulu alkoi vähitellen laajenemaan koko ikäluokan kouluksi (Kivirauma, 2015). Siirtyminen maatalousyhteiskunnasta kohti modernia teollista yhteiskuntaa näkyi yhä enemmän myös koulussa, jossa opilliset vaatimukset lisääntyivät (Kivirauma, 2004). Tämän seurauksesta oppilaiden erilaisuudesta johtuvat haasteet alkoivat haittaamaan enenevässä määrin sujuvaa koulutyöskentelyä (Kivirauma, 1989; 2004; 2015). Apukoulujen rinnalle alettiin perustamaan 1940-luvulta lähtien myös tarkkailukouluja Kivirauman (2015) mukaan. Hän toteaa, että niiden tarkoituksena oli alun perin sopivan erityisopetusmuodon löytäminen, mutta muiden vaihtoehtojen vähyyden vuoksi ne jäivät usein pysyviksi opiskelupaikoiksi.

Erityisopetus alkoi saada aikaisempaa enemmän jalansijaa 1950-luvun tienoilla, kun erityisopetusta käsittelevät komiteamietinnöt ilmestyivät ensimmäistä kertaa ja erityisopetusta koskeva ensimmäinen asetus eli apukouluasetus annettiin (Kivirauma, 1989; 2004; 2015). Apukouluasetus, jossa apukoulun toimintaa määriteltiin tarkemmin, yhtenäisti apukoulujen toimintaa ja ohjasi niiden työtä useiden vuosikymmenien ajaksi (Kivirauma, 1989; 2004). Myös erityisopettajien koulutus aloitettiin Jyväskylässä 1950-luvun lopulla (Kivirauma, 2015). Vaikka erityisopetus toimintana oli edelleen marginaalista 1950-luvulla, voidaan tätä ajanjaksoa pitää kuitenkin merkittävänä erityisopetuksen kannalta (Kivirauma, 2004).

Kansakoulusta alkoi tulla yhä enenevässä määrin oppikouluun valmistava koulu. Niinpä akateemiset vaatimukset alkoivat lisääntyä ja oppilaiden psyykkisiä ominaisuuksia alettiin tutkia yhä enemmän, tarkemmin ja useammin 1950-luvulla, kuten Jauhiainen (1993) tuo esille. Hänen mukaansa oppilaiden testaaminen oli tärkeässä roolissa kansakoulun normaalitoimintojen varmentajana ja erilaisten poikkeavuuksien luokittelijana, minkä seurauksesta yhä pienemmät poikkeamat alkoivat tulla esille. Erillisistä erityiskouluista ja -luokista muodostuvaa erityisopetusjärjestelmää ei kuitenkaan pidetty sopivana näiden pienempien haasteiden kohtaamiseen, joten 1950-luvun tienoilla alettiin tarjoamaan osa-aikaista erityisopetusta yleensä joko klinikkaopetuksena tai kiertävien opettajien toimesta, kuten Kivirauma (1989) esittää. Hän tähdentää,

että osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeellisuutta perusteltiin sekä opetukseen liittyvillä seikoilla että vanhempien kielteisellä asenteella luokkamuotoista erityisopetusta kohtaan.

Osa-aikainen erityisopetus merkitsi paitsi uuden oppilasryhmän tuloa erityisopetukseen niin myös periaatteellisempaa muutosta, jossa nimenomaan toiminnan osa-aikaisuus erotti sen koulu- ja luokkamuotoisesta erityisopetuksesta (Kivirauma, 2015). Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen toisen maailmansodan jälkeen merkitsi muutoksia myös koululaitokselle etenkin 1960-luvulta lähtien, jolloin vammaispolitiikassa alettiin muiden länsimaiden tapaan kritisoida voimakkaasti segregoivaa koulutuspolitiikkaa (Kivirauma, 2004; katso myös Spaulding & Pratt, 2015). Osa-aikainen erityisopetus edusti uutta integroivaa erityisopetusmuotoa, jota pidettiin vähemmän leimaavana ja poissulkevana verrattuna luokkamuotoiseen erityisopetukseen, ja se saikin merkittävän osuuden erityisopetuksesta 1960-luvun lopulta lähtien (Kivirauma, 1989).

Erityisopetuksessa tapahtuneen käänteen taustalla oli yhteiskunnallinen liike, joka kansainvälisen ihmisoikeusliikkeen hengessä kritisoi yhteiskunnan ylläpitämiä laitoksia ja tämän myötä myös koululaitosta (Kivirauma, 2004; kts. myös Spaulding & Pratt, 2015). Voimistuneen kansainvälisen ihmisoikeusliikkeen myötä segregoituun erityisopetukseen kohdistettiin kritiikkiä ja alettiin vaatia myös vammaisille lapsille oikeutta saada opetusta tavallisissa kouluissa (Kivirauma, 2015; Spaulding & Pratt, 2015; Winter & O’Raw, 2010). Erityisopetuksen ongelmana pidettiin myös sitä, että suuri osa erityisopetuksessa olevista oppilaista oli etnisten vähemmistöjen ja työväenluokkaisten lapsia (Hoffman, 1975; Skiba ym., 2008). Myös ympäristön vaikutusta oppimiseen oli alettu tutkimaan ja osoitettiin, että erilaisten oppilaiden oppimistuloksiin eivät vaikuttaneet pelkästään oppilaan ominaisuudet, vaan myös ympäristötekijät, kuten esimerkiksi opettajan ennakkoluulot ja opetuksen toteuttamisen tapa ja paikka (Rosenthal & Jacobson, 1968)

Erityisopetukseen oli perinteisesti liitetty niin sanottu medikalistinen eli lääketieteellinen tulkinta, jossa kouluvaikeuksia ja poikkeavuutta selitettiin yksilön ominaisuuksilla ja joiden hoitamiseen ja korjaamiseen erillisiä ja eristäviä opetusjärjestelyjä pidettiin parhaimpina (Kivirauma, 2004; Vehmas, 2005; kts. myös Conrad & Schneider, 1985). Vasta 1960-luvulta lähtien tähän vammaisuuden lääketieteelliseen selitysmalliin kohdistettiin kritiikkiä (Kivirauma, 2004; 2015; Vehmas, 2005). Sen rinnalle nostettiin vammaisuuden sosiaalinen tulkinta, joka yksilön ominaisuuksien sijaan huomioi sellaisia yhteisöön liittyviä tekijöitä, jotka mahdollistavat vammaisten henkilöiden mukana olon tai ulossulkevat heidät yhteisöstä (Shakespeare, 2014;

Vehmas, 2005). Sosiaalinen vammaistutkimus on osaltaan ollut tukemassa pyrkimyksiä kaikille yhteisestä koulusta korostamalla erilaisuuden kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa (Vehmas, 2005). Myös integraatioajattelun taustalla ollut normalisaatioperiaate on korostanut sitä, että vammaisten ihmisten koulukokemukset tulisivat olla mahdollisimman samankaltaisia kuin muillakin, eikä erillisissä laitoksissa tai muissa vastaavissa ympäristöissä järjestetty opetus ja kasvatus ole normalisaatioperiaatteen mukaista ihmisarvon kunnioittamista (Moberg & Savolainen, 2015; Vehmas, 2005).

Vuosina 1972–1977 Suomessa toteutettu peruskoulu-uudistus merkitsi suurta periaatteellista ja historiallista muutosta, jossa koulutuksen rooli nousi tärkeäksi tekijäksi edistämään tasa-arvoa yksilöiden välillä (Kivirauma, 2015). Pyrkimys tasa-arvon edistämiseen vaikutti myös erityisopetuksen asemaan. Erityisopetusjärjestelmää lähdettiin kehittämään jo heti peruskoulun perustamisvaiheessa normalisaatioperiaatteella eli suosimalla ja kehittämällä ei-leimaavina pidettyjä tukimuotoja, kuten tukiovetusta (Kivirauma, 2004). Normalisaatioperiaate näkyi kuitenkin ennen kaikkea osa-aikaisen ja laaja-alaisen erityisopetuksen suosion kasvuna (Kivirauma 1989; 2004).

Erityisopetuksen osalta integraatiopyrkimykset voimistuivat, ja sen toimintaa alkoi ohjata yhä enemmän periaate vähiten rajoittavasta ympäristöstä, minkä päämääränä oli yksi kaikille yhteinen koulu (Moberg & Savolainen; 2015; Niemi, 2021; Vehmas, 2005). Tämän seurauksesta harjaantumisopetus eli lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisiksi määriteltyjen oppilaiden opetus siirtyi sosiaalitoimelta opetustoimelle vuonna 1985, ja lopulta myös vaikeimmin kehitysvammaisten opetus siirtyi opetustoimelle vuonna 1998 (Hautamäki & Hilasvuori, 2015; Kivirauma, 2004; Niemi, 2021). Tästä lähtien koko ikäluokkaa on opetettu peruskoulussa (Kivirauma, 2004).

2.2 Kohti inklusiivista koulua

Inklusion lähtökohtana ovat olleet ihmisoikeudet, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, joita monilla kansainvälisillä sopimuksilla ja julkilausumilla on pyritty edistämään ympäri maailmaa (UNESCO, 1994). Tärkein yksittäinen kansainvälinen sopimus erityisopetuksen osalta on kiistatta ollut UNESCON Salamancan sopimus vuodelta 1994 (Winter & O’Raw, 2010). Kaikkiaan 90 maan hallitukset allekirjoittivat Salamancan sopimuksen, jossa tuotiin esille inklusion, inklusiivisen koulun sekä inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen (*inclusive education*) käsitteet (UNESCO, 1994). Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) mukaan kaikilla lapsilla

riippumatta tuen tarpeesta tulisi olla mahdollisuus käydä tavallista yleisopetuksen koulua ja luokkaa omassa lähiympäristössään, mihin sopimuksessa viitataan termeillä inklusiivinen koulu sekä inklusiivinen opetus ja kasvatust. Suomessa tätä periaatetta on alettu kutsumaan lähikouluperiaatteeksi (Opetusministeriö, 2007). Vaatimukset kohdistetaan yhteisöön yksilön sijaan, ja opetusta tulee mukauttaa vastaamaan lapsen tarpeita (UNESCO, 1994). Inklusiivisessa on siis kysymys kokonaisen toimintakulttuuriin kohdistuvien muutosten tarpeista (Hakala & Leivo, 2015)

Inklusiivisesta ja siihen liittyvistä käsitteistä ei ole mitään täysin yksiselitteisesti hyväksyttyä määritelmää (Haug, 2017; Winter & O'Raw, 2010). Hakala ja Leivo (2015) ymmärtävät inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen koko ikäluokan opettamisena ilman, että ketään erotetaan toisistaan vamman tai jonkin muun ominaisuuden takia. Inklusiivisen käsitettä edelsi integraation käsite, jolla viitattiin lähinnä erityisopetusta tarvitsevan oppilaan sijoittamiseen yleisopetuksen kouluun ja luokkaan ja sellaisiin toimenpiteisiin, joilla oppilas voitiin sopeuttaa valtavirtaan ulkopuolelta (Moberg & Savolainen, 2015). Sen sijaan inklusiivisen käsitteellä puolestaan korostetaan sitä, että oppilas on jo alusta asti täysivaltainen yhteisön jäsen kaikille yhteisessä koulussa ja koulun järjestelmää ja opetusta kehitetään huomioimaan kaikkien oppilaiden tarpeita (Moberg & Savolainen, 2015; Winter & O'Raw, 2010).

Haug (2017) huomauttaa, että useimmiten käytetyt kriteerit inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen määrittelyssä näyttävät kuitenkin liittyvän opetuksen järjestämisen paikkaan. Sen sijaan opetuksen laatu ja oppimisprosessi jäävät niissä taka-alalle, kuten hän toteaa. Hänen mukaansa inklusiivisen kapea määritelmä tarkoittaa erityistä tukea saavan oppilaan opetuksen järjestämistä ja jäsenyyttä yleisopetuksen luokassa (Haug, 2017). Inklusiivisen laaja määritelmä puolestaan koskee kaikkia oppilaita ja yhteisöjä (Thomas, 2013). Winterin ja O'Rawin (2010) mukaan inklusiivista voidaan lähestyä myös eräänlaisena jatkumona, jonka toisessa päässä on täydellinen inklusiivisuus, jossa kaikkia oppilaita opetetaan kokonaan tavallisessa luokassa. He lisäävät, että jatkumon vastakkaisessa päässä on puolestaan sellainen inklusiivisuus, jossa kaikki oppilaat aloittavat yleisopetuksen ryhmässä. Tarvittaessa oppilas voidaan siirtää erilliseen ryhmään, jos taroituksenmukaisia tukimuotoja ei voida järjestää muutoin (Winter & O'Raw, 2010).

Inklusiivista voidaan määritellä myös muilla tavoin, esimerkiksi enemmän prosessina kuin tilana, kuten Ainscow (2005) esittää. Myös Hausstätter (2014) näkee inklusiivisen prosessina ja korostaa sen keskeneräisyyden luonnetta. Hän tähdentää, että keskeneräisessä prosessissa muutoksille annetaan paremmat mahdollisuudet kuin vakiintuneissa systeemeissä. Waitoller ja

Artiles (2013) tarkastelevat inklusiota eksklusion vastakohtana. Eksklusion vastakohtana inklusiivisen kasvatuksen tulisi keskittyä purkamaan oppimisen ja osallisuuden esteitä ja hakemaan keinoja, joilla edistetään kaikkien oppilaiden mahdollisuutta kokea osallisuutta ja laadukasta opetusta ja oppimista riippumatta heidän taustoistaan, esimerkiksi oppimiskyvystä tai etnisyydestä (Waitoller & Artiles, 2013). Inklusiota voidaankin verrata demokratian käsitteeseen, koska muutos kohdistuu koko koulukulttuuriin eikä vain yksittäiseen oppilasryhmään, ja sen toimeenpano voi moninaisuudessaan vaihdella (Hausstätter, 2014). Jotkut ovat myös sitä mieltä, että inklusiio tulisi ennen kaikkea nähdä ihmisoikeuskysymyksenä (Slee, Corcoran & Best, 2019). Kuten demokratian ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteet niin myös inklusion käsite on vahvasti arvo- ja ideologia-lähtöinen (Haug, 2017). Vaihtelevat määritelmät ja tulkinnat viittaavat siihen, että inklusiolla on kontekstuaalinen merkitys, joka voi vaihdella tilannekohtaisesti riippuen esimerkiksi kulttuurista, ajasta ja paikasta (Winter & O’Raw, 2010).

Suomessa alettiin kehittämään koulujärjestelmää inklusiiviseen suuntaan Salamancan julistuksen perusteella (Opetusministeriö, 2007). Inklusiivisen kasvatuksen kehittämistä ohjasivat paitsi Salamancan julistus (UNESCO, 1994), niin myös vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (YK, 2006). Tosin Suomi ratifioi tämän sopimuksen vasta vuonna 2016 (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016).

Huolimatta koulutuspoliittisten linjausten pyrkimyksistä kohti inklusiivista kasvatusta jatkoi erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä kasvuaan voimakkaasti (Ahtiainen ym., 2021; Hakala & Leivo, 2015). Erityisoppilasmäärien huolestuttava kasvaminen kansallisella tasolla ja maailmanlaajuinen inklusiopaine vaikuttivat siihen, että vuonna 2007 Opetushallituksen toimesta laadittiin Erityisopetuksen strategia (Lintuvuori, 2015). Strategian tarkoituksena oli sekä purkaa Suomessa pitkään noudatettua kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus nähtiin toisistaan erillisinä toimintoina, että kehittää myös inklusiivista pedagogiikkaa (Hakala & Leivo, 2015). Strategiassa korostettiin myös lähikouluperiaatetta (Ahtiainen ym., 2021; Hakala & Leivo, 2015). Erityisopetusjärjestelmän uudistamisen taustalla vaikuttivat myös erityisopetuksen kasvavat kustannukset (Ahtiainen ym., 2021). Erityisopetukseen siirrettiin yhä enemmän oppilaita, mihin saattoi myötävaikuttaa se, että valtio maksoi kunnille ylimääräistä avustusta erityisopetuksessa olleiden oppilaiden määrän mukaan (Ahtiainen ym., 2021; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015).

Erityisopetusstrategia oli perustana vuoden 2010 perusopetuslain (642/2010) muuttamiselle, jonka myötä siirryttiin erityisopetusjärjestelmästä nykyiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen

järjestelmään vuonna 2011 (esimerkiksi Hautamäki & Hilasvuori, 2015; Thuneberg ym., 2013). Tällä lakimuutoksella porrastettiin oppimisen tuki yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (esimerkiksi Niemi, 2021; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015; Thuneberg ym., 2013). Lakiuudistus toi siis muutoksia niin erityisopetuksen käytäntöihin kuin käsitteisiin. Enää ei erityisopetukseen siirretty tai otettu, kuten aikaisemmin, vaan oppilaalla oli oikeus saada tarvittaessa tukea opiskeluun niin vahvana, kuin hän siitä hyötyisi (Hautamäki & Hilasvuori, 2015). Myös erityisopetuksen rahoittamisperiaatteet muuttuivat siten, että valtion avustus kunnille ei enää määräytynyt erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden vaan kaikkien oppivelvollisten oppilaiden lukumäärän mukaan (Ahtiainen ym., 2021; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015).

Myös pedagogista lähestymistapaa alettiin korostamaan aikaisemmin käytetyn lääketieteellisen lähestymistavan sijaan, joka diagnostisoi ongelmia ja tämän perusteella luokitteli oppilaita kategorioihin (Thuneberg ym., 2013). Vaikka pedagogista lähestymistapaa oli siirretty painottamaan jo aikaisemmin vuonna 1998 säädetyssä perusopetuslaissa, niin kuitenkin vasta vuonna 2011 uusittu lainsäädäntö ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset nostivat tämän periaatteen esille entisestään (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Lintuvuori (2015) toteaa, että pedagogisen arvion tärkeyden painottaminen lääketieteellisen arvion sijaan näkyi myös siinä, että vuodesta 2011 tilastoinnissa painopiste muuttui kuvaamaan järjestelmän tarjoamaa tukea eikä syitä, joiden perusteella tukea tarjottiin. Hän tarkentaa myös, että nykyään tilastoinnit eivät siis enää kuvaa, minkä tyyppisiä oppilaita on tuen piirissä.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on pyritty edistämään inklusiota, mutta käytännön tasolla muutokset ovat olleet hitaita (Hakala & Leivo, 2015). Erityisluokat ja pienryhmät ovat Suomessa edelleen varsin yleisiä, ja yhtenä syynä tähän pidetään maan koululaitoksen jäykkiä asenteita (Hakala & Leivo, 2015). Vuosikymmenien ajan on noudatettu kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus nähdään toisistaan erillisinä toimintoina ja jossa medikalisaatioajattelu on ollut lähtökohtana luokitella oppilaita normaaleiksi tai poikkeaviksi (Kivirauma, 2015; Seppälä-Pänkäläinen, 2009). Vaikka kaksoisjärjestelmää on purettu, elävät siihen liittyvät asenteet yhä edelleen monin tavoin, mikä osaltaan hidastaa inklusiivisen ideologian omaksumista (Hakala & Leivo, 2015).

2.3 Erityisopetuksen järjestäminen nykyään

Erityisopetus on yksilöllisempää opetusta kuin yleisopetus, ja sitä voidaan järjestää osa-aikaisena eli laaja-alaisena erityisopetuksena tai luokkamuotoisena erityisopetuksena oppilaan tuen

tarpeitten mukaan (Kivirauma, 2004; Takala, 2016). Takala (2016) toteaa, että luokkamuotoista erityisopetusta voidaan järjestää, kun oppilaan tuen tarpeen katsotaan vaativan jatkuvaa erityisopetusta ja pienempää ryhmää. Hän tarkentaa, että luokkamuotoisen erityisopetuksen järjestämisen paikka voi olla erityiskoulu tai tavallisen koulun erityisluokka, josta käytetään usein myös termiä pienluokka tai pienryhmä. Suomen virallisessa tilastossa (SVT) erityisopetus määritellään opetuksiksi, jota annettiin erityisopetukseen otetuille ja siirretyille oppilaille vuosina 1995–2010 ja jota vuodesta 2011 lähtien on järjestetty erityistä tukea saaville oppilaille (SVT). Tilaston mukaan myös osa-aikainen erityisopetus on erityisopetusta, jota oppilas voi saada muun opetuksen rinnalla, jos hänellä on oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä haasteita.

Vuodesta 2011 erityisopetusta on järjestetty oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä (Ahtiainen ym., 2021; Lintuvuori, 2015). Perusopetuslain muuttamisesta säädetyn lain (643/2010 § 30) mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävästi oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmentyessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea on järjestetty kolmiportaisen mallin mukaan yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena vuodesta 2011 lähtien (Thuneberg ym., 2013). Kaikilla kolmella tuen tasolla voidaan käyttää tukimuotoja, kuten esimerkiksi tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta, tulkitsemis- ja avustajapalveluja sekä erityisiä apuvälineitä yksittäin tai samanaikaisesti (Opetushallitus, 2014). Ennen kolmiportaiseen tukijärjestelmään siirtymistä käytössä oli kaksiportainen tukimalli, joka tarjosi yleistä ja erityistä tukea (Thuneberg ym., 2013). Tehostetun tuen lisäämisen ajateltiin parantavan mahdollisuutta joustavaan tuen tarjontaan ja varhaiseen puuttumiseen (Niemi, 2021; Thuneberg ym., 2013).

Yleinen tuki on ensimmäinen tapa vastata oppilaan tuen tarpeeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Opetushallitus, 2014). Se sisältää laadukasta perusopetusta koko oppilasjoukolle (Thuneberg ym., 2013). Esimerkiksi mahdolliset tarkentavat seulat ja testit, erityisopettajan konsultointi ja opetuksen eriyttäminen ovat keinoja, joita käytetään tarvittaessa, ja järjestetään tuki yleisopetuksen ryhmässä (Takala, 2016) Yleistä tukea voidaan antaa heti, kun tuen tarve ilmenee, eikä se edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä (Opetushallitus, 2014). Tarvittaessa voidaan laatia oppimissuunnitelma (Takala, 2016).

Tehostettua tukea tarjotaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisen ja koulunkäynnin tukea säännöllisesti tai joka tarvitsee useita samanaikaisesti annettavien tukimuotoja (Perusopetuslaki 628/1998 § 16 a). Tehostettu tuki on siis vahvempaa tukea kuin yleinen tuki (Thuneberg ym., 2013). Tehostettua tukea annetaan pedagogisen arvion pohjalta tehdyn oppimissuunnitelman mukaan, ja se on laadittu yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa (Perusopetuslaki

628/1998 § 16 a). Tukea voidaan tarjota joustavin opetusjärjestelyin, jotka sisältävät esimerkiksi yhteisopetusta ja monipuolisia eriyttämisen keinoja (Takala, 2016). Vuonna 2012 tehdyn rehtorikyselyn mukaan tehostettua tukea savi-oppilaiden opetus järjestettiin yleensä tavallisessa luokassa, ja oppilaat saivat tarvittaessa osa-aikaista erityisopetusta erillisessä ryhmässä (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Kyselyn tuloksista käy myös ilmi, että pienelle osalle tehostetun tuen oppilaita opetusta järjestettiin kokonaan tai lähes kokonaan erillisessä ryhmässä.

Viimeisenä ja voimakkaimpana tuen muotona on hallinnollista päätöstä vaativa erityinen tuki, jota tarjotaan vain silloin, jos edelliset tuen tasot eivät ole riittäviä (Thuneberg ym., 2013). Perusopetuslain (628/1998 § 17) mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta, jota voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan luokkamuotoisena erityisopetuksena erityisluokalla tai muussa vastaavassa paikassa. Opetus tulee kuitenkin ensisijaisesti järjestää oppilaan lähikoulussa (628/1998 § 6). Erityistä tukea varten laaditaan pedagogisen selvitys, jonka pohjalta tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan erityisen tuen sisältöjä ja tavoitteita yhteistyössä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa ja joka tarkistetaan säännöllisin väliajoin (Perusopetuslaki, 642/2010 § 17 a). Erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös asiantuntijalausuntojen perusteella ennen esitai perusopetukseen siirtymistä tai sen aikana (Perusopetuslaki, 642/2010 § 17). Erityisen tuen tasolla oppimäärää voidaan yksilöllistää yleisopetusta suppeammaksi ja oppivelvollisuutta voidaan pidentää sekä oppimäärästä voidaan myös painavin syin vapauttaa (Opetushallitus, 2014). Päätös erityisestä tuesta ei ole pysyvä, ja se voidaan purkaa tuen tarpeen muuttuessa (Takala, 2016).

Tuen järjestämisen tärkeitä periaatteita kaikilla kolmella tasolla ovat osa-aikainen erityisopetus, jatkuva pedagoginen arviointi ja moniammatillinen yhteistyö (Thuneberg ym., 2013). Osa-aikainen erityisopetus on nähty vahvuutena suomalaisessa opetusjärjestelmässä (Graham & Jahnukainen, 2011; Jahnukainen 2011; Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki, 2011). Osa-aikaista erityisopetusta tarjotaan kaikilla tuen tasoilla joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena (Opetushallitus, 2014). Jatkuva pedagoginen arviointi tähtää informaation saamiseen siitä, mikä on oppilaalle optimaalisin opetuksen taso, jossa kehitystä oppimisessa tapahtuu ja johon opetus kannattaisi suunnitella (Thuneberg, 2013). Vainikaisen ja kumppaneiden (2015) mukaan moniammatillinen yhteistyö liittyy kiinteästi oppilashuoltotyöhön, johon kaikilla oppilailta on lakisääteinen oikeus ja jota on täsmennetty oppilas- ja opiskeluhuoltolailla (1287/2013).

Tuen tarpeen taustalla voi olla monia syitä. Thunebergin ja Vainioin (2015) kartoituksen mukaan yleisimpiä tuen tarpeen syitä ovat olleet tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen, sosioemotionaalisiin haasteisiin, käytökseen ja motivaatioon liittyvät pulmat. Lisäksi he toteavat, että intensiivinen tuki on ohjautunut yleensä oppilaille, joilla on ollut päällekkäisiä oppimisen haasteita tai kehityksen viivästymää ja autismia. He tuovat vielä esille, että erityisesti yleisen ja tehostetun tuen tarpeiden taustalla on ollut myös lukemisen ja matematiikan pulmia (Thuneberg & Vainio, 2015).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea järjestetään suurelle joukolle peruskouluikäisiä oppilaita. Suomen virallisen tilaston (2021) mukaan peräti noin kolmannes kaikista peruskoulun oppilaista saa jonkinlaista tukea oppimiseensa. Tilastosta käy myös ilmi, että tehostettua tukea saa noin 14 % ja erityistä tukea saa noin 9 % peruskoulun oppilaista. Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrä on lisääntynyt vuosittain vuodesta 2011 lähtien, ja myös erityistä tukea saavia oppilaita on hieman enemmän nyt kuin vuonna 2011 (SVT, 2021). Suomessa sellaiset koulut, joissa kaikki oppilaat saavat opetuksensa samoissa ryhmissä, ovat edelleen harvassa, kun sen sijaan erityisryhmät ja pienryhmät ovat melko yleisiä (Thuneberg & Vainio, 2015). Suomen virallisen tilaston (2021) mukaan erityistä tukea saavista oppilaista 34 % saa opetuksensa kokonaan erityisryhmissä tai -luokissa ja saman verran heistä saa opetuksensa osittain yleisopetuksen ryhmissä. Erityiskoulujakin Suomessa yhä on, vaikka niissä opetusta saa nykyään entistä harvempi oppilas, nimittäin 6,5 % kaikista erityistä tukea saavista oppilaista (SVT 2021).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmästä ja kolmiportaisesta mallista huolimatta on inklusiivinen kasvatus jalkautunut käytäntöön varsin hitaasti (Hakala & Leivo, 2015). Esimerkiksi Saloviitan (2018) tekemän tutkimuksen (n=2276) mukaan vain alle puolet opettajista on käyttänyt säännöllisesti inklusiota edistävää pedagogiaa, kuten yhteisopettajuutta ja ryhmätöitä. Sen sijaan eriyttäminen on ollut huomattavasti suositumpi inklusiivisen pedagogian muoto, kuten hän toteaa. Eri opettajaryhmien välillä ilmenneet erot näkyvät siten, että luokanopettajat ja erityisopettajat käyttävät inklusiivisia opetusstrategioita eniten ja aineenopettajat vähiten (Saloviita, 2018).

Kolmiportaisen tuen mallin tarkoituksena on ollut vähentää erityisopetuspäätösten määrää ja lisätä muiden tukimuotojen käyttöä, kuten myös lisätä erityisopetuspäätöksen saaneiden oppilaiden opetusta yleisopetuksen ryhmässä erityisryhmän sijaan (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Merkillepantavaa on, että kolmiportaisesta tuesta huolimatta erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on jatkanut kasvuaan, vaikka uudistuksen tavoitteena on ollut nimenomaan

pysäyttää se, kuten Ahtiainen ja kumppanit (2021) ja toteavat. Heidän mukaansa reformin myötä myös tehostetun tuen oppilaiden opetusta on alettu järjestämään erillisissä ryhmissä, mikä ei ole ollut uudistuksen tavoite. Heidän johtopäätöksensä on, että tukijärjestelmän kautta kanavoitu ennaltaehkäisevien toimenpiteiden painottaminen ei ole onnistunut vähentämään erityisen tuen tarvetta.

3 Koulukokemuksista

Koulu on oppilaille merkityksellinen paikka, ja sieltä saatuja kokemuksia muistellaan usein läpi elämän. Omakohtaisia koulukokemuksia halutaan myös jakaa toisille ja jopa tutkimuskäyttöön. Arola (2015) tuo esille, että Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura toteutti vuonna 2013 keruuhankkeen, jolla haluttiin tallentaa muistitietoa suomalaisen koulun muuttumisesta toisen maailmansodan jälkeisenä aikana. Hänen mukaansa näistä kerätyistä koulukokemuksista heijastuu muu muassa elinkeino- ja väestörakenteen muuttuminen maatalousyhteiskunnasta teolliseen yhteiskuntaan, maan vaurastuminen, arvojen ja asenteiden muuttuminen sekä koulujärjestelmän sopeutuminen näihin yhteiskunnan muutoksiin. Voidaankin siis todeta, että yhteiskunnalliset muutokset ja koulujärjestelmän muutokset ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

Yhteiskunnan arvojen ja asenteiden muuttuminen on näkynyt koulujärjestelmässä ja erityisesti erityisopetuksen järjestämisestä ohjaavissa käytänteissä niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa (esimerkiksi Hakala & Leivo, 2015; Kivirauma, 2015; Ruijs & Peetsma, 2009). Perinteisesti erityisopetusta on järjestetty erillisissä pienissä luokkahuoneissa tai erityiskouluissa (esimerkiksi Kivirauma, 1989; Ruijs & Peetsma, 2009). Kuitenkin inklusion myötä segregoitujen paikkojen suosiminen koulutusvaihtoehtona on vähentynyt (Ruijs & Peetsma, 2009). Vuonna 1994 ajatus inklusiivisesta koulutuksesta vahvistui entisestään, kun 92 maan edustajat hyväksyivät Salamancan julkilausuman, jonka tavoitteena oli tuoda muutos koulutuspolitiikkaan maailmalajuisesti (UNESCO, 1994). Koulutuspoliittisissa linjauksissa alettiin suosia enemmän inklusiivista kasvatusta, minkä vaikutuksesta oppilaita alkoi tulla yleisopetuksen kouluihin ja luokkiin yhä enemmän kaikkialla maailmassa (Ruijs & Peetsma, 2009).

Perustavanlaatuinen periaate inklusiivisessa kasvatuksessa on se, että kaikkien oppilaiden tulisi oppia yhdessä riippumatta yksilöllisistä eroista (Winter & O'Raw, 2010). Kysymyksessä on ihmisoikeudet ja jokaisen lapsen oikeus käydä koulua yleisopetuksen luokassa yhdessä toisten samaan ikäluokkaan kuuluvien lasten kanssa ja saada tarvittava tuki sinne (Saloviita, 2006; kts. myös Ruijs & Peetsma, 2009). Myös kustannustehokkuuden tavoittelu on puoltanut inklusiota, vaikka sitä ei ole ensisijaisesti tarkoitettukaan säästökeinoksi (kts. Winter & O'Raw, 2010).

Joidenkin mielestä segregoidulla eli erillisessä ryhmässä järjestetyllä erityisopetuksella on edelleen paikkansa koulujärjestelmässä. Segregoidun erityisopetuksen nähdään tarjoavan oppilaalle juuri hänen yksiköllisten oppimisedellytystensä mukaista erityisopetusta (Jahnukainen, 2001; Kauffman & Badar, 2014). Yleisopetuksen ryhmä nähdään haitallisena etenkin silloin, jos tuen

tarjonta tai opetuksen eriyttäminen yleisopetuksessa eivät vastaa oppilaan tuen tarpeita (Dalgaard, Bondebjerg, Viinholt, & Filges, 2022). Tällaisissa tapauksissa oppilaan oppimismahdollisuudet saattavat kärsiä, mikä voi johtaa negatiiviseen itsekäsitykseen ja alhaiseen itseluottamukseen (Ruijs & Peetsma, 2009).

Koulutuslinjoja suunniteltaessa tulisi tarkastella inklusiivisen kasvatuksen mahdollisia vaikutuksia oppilaisiin (Ruijs ja Peetsma, 2009). Inklusiiossa on kysymys paitsi erityistä tukea saavien oppilaiden niin kaikkien muidenkin oppilaiden oikeudesta oppimiseen ja osallisuuteen (Ainscow, 2005). Näin ollen inklusion vaikutus paitsi erityistä tukea saaviin oppilaisiin niin myös muihin oppilaisiin on huomioitava (Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010).

Aikaisemmin on tehty tutkimuksia, joissa erityisopetusta saaneiden oppilaiden koulukokemuksia segregoidusta opetuksesta on kartoitettu niin määrällisesti kuin laadullisestikin (esimerkiksi Jahnukainen, 2001; Niemi ym., 2010; Rinne ym., 2004). Monia määrällisiä tutkimuksia ja meta-analyysejä on tehty inklusiivisen kasvatuksen vaikutuksista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen ja osallisuuteen (esimerkiksi Dalgaard ym., 2022; Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen & Vainikainen, 2018), Holm ym., 2020; Ruijs & Peetsma, 2009), kuten myös muiden oppilaiden oppimiseen (esimerkiksi Hienonen ym., 2018; Holm ym., 2020; Kart & Kart, 2021; Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs ym., 2010). Viimeisten vuosien aikana on tehty myös laadullisia tutkimuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden peruskoulukokemuksista inklusiivisessa koulussa (Dimitrellou & Male, 2020; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Vetoniemen ja Kärnä (2021) mukaan oppilaiden kokemusten tarkastelu on tärkeää, koska se mahdollistaa syvemmän ymmärryksen saavuttamisen inklusiivisen koulun käytännöistä ja antaa laadullista näkökulmaa siitä, miten inklusion toteuttamisessa käytännössä on onnistuttu. Oppilaiden koulukokemusten kartoittaminen voi myös myötävaikuttaa inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen (Dimitrellou & Male, 2020). Lisäksi pelkkä määrällinen tutkimus inklusion ja osallisuuden olemassaolosta ei tarjoa tietoa sen laajuudesta tai laadusta (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Muun muassa edellä mainittujen tutkimusten tuloksiin perehdytään seuraavissa luvuissa. Näissä luvuissa tarkastellaan erityisryhmissä ja inklusiivisissa ryhmissä opetusta saaneiden oppilaiden koulukokemuksia, kuten myös inklusiivisen kasvatuksen vaikutuksia niin erityistä tukea saaviin oppilaisiin kuin muihinkin oppilaisiin osallisuuden ja oppimisen näkökulmista. Aluksi kuitenkin avataan lyhyesti kokemuksen käsitettä.

3.1 Kokemuksesta

Kokemus on varsin arkipäiväinen ja monimerkityksellinen ilmiö, jolle on tyypillistä omakoh-
taisuus ja joka usein liitetään muun muassa tapahtumiin, elämyksiin, tuntemuksiin ja ajatuksiin
(Kukkola, 2018). Asioita voidaan myös kokea ilman omaa henkilökohtaista kokemusta, esi-
merkiksi kerrottuina, nähtyinä ja kuultuina, ja joskus kokemustietoon saatetaan luottaa jopa
enemmän kuin tutkittuun tietoon (Toikkanen & Virtanen, 2018). Toisaalta kokemuksen luonne
on pohjimmiltaan kuitenkin varsin epävarma, koska koetut asiat eivät ole välttämättä tapahtu-
neen todellisia kuvauksia, vaikka ne sinänsä olisivatkin totta meidän omassa kokemukses-
samme, kuten Kukkonen (2018) toteaa. Hänen mukaansa kokemus onkin yksi hankalimmista
käsitteistä tieteen näkökulmasta.

Kokemuksen empiiriseen tutkimukseen usein käytetyt tutkimussuuntaukset lähestyvät koke-
musta käsitteenä eri tavoin, ja tästä näkökulmasta kokemusta voidaan tarkastella kahdessa eri
vaiheessa (Perttula, 2011; Tökkäri, 2018). Ensimmäisessä vaiheessa kokemus on elävä koke-
mus, joka on tajunnallinen ja kehollinen elämys, tunne tai olotila suhteessa elämäntilanteeseen
eikä sitä ole useinkaan vielä tässä vaiheessa sanoitettu (Tökkäri, 2018). Kokemus eli merkitys-
suhde saa alkunsa, kun yksilön tajunta suuntautuu oman toimintansa ulkopuolelle ja antaa mer-
kityksen suuntautumisen kohteena olevalle aiheelle (Tökkäri, 2018; Perttula, 2011). Empiirisen
kokemuksen tutkimuksen lähtökohta on, että elävä kokemus on syntynyt tutkimukseen osallis-
tujen omassa elämässä (Perttula, 2011).

Toisessa vaiheessa elävä kokemus muuttuu kuvatuksi kokemukseksi eli kokija käsitteellistää ja
sanoittaa elämystään, tunnettaan ja olotilaansa itselleen ymmärrettäväksi, jolloin sitä on mah-
dollista jakaa myös toisille (Tökkäri 2018; Perttula, 2011). Kuvattujen kokemusten pohjalta
voidaan muodostaa mielipiteitä, käsityksiä, asenteita ja uskomuksia, kuten Tökkäri (2018) to-
teaa. Hänen mukaansa yksilö poimii vaikutteita kokemusmaailmaansa ympäristöstään, esimer-
kiksi läheisiltään ja yhteisöistään, mikä puolestaan vaikuttaa myös siihen, millaisiksi hänen ko-
kemuksensa muodostuvat. Monet kokemukset saattavat jäädä elävän kokemuksen tasolle, eikä
niihin suunnata huomiota samoin kuin joihinkin toisiin kokemuksiin, joita mietitään paljonkin
ja joista saatetaan kertoa toisille usein eri tavoin muunneltuina vielä pitkänkin ajan päästä (Tök-
käri, 2018).

3.2 Kokemus oppimisesta

Koulu on oppilaalle tärkeä oppimisympäristö, jossa opitaan uusia tietoja ja taitoja (Kämppi ym., 2008). Monet asiat vaikuttavat oppimiseen, ja ne liittyvät sekä oppilaan ominaisuuksiin, kuten kognitiivisiin kykyihin ja motivaatioon – kuin myös esimerkiksi opetustapahtumaan, kuten opetuksen laatuun ja vuorovaikutukseen oppilaan ja opettajan välillä (Nurmi ym., 2014). Inklusion myötä on alettu huomioimaan yhä enemmän myös muita kuin oppilaan ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä oppimisen onnistumisessa (Florian, 2008; Haug, 2017).

Opetuksen järjestämipaikkaan ja sen vaikutuksiin liittyy eriäviä näkemyksiä. Joidenkin mielestä inklusiivisella opetusryhmällä on arvioitu olevan positiivisia vaikutuksia erityistä tukea saavien oppilaiden oppimiseen, mutta toiset sen sijaan kannattavat erillistä erityisopetuksen ryhmää. Inklusiivisessa ryhmässä erityistä tukea saavien oppilaiden ajatellaan saavan mahdollisuuden oppia muilta oppilailta (Ruijs & Peetsma, 2009), ja heidän oppimismotivaationsa voi kasvaa (Myklebust, 2007). Inklusiivisessa ryhmässä opettajalla voi olla korkeampia odotuksia oppilaan suoriutumisesta, mikä osaltaan voi myös lisätä oppilaan motivaatiota sitoutua opetustapahtumiin (Haug, 2017). Sen sijaan joidenkin tutkimusten mukaan erillinen erityisopetuksen ryhmä voi toimia paremmin erityistä tukea saavien oppilaiden oppimisympäristönä (Jahnukainen, 2001; Holm ym., 2020; Rinne, 2004). Tätä on perusteltu esimerkiksi siten, että erityistä tukea saavien oppilaiden motivaatio ja itseluottamus voivat laskea heidän verratessaan itseään muihin, luultavasti heitä paremmin suoriutuviin oppilaisiin inklusiivisessa ryhmässä (Holm ym., 2020). Tämän lisäksi on arvioitu, että yleisopetuksen ryhmissä on vähemmän tietämystä erityistä tukea saavien oppilaiden opettamisesta, millä puolestaan voi olla negatiivisia seurauksia heidän oppimiseensa (Myklebust, 2007). Myös inklusiivisen ryhmän vaikutuksia muiden oppilaiden oppimiseen on huomioitu. Epäilijöiden mukaan inklusiolla saattaa olla kielteisiä vaikutuksia muiden kuin erityistä tukea saavien oppilaiden oppimiseen (Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs ym., 2010).

Suomalaisten tutkimusten mukaan erityisopetusta erityisryhmässä saaneilla oppilailla on monia positiivisia oppimiskokemuksia. Määrällisellä otteella toteutetussa kyselytutkimuksessa (n=204) Rinne ja kumppanit (2004) tarkastelevat 5. ja 8. luokalla olevien oppilaiden kokemuksia osa-aikaisesta ja luokkamuotoisesta erityisopetuksesta. Kyseisen tutkimuksen mukaan positiiviset kokemukset erityisopetuksesta liittyvät etenkin keskittymiskyvyn parantumiseen opitunneilla. Luokkamuotoista erityisopetusta saaneiden oppilaiden todistusarvosanat ja osaaminen taitoaineissa ovat parantuneet, kun sen sijaan osa-aikaista erityisopetusta saaneiden

oppilaiden osaaminen lukuaineissa on parantunut (Rinne, ym. 2004). Myös Niemen ja kumppaneiden (2010) haastattelututkimuksessa (n=27) entiset oppilaat ovat kertoneet positiivisista oppimiskokemuksistaan erityisluokassa. Oppimistilanteissa tarjottu tuki on koettu yleensä hyödyllisenä ja riittävänä sekä opetuksen tahti tarpeeksi rauhallisena verrattuna yleisopetuksen ryhmään, jossa opetuksen tahti on koettu huomattavasti vaativampana (Niemi ym., 2010).

Edellisiä tutkimustuloksia tukee myös Jahnukaisen (2001) tekemä elämäkerrallinen tutkimus (n=23). Tutkimuksessa tarkastellaan sellaisten entisten oppilaiden erityisopetuskokemuksia, joilla on ollut käyttäytymisen ja tarkkaavuuden pulmia koulussa. Tässä tutkimuksessa havaitaan, että erityisesti pienellä ryhmäkoolla on koettu olevan keskittymistä parantava vaikutus. Paitsi parantuneista arvosanoista niin kyseisen tutkimuksen haastateltavat ovat kertoneet ennen kaikkea oppimisen ilostaan erityisopetuksen luokassa, jossa mielipiteiden ilmaisulle on annettu tilaa. Jahnukaisen (2001) mukaan erityisluokalla koetulla positiivisella opettajaoppilas-suhteella on ollut positiivinen vaikutus luokkahuonetyöskentelyyn ja käyttäytymiseen, kuten myös koulusuoriutumiseen.

Edellisten tutkimusten tuloksista tulee ilmi myös negatiivisia oppimiskokemuksia. Opinnot erityisluokalla on saatettu kokea liiankin helppoina eivätkä oppimisvalmiudet ole kehittyneet riittävästi varsinkaan akateemisissa oppiaineissa (Niemi ym., 2010). Etenkin edistyneemmät oppilaat ovat kokeneet turhautumista siitä, että opinnot erityisryhmässä eivät ole olleet tarpeeksi vaativia (Jahnukainen, 2001). Erityisluokkaopetuksen ei myöskään ole koettu antaneen riittävän vahvaa perustaa myöhempiä toisen asteen opintoja varten (Niemi ym., 2010; Jahnukainen, 2001). Kielteisiä oppimiskokemuksia tulee esille myös kansainvälisistä laadullisista tutkimuksista, joiden mukaan akateeminen suoriutuminen saattaa kärsiä, kun opetus annetaan erillisissä ryhmissä ja erityiskouluissa (Angelides & Aravi, 2007; Graham, Van Bergen & Sweller, 2016).

Inklusion vaikutusta erityistä tukea saavien oppilaiden oppimiseen on tutkittu paljon, mutta tutkimustulokset sen positiivisista vaikutuksista ovat ristiriitaisia. Ruijsin ja Peetsman (2009) laajan kirjallisuuskatsaukseen perustuvan meta-analyysin mukaan inklusiolla saattaa olla positiivisia vaikutuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen. Dalgaardin ja kumppaneiden (2022) meta-analyysin mukaan on puolestaan epätodennäköistä, että inklusiolla on oppimista parantavaa mutta ei myöskään oppimista heikentävää vaikutusta kyseiseen oppilasryhmään.

Sen sijaan joidenkin tutkimusten mukaan inklusiolla saattaa olla heikentävää vaikutusta niin erityistä tukea saavien oppilaiden oppimiseen kuin myös muidenkin oppilaiden oppimiseen.

Holmin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa (n=1379) todetaan, että inklusiolla näyttäisi olevan negatiivista vaikutusta yläkouluikäisten oppilaiden matematiikan oppimiseen liittyviin tunnekokemuksiin. Tutkijoiden mukaan erityistä tukea saavilla oppilailta on ollut vähemmän positiivisia tunteita ja enemmän negatiivisia tunteita yleisopetuksen ryhmässä kuin pienryhmässä. Tämän lisäksi tutkimuksesta käy ilmi, että muilla oppilailta on ollut sitä enemmän negatiivisia tunteita, mitä korkeampi osuus erityistä tukea saavia oppilaita on ollut luokassa (Holm ym., 2020). Myös Hienosen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksesta (n=5368) tulee esille, että erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden osuudella luokassa on ollut negatiivinen yhteys muiden oppilaiden oppimiseen, kun oppimista on arvioitu oppimistehtävillä. Tästä tutkimuksesta käy myös ilmi, että tukea saavien oppilaiden oppimistuloksiin inklusiivisella ryhmällä ei ole ollut vaikutusta.

On myös tutkimustuloksia siitä, että inklusiolla ei ole juurikaan vaikutusta muiden oppilaiden oppimiseen. Tähän tulokseen ovat päätyneet Ruijs ja Peetsma (2009) sekä Ruijs ja kumppanit (2010) kirjallisuuskatsauksissaan. Myös Kartin ja Kartin (2021) kirjallisuuskatsauksen mukaan inklusiolla on enimmäkseen neutraali tai jopa positiivinen vaikutus muiden oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen alakoulussa. Sen sijaan yläkoulussa vaikutus on joko neutraali tai negatiivinen, mikä viittaa siihen, että yläkoulussa inklusion menestyksekkäs toteuttaminen ei ole onnistunut (Kart & Kart, 2021).

Myös laadullisia tutkimuksia on tehty erityistä tukea saavien oppilaiden yksilöllisistä kokemuksista inklusiivisessa ryhmässä. Vetoniemen ja Kärnän (2021) narratiivisella lähestymistavalla toteutetussa haastattelututkimuksessa (n=4) tulee esille, että opettajalla ei ole koettu olevan aikaa huomioida oppilaiden yksilöllisiä tuen tarpeita. Opintojen vaatimustason on koettu olevan samanlainen kuin muillakin oppilailta, ja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen on jouduttu tekemään huomattavia ponnisteluja jopa väsymiseen asti (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Myös Dimitrelloun ja Malen (2020) haastattelututkimuksessa (n=34) tarkastellaan inklusiivisessa ryhmässä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulukokemuksia. Kyseisessä tutkimuksessa on käytetty myös verrokkiryhmää. Tutkimustulokset paljastavat oppimisen esteitä, jotka liittyvät opettajan tarjoamaan riittämättömään tukeen tai pitkäveteisiksi koettuihin oppitunteihin. Tutkimuksesta ilmenee myös, että tuen saannin riittävyys ja mielenkiintoiset oppitunnit, jotka ovat sisältäneet vuorovaikutuksellisia opetusstrategioita, kuten ryhmätöitä, ovat olleet oppimista edistäviä tekijöitä. Nämä tekijät ovat tehneet koulukokemuksista positiivisia ja lisänneet motivaatiota tulla kouluun (Dimitrellou & Male, 2020).

3.3 Kokemus osallisuudesta

Osallisuus on varsin laaja käsite, ja sitä voidaan määritellä eri tavoin. Immsin ja kumppaneiden (2016) mukaan vammaisten lasten osallisuutta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa osallisuus määritellään usein läsnäoloksi (*attendance*) ja liittymiseksi (*involvement*). He tarkentavat, että läsnäolo tarkoittaa samassa tilassa olemista ja sitä voidaan mitata läsnäolokertoina, kun sen sijaan liittyminen on läsnäoloa subjektiivisempi kokemus. Liittyminen sisältää motivaatiota, sinnikkyyttä, sosiaalista yhteyttä ja vaikuttamista ympäristössä, jonka itse hyväksyy ja jossa kokee tulevansa hyväksytyksi (Imms ym., 2016). Kaiken kaikkiaan kokemus osallisuudesta on merkityksellinen elementti ihmisen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa (Virrankari, Leemann & Kivimäki, 2020).

Koulussa osallisuuden kokemuksen rakentumiseen vaikuttavat ennen kaikkea koulun sosiaaliset suhteet. Oppilaan osallisuuden kokemisen edellytys on kuulluksi ja hyväksytyksi tuleminen, missä opettajaoppilassuhteella on keskeinen rooli (Janhunen, 2013; Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Myös kaverisuhteet ovat merkittävässä asemassa osallisuuden kokemuksille. Monelle oppilaalle kaverisuhteet ovat ensisijainen syy kouluun tulemiseen (Janhunen, 2013). Samankäisten kaverien kanssa aletaan viettämään aikaa yhä enemmän siirryttäessä lapsuudesta nuoruusikään (Salmivalli, 2005). Janhusen (2013) mukaan kaverisuhteet tuovat vuorovaikutusmahdollisuuksia, jotka ovat tärkeitä itseään etsivien nuorten minäkuvan kehittymiselle. Hän korostaa, että kaveripiirissä vertaisuus on tärkeä tekijä - samankaltaisten joukko luo koheesiota ja turvallisuuden tunnetta. Lisäksi hän esittää, että kaveriporukan ulkopuolelle jääminen merkitsee yksinäisyyttä ja yksinäisyys voi altistaa kiusatuksi joutumiselle. On todettu, että niin koulukiusatuilla kuin myös koulukiusaajilla on alhaisempi osallisuuden kokemus kuin muilla (Virrankari ym., 2020).

Osallisuus ja hyväksytyksi tuleminen itselle tärkeään yhteisöön ovat keskeisiä asioita kaikkien ihmisten elämässä, ja sijoittuminen yhteisön ulkopuoliseen järjestelmään voidaan tulkita siten, että osallisuus jää kokematta (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017). Inklusiivisessa koulussa kaikkia oppilaita opetetaan yleisopetuksen ryhmässä, minkä oletetaan lisäävän positiivista vuorovaikutusta kaikkien oppilaiden kesken ja vähentävän ennakkoluuloja ja leimautumista (Avramidis, 2010; Dalgaard ym., 2022). Erityistä tukea saava oppilas saattaa tuntea itsensä torjutuksi ja epäonnistuneeksi joutuessaan erilliseen ryhmään (Ruijs & Peetsma, 2009). Toisaalta on näyttöä myös siitä, että erityistä tukea saavan oppilaan osallisuuden kokemus voi vaarantua inklusiivisessa ryhmässä verrattuna erityisryhmään, jossa osallisuuden kokemus voi olla

vahvempi (esimerkiksi Jahnukainen, 2001; Nepi, Fioravanti, Nannini & Peru, 2015; Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Rinne ym., 2004).

Monien tutkimusten mukaan erityiskouluissa opetusta saaneilla oppilailla on positiivisia kokemuksia sosiaalisista vuorovaikutussuhteista ja luokkailmapiiiristä. Rinteen ja kumppaneiden (2004) tutkimuksesta tulee esille, että luokkamuotoista erityisopetusta erityisluokassa saaneet oppilaat ovat kokeet suhteet opettajiin positiivisina kuten myös luokan yhteishengen myönteisenä. Myös Jahnukaisen (2001) tutkimukseen osallistuneiden entisten oppilaiden positiiviset sosiaaliset kokemukset liittyvät ennen kaikkea hyviksi koettuihin opettajaoppilassuhteisiin. Niemi ja kumppanit (2010) raportoivat tutkimuksessaan (n=27) entisten erityisluokalla opetusta saaneiden oppilaiden ystävyysuhteiden rakentuneen tiiviiksi pienissä erityisluokissa. Myös erityisluokkien opettajia on muisteltu lämmöllä (Niemi, ym. 2010). Näitä tutkimustuloksia vahvistavat myös kansainväliset laadulliset tutkimukset, joiden mukaan erityistä tukea saavat oppilaat ovat kokeneet sosiaalisen osallisuuden paremmaksi erillisissä erityisopetuksen ryhmissä kuin yleisopetuksen ryhmissä, jotka puolestaan on koettu tehokkaimmiksi akateemisen suoriutumisen kannalta (Angelides & Aravi, 2007; Graham, Van Bergen & Sweller, 2016).

Myös kielteisistä kokemuksia kerrotaan, ja ne liittyvät kaverisuhteiden puuttumiseen ja kiusaamiseen. Rinteen ja kumppaneiden (2004) tutkimuksen mukaan etenkin erityiskouluissa opetusta saaneet oppilaat ovat raportoineet kaverisuhteiden puuttumisesta. Heillä on ollut myös enemmän kokemuksia sekä kiusatuksi joutumisesta että kiusatuksi tulemisesta kuin yleiskoulun oppilailla (Rinne ym., 2004). Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksesta tulee myös esille, että erityisluokassa opetusta saaneet oppilaat ovat kokeneet kiusaamista yleisopetuksen oppilaiden puolelta, ja Jahnukaisen (2001) tutkimus paljastaa myös leimaamista ja ennakkoluuloja niin yleisopetuksen oppilaiden kuin opettajienkin tahoilta.

Tutkijat ovat eri mieltä siitä, missä määrin erityistä tukea saavien oppilaiden osallisuus toteutuu inklusiivisissa kouluissa ja ryhmissä (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Pijlin ja kumppaneiden (2008) kyselytutkimuksessa (n=989) kartoitetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalista asemaa inklusiivisessa koulussa. Heidän mukaansa sosiaalinen asema käsittää kolme näkökulmaa, jotka ovat hyväksytyksi tuleminen kavereiden taholta, kaverisuhteiden olemassaolo ja vertaisryhmän jäsenyys. Tutkimustulos osoittaa, että erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevat oppilaat ovat haavoittuvammassa asemassa sosiaaliselle ulossulkemiselle kuin muut oppilaat (Pijl ym., 2008). Myös Nepin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen (n=486) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalinen asema on alhaisempi kuin muiden oppilaiden. Tätä

tulosta vahvistaa myös Ruijsin ja Peetsman (2009) tekemä meta-analyysi. Sen sijaan Avrami-diksen (2010) tutkimuksen (n=566) mukaan on myös näyttöä siitä, että erityistä tukea saavat oppilaat ovat yhtä lailla osallisia luokan ystävyysryhmissä kuin muutkin oppilaat. Dalgaard ja kumppanit (2022) puolestaan toteavat meta-analyysinsä perusteella, että jotkut erityistä tukea saavat oppilaat näyttävät hyötyvän inklusiivisesta ryhmästä, mutta jotkut puolestaan erillisestä ryhmästä. Heidän mukaansa inklusion vaikutuksia kartoittavissa tutkimuksissa on metodologisia haasteita ja tutkimusasetelmat vaihtelevat, joten niiden perustella ei voida vetää yksiselitteisiä johtopäätöksiä inklusion puolesta eikä vastaan sosiaalisten näkökulmien osalta.

Myös laadullisia tutkimuksia on tehty erityistä tukea saavien oppilaiden osallisuuden kokemuk-sista inklusiivisessa ryhmässä. Vetoniemen ja Kärnän (2021) tutkimuksen (n=4) mukaan oppi-misympäristöissä on monia sosiaalista osallisuutta rajoittavia ja edistäviä tekijöitä. He toteavat, että rajoittavia tekijöitä ovat kaverisuhteiden vähäisyys ja vuorovaikutussuhteiden heikko laatu opettajiin ja ohjaajiin. Sen sijaan sosiaalista osallisuutta ja luokkayhteisöön kuulumisen tun-netta edistäviä tekijöitä ovat heidän mukaansa hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaiku-tussuhde ja kaikkien oppilaiden osallisuutta mahdollistavat pedagogiset käytännöt ja aktiviteet-tit. Myös oppilaiden vahvuudet liittyen sekä akateemiseen suoriutumiseen että yksilöllisiin ky-kyihin vaikuttavat edistävän oppilaiden sosiaalista osallisuutta kouluissa (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Myös Dimitrelloun ja Malen (2020) tutkimuksesta (n=34) tulee esille osallisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Etenkin oppilaat, joilla on ollut käyttäytymisen haasteita, ovat kokeneet osal-lisuutta estävänä tekijänä puutteellisen käyttäytymisen hallinnan luokassa, eli he eivät ole mie-lestään saaneet riittävää ohjausta käyttäytymisen hallintaansa. Suuri osa näistä oppilaista on kertonut myös opettajien epäoikeudenmukaisesta kohtelusta ja leimaamisesta, joten ei ole ollut yllättävää, että monet heistä ovat myös mieltäneet opettajasuhteet negatiivisina. Dimitrelloun ja Malen (2020) mukaan myös kiusaamista ja haastetta solmia ystävyys-suhteita on tullut tutki-muksessa esille. He toteavat, että etenkin sellaiset oppilaat, joilla on ollut oppimisvaikeuksia, ovat kokeneet yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien, kuten ryhmätyön, edistävän osalli-suutta. Tutkimustulosten mukaan tehokas puuttuminen haastavaan käyttäytymiseen ja positiiviset ihmissuhteet ovat tärkeimpiä osallisuutta edistäviä tekijöitä ja ne myös lisäävät mielek-kyyttä koulukokemuksiin (Dimitrellou & Male, 2020).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tuodaan esille tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymys sekä käsitellään tutkimusmenetelmää, kuten myös esitellään tutkielmaan osallistuneet henkilöt. Tutkielmassa tarkastellaan erityisopetukseen osallistuneiden entisten oppilaiden koulukokemuksia. Tutkimus on laadullinen ja aineisto koostuu puolistrukturoidulla haastattelulla kerätyistä kertomuksista eli narratiiveista, joita on analysoitu kategorisella sisällönanalyysillä. Tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan tutkielma pohjautuu paradigmaattiseen tietämiseen. Paradigmaattisen eli loogistieteellisen tietämisen lopputuloksena muodostuu luokituksia ja kategorisointeja (Bruner, 1986).

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tutkielman tarkoituksena on selvittää erityisopetusta ja/tai oppimisen ja koulunkäynnin tukea saaneiden nuorten aikuisten peruskoulukokemuksia. Näiden kokemusten kartoitus voi antaa näkökulmia oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviin toteutuksiin ja järjestämistapoihin ja mahdollisesti tuoda esille myös muita näkökulmia liittyen koulukokemuksiin. Tutkielma kuuluu professori Takalan johtamaan hankkeeseen ERITYISOPETUS KOETTUNA – lasten ja nuorten kokemuksia erityisopetuksesta.

Tutkielman lähtökohtana on ollut kuunnella ja tuoda esille entisten oppilaiden ääntä, niiden nuorten aikuisten koulukokemuksia, jotka ovat saaneet erityisopetusta peruskouluaikaanaan. Tutkielmaan on valittu sellaisia henkilöitä, jotka ovat suorittaneet oppivelvollisuutensa jo loppuun, koska heillä saattaa olla myöhempien elämäkokemustensa vaikuttamaa laajempaa näkökulmaa erityisopetuksesta kuin vielä peruskoulussa olevilla (kts. Jahnukainen, 2001). Tutkielman tutkimuskysymys on:

Mitä erityisopetusta saaneet nuoret aikuiset kertovat peruskouluaikaisista koulukokemuksistaan?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla halutaan kartoittaa koulukokemuksia, joista haastatteluun osallistuneet nuoret aikuiset kertovat. Koulukokemusten keskiössä tässä tutkielmassa on erityisopetus ja/tai oppimisen ja koulunkäynnin tuki, jota nuoret aikuiset ovat saaneet peruskouluaikaanaan. Lisäksi myös muita heidän kertomiaan koulukokemuksia halutaan tuoda esille.

4.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä ja tutkimukseen osallistujat

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista pyrkiä ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkimushenkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020). Laadullinen tutkimus kohdistuu usein ihmisten ajatuksiin, tuntoihin, käsityksiin ja tulkintoihin erilaisista asioista, jotka tyypillisesti ovat rakentuneet tutkimushenkilöiden omien kokemusten kautta (Erkkilä, 2011; Puusa & Juuti, 2020; Tökkäri, 2018). Myös tässä tutkielmassa tarkastellaan tutkimushenkilöiden omakohtaisia kokemuksia. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla haastattelulla, ja se koostuu tutkittavien kertomista kokemuksista, joten aineistossa on kerronnallisia piirteitä. Kertomusten ajatellaan välittävän ja rakentavan tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Heikkinen, 2018), joka tässä tutkielmassa on tutkittavien koulukokemusten kirjo. Kertomukset luovat johdonmukaisuutta ja jäsentävät yksilön kokemusta, kuten myös toimivat tärkeässä roolissa kommunikoinnissa toisten ihmisten kanssa (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998).

Voidaan todeta, että laadullisessa haastattelussa on aina kertomuksia, mutta kaikki puhe ei aina ole kertomusta, kuten Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) tähdentävät. He tuovat esille, että monet kysymykset antavat muita vastauksia kuin kertomuksia, kuten faktoja, mielipiteitä tai selityksiä, mutta toisaalta kertomuksen erottaminen tiukasti muista vastaustyypeistä ei ole aina niin yksiselitteistä. Kertomus esittää usein yllätystä, häiriötä tai odotusten rikkoutumista, mutta se voi esittää myös jotain sellaista, mikä tapahtuu tai on tapahtunut toistuvasti (Hyvärinen, 2010). Kerronnallisuuden määrä voi vaihdella ihan sen mukaan, miten paljon kirjoitus tai puhe toimii kokemuksen välittäjänä Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan. He toteavat, että kausaalinen suhde tapahtumien välillä, kertomuksen juoni, välittää kokemuksellisuutta, jota usein pidetään kertomuksen olennaisena piirteenä. Kerronnallisuuden määrässä on vaihtelua myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa. Aineistossa on niin tiheää, kokemusta välittävää kerrontaa kuin myös ohuempaa kerrontaa, kuten lyhyitä vastauksia, jotka ennemminkin raportoivat kuin välittävät kokemusta.

4.2.1 Aineiston keruu haastattelemalla

Omien kontaktieni kautta aloin etsiä tutkielmaan sopivia henkilöitä haastateltaviksi eli noin 18–30-vuotiaita nuoria aikuisia, joilla on kokemusta erityisopetuksesta peruskouluaikanaan. Hankkeen johtajalta professori Marjatta Takalalta saamieni kriteereiden mukaan etsin haastateltavia, jotka olivat saaneet erityisopetusta useamman tunnin viikossa ja useamman vuoden

ajan. Sain ehdotuksen ottaa yhteyttä kahteen pohjoissuomalaiseen järjestöön, jotka tuottavat muun muassa nuorille aikuisille tarkoitettuja työllistymiseen liittyviä palveluja. Lähestyttyäni järjestöjen esimiehiä puhelimitse jakoivat he viestiäni järjestöjen sosiaalisen median kanaville. Yhteydenottoja tutkimukseen osallistumisesta ei kuitenkaan tullut. Omien kontaktieni kautta löysin ensimmäisen haastateltavan keväällä 2022. Haastattelua en kuitenkaan sisällyttänyt tutkielmani aineistoon vähäisen erityisopetusmäärän vuoksi, mutta se toimi erinomaisena harjoituksena, ja sain myös rakentavaa kritiikkiä haastattelun sujuvuuden lisäämiseksi. Seuraavaksi keväällä 2022 laitoin ilmoituksen Facebook-sivustolle ”Oppimisvaikeudet ja erilainen oppija”, mutta vasta kesätauon jälkeen, kun olin laittanut ilmoituksen uudelleen sivustolle, yksi henkilö ilmoittautui haastatteluun. Omien työkontaktieni kautta löysin myös toisen haastateltavan.

Syksyn 2022 aikana sain lisää haastateltavia tutkielmaani. Kaksi haastateltavaa löytyi gradu-ryhmäni osallistujien välityksellä, ja kolme haastateltavaa löytyi pohjoissuomalaisen erityisammattioppilaitoksen kautta. Olin lähestynyt erityisammattioppilaitoksen rehtoria aluksi puhelimitse tiedustellen mahdollisuutta haastatella vapaaehtoisia opiskelijoita, joita hän arveli oppilaitoksesta löytyvän. Lähetin rehtorille sähköpostitse tutkimuslupapyynnön ja hankkeen tietosuojailmoituksen, minkä jälkeen sain rehtorilta luvan haastatteluihin. Rehtori välitti minulle myös kontaktin oppilaitoksessa työskentelevään ohjaajaan, joka lupautui viemään tutkimusviestiäni opiskelijoille ja kartoittamaan heidän mielenkiintoaan tutkimukseen osallistumisesta. Pian tämän jälkeen pääsinkin haastattelemaan kolmea vapaaehtoista opiskelijaa.

Haastateltavien löytäminen oli haasteellista, mutta lopulta löysin tutkimukseeni seitsemän haastateltavaa. Haastattelut toteutuivat elokuun ja lokakuun 2022 välisenä aikana. Tutkielman aineistoon käytetyt haastattelut toteutin kasvokkain (n=4) tai etähaastatteluina (n=3) tietokoneen välityksellä haastateltavien toiveista ja maantieteellisistä välimatkastoista riippuen. Yhden haastattelun toteutin haastateltavan kotona, jossa haastateltavan toivomuksesta oli läsnä myös hänen äitinsä. Äidin antamia kommentteja käytin taustatietoihin, mutta en aineistoon. Äidin läsnäololla saattoi olla positiivinen vaikutus, mikä vähensi haastateltavan mahdollisesti kokeemaansa jännitystä uudessa tilanteessa. Kolme haastattelua toteutin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, jossa haastateltavat opiskelivat. Oppilaitoksen ohjaaja oli järjestänyt neuvottelutilan haastatteluja varten. Ehkäpä oppilaitoksen hieman koulumainen ja virallinen ympäristö kuten myös opiskelijoiden omat aikataulut saattoivat osaltaan vaikuttaa siihen, että joissakin haastatteluissa haastateltavat käyttivät vain lyhyitä puheenvuoroja. Etähaastatteluissa, joiden aikana haastateltavat olivat kotonaan, kodin turvallinen ilmapiiri saattoi vaikuttaa siihen, että haastateltavat käyttivät pitkiäkin puheenvuoroja. Kaikkien haastattelujen tunnelma oli kuitenkin

yleisesti vapautunut, vaikkakin nauhurin käynnistäminen saattoi joitakin haastateltavia hieman jännittää aluksi.

Haastattelut ovat aina haastattelijan ja haastateltavan välisiä vuorovaikutustilanteita, joissa he toimivat suhteessa toisiinsa ja näin vaikuttavat yhdessä haastattelutekstin syntyyn (Ruusuvoori & Tiittula, 2005; Erkkilä, 2011). Näin ollen haastattelutilanteeseen ja sen aikana tuotetun aineiston luonteeseen vaikuttaa aina myös tutkijan puhe ja toiminta, mikä tulee ottaa huomioon tarkasteltaessa aineistoa (Rastas, 2005). Olemalla ystävällinen ja miellyttävä pyrin siihen, että haastateltava tuntisi olonsa mahdollisimman mukavaksi ja turvalliseksi haastattelutilanteessa. Tällä halusin vähentää sitä valta-asemaa, joka haastattelijalla aina on haastattelutilanteessa (Riessman, 2008). Haastatteluissa en myöskään halunnut olla liian tunkeileva, jos huomasin, että haastateltava oli kertonut aiheesta sen, minkä oli halunnut. Tämän saattoi huomata siitä, että haastateltava antoi joihinkin esittämäni lisäkysymyksiin hyvin lyhyen ja napakan vastauksen.

Haastattelut etenivät siten, että aluksi esittelin itseni, ja ennen haastattelua kävimme haastateltavan kanssa läpi tutkimuslupapyyntöni ja tutkimushanketta koskevan tietosuojailmoituksen pääperiaatteet, joihin olin myös omassa tutkimusprosessissani sitoutunut. Kyseiset dokumentit olin välittänyt saamaani sähköpostiosoitteeseen, jotta haastateltavat olisivat voineet tutustua niihin hyvissä ajoin ennen sovittua haastatteluajankohtaa. Informoin haastateltavia, että äänitallenteita ja litteroituja aineistoja säilytetään ulkopuolisilta suojattuina lukollisessa tilassa ja tiedostoissa salasanojen takana. Informoin haastateltavia myös siitä, että äänitallenteet hävitetään, kun litterointi on tehty, kuten myös hävitetään pro gradu -työtäni varten tallennettu aineisto työn valmistuttua, mutta haastattelun aineisto jää hankkeen käyttöön hankkeen tietosuojailmoituksen mukaisesti. Haastateltavat kertoivat ymmärtäneensä, mistä haastattelussa ja tutkimuksessa on kysymys. Haastateltavat antoivat luvan nauhoitukseen. Haastattelut on toteutettu anonymisti eikä haastateltavien nimeä ole kysytty missään vaiheessa. Ennen haastattelun alkua pyysin vielä kertaalleen lupaa nauhoitukseen. Nauhoituksessa käytin digitaalista sanelinta. Etäyhteydellä toteutettavien haastateltavien kohdalla pyysin lupaa tallennukseen myös tietokoneen etäyhteyssovelluksella, ja haastateltavia informoin tallenteen hävittämisestä heti litteroinnin valmistuttua. Haastateltavat saivat mahdollisuuden sulkea halutessaan etäyhteyssovelluksen videoiminnan, mutta kukaan etäyhteydellä haastateltavista ei sitä tehnyt. Haastattelun alussa pyysin haastateltavilta sanallisen suostumuksen tutkimukseen. Muistutin haastattelun vapaaehtoisuudesta ja siitä, että haastattelun voi keskeyttää milloin vain ilman, että syytä tarvitsee ilmoittaa. Kukaan haastateltavista ei kertonut haastattelun olleen epämiellyttävä

kokemus, ja jotkut ilmaisivat olevansa hyvillään siitä, että saivat olla mukana jakamassa kokemuksiaan. Haastattelut kestivät noin 40 minuutista lähes kahteen tuntiin. Yhteensä haastattelujen kesto oli noin kahdeksan tuntia ja 20 minuuttia.

Yhdessä hankkeen johtajan professori Marjatta Takalan kanssa olimme pohtineet kysymyksiä haastattelua varten ja saaneet tehtyä puolistrukturoidun haastattelurungon, jota käytin haastatteluissa. Puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset ohjaavat haastattelun kulkua (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteenani oli saada haastateltavat kertomaan kokemuksistaan. Vaikka kysymyksessä ei siis ollut kerronnallinen haastattelu, jolla varmimmin saadaan tuotettua kerronnallista aineistoa (kts. Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005), oli tavoitteenani toteuttaa haastattelut siten, että ne mahdollistaisivat kertomusten tuottamisen. Riessmanin (2008) mukaan kertomusten tuottamiseksi vaaditaan pidempiä puheenvuoroja kuin tavallisessa keskustelussa saattikka kyselytyyppisessä haastattelussa. Hän suosittelee käyttämään tietyn tyyppisiä avoimia kysymyksiä, koska niiden avulla voidaan helpommin tuottaa kertomuksia. Tämä oli myös oma johtoajatukseni toteuttaessani puolistrukturoitua haastattelua.

Kerronnallisella otteella toteutetuissa haastatteluissa kertomusten muoto ja pituus voivat vaihdella lyhyistä ja tiukasti rajatuista kertomuksista hyvin pitkiin kertomuksiin, jotka rakentuvat useiden haastattelujen aikana, kuten Riessman (2008) toteaa. Itse toteutin haastattelut vain yhden kerran kullekin haastateltavalle, ja haastatteluissa kertomusten muoto, määrä ja pituus vaihtelivat suuresti. Jotkut haastateltavat saattoivat tuottaa pitkiäkin kertomuksia, jolloin annoin heille siihen tilaan olemalla hiljaa ja lähinnä myötäilevillä mikroilmeillä, eleillä ja äänneillä kannattelemaan heidän kerrontaansa. Haastateltavien kerrontaan pohjautuen esitin lisäkysymyksiä. Toiset haastateltavat sen sijaan saattoivat vastata lyhyemmin, jolloin osallistuin jo alusta alkaen aktiivisemmin kertomusten tuottamiseen haastateltavan kanssa yhdessä.

4.2.2 Tutkimukseen osallistujien esittely

Tutkielmassa haastateltavat henkilöt, kuusi naista ja yksi mies, ovat haastatteluhetkellä olleet iältään 18–32-vuotiaita. Kaikki haastateltavat ovat suorittaneet koko oppivelvollisuutensa yleisopetuksen kouluissa. Suurella osalla haastateltavista on vaihtelevasti kokemuksia sekä luokkamuoituksesta erityisopetuksesta että yleisopetuksesta. Yksi haastateltavista on saanut suurimman osan opetuksestaan pienluokalla. Yksi haastateltavista on myös käynyt yläkoulun joustavan opetuksen (jopo) ryhmässä. Kaikki haastateltavat ovat aloittaneet peruskoulun sinä

vuonna, kun ovat täyttäneet tai olleet täyttämässä seitsemän vuotta. Kolme heistä muistelee olleensa erillisessä ryhmässä päiväkodissa/varhaiskasvatuksessa ennen koulun aloittamista. Kukaan haastateltavista ei ole suorittanut varsinaisesti pidennettyä oppivelvollisuutta, mutta kaksi heistä on kerrannut ensimmäisen vuosiluokan. Haastateltavien taustatiedot ja haastattelujen sanamäärät ja kesto on koottu taulukkoon kolme.

Taulukko 3. Haastateltavien taustatiedot (nimet keksittyjä) sekä haastattelujen sanamäärät ja kestot.

Haastateltava	Ikä	Pääsääntöinen opetuksen järjestämispaikka	Opiskelu- tai työtilanne	Haastattelun sanamäärä	Haastattelun kesto
Ella	21	pienluokka	töissä	5801	58 min
Aino	22	yleisopetuksen luokka/pienluokka	töissä	9002	1 h 30 min
Isla	32	yleisopetuksen luokka/pienluokka	työnhakija	10647	1 h 42 min
Venla	22	yleisopetuksen luokka/pienluokka	opiskelee	5345	1 h 10 min
Pihla	18	yleisopetuksen luokka/pienluokka	opiskelee	3989	40 min
Hilla	18	yleisopetuksen luokka/pienluokka/jopo-ryhmä	opiskelee	4511	46 min
Miro	18	yleisopetuksen luokka/pienluokka	opiskelee	9528	1 h 27 min

Vanhin haastateltavista on suorittanut peruskoulun loppuun yli 15 vuotta sitten, ja nuorimmat ovat päässeet peruskoulusta noin pari vuotta sitten. Haastateltavien eri-ikäisyys tarkoittaa myös sitä, että heidän koulunkäyntinsä ajankohtiin liittyy eroja erityisopetuksen järjestämistä ohjaavissa koulutuslinjauksissa. Yksi haastateltavista on suorittanut oppivelvollisuutensa kokonaan erityisopetusjärjestelmän piirissä. Kolme haastateltavista on suorittanut oppivelvollisuuttaan aluksi erityisopetusjärjestelmän piirissä ja sittemmin oppimisen ja koulunkäynnin tuen

järjestelmän piirissä. Kolmen haastateltavan koulunkäynnin ajankohta sijoittuu kokonaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän piiriin.

Myös haastateltavien taustat erityisopetuksen järjestämisen syistä ovat vaihdelleet, ja monilla on ollut useampi kuin yksi pulma taustalla. Tiivistetysti erityisopetuksen järjestämisen taustalla oleviksi syiksi on mainittu laaja-alainen tai yleinen oppimisen vaikeus, lukihäiriö, matematiikan oppimisen vaikeus, kielen kehityksen haaste, hahmottamisen vaikeus, keskittymisen ja tarkkaavuuden pulma, ylivilkkaus, koulumotivaation puute, toiminnanohjaukseen liittyvää haastetta sekä käyttäytymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvää pulmaa. Lisäksi yhdellä haastateltavalla on liikuntavamma. Anonymiteetin säilymistä vuoksi syitä ei ole laitettu esiin taulukkoon kolme.

4.2.3 Kategorinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvailu, tulkinta ja ymmärrys (Puusa, 2020). Tähän tavoitteeseen olen pyrkinyt oman aineistoni osalta sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on yksi yleisimmistä käytetyistä menetelmistä järjestää ja tiivistää laadullista aineistoa johtopäätösten tekemistä varten, ja sitä voidaan käyttää monenlaisissa laadullisissa tutkimuksissa (Puusa ym. 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska aineistoni sisältää lyhyitä narratiiveja eli kertomuksia, joihin analyysini pohjautuu, kutsun analyysiani narratiivien analyysiksi. Polkinghornen (1995) mukaan narratiivien analyysi tähtää yhteisten teemojen etsimiseen kerronnallisesta aineistosta. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt Lieblin ja kumppaneiden (1998) esittelemää kategorista sisällönanalyysia, jota käytetään kerronnallisten aineistojen sisältöjen analyysiin. Kategorisessa sisällönanalyysissa kertomusten sisällöistä muodostetaan kategorioita eli teemoja aineiston sisältämien ilmaisujen perusteella (Lieblin ym., 1998).

Ennen aineiston varsinaista analyysia tutustuin aineistoon perinpohjaisesti. Aineistoon tutustuminen alkaa jo litterointivaiheessa, ja ennen litteroinnin aloittamista kannattaa päättää sen tarkkuudesta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Oma tutkimusintressini liittyy siihen, mitä sanotaan eikä niinkään miten sanotaan. Kun kiinnostus haastattelussa kohdistuu asiasisältöihin, ei tällöin ole tarkoituksenmukaista litteroida kaikkea, kuten puheenvuorojen välisten taukojen pituutta tai puhumisen tapaa tai sävyä (Ruusuvuori, 2010). Näitä en myöskään omassa litteroinnissani ole huomionnut, kuten en myöskään päällekkäispuhuntoja tai pieniä äänneitä, joilla olen pyrkinyt kannattelemaan haastateltavan puhetta. Hieman pidemmät tauot ja

naurahdukset olen litteroinut. Lopulta litteroitua tekstiä kertyi 124 A4-sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Välittömästi litterointivaiheen jälkeen poistin kaikki aineistossa esiintyvät mahdolliset tunnistetiedot, kuten ihmisten ja paikkojen nimet, ja korvasin ne peitenimillä. Haastateltavien nimiä ei kysytty missään vaiheessa, mutta haastateltavat itse saattoivat kertoa joistakin henkilöistä heidän etunimillään tai mainita paikkojen nimiä. Tunnistetietojen poistamisen jälkeen luin aineistot useaan otteeseen ja tein tiivistelmän jokaisesta aineistotapauksesta, mikä auttoi hahmottamaan kokonaiskuvaa ja yhteyksiä aineistojen sisältämien kertomusten välillä. Näitä tiivistelmiä olen käyttänyt myös laatiessani kuvausta haastateltavista.

Lieblichin ja kumppaneiden (1998) mallin mukainen kategorinen sisällönanalyysi sisältää neljä eri vaihetta, joiden mukaan olen toteuttanut analyysini. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto rajataan tutkimustehtävään sopivaksi. Merkitsin siis aineistostani sen tekstiosan eli alatekstin (*subtext*), joka koski haastateltavien omakohtaisia peruskoulukoulukokemuksia ja joka oli täten relevantti tutkimustehtävänä kannalta. Rajasin analysoitavan aineiston ulkopuolelle sellaiset kohdat, jotka eivät olleet olennaisia tutkimukseni osalta.

Toisessa vaiheessa määritellään kategoriat, jotka muodostuvat alatekstiä läpileikkaavista teemoista, joiden mukaan analyysiyksiköt luokitellaan, kuten Lieblich ja kumppanit (1998) toteavat. He tarkentavat vielä, että analyysiyksikö voi olla yksi tai useampi sana tai lause. Itse kutsun käyttämäni analyysiyksikköä ajatuskokonaisuudeksi (kts. Lieblich ym., 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018), joka voi olla yhden tai useamman lauseen mittainen. Kategorisessa sisällönanalyysissä kategoriat voidaan määritellä jonkin teorian perusteella eli teoriaohjaavasti tai aineiston pohjalta eli aineistolähtöisesti (Lieblich ym., 1998). Oma tavoitteeni on ollut luokitella aineistoa mahdollisimman avoimin mielin ilman minkään ennalta määritellyn teoreettisen näkökulman vaikutusta, joten lähestymistapani on ollut aineistolähtöinen.

Toisessa vaiheessa lähdin siis hahmottelemaan kategorioita aineiston perusteella. Itse asiassa tämä toinen vaihe kulkee lähes käsi kädessä kolmannen vaiheen kanssa, jossa analyysiyksiköt sijoitetaan relevantteihin kategorioihin, kuten Lieblich ja kumppanit (1998) toteavat. He huomauttavat, että prosessi on kehämäinen sisältäen huolellista lukemista, kategorioiden nimeämistä, alatekstin sijoittamista kategorioihin, kategorioiden tarkennusta tai uusien kategorioiden lisäämistä ja niin edelleen. Eri värejä käyttäen lähdin alustavasti luokittelemaan alatekstiä kategorioihin siten, että samaa aihetta kuvaavat analyysiyksiköt, jotka mielestäni kuuluivat saman kategorian alle, merkitsin samalla värillä. Tein muutamia kokeiluja aluksi muun muassa

nimeämällä kategorioiksi erityisopetuksen ja yleisopetuksen, mutta mielestäni nämä olivat liian laajoja kokonaisuuksia, eivätkä tehneet oikeutta aineiston monimuotoisuudelle tulla jäsenne-
tysti esille. Lieblich ja kumppanit (1998) huomauttavatkin, että tutkijan tulee päättää, määritel-
lähkö monia hienosyisiä kategorioita, jotka säilyttävät aineiston rikkauden ja vaihtelevuuden
mutta vaativat tarkkaa työtä aineiston järjestämisessä, vai määritellähkö vain muutama väljempi
kategoria, jolloin aineiston monimuotoisuus ei saa oikeutta. Itse valitsin kompromissin näiden
väliltä. Aineiston tarkempaa järjestelyä varten laadin word-tiedoston, johon sijoitin samaa ai-
hetta kuvaavia ilmaisuja, joihin liitin tarkentavia kommentteja, ja tämän vaiheen aikana täs-
mensin myös kategorioiden nimiä. Koin alkuperäisilmausten järjestämisen helpommaksi, kun
sijoitin ne ensin niiden sisältöjä kuvaaviin aiheisiin tai teemoihin, joista sitten muodostin kate-
gorioita. Esimerkki aineiston analyysistä on esitetty taulukossa yksi. Aineistoa luokitellessani
myös huomasin, että jotkut ilmaisut olisi voinut sijoittaa useampaan kuin yhteen kategoriaan.
Tämä ei koitunut ongelmaksi, koska tavoitteena ei ollut täysin tarkkarajaisten kategorioiden
muodostaminen alun perinkään.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista.

Alkuperäisilmaus	Aihe	Kategoria	Kommentti
<i>Sehän opettaja vaan käy nopeesti siinä, että no toi asia pitää vaikka tolleen tehdä, ja sit se lähtee siitä jatkaa matkaa, ja sen jälälkeen mä en vielääkään ymmärtäny, mulla ois ollu vielä pari muutakin kysymystä. (Aino)</i>	- negatiivinen kokemus yleisopetuksesta	Oppiminen ja opetus	- riittämätön tuki
<i>Mää olin niinku kutosella...mutta me käytiin kolmosluokan englannin sanoja, et me jäätiin niinku tosi tosi jälkeen. (Venla)</i>	- negatiivinen kokemus luokkamuotoisesta erityisopetuksesta		- alhainen tavoitetaso

Lieblich ja kumppanit (1998) huomauttavat, että kategoriat voivat muodostua yhden henkilön ilmauksista, mutta ne voivat sisältää ilmauksia myös useammalta henkilöltä. Kaikkiin muodostamiini kategorioihin sisältyy ilmauksia kaikilta tai useimmilta haastateltavilta. Lopullisia kategorioita on muodostettu kahdeksan. Kategoriat ja niihin sisältyvät aiheet esitellään taulukossa kaksi.

Analyysin neljännessä eli viimeisessä vaiheessa laaditaan kuvaus jokaisen kategorian sisällöstä ja muodostetaan johtopäätöksiä tuloksista (Lieblich ym., 1998). Laadin siis kuvaukset kaikista kategorioiden sisällöistä käyttäen myös aineistositaatteja elävöittämään tekstiä. Tarkoitukseni oli kuvailla kategorioiden sisältöjä mahdollisimman monipuolisesti ja muodostaa kokonaisvaltainen kuva kuhunkin kategoriaan liittyvistä samankaltaisista kokemuksista haastateltavien välillä. Tämän lisäksi nostin esille myös epätyypillisempiä ja yleisestä poikkeavia kokemuksia ja näkemyksiä, jotka olivat saaneet painoarvoa haastateltavien kertomuksissa. Kirjoitettuani analyysin tein siitä yhteenvedon johtopäätöksineen, kuten myös peilasin saamiani tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Taulukko 2. Löytyneet kategoriat ja niihin sisältyvät aihealueet

Kategoria	Aiheet
1. Ryhmäsiirrot	- siirtyminen pienluokkaan - siirtyminen yleisopetuksen ryhmään
2. Fyysinen kouluympäristö	- pienluokan fyysinen ympäristö - muu fyysinen kouluympäristö
3. Oppiminen ja opetus	- luokkamutoiseen erityisopetukseen liitettyjä positiivisia ja negatiivisia kokemuksia - yleisopetukseen liitettyjä positiivisia ja negatiivisia kokemuksia - pedagogisia keinoja ja opetusmenetelmiä - oppiainekohtaisia koulusuoriutumisia
4. Luokkailmapiiri	- pienluokan ilmapiiri - yleisopetuksen ryhmän ilmapiiri
5. Ennakkoluulot	- yleistämistä ja stereotyyppioita - kokemuksia leimautumisesta
6. Opettajat ja koulunkäynninohjaajat	- opettajiin ja ohjaajiin liitettyjä positiivisia kokemuksia - opettajiin ja ohjaajiin liitettyjä negatiivisia kokemuksia
7. Kaverisuhteet	- kokemuksia kaverisuhteista - kokemuksia kaverisuhteiden puuttumisesta
8. Kiusaaminen	- kokemuksia kiusaamisesta - kokemuksia kiusaamiseen puuttumisesta

5 Tulokset

Tässä luvussa kuvataan haastateltavien kertomia koulukokemuksia. Koulukokemukset on luokiteltu kahdeksaan kategoriaan niiden sisältöjen perusteella. Koulukokemuksia kuvaavat kategoriat käsittelevät ryhmäsiirtoja, fyysistä oppimisympäristöä, opetusta ja oppimista, luokkailmapiiiriä, ennakkoluuloja, opettajia ja koulunkäynninohjaajia, kaverisuhteita sekä kiusaamista. Näihin kategorioihin on koottu tiivistetysti haastatteluissa esille nousseita yleisiä mutta myös poikkeavia kokemuksia. Haastateltavat ovat käyneet tavallista koulua, ja heillä kaikilla on kokemuksia pienluokalla järjestetystä luokkamuotoisesta erityisopetuksesta kuin myös opetuksesta tavallisella luokalla, mikä on yhdistävä tekijä kaikissa kategorioissa. Haastateltavien kuvaamat koulukokemukset sisältävät niin positiivisia kuin myös negatiivisiakin kokemuksia.

5.1 Kokemuksia ryhmäsiirroista

Haastateltavat ovat siirtyneet pienluokalla järjestettyyn luokkamuotoiseen erityisopetukseen eri vaiheissa koulupolkuun. Jotkut haastateltavat muistelevat olleensa erillisessä erityisryhmässä jo päiväkodissa, joten koulun aloitus pienluokalla on tuntunut luontevalta. Jotkut haastateltavat ovat siirtyneet pienluokkaan joissakin tai kaikissa oppiaineissa ensimmäisten kouluvuosien aikana. Pihla sen sijaan kertoo siirtyneensä pienluokkaan vasta yläkoulussa, jolloin pienluokkaan siirtyminen on hänestä tuntunut oikealta ratkaisulta. Jotkut ovat käyneet osa-aikaisessa erityisopetuksessa ennen siirtoa luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Kaikilla haastateltavilla on kokemuksia myös integroitumisesta pienluokalta yleisopetuksen ryhmään.

Jotkut haastateltavat kuvailevat syitä pienluokkasiirtoihin, kuten esimerkiksi hankaluutta oppia matematiikkaa, ja toiset nimeävät myös heille annettuja diagnooseja. Jotkut haastateltavat kertovat, että he eivät ole olleet aina täysin tietoisia niistä syistä, joiden takia he ovat siirtyneet luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Vaikka monien haastateltavien muistikuvat varhaisista vaiheista ovat heikohkot, muistelevat he erityisopetussiirtojen taustalla olleen opettajien ja vanhempien neuvotteluja. Heidän omia mielipiteitään ei aina ole kysytty.

Siirtoihin yleisopetuksen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen välillä liittyy negatiivisia kokemuksia varsinkin silloin, kun niihin ei ole saanut itse vaikuttaa, kuten Aion kerronnasta käy ilmi: *”Se tuli mulle semmosena yllätyksenä, et mut vietiin heti sinne pienluokkaan...niin tuli semmonen pieni hätä, et miks mut nyt tänne heti vietiin.”* Myös Ella, joka on opiskellut ensimmäiseen pienluokassa, on kokenut osattomuutta itseään koskevassa päätöksessä: *”Ne vaan*

laitto mut sinne, että sää meet yleisopetuksen kuvaamataidon tunnille joka keskiviikko. Multa ei kysytty, että haluanko mää mennä.”

Siirtoihin on liittynyt myös muita tuntemuksia. Miron kerronnasta ilmenee, että hän on kokenut pienluokkaan siirtymisen lähes kuin rangaistuksena: ”...vähän niinku ois joutunu sinne (pienluokkaan), koska meni huonosti koulussa...” Sen sijaan jopo-luokkaan pääsyä on tavoiteltu ja toivottu, kuten Hilla kertoo: ”Mää päätin ite, että mää haluan pienryhmään (jopo-luokkaan).”

5.2 Kokemuksia fyysisestä oppimisympäristöstä

Fyysistä oppimisympäristöä kuvaillessaan haastateltavat kuvailevat erityisesti pienluokan fyysistä ympäristöä. Monet kuvailevat pienluokkaa pinta-alaltaan vaatimattomaksi ja jopa ahtaaksi. Pienluokassa on ollut koululuokille hyvin tyypillisiä kalusteita, kuten pulpetteja, opettajan pöytä ja liitu- tai tussitaulu. Pulpetit ovat yleensä olleet yksittäin rivissä ja opettajan pöytä hieman sivussa. Välineiden kunnolla on ollut merkitystä opetuksen saavutettavuuteen, kuten Ellan kerronnasta ilmenee:

”Siinä liitutaulussa ei nähny enää paljo mittään niitä liituja, mitä se opettaja kirjotti sinne, kun se oli niin kulunu... Niin sitten, kun sai sinne uuteen kouluun semmosen tussitaulu niin siitä näky tosi hyvin.” (Ella)

Pienluokissa on voinut olla myös koululuokille epätyypillisempiä kalusteita ja varusteita, kuten sohvia ja säkkituoleja. Myös kahvinkeitin on kuulunut joidenkin pienluokkien varustukseen, ja sen ympärille on liittynyt myös osallistavaa toimintaa kahvinkeittovuoroineen. Useiden haastateltavien kerronnasta ilmeneekin, että pienluokka on yleensä koettu rennompana ja vähemmän koulumaisena oppimisympäristönä kuin yleisopetuksen luokat, kuten Hilla toteaa: *”Ei kovia penkkejä, kuten muualla, vaan sohva...ei ollut kylmä lattia, vaan mattolattia. Sai istua, missä haluaa. Ei tarvinnut tehdä pulpetin edessä”*. Useimmat haastateltavat kokevat tämän hyvänä asiana, mutta Isla pohtii asiaa myös toisesta näkökulmasta.:

”Siellä erityisopetuksen luokassa oli sohvat, joissa sitten joku makas ja opiskeli... mikä toisaalta voi olla hyvä asia, mut sit toisaalta siinä on semmonen raja, et milloin sit pitää vaatia, et nyt sää istut siinä pulpetissa... et koska se meni helposti siihen, että kun oli erityisopiskelija niin sitten ei vaadittu mitään.” (Isla)

Monissa haastatteluissa tulee esille, että fyysisen oppimisympäristön viihtyvyyttä on arvostettu. Erityisesti Miron huomioista on myös pääteltävissä, että viihtyvyyttä voidaan lisätä varsin pienillä toimenpiteillä:

”Siellä (pienluokassa) oli aina Marimekon semmoset Unikko-verhot, niin nekin teki jotakin ihan vähän siihen. Se ei näytä niin laitospaiselta, kun on jotakin semmosta pientä sisustusta. Joskus saatto olla silleen, että oli vaikka joku muovikukka jossain vaasissa, niin se näytti vähän kivemmalta.” (Miro)

Haastateltavat kuvaavat myös pienluokan sijaintia. Usein pienluokka on sijainnut siellä, missä muutkin luokat. Pihlan kerronnasta kuitenkin ilmenee, että pienluokka on sijainnut varsin etäällä muista luokista: *”Se oli erilleen yhdessä luokassa siellä jossain muualla... esikoulun puolella semmonen yksinäinen huone.”* Islan pohdinnasta tulee esille, että pienluokan sijainti viestii koulun asenteesta siellä opiskelevia oppilaita kohtaan:

”Tommoset erityisopetuksen erityisluokat siis ihan sijoittelu, et missä se sijaitsee, vaikka ei niinku mieltis, onks sillä mitään väliä, mut jos se on siellä tavallaan jossain alakerrassa perimmäisenä. Niin sillä on hirveesti merkitystä kyllä oppilaalle ja opiskelijalle, et minkälainen se paikka on ja se, et miten suhtaudutaan, silloin hirveen iso merkitys.” (Isla)

Myös muita koulun fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä tiloja muistellaan. Iltapäiväkerhon tiloissa jotkut haastateltavat ovat saaneet apua läksyihin, mikä on vähentänyt koulutyön kuormitusta kotona. Jotkut haastateltavat ovat käyneet koulua myös parakeissa, kun varsinaista koulurakennusta on remontoitu tai uutta rakennettu. Ellan kokemus kouluympäristöstä on, että se on vapautta rajoittava ja kontrolloiva paikka: *”Sillon kun mää pääsin peruskoulusta, niin musta tuntui, että mää oon vapautunut vankilasta.”*

Suurin osa haastatelluista kertoo käyneensä lähikoulua. Ella ja Aino ovat käyneet osan koulupolkuun myös muussa yleisopetuksen koulussa kuin lähikoulussa. He kertovat, että koulumatka on pidentynyt ja kotiintulo mennyt myöhäisemmäksi. Aino on saanut ensimmäisten kouluvuosien jälkeen 2010-luvun alussa siirtyä lähikouluun, jossa on ollut hänelle tuttuja ihmisiä, minkä hän on kokenut hyvänä ratkaisuna.

5.3 Kokemuksia opetuksesta ja oppimisesta

Kaikki haastateltavat kertovat hyötyneensä pienluokan luokkamuotoisesta erityisopetuksesta jollakin tavoin, vaikka negatiivisistakin kokemuksista kerrotaan. Positiiviset kokemukset kuitenkin painottuvat kertomuksissa enemmän. Haastattelujen fokus on ollut erityisopetuskokemuksissa, joten on luonnollista, että niistä on kerrottu enemmän kuin yleisopetuskokemuksista. Kuitenkin myös yleisopetuksesta on kerrottu sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia.

Kaikki haastateltavat ovat kokeneet pienluokan alle kymmenen oppilaan ryhmäkoon positiivisena. Pienessä ryhmässä keskittyminen on ollut helpompaa, mikä on edesauttanut oppimista. Opetus on edennyt rauhallisessa tahdissa, ja henkilökohtaista tukea on tarjottu riittävästi. Sen sijaan yleisopetuksessa, etenkin yläkoulussa, ei tuen tarjonta ole aina vastannut tuen tarvetta, kuten Ainon kerronnasta on tulkittavissa:

”Sehän opettaja vaan käy nopeesti siinä, että no toi asia pitää vaikka tolleen tehdä, ja sit se lähtee siitä jatkaa matkaa, ja sen jälälkeen mä en vieläkään ymmärtäny, mulla ois ollu vielä pari muutakin kysymystä.” (Aino)

Haastateltavien kokemuksista tulee esille monenlaisia etenkin pienluokalla mutta myös yleisopetuksen luokalla käytettyjä pedagogisia keinoja ja opetusmenetelmiä. Monien haastateltavien kerronnasta käy ilmi, että tavallista pienluokan pedagogiassa on ollut opettajakeskeisyys, joka on koettu hyödylliseksi oppimisen kannalta. Opettajakeskeisyys on näkynyt siten, että opettaja on käynyt opetettavan asian pienissä osissa perusteellisesti läpi ja havainnollistanut esimerkiksi piirtäen ja kirjoittaen taululle. Sen sijaan yleisopetuksen luokalla on vaadittu enemmän itseohjautuvuutta, kuten Pihla toteaa: *”...ei paljon käyty läpi niitä tehtäviä, että piti ite selvittää jotenkin.”*

Kertomuksista tulee esille, että pienluokalla on käytetty erilaisia oppimisvälineitä ja tehty toiminnallisia tehtäviä. Monipuolinen opetus on ollut mieleistä. Haastateluaineistossa on vain pari yksittäistä mainintaa tietotekniikasta, kuten atk-tunneista ja tabletin käytöstä. Ehkä pienluokissa on suosittu enemmän muita perinteisempiä opetusratkaisuja tai tietotekniikan käyttö opetuksessa ei vielä ole ollut vanhimpien haastateltavien kohdalla 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa kovin yleistä. Useat haastateltavat mainitsevat myös väliseinäsermin, joka on vaikuttanut olevan vakiovarustus monissa pienluokissa.

Muutama haastateltava kertoo huomanneensa myös järjestelmällisyyttä ja rutiineja pienluokkain opetuksessa. Miro tuo esille myös puhelimen hallussapitoon liittyvän rutiininomaisen

käytännön, jolla opetustilanteita on ennakoivasti pyritty rauhoittamaan, ja jonka hän on myös itse kokenut hyödyllisenä. Tämä käytäntö on ollut sama myös monilla yleisopetuksen tunneilla:

”...semmonen laatikko siinä opettajapöydällä, johon laitettiin ihan oppitunnin alussa ne puhelimet, joka oli hyvä...oli vaan huomattu, että melkein kaikilla on vaikeampi keskittyä, vaikka se ois taskussakin se puhelin.” (Miro)

Myös erilaisia eriyttämisen keinoja tulee esille. Monet haastateltavat puhuvat oppiaineen mukauttamisesta eli yksilöllistämisestä, jonka on koettu helpottavan koulusuoriutumista jopa niin, että oppiminen on ollut *”tosi helppoa”*, kuten jotkut haastateltavat kertovat. Myös oppimateriaalia on eriytetty. Tehtäväkirjassa on saatettu edetä eri tahtiin, tai tehtäväkirjat ovat olleet eriytettyjä. Monistetehtäviä on usein pidetty selkeämpinä kuin kirjatehtäviä. Myös kokeita on eriytetty niin pienluokalla kuin myös yleisopetuksen luokalla, mitä ilmentää haastatteluissa usein esiintyvä termi *”helpotetut kokeet”*. Tarvittaessa myös opettaja on auttanut tehtävän hahmottamista piirtämällä paperille, ja epäonnistuneen kokeen jälkeen on joskus annettu mahdollisuus yrittää uudestaan, jolloin arvosana on yleensä noussut.

Pienluokalla annettujen läksyjen määrä on koettu yleensä vähäisenä tai sopivana verrattuna yleisopetuksen luokalla annettujen läksyjen määrään. Ella sen sijaan on kokenut, että pienluokalla on annettu liikaa läksyjä ja kertoo reagoinnistaan siihen: *”Mua ei huvittanu tehdä läksyjä, niin mä jätin sitten parina kertana kirjan tahallaan kotia ja sanoin sitten koulussa, että se jäi kotia.”* Miro muistelee tehneensä läksyjä silloin tällöin jälki-istunnossa, kun ei ollut muistanut tehdä niitä kotona.

Yksittäisiä kokemuksia on kerrottu myös samanaikaisopettajuudesta ja ryhmätyöskentelystä. Ella kertoo kokemuksestaan samanaikaisopettajuudesta, jolloin kaksi pienluokkaa on yhdistetty isommaksi ryhmäksi: *”Sekin oli vähän liikaa. Mulla oli aina... että mä halusin, että mulla on vain yks opettaja joka paikassa.”* Joistakin haastatteluista käy myös ilmi, että pienluokalla työskentely on ollut suureksi osaksi yksilötyöskentelyä oppilaiden toiveiden mukaan, mutta etenkin yleisopetuksen luokalla on tehty joskus ryhmätöitä. Pihla kertoo kokemuksestaan pari- ja ryhmätöistä yleisopetuksen luokalla, mistä on tulkittavissa tunne ulkopuolisuudesta: *”Välillä ois halunnu olla jonkun kaa niin sitte se valitti jonkun muun, niin sitten siellä välillä joutu olemaan yksin. Ja sitten välillä open piti sannoo, että mee vaikka tuon seuraksi.”*

Tavallisesti opiskelu pienluokalla on koettu positiivisena koulusuoriutumisen kannalta, mikä on näkynyt niin oppimisessa kuin arvosanoissakin. Oppiminen on alkanut edistymään, kuten

Hilla kertoo kokemuksistaan jopo-luokasta: ”*Sillon oppi aika paljon... numerot nousi, kun meni seiskaluokalle.*” Miro kertoo pienluokan positiivisesta vaikutuksesta paitsi siihen, että on saanut opiskelun suoritettua niin myös kehittymiseen ihmisenä: ”...*ehkä niinku ymmärtään itseään paremmin ja toimiin vaikeemmissa tilanteissa ja silleen.*” Pihla kertoo, että hänellä ei mennyt kovin hyvin yleisopetuksessa huolimatta osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja yksilöllistetyistä oppimääristä, mutta pienluokka käänsi suunnan:

”Olis ollu lähellä aika paljon, että en ois vaikka päässy peruskoulusta läpikään ollenkaan, että meni sen verran huonosti koulu. Että jos ois yläasteella jatkunu sammaa menoa niin en ois päässyt yläasteelta.” (Pihla)

Myös negatiivisista kokemuksista kerrotaan. Isla ja Venla ovat kokeneet pienluokalla vallitsevan tavoitetason alhaisena, mistä on seurannut alisuoriutumista ja negatiivista vaikutusta oppimiseen. Isla ei ole ollut tyytyväinen opetuksen tavoitetasoon: ”*Mää olin niinku kutosella, mutta me käytiin kolmosluokan englannin sanoja, et me jäätiin niinku tosi tosi jälkeen.*” Venla kertoo kokeneensa, että pienluokan tavoitetaso on ollut liian alhainen yleisopetuksen tavoitetasoon verrattuna, mikä on vaikeuttanut myöhempää integroitumista yleisopetuksen ryhmään: ”...*olihan se (yleisopetus) ihan erilaista ja mulla ei ollu mitään hajua mistään mitään.*” Riittämättömiksi muodostuneet oppimisvalmiudet ovat vaikeuttaneet myös pärjäämistä myöhemmissä ammatillisissa opinnoissa. Myös Isla on kokenut pienluokalla annetun luokkamuotoisen erityisopetuksen olevan liian rentoa, ja hän kertoo, että olisi toivonut sen olevan ”*koulumaisempaa*” ja ”*jämäkämpää*”. Hänen kokemuksistaan on tulkittavissa, että pienluokalla annettuun opetukseen ei ole panostettu ja pienluokka oppilaineen on ollut varsin marginaalisessa ja alhaisessa asemassa koulussa: ”...*et ollaan ikään kuin sitä kellarin pohjasakkaa.*”

Sekä Isla että Venla kertovat kokeneensa, että he ovat joutuneet olemaan luokkamuotoisessa erityisopetuksessa silloinkin, kun tuen tarve ei ole sitä edellyttänyt. Isla kertoo kokemistaan seurauksista: ”*Se ei lapsesta tuntunut kovin mukavalta eikä sitten semmoselta, että se tukis niinku välttämättä mielenterveyttä tai tällasta niinku itsetunnon kehitystä sitten.*” Hänen mielestään luokkamuotoisessa erityisopetuksessa on korostettu liikaa oppilaan haasteita, mikä on vaikuttanut omaan itsekäsitykseen oppijana. Hän kertoo luulleensa, että tiettyjen asioiden oppiminen on hänelle haasteellista, jos ei jopa mahdotonta, mutta myöhemmät kokemukset työelämässä ovat kuitenkin osoittaneet tämän käsityksen vääräksi – myös ympäristöllä on vaikutusta oppimiseen, kuten seuraavasta sitaatista on tulkittavissa:

”Mä oon ollut semmosessa päiväkodissa töissä, joka on ollut ruotsinkielinen se toinen puoli ja sit mä olin siellä ruotsin kieltä ja mä rupesin miettiin, et ai voinko mäkin oppia tällä tavalla. Et on jotenkin semmonen ollut, että no en mä varmaan opi.” (Isla)

Yleisopetukseen on yleensä suhtauduttu myönteisesti. Silloin, kun tuen tarpeen ei ole koettu vaativan luokkamuotoista erityisopetusta pienluokalla, on yleisopetuksen luokalla opiskelu ollut yleensä toivottavaa oppiainekohtaisesti, kuten Venla toteaa: *”No olihan se niinku silleen, että jes, että vihdoinkin mä pääsin kokonaan (yleisopetuksen ryhmään).”* Opetus yleisopetuksen luokalla on saatettu toisaalta kokea jopa liian vaativana ja kuormittavana, kuten Venla kuvaa tunteuksiaan: *”Kyllähän se (integroituminen yleisopetukseen) pelotti totta kait tosi paljon, kun tiesi, että, että nyt mennään niillä rajoilla, missä mä en nyt niin kun yhtään osaa.”* Monilla haastateltavilla on positiivisia muistoja yleisopetuksesta - paitsi Ellalla lähinnä vain negatiivisia. Pelkkä fyysinen integroituminen ei ole riittänyt, kuten seuraavasta sitaatista on tulkittavissa:

”Se tuntuu pahalta, ku oli niinku ite erilainen kuin muut..., niin mä en halunnu menä sinne. Mä keksin aina kaikkia tekosyitä, ettei tarvis mennä sinne...mä en tykänny koskaan olla yleisopetuksen kanssa vaan samassa tilassa.” (Ella)

Haastateltavat kertovat myös oppiainekohtaisista koulusuoriutumisistaan. Joidenkin haastateltavien mukaan heidän koulumenestyksensä ei ole ollut kovin hyvä, kun sen sijaan toiset ovat kokeneet koulumenestyksensä kohtalaisena, ja saaneet myös stipendejä. Kaikilla on kokemuksia menestyneestä koulusuoriutumisesta ainakin joissakin oppiaineissa. Monet kertovat, että etenkin historia ja taide- ja taitoaineet ovat olleet mieluisimpia oppiaineita. Oma kiinnostus opetettavaa aihetta kohtaan, kuten myös mielenkiintoinen ja mukaansatempaava opetus, ovat vaikuttaneet siihen, että oppitunneille on haluttu mennä. Monet haastateltavat kertovat taiteellisista vahvuuksistaan, ja heidän koulumenestyksensä onkin ollut hyvä taito- ja taideaineissa. Myös vahvuuksia esimerkiksi vieraisissa kielissä ja aineenkirjoituksessa tulee haastatteluissa esille.

Etenkin matematiikka on ollut oppiaine, jonka suurin osa haastateltavista on kokenut haasteellisenä. Matematiikka on yleensä yksilöllistetty, ja siihen on saatu tukea pienluokassa. Isla tarkoittaa matematiikkaan liittyvän pulmansa: *”...just oon oppinut jonkun matemaattisen kaavan niin sit mä saatan yhtäkkiä unohtaa.”* Ella puolestaan kertoo turhautumisen tunteestaan vaikeiksi kokemiensa matematiikan tehtävien äärellä: *”...välillä tuntuu repiä ne matikan kirjat...”* Hän kertoo, että ei ole mielestään saanut riittävän hyvää ohjausta, mikä olisi auttanut ymmärtämään vaikeaksi kokemiaan tehtäviä. Miro kertoo sen sijaan kokeneensa matematiikan

helppona oppiaineena pienluokalla, ja hän on yleensä suoriutunut annetuista tehtävistä vaivattomasti ja nopeasti, minkä jälkeen hän on auttanut muita oppilaita.

5.4 Kokemuksia luokkailmapiiristä

Suuri osa haastateltavista muistelee pienluokan ilmapiiriä ja luokkahenkeä positiiviseksi. Verrattuna yleisopetuksen luokkaan, on pienluokan ilmapiiri yleensä tuntunut paremmalta. Pienluokan ryhmä usein koettu ryhmäksi, johon kuulutaan, vaikka yleisopetuksen ryhmässä opetusta olisikin ollut enemmän.

Pienluokan ilmapiiri on kuitenkin ajoittain saattanut olla levoton ja rauhaton. Ajoittainen rauhattomuus ei ole kuitenkaan vaikuttanut haittaavan haastateltavia. Miro on kokenut ilmapiirin rauhattoman sijasta ”*energisenä*”. Hilla kuvailee jopo-luokan ilmapiiriä ylistävin sanoin, ja hänen kuvailustaan välittyy hyvä luokkahenki ja tunne yhteenkuuluvuudesta ja hyväksynnästä: ”*Juteltiin ja suunniteltiin kaikkea yhdessä, kysyttiin muiden mielipiteitä, opettajan ja ohjaajan...sai olla oma itsensä.*” Venla on kokenut pienluokan ilmapiirin ennen kaikkea ”*tutuksi ja turvalliseksi*”. Pienessä ryhmässä ujompikin oppilas on uskaltanut olla äänessä ja kysyä vaikka uudemman kerran, jos ei ole jotain ymmärtänyt. Hillan mukaan pienryhmä on soveltunut hänen luonteelleen paremmin kuin isompi yleisopetuksen ryhmä, koska hän ei koe itseään niin sosiaaliseksi.

Myös muita positiivisia kokemuksia kerrotaan pienryhmän ilmapiiristä. Tavallisesti yhteenkuuluvuuden tunne on ollut vahva, mitä Venlan kuvaus ”*tosi tiivis porukka*” ilmentää. Isla kertoo myös pienluokkien rajat ylittävästä yhteishengestä. Hänen ei ole tarvinnut pelätä tulevansa kiusatuksi, koska on kokenut, että toisen pienluokan oppilaat, ”*pajaluokan pojat*”, olisivat siinä tapauksessa olleet hänen turvanaan.

Pienluokan ilmapiiriä on kuvattu myös rennoksi, ja siellä on koettu olevan paremmat mahdollisuudet vuorovaikutukseen toisten oppilaiden kanssa verrattuna yleisopetuksen ryhmään. Pienluokassa kommunikointia ohjaavat säännöt ovat olleet väljempiä kuin yleisopetuksessa, kuten Miro toteaa: ”*Pienryhmässä oli ehkä semmonen rennompi fiilis, koska just sai puhua ja tälle.*” Pienluokan rentoa ilmapiiriä kuvastaa myös Islan kokemus: ”*...pystyi keskustelemaan muustakin kuin koulunkäynnistä...*” Miro on pohtinut syitä pienluokassa viihtymiseen ja päätyntynyt siihen, että luokkatoverit ja mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen ovat olleet nimellinen syy, jonka takia hän on viihtynyt paremmin pienluokan kuin yleisopetuksen

ryhmässä. Isla kertoo, miten pienluokalla on päässyt hyödyntämään myös omia vahvuusalueitaan, kuten myös hyötymään toisten vahvuusalueista:

”...että jos mä en osannut laskee, niin joku niistä osas laskee. Ja jos ne ei osannut, et oli haasteellista äidinkieli, niin sitten se oli taas mun vahvuus, et se oli semmonen tietynlainen porukka sitten kyllä siinä...” (Isla)

Sen sijaan Ella ei ole kokenut pienluokan ilmapiiriä yhtä positiivisesti. Ella kertoo ilmapiiriin olleen ennemminkin siedettävä kuin myönteinen: *”Kyllä kait se muutaman vuoden menee, mutta ois siinä ollut parannettavaa.”* Hänen kokemuksensa ilmentää, että ilmapiiri ei ole ollut sellainen, jossa hän olisi uskaltanut olla oma itsensä:

”Mää en halunnu laittaa mun omia lempipiisejä, koska sitten ne (muut pienluokkalaiset) ois nauranu kuiteskin, niin sitten mää laitoin aina jotain muuta.” (Ella)

5.5 Kokemuksia ennakkoluuloista

Neljä haastateltavaa kertovat ennakkoluuloista ja stereotyyppioista, joita toiset oppilaat ja opettajat ovat heihin liittäneet. Kokemuksista ilmenee myös, että pienluokalla on ollut leimaavaa vaikutusta. Isla kertoo omista kokemuksistaan yleistämisestä ja stereotyyppioista: *”...sitten se, että mitä toisella oli haasteita, niin ne siirtyi sitten mulle... et oltiin ehkä vähän niinku sumpussa tavallaan siellä (pienluokassa).”* Hän ei ole kuitenkaan hyväksynyt stereotyyppioita, määritelmiä eikä tuomitsevia asenteita, joita pienluokalla opiskeleviin oppilaisiin on hänen kokemuksensa mukaan liitetty, kuten seuraavasta ilmenee:

”...kun saatto olla joku, joka halus lukioon siellä, mut sitten hänet lytättiin, et sää pärjää... niin mä päätin, et okei, vaikka mää oon ollut erityisopiskelija, niin silti mä teen asioita. Mä niinku vastustan sitä muuttia, mihin mut on tavallaan yritetty laittaa.” (Isla)

Myös Venla kertoo toisten oppilaiden ennakkoluuloista. Hän kokee pienluokalla olleen leimaavaa vaikutusta, joka on määritellyt myös hänen omaa käsitystään itsestään:

”Meitäkin on pidetty semmosina kummajaisina, kun ollaan oltu siellä erityisluokalla, et se on varmaan sitten vaikuttanut siihen mun koulunkäyntiin, että kun itse ajatellut että ois joku kummajainen, kun on ollut siellä. Nämä muut oppilaat syrji meitä tosi paljon, että me ei oikein oltu tervetulleita niinku mihinkään, jos oli vaikka yhteisiä tapahtumia.” (Venla)

Venlan kokemuksesta on tulkittavissa, että hänen mielestään monilla on virheellinen käsitys oppilaista, jotka käyvät pienluokkaa. Hän haluaa hälventää ennakkoluuloja ja välittää toisenlaista viestiä pienluokasta ja sen oppilaista:

”Se ois mun mielestä kiva, että se muuttuis se asia ja meitäkin, jotka ollaan käyty erityisluokalla, niin pijettä ihän normaaleina ihmisinä. Et me ollaan vaan ihmisiä, jotka tarvii apua ehkä enemmän kuin mitä muut.” (Venla)

Aino kertoo tuntemuksistaan pienluokkasijoituksestaan. Hänen kokemuksestaan ilmenee pelko leimaautumisesta ja siitä seuranneesta häpeän tunteesta:

”Tuli semmonen että mieltiiköhän nuo kaikki muut oppilaat, että mää oon samanlainen, kun ne, jotka on myös siellä pienluokalla. Niin se alko todella, todella paljon myös mua hävettämään.” (Aino)

Haastateltavat ovat kohdanneet myös muita ennakkoluuloja. Ella kertoo häneen kohdistuneista ennakkoluuloista: *”Yksi poika yleisopetuksessa aina sano, että ei vammaisten kanssa kannata olla, kun ne ei ossaa mittään.”* Myös Isla on kokenut ennakkoluuloja jopa opettajalta, asiantuntijan roolissa olleelta auktoriteettihenkilöltä, mikä on hänessä herättänyt hämmennystä, kuten seuraavasta on tulkittavissa:

”Hän (erityisopettaja) on mulle joskus sanonut, et mun älykkyyttä on vaikea arvioida, kun mut näkee kävelemäs, mutta sitten kun mun kanssa alkaa juttelemaan, niin huomaa, että mää oon niin kun ihän älykäs. Että että tää on niinku (hiljaisuus) on, että ei osata erottaa sitä, miten niinku puhutaan ja näin.” (Aino)

5.6 Kokemuksia opettajista ja koulunkäynninohjaajista

Monet haastateltavat muistelevat opettajakokemuksiaan voimakkaillakin ilmaisuilla, kuten *”maailman parhain”, ”ihän surkea”, ”inhottava”, ”nöyryyttävä”* ja *”lämminsydäminen”*, mikä ilmentää opettajan keskeistä roolia oppilaan koulukokemuksissa. Haastatteluissa kerrotaan positiivisia ja negatiivisia kokemuksia niin erityisopettajista, luokanopettajista kuin aineenopettajistakin. Jotkut haastateltavat kertovat myös koulunkäynninohjaajaan liittyvistä kokemuksistaan.

Monet positiiviset opettajakokemukset liittyvät siihen, että opettaja on koettu ystävällisenä, ymmärtäväisenä ja empaattisena. On arvostettu sitä, että opettaja on havainnoinut herkästi oppilaan

tunnetilaa ja osoittanut välittävänsä, kuten Ella kertoo pitämästään opettajasta: ”*Se tuli aina kysyy, jos näki naamasta, että nyt ei oo kaikki hyvin, niin sitten se tuli aina kysyy, että onko sulla kaikki hyvin.*”

Positiiviset opettajakokemukset liittyvät myös siihen, että opettaja ei ole luokitellut tai lokeroinut oppilaita vaan suhtautunut tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti, kuten esimerkiksi Aino kertoo: ”...*vaikka mää olin erilainen kuin muut, se ei kummiskaan lokeroinut mua, vaan se kohteli niin ku muitakin.*” Ainon kokemuksesta on tulkittavissa, että tasa-arvoinen kohtelu ei ole välttämättä aina ollut itsestään selvää sellaisille oppilaille, joilla on ollut erityistarpeita. Islan kokemus tasa-arvoisesta opettajasta on liittynyt siihen, että luokanopettaja on asettanut vaatimuksia kaikille oppilaille oppimiseen liittyen: ”*Kaikki oli niinku tasavertasia, niin hän vaati ja vaati jopa vähän liikaa myöskin erityisopiskelijoilta.*” Isla ei ole kokenut tätä niinkään kuormittavana vaan paremminkin mielenterveyttä ja itsetuntoa tukevana. Samainen opettaja on opettanut myös sinnikkyyttä ja kannustanut yrittämään. Kokemus opettajasta on ollut Islalle merkityksellinen, kuten hän kertoo: ”*En olisi tässä ilman häntä.*”

Positiivisiin opettajakokemuksiin liittyy myös opettajan kannustava asenne oppilasta kohtaan, mutta myös kyky ylläpitää järjestystä luokassa. Aino muistelee lämmöllä opettajaa, joka on kehunut häntä rajoitteesta huolimatta: ”*Se kehu mua tosi paljon, että vaikka mulla vielä siihen aikaan oli ärrävika.*” Miro puolestaan kertoo kokeneensa positiivisena, että opettaja on huomannut hyvää ihan pienissäkin asioissa: ”*Se opettaja se aina kehu niinku ihan pikkujutuistakin, niin se oli ihan kiva.*” Pihla kertoo arvostaneensa opettajaa, joka on kyennyt ylläpitämään järjestystä luokassa: ”...*joskus sanoi aika äkäisesti... ihan hyvä, että joku oikeesti pitikin jottain kuria.*”

Myös muita kokemuksia opettajan merkittävästä roolista ja kannattelevasta vaikutuksesta oppilaaseen kerrotaan. Näihin positiivisiin kokemuksiin kuuluvat tilanteet, joissa on koettu, että opettaja on pitänyt oppilaan puolia muiden opettajien kritisoidessa. Lämmin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde tulee esille myös kuvauksista, joissa opettajaa on verrattu äitihahmoon ja johon on pidetty yhteyttä vielä peruskoulun jälkeenkin.

Haastateltavien opettajamuistoihin liittyy myös negatiivisia kokemuksia. Negatiiviset kokemukset ilmentävät muun muassa opettajan tuomitsevaa ja lannistavaa asennetta oppilasta kohtaan ja sitä, että opettaja ei ole uskonut oppilaan mahdollisuuksiin kehittyä, kuten Ella kertoo kokemuksestaan: ”*Se opettaja sano, että mää oon liian vilkas, että musta ei tuu ikinä niinkö sellasta normaalin ihmisen tyylistä tai miten se sanotaan.*” Myös Isla kertoo kokeneensa

pienluokalla toimineen opettajan asenteet ja sanat lannistavina, mikä on vaikuttanut negatiivisesti hänen itsetuntoonsa oppijana. Seuraava sitaatti osoittaa, että opettajan sanat ovat ohjanneet hänen toimintaansa sisäisenä puheena myöhemminkin, mitä vastaan hän on joutunut käymään kamppailua:

”Mulla pyöri vieläkin hänen (erityisopettajan) sanat siellä mielessä, et näin: en pysty en pysty en pysty. Ja sit mä ihan sanoin ääneen, et nyt turpa kiinni, että mä keskityn tähän lukemiseen, et mä sanoin niille mun ajatuksille ja sille hänen äänelle, joka siellä mun päässä, et mä pystyn tekemään tän ja mä pystyn pärjäämään tässä. Niin se vieläkin varmasti vaikuttaa ne sanat siellä taustalla, et mä en välttämättä usko itseeni ja sit se vaikuttaa mun pärjäämiseen. Et niillä sanoilla on tosi iso merkitys. Sitä on vaikee, jos on kuullu jotain negatiivista, sitä on hirveen vaikee päästä eroon.” (Isla)

Aino kertoo kokemuksistaan, että opettajat eivät ole ymmärtäneet oppilasta: *”Ne saatto välillä ihan huutaakin pää punasena sitten meille, että ei ollu heillä ehkä sitten semmosta ymmärrystä niin kun meitä kohtaan.”* Vilkkaan käyttäytymisen takana ei kuitenkaan ole ollut pahaa tarkoitettavia ajatuksia Ainon mukaan: *”En oo ollu semmonen ilkkurinen kummiskaan, mutta niin kun vauhtia on riittänyt.”*

Negatiivisiin opettajakokemuksiin liittyy myös kokemuksia opettajien välinpitämättömydestä. Venlalla on kokemus opettajasta, jonka suhtautuminen kouluun on näyttäytynyt oppilaiden tapaan vähättelevänä ja *”liian rentona meininkinä”* ja jolta hän olisi toivonut jämakämpää otetta. Isla kertoo, että pienluokan opettaja on usein tullut myöhässä tunnille, minkä hän on tulkinnut välinpitämättömänä asenteena pienluokalla opiskelevia oppilaita kohtaan.

Isla kertoo myös tuntemuksistaan, kun hän on kokenut opettajan rajoittaneen liikaa hänen toimintaansa liikuntatunneilla, eikä hän ole päässyt osallistumaan aktiviteetteihin muiden oppilaiden tapaan. Hänen mielestään opettajien olisi ollut tärkeä ymmärtää, että rajoitteistaan huolimatta myös hän haluaa toimia, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee:

”Saatan helpommin kaatua, mut vammasta huolimatta pitää kuitenkin elää elämää, että en mä voi olla semmoisessa niinku jossakin suojatussa. Et se monta kertaa unohtuu muilta ihmisiltä, että et mieluummin mä elän elämää, kuin jätän sen elämättä.” (Isla)

Aino puolestaan kertoo, että luokanvalvoja on ottanut hänet *”silmätikukseen”*, koska hän ei kuulunut *”kunnon opiskelijajihmisten”* joukkoon. Nöyryyttäminen on näyttäytynyt esimerkiksi

niin, että opettaja on kommentoinut hänen huonoja arvosanojaan koko luokan kuullen tai opettaja on kommentoinut hänen pukeutumistaan vanhempien kuullen. Aino on kokenut opettajan käyttäytymisen kiusaamisena.

Miro kuvaa erästä pienluokan opettajaansa ”vanhanaikaisena”, joka ei ole kehunut eikä kannustanut. Hän on kokenut, että opettaja ei ole nähnyt hänen ajoittain suuriakaan ponnistelujaan sellaisten toimintojen eteen, jotka usein voidaan mieltää itsestänselvyyksinä. Toiminnanohjaus ja etenkin toiminnan aloittaminen ovat vaatineet Mirolta paljon. Saavutus on esimerkiksi ollut jo se, että on saanut tehtävän ylipäättään tehtyä, kuten seuraava sitaatti ilmentää: ”*Sehän voi olla vaikia justiinsa, jos on vaikka joku tosi tylsä tehtävä ja silleen, et sitä ei oikeestaan haluais tehdä...niin se on niinku ihan hyvä, että sen tekkee ollenkaan sen tehtävän*”

Miro kertoo myös siitä, kuinka opettaja on käyttänyt valtaansa rangaistuksia jaellessaan:

”Muut opettajat ois vaikka tehnyt silleen, että jos joku teki jotakin, et sit kaikki muut sai vaikka jonkun jäätelön, mut se yks ei. Niin sit se opettaja teki silleen, että kukaan ei saanut. Niin sithän ne kaikki syytti sitä yhtä oppilasta, joka vähän niinku aiheutti sen...mää olin yleensä, koska mää aina tein vahingossa jotakin semmosta.” (Miro)

Monet haastateltavat kertovat kokemuksiaan myös koulunkäynninohjaajista tai ”*apuopettajista*”, kuten jotkut heitä kutsuvat. Yleensä pienluokassa on ollut yksi tai useampi koulunkäynninohjaaja. Kolmella haastateltavalla on ollut myös henkilökohtainen avustaja jossakin vaiheessa koulupolkuun. Haastateltavat kertovat, että he ovat siirtyneet erilliseen tilaan koulunkäynninohjaajan kanssa varsinkin silloin, kun keskittyminen ollut haastavaa. Koulunkäynninohjaaja on myös neuvonut ja ohjannut haastateltavia koulutyöskentelyssä pienluokassa. Miro kertoo, että koulunkäynninohjaaja on mahdollistanut hänen osallistumistaan yleisopetukseen yläkoulussa. Hän tuo esille sen, että koulunkäynninohjaajalla on ollut tärkeä rooli, koska hän on isommassa ryhmässä yleisopetuksessa uskaltanut paremmin kysyä koulunkäynninohjaajalta kuin opettajalta, jos ei ole jotain asiaa ymmärtänyt. Aino on kokenut koulunkäynninohjaajan olleen hyväsydäminen ja tarkoittaneen hyvää.

Koulunkäynninohjaajan rooliin liitetään myös joitakin negatiivisia kokemuksia. Muutama haastateltava kertoo, että ovat kokeneet jääneensä vaille opettajan ohjausta ja saaneensa ohjausta enimmäkseen vain koulunkäynninohjaajalta. Isla on myös kokenut koulunkäynninohjaajan toiminnan estäneen häntä osallistumista aktiviteetteihin toisten lasten kanssa:

”Mää en esimerkiksi saanu laskee pulkkamäkee, koska hän pelkäs, et mulle sattuu jotain. Sit mun kaveri huijas, et mä pääsin laskemaan pulkkamäkee. Mä sain siitä torut sitten, kun mä olin laskenut, vaikka ei ollut mitään semmoista.” (Isla)

Aino kertoo myös kokemuksestaan siitä, että hänen aistiherkkyyttään ole huomioitu tai sitä ei ole osattu huomioida: *”Jos on ihmisellä vaikka aistiyliherkkyys, niin mää en tykännyt ite siitä, että se (koulunkäynninohjaaja) tuli ihan tähän iholle vaikka niinku opastamaan.”*

5.7 Kokemuksia kaverisuhteista

Kaikilla haastateltavilla on ollut kaverisuhteita koulussa jossakin vaiheessa, mutta kaverisuhteiden määrä ja laatu ovat vaihdelleet. Jotkut kertovat olleensa paljon myös yksin. Yksinäisyyden kokemuksista kertovat etenkin kolme haastateltavaa, joista yksi on opiskellut lähinnä pienluokalla. Haastatteluissa tulee esille kavereiden tärkeä merkitys. Kukaan haastateltavista ei ehdoin tahdoin ole halunnut olla yksin.

Kaverisuhteista haastateltavilla on ollut monenlaisia ja toisistaan poikkeaviakin kokemuksia. Useat haastateltavat kuitenkin kertovat, että heillä on ollut kavereita sekä pienluokalta että yleisopetuksen luokalta. Jos kaverit ovat asuneet lähellä, niin heidän kanssaan on vietetty myös vapaa-aikaa. Kaverisuhteiden kesto on saattanut vaihdella. Kolme haastateltavaa kertoo edelleen pitävänsä yhteyttä yleisopetuksen luokalla olleisiin kavereihinsa, ja yksi kertoo pitävänsä yhteyttä pienluokalla olleeseen kaveriinsa. Joidenkin kaverisuhteet ovat puolestaan olleet lyhytkestoisia ja intensiivisiä.

Myös yksinäisyyden kokemuksia on tuotu esille. Isla kertoo olleensa sosiaalisilta taidoiltaan lahjakas mutta tahtomattaan rikkonut toisten leikkejä motorisen kömpelyytensä takia. Tämän vuoksi hän on kokenut haasteellisena saada kavereita ensimmäisten kouluvuosien aikana. Hän myös kertoo, että ei ole saanut tarpeeksi tukea koulun aikuisilta kaverisuhteiden solmimiseen, vaan paremminkin päinvastoin. Hänen mielestään jotkut opettajat ja koulunkäynninohjaajat ovat liiallisen varovaisuutensa takia rajoittaneet hänen kontaktejaan vertaisryhmän aktiviteetteihin, koska ovat pelänneet, että hän loukkaa itseään.

Myös Miro ja Ella kertovat yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteestaan. Miro kertoo kokemuksistaan alakoulussa: *”... oli vaikia keskustella muitten lasten kaa... tuntu silleen, et ite on jotenkin niinku out tai jotain.”* Hän kertoo kokeneensa puutteita sosiaalisissa taidoissaan: *”Sillon mää puhuin niinku pelkästään itestäni ja just tosi paljon varsinkin jostakin yhestä aiheesta*

vaan.” Myöhemmin yläkoulussa hän on alkanut tutustumaan paremmin muihin oppilaisiin sosiaalisten taitojen karttuessa ja ymmärrettyään vastavuoroisuuden merkityksen kaverisuhteissa, kuten hän seuraavassa kuvaa: *”Ihan vaan niinku kohteliaisuudenkin takia pitää niinku vähän esittää, mut samalla sun pitää oikeestikin olla kiinnostunut aina välillä ihmisten asioista, vaikka ei oikeesti oiskaan.”* Ellalla on ollut joitakin kavereita, mutta hänen kokemuksistaan kaverisuhteista välittyy myös yksinäisyyden tunnetta: *”Ei ne tuntunu oikialta ystäviltä. Mää en oo nykyään enää kenenkään kanssa tekemisissä, jotka oli peruskoulussa samalla luokalla.”* Ella olisi halunnut tutustua myös yleisopetuksen oppilaisiin, mutta on kokenut olevansa liian arka tutustumaan heihin omatoimisesti.

Haastatteluista tulee esille, että kaverisuhteilla on ollut tärkeä merkitys koulussa. Joskus kaverit ovat olleet syy siihen, miksi kouluun ylipäättään on menty. Esimerkiksi Venla kertoo, että jos hän on tiennyt, että kaverit eivät tule kouluun, ei hän itsekään ole aina silloin mennyt kouluun. Kavereiden tärkeä merkitys tulee esille myös Ellan kokemuksesta, kun hän on vihdoinkin saanut hyviä kavereita ammatillisesta oppilaitoksesta: *”Siellä mulla on ensimmäinen koulu, missä mulla oikeesti on ollu kavereita ja mää oon tuntenu pitkästä aikaa iloisuuden tunnetta.”*

Haastateltavat ovat pohtineet myös pienluokan vaikutusta kaverisuhteisiin. Jotkut haastateltavat ovat kokeneet, että pienluokkaan liitetyt ennakkoluulot ovat olleet esteenä uusien kaverisuhteiden solmimiselle yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Aino puolestaan ei ole halunnut kavereita pienluokasta, kuten hän kertoo:

”Kaikkihan ne ois halunnu pienluokalta olla mun kavereita, mut mää en halunnu olla niitten kaveri, koska mää en tuntenut, että mää oon samanlainen. Halusin kumminkin olla normiluokalla ja sain normiluokalta paljon kavereita, et ei mulla ollut yhtään pienluokalta. (Aino)

5.8 Kokemuksia kiusaamisesta

Useilla haastateltavilla on ollut kiusaamiskokemuksia kouluaikana. Kiusaaminen on ilmennyt nimittelyinä, selän takana puhumisena, haukkumisena, ulkopuolelle jättämisenä ja varasteluna. Kolme haastateltavaa kertoo, että yleisopetuksen oppilaat ovat kiusanneet heitä, ja yhtä haastateltavaa on kiusannut myös pienluokan oppilas. Jotkut haastateltavat kertovat kokeneensa joitakin kertoja myös hännäämistä ja ilkeää kohtelua, mutta he eivät ole pitäneet sitä kiusaamisena. Useiden haastateltavien kerronnasta tulee esille, että he tuomitsevat kiusaamisen eivätkä koe, että itse olisivat varsinaisesti kiusanneet ketään. Sen sijaan Ella kertoo, että myös hän on

kiusannut. Hän selittää kiusaamisen olleen reaktio toisen oppilaan käyttäytymiselle: ”... *mutta se (kiusaaminen) on sitten ite aiheutettua, kun on tullu sanomaan mulle asioita ja en oo tykänny niistä...saatoin yhden sukunimestäkin heittää jotain...*” Hänen kertomansa mukaan asiat on kuitenkin saatu selvitettyä.

Monet haastateltavat ovat kokeneet opettajien ja kouluhenkilöstön suhtautuneen vähätellen kiusaamiseen. Heidän mielestään koulun aikuiset ovat olleet tietoisia kiusaamisesta mutta eivät ole siihen puuttuneet riittävästi. Heidän kokemuksistaan voi tulkita, että koulun aikuiset eivät ole ehkä tunnistanee kaikkea kiusaamista tai eivät ole pitäneet sitä yhtä vakavana, kuin haastateltavat ovat sen kokeneet:

”Sain ite semmosen käsityksen, että ne tiesi, mutta ne ei koskaan asialle tehny mitään, että mullekin vaan sanottiin, että no ei oo enää kun vaan vuosi jälellä niin sit ei tarvi tulla enää tänne kouluun tai tommosta.” (Venla)

”Sanoivat vaan, että toisesta korvasta sisälle ja toisesta ulos, niin se on siinä.” (Ella)

”Ne oli vaan silleen, et kyl se ohi mennee, se on varmaan vaan sulle kateellinen tai mustasukkanen jostakin. Et se painettiin villasella, että ei kettään kiinnostanu.” (Aino)

”Siihen ois jollakin tavalla voinut puuttua, et kun mä olin niin paljon yksin, niin vähän jämäkämpä sitten aikuiset.” (Isla)

Haastateltavat kertovat myös kokemuksistaan kiusaamiseen puuttumisesta. Joissakin kouluissa on ollut KiVa Koulu -ohjelma, jonka avulla kiusaaminen on saatu loppumaan. KiVa Koulu -ohjelmaan on suhtauduttu myös epäilevästi, kuten Aino kertoo: *”Pahin kiusaaja oli siellä sovittlemassa.”* Pihla kertoo, että hän ei itse ole kokenut kiusaamista, mutta kertoo koulunsa toimenpiteistä sopimattomaan käytökseen: *”Rehtori jutteli niitten kaa ja välillä piti kyllä poliisikin kutsua, että välillä meni sen verran pahaksi.”*

Monille haastateltaville kiusaamiskokemukset ovat jättäneet ikäviä muistoja ja ennen kaikkea myös aikuisten vähättelevät asenteet kiusaamiskokemuksista ovat tuntuneet heistä pahalta. Kaikki haastateltavat kertovat itse olevansa jyrkästi kiusaamista vastaan.

5.9 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Haastateltavien koulukokemusten kirjo on moninainen, ja siihen kuuluu niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia ryhmäsiirroista, fyysisestä oppimisympäristöstä, opetuksesta ja

oppimisesta, luokkailmapiiristä, ennakkoluuloista, opettajista ja koulunkäynninohjaajista sekä kaverisuhteista ja kiusaamisesta. Haastateltavien koulukokemusten konteksteina ovat olleet yleisopetuksen koulut, joissa haastateltavat ovat saaneet opetusta sekä pienluokilla että yleisopetuksen luokilla.

Monet haastateltavat ovat kokeneet useita siirtoja pienluokan ja yleisopetuksen luokan välillä peruskoulun aikana. Toisin kuin aikaisemmassa Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa, jossa liikkumisia on ollut lähinnä yksisuuntaisesti yleisopetuksen luokalta pienluokkaan, on tässä tutkielmassa ollut siirtymisiä myös pienluokalta yleisopetuksen luokkaan. Tämä voidaan nähdä tuloksena voimistuneista inkluusiopyrkimyksistä, joihin kolmiportaiseen tukeen siirtymisellä vuodesta 2011 on tähdätty (esim. Hakala & Leivo, 2015; Thuneberg ym., 2013). Kuten Niemen ja kumppaneiden (2010) sekä Rinteen ja kumppaneiden (2004) tutkimuksissa, niin myös tässä tutkimuksessa tulee esille osattomuutta itseä koskeviin päätöksiin, sillä joidenkin haastateltavien omia mielipiteitä ryhmäsiirroista ei ole huomioitu.

Kertoessaan kokemuksistaan fyysisestä oppimisympäristöstä haastateltavat kuvaavat etenkin pienluokan fyysistä oppimisympäristöä, mutta myös muita koulun fyysisiä oppimisympäristöjä. Pienluokkaa kuvataan pinta-alaltaan pienenä, mutta usein sisustukseltaan vähemmän koulumaisena ja viihtyisämpänä kuin yleisopetuksen luokkaa. Yleensä pienluokat ovat sijainneet muiden luokkien läheisyydessä, mutta joskus sijainti on ollut syrjempänä muista luokista, minkä on koettu kertovan koulun vähäisestä arvostuksesta pienluokalla opiskelevia oppilaita kohtaan. Jotkut haastateltavat kuvaavat kouluympäristöä varsin karuna ja laitosmaisena, mutta jonka viihtyvyyttä voidaan parantaa varsin pienillä toimenpiteillä. Suurin osa tämän tutkielman haastateltavista on käynyt lähikouluun.

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa niin myös tässä tutkielmassa on valtaosa pienluokkakokemuksista positiivisia. Pienen ryhmäkoon on koettu helpottavan keskittymistä ja täten myös oppimista yhtenevästi Jahnukaisen (2001), Rinteen ja kumppaneiden (2004) sekä Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimusten kanssa. Pienluokalla järjestetty erityisopetus on ollut henkilökohtaisempaa, perusteellisempaa, opettajajohtoisempaa ja rauhallisemmassa tahdissa etenevää kuin opetus yleisopetuksen luokalla. Pienluokalla tukea on tarjottu riittävästi ja joskus jopa liikaakin, kuten myös Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksesta tulee esille. Oppiaineiden eriyttäminen on helpottanut oppimista. Opetuksen järjestäminen pienluokalla on siis monilta osin edistänyt oppimista ja koulusuoriutumista.

Toisaalta tulee esiin myös kokemuksia siitä, että opinnot pienluokalla ovat olleet liian helppoja ja matala vaatimustaso on saanut aikaan alisuoriutumista, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (Jahnukainen, 2001; Niemi ym., 2010) on todettu. Vaikka yksilöllistettyjen oppimäärien myötävaikutuksesta oppiminen on alkanut sujumaan ja se on koettu jopa hyvin helppona, herää epäily siitä, onko tavoitetaso asetettu liian alhaiseksi. Tällä puolestaan saattaa olla vaikutusta siihen, että oppimisvalmiuksien ei ole koettu kehittyneen riittäviksi vastaamaan peruskoulun jälkeisten opintojen vaatimuksia, kuten myös Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksesta ilmenee. Opetuksella erillisessä ryhmässä saattaa olla siis oppimista heikentävääkin vaikutusta. Myös Angelidesin ja Aravin (2007) sekä Grahamin ja kumppaneiden (2016) mukaan opetus erillisessä ryhmässä saattaa heikentää oppilaiden akateemista suoriutumista.

Haastateltavat ovat yleensä halunneet olla yleisopetuksessa silloin, kun tuen järjestäminen ei ole vaatinut erityisluokkaa. Monilla haastateltavilla on ollut oppiainevahvuuksia ja kiitettävää koulusuoriutumista myös yleisopetuksen luokalla. Haastateltavien kertomusten mukaan yleisopetuksen luokalla on opetuksen vaatimustaso ollut huomattavasti korkeampi verrattuna pienluokkaan, vaikka alaspäin eriyttämistä esimerkiksi helpotettujen kokeiden myötä on sielläkin toteutettu. Myös Angelides ja Aravi (2007) ja Graham ja kumppanit (2016) ovat todenneet yleisopetuksen luokan tehokkaammaksi akateemisen suoriutumisen kannalta. Tuen saanti yleisopetuksen luokassa ei ole kuitenkaan aina toteutunut tuen tarpeiden mukaan, mikä on lisännyt koulutyön kuormittavuutta jopa väsymiseen asti, kuten myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (Dimitrellou & Male, 2020; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Yllättävää tässä tutkielmassa on, että kellään haastateltavalla ei ole ollut osa-aikaista erityisopetusta yläkoulussa. Olisiko osa-aikainen erityisopetus voinut tukea ainakin aluksi yleisopetuksen opintoihin kiinnipääsemistä siirryttäessä luokkamuotoisesta erityisopetuksesta yleisopetukseen?

Pienluokka sosiaalisen kontekstin näkökulmasta on usein koettu myönteisenä ja yleensä myönteisempänä kuin yleisopetuksen luokka, mikä on yhtenevä tulos aikaisempien tutkimusten kanssa (Jahnukainen, 2001; Rinne ym., 2004; Niemi ym., 2010). Pienluokkaa on usein kuvattu tiiviiksi ryhmäksi, jossa on yleensä koettu hyväksytyksi tulemista ja suvaitsevaa luokkailmapiiriä ja jossa sosiaalinen kanssakäyminen on onnistunut, mikä on samansuuntainen tulos Jahnukaisen (2001) ja Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimusten kanssa. Verrattuna yleisopetuksen luokkaan, korostuvat osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset pienluokalla enemmän, mitä myös kansainväliset tutkimustulokset vahvistavat (Angelides & Aravi, 2007; Graham, Van Bergen & Sweller, 2016).

Jotkut haastateltavat ovat kokeneet myös ennakkoluuloja, stereotypioita ja leimautumista toisten oppilaiden kuin opettajienkin tahoilta, kuten myös Jahnukaisen (2001) ja Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksista ilmenee. Usein ennakkoluulot ovat liittyneet pienluokkasijoitukseen, mutta esimerkiksi haastateltavien poikkeavina pidettyihin ulkonäöllisiin piirteisiin on liitetty ennakkoluuloja. Myös kokemuksia häpeän ja huonommuuden tunteista pienluokkasijoituksen takia tulee esille. Ennakkoluulot ovat saattaneet ilmetä poissulkemisena ja kiusaamisena, joten niillä on ollut voimakkaasti osallisuutta heikentävä vaikutus kouluyhteisössä.

Haastateltavat ovat kertoneet myös kokemuksista, jotka liittyvät opettajiin ja koulunkäynninohjaajiin. Opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteella on ollut merkittävä rooli koulukokemuksen laadun kannalta, mikä tulee esille myös monista aikaisemmista tutkimuksista (Jahnukainen, 2001; Rinne ym., 2004; Niemi ym., 2010; Dimitrellou & Male, 2020; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Myönteistä vuorovaikutusta ovat edistäneet ainakin opettajan ystävällisyys, tilanneherkkyys, toisten kunnioittaminen ja kannustava asenne. Myönteisellä vuorovaikutuksella on ollut oppilasta kannatteleva vaikutus ja se on osaltaan vahvistanut myös kiinnittymistä luokkayhteisöön, kuten myös saattanut lisätä motivaatiota osallistua oppitunnille. Toisaalta taas negatiivisiksi koetut opettajasuhteet ovat heikentäneet kuulumisen tunnetta ryhmään. Koulunkäynninohjaajalta on koettu saavan tärkeää yksilöllistä tukea, jonka turvin esimerkiksi yleisopetukseen osallistuminen on ollut mahdollista. Toisaalta esille tulee kokemuksia myös siitä, että oppilaan ohjaus on saattanut jäädä jopa liikaakin koulunkäynninohjaajan vastuulle, kun sen ensisijaisesti pitäisi olla opettajan vastuulla. On myös kokemuksia siitä, että opettajat ja koulunkäynninohjaajat ovat toimillaan haitanneet oppilaiden osallisuutta järjestämällä sellaista toimintaa ja aktiviteetteja, joihin kaikilla oppilailla ei ole ollut mahdollisuutta päästä mukaan.

Kaverisuhteiden tärkeä merkitys kouluviihtymiselle on ilmeinen. Kaikilla haastateltavilla on ollut kaverisuhteita jossakin vaiheessa koulunkäyntiä ja useilla heillä on ollut kavereita molemmista ryhmistä, toisin kuin Niemen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa, jossa pienluokalla opiskelevilla ei pääsääntöisesti ole ollut kavereita yleisopetuksen luokalta. Toisaalta vaikuttaa siltä tässäkin tutkielmassa, että mitä enemmän opetusta on ollut pienluokalla, sitä vähemmän kaverisuhteita on ollut yleisopetuksen luokalla. Myös kaverisuhteiden puutteesta johtuvasta yksinäisyydestä kerrotaan, mikä tulee esille myös aikaisemmista tutkimuksista (Dimitrellou & Male, 2020; Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Joillakin haastateltavilla on myös kiusaamiskokemuksia. Useimmat heistä ovat tulleet kiusatuiksi yleisoppilaiden puolelta, mikä on samansuuntainen tulos Niemen ja kumppaneiden (2010)

tutkimuksen kanssa. Suuri osa haastateltavista on myös kokenut, että opettajat ovat vähätelleet heidän kiusaamiskokemuksiaan eikä niihin ole puututtu riittäväällä tavalla. Kiusaamisella on ollut osallisuutta heikentävä vaikutus.

6 Luotettavuus ja eettisyys

Tieteen harjoittamisen keskiössä ovat laadukas tutkimus ja siihen perustuvat luotettavat tutkimustulokset, kuten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeistuksista ilmenee. Niiden mukaan tutkimuksen luotettavuuden arviointi on olennainen osa hyvää tutkimuskäytäntöä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Juutin ja Puusan (2020) mukaan tarkastella *uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden* näkökulmista.

Uskottavuudella viitataan siihen, missä määrin tutkimuksen tulokset voidaan hyväksyä tosina, aineistonkeruuta pitää asianmukaisena ja analysointia huolellisena (Altio & Puusa, 2020). Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa olennaisesti, miten hyvin tutkijan päätelmät ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Myös asianmukaisesti laaditulla tutkimusraportilla on tärkeä merkitys, miten uskottava ja todentuntuinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä annetaan (Altio & Puusa, 2020; Kiviniemi, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkielmani aineiston olen kerännyt haastattelemalla sellaisia henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä eli heillä on kokemukseen perustuvaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkimustulosten analysointini pohjautuu aineiston perusteelliseen tuntemiseen, jonka olen saavuttanut siten, että olen litteroinut aineiston tarkasti ja lukenut sen huolellisesti läpi monia kertoja. Aineiston analyysissä olen pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen ja raportoinut analysointiprosessini vaiheet seikkaperäisesti. Tulososiossa olen tuonut esille alkuperäisilmauksiin pohjautuvia sitaatteja tulkintojeni osuvuuden arvioinniksi ja mahdollistamaan päätellyni seuraamista, kuten Aaltio ja Puusa (2020) suosittelevat. Haastatteluaineistoa olisi toki voinut vielä vahvistaa antamalla haastateltavalta kerätyn aineiston ja niiden pohjalta tehdyt analyysit haastateltavan luettavaksi ja kommentoitavaksi, kuten Puusa ja Julkunen (2020) ehdottavat. Toisaalta Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ei ole täysin varmaa, että tämä lisäisi tulkintojen uskottavuutta. Omassa tutkimusraportissani olen pyrkinyt kykyjeni mukaan selkeään ja riittävään kuvaukseen tutkitusta ilmiöstä ja tutkimusprosessista, mikä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on tutkimusraportin tarkoitus.

Luotettavuus tutkimuksessa liittyy siihen, että tutkimuksen lähestymistavat ja menetelmät ovat oikeanlaisia ja perusteltuja sopien tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimusongelman ratkaisemiseen (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa luotettavuuden arviointi perustuu tutkimuksen kykyyn tuottaa yleistettäviä tuloksia, ei tällaista objektiivisen mittarin mukaista luotettavuutta ilmaista laadullisessa tutkimuksessa,

kuten Aaltio ja Puusa (2020) esittävät. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan kyseisen tutkimuksen kehyksissä ja tutkimuksessa käytettyjen laadullisten menetelmien mukaisesti.

Tutkittavana ilmiönä tässä tutkielmassa on ollut koulukokemus, joten tutkimus on toteutettu laadullisella menetelmällä haastattelututkimuksena, mitä käytetään usein kokemuksen tutkimuksessa (Tökkäri, 2018; Perttula, 2011). Haastatteluissa on käytetty puolistrukturoitua kysymysrunkoa, jolla on kerätty kertomuksia haastateltavien koulukokemuksista. Aineistonkeruuvaiheiden kuvaus ja tarkastelu on esitetty tutkimusraportissa. Aineiston analyysin perustana ovat olleet siis narratiivit eli kertomukset, joiden sisällöstä tutkielmassa on oltu kiinnostuneita. Näin ollen narratiivien analyysi on toteutettu johdonmukaisesti kategorisella sisällönanalyysillä, jonka vaiheet on esitetty menetelmäluvussa.

Omassa tutkimusprosessissani haasteekseni muodostui hieman liian laaja tutkimustehtävä, minkä seurauksesta aineiston jäsentely oli aluksi pulmallista, mutta lopulta kategorioita lisäämällä onnistuin mielestäni saamaan aineistoa johdonmukaiseen järjestykseen. Näin jälkikäteen voin todeta, että tutkimus olisi voinut olla alusta lähtien huomattavasti rajatumpi, mikä olisi helpottanut fokuksen kohdistamista olennaiseen. Kiviniemen (2018) mukaan aloittelevalla tutkijalle onkin usein tyypillistä halukkuus tarkastella kaikkia mielenkiintoiselta vaikuttavia asioita tutkimusprosessin kuluessa, mikä on pitänyt paikkansa myös omalla kohdallani.

Aineiston hankintaa varten kerronnallinen haastattelu ja avoimemmat kysymykset olisivat voineet avata paremman väylän toisten ihmisten kokemuksiin, koska silloin haastateltavia ei olisi ohjattu ja rajattu niin suuressa määrin kuin nyt toteutetussa puolistrukturoidussa haastattelussa. Ne kokemukset, jotka haastateltavat itse olisivat tuoneet esille kertoessaan koulukokemuksistaan ilman ennalta määriteltyjen kysymysten ohjausta, olisivat näin voineet saada enemmän painoarvoa. Joissakin haastattelutilanteissa huomasin sortuneeni myös kyselymäiseen haastatteluun, jossa esitin kysymyksiä ja haastateltava vastasi lyhyesti. Kysymysten esittämisen sijaan olisin voinut ottaa joidenkin haastateltavien kanssa keskusteleavamman roolin, joka olisi voinut ehkä vapauttaa myös haastateltavia tuottamaan hieman enemmän pitempiä kertomuksia lyhyiden vastausten sijaan.

Vaikka tieteellisyyden ihanteeseen eli objektiivisuuteen on käytännössä mahdoton päästä täysin laadullisessa tutkimuksessa, on sen sijaan tärkeää tunnistaa ja nostaa esiin omaa subjektiivisuutta ja sen vaikutuksia tutkimukseen (Aaltio & Puusa, 2020). Omat esitietoni erityisopetuksesta pohjautuvat erityispedagogian opintoihin sekä aikaisempaan työhöni

koulunkäynninohjaajana, joten minulla on sekä tieteellistä että kokemuksellista tietoa aiheesta. Olen tavoitellut tietoisesti puolueettomuutta aineistonhankinnassa ja -analyysissä kiinnittämällä huomiota siihen, että se, mitä kuulen haastateltavien kertovan, ei suodatu omien esitietojeni ja oletusteni läpi, vaan aidosti kuulen ja ymmärrän haastateltavia itseään (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Omaa subjektiivisuutta tutkimuksessa olen pohtinut erityisesti lähestyessäni aineistoa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi, jossa tutkittavaan ilmiöön liittyvien aikaisempien havaintojen, tiedon tai teorioiden ei tulisi antaa ohjata laisinkaan analyysin toteuttamista tai lopputulosta, on käytännössä hyvin vaikea toteuttaa (Tuomi ja Sarajärvi, 2018), jos ei jopa mahdotonta (Ruusuvuori ym., 2010). Teoria on kuitenkin jollakin tasolla läsnä tutkijan tekemissä valinnoissa ja tulkinnoissa (Puusa, 2020; Ruusuvuori ym., 2010). Itse olen tunnistanut aineistolähtöiseen analyysiin liittyvän haasteen myös omassa analyysissäni. Olen tiedostanut, että aikaisempi esitietoni ja uusi tieto, johon olen perehtynyt tutkielman teon aikana, on kuitenkin ollut läsnä ja ohjannut analyysin tekoa jo haastatteluvaiheessa. Täysin aineistolähtöinen ei analyysini siis ole, vaikka se on ollut pyrkimykseni.

Tutkielmaa varten on haastateltu vain seitsemää henkilöä, joten pienen otoskoon takia tutkielman tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia erityisopetukseen osallistuneiden kokemuksia. Kokemukset ovat myös yksilöllisiä, ja jokainen kokee asioita omalla tavallaan. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollutkaan yleistäminen vaan yksilöllisten näkökulmien esiin tuominen ja niiden ymmärtäminen. Ei ole myöskään varmuutta siitä, ovatko haastateltavat jättäneet kertomatta jotain tutkimustulosten kannalta olennaista tai ovatko haastateltavat liioitelleet tai vähätelleet kokemuksiaan tai jopa sepittäneet niitä. Asennoidun haastateltavien kertomuksiin siten, että pidän niitä tosina. Minulla ole syytä epäillä, että ne olisivat olleet fiktiota.

Tutkimuksen *eettisyydellä* viitataan siihen, että tutkimus noudattaa eettistä sitoutuneisuutta ja eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin ajan (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän lisäksi tutkimuksen tulisi saada aikaan hyviä asioita sen kohteena oleville ihmisille eikä siitä saa aiheutua haittaa heille (Juuti & Puusa, 2020). Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen valinta, jota eettisyyteen liittyvässä pohdinnassa tulee selkeyttää (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimusaiheen valintaani on vaikuttanut sekä oma mielenkiintoni aihetta kohtaan että hanke, johon tutkielmani on kytköksissä. Erityispedagogiikan opiskelijana olen luonnollisesti kiinnostunut erityisopetukseen liittyvistä kysymyksistä. Tutkielmassa olen myös tuonut esille ja

perustellut, miksi erityisopetusta saavien oppilaiden koulukokemusta on mielestäni tärkeä tarkastella. Paitsi tutkimusaiheen valintaan, niin hanke on vaikuttanut joiltakin osin myös muihin tekemiini valintoihin tutkielmassa. Olen noudattanut hankkeelta saamiani kriteereitä tutkimushenkilöiden valinnassa liittyen heidän saamaansa erityisopetuksen määrään ”enemmän kuin muutama tunti viikossa useamman vuoden ajan”. Näin ollen tutkielmaan on valikoitunut henkilöitä, jotka kaikki ovat saaneet luokkamuotoista erityisopetusta jossakin vaiheessa peruskoulun aikana. Tutkielmassa käyttämäni puolistrukturoitu haastattelurunko on tehty myös yhteistyössä hankkeen johdon kanssa. Olen antanut suostumukseni käyttää aineistoani hankkeessa ja sitoutunut noudattamaan hankkeen aineistonhallintaan liittyvää ohjeistusta.

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunnan (TENK, 2019) antaman ohjeistuksen mukaan olen omassa tutkimusprosessissani noudattanut parhaan ymmärrykseni mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvässä tieteellisessä käytännössä noudatetaan rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta koko tutkimusprosessin aikana. Tutkielmassani olen noudattanut tutkittavien suojaan liittyviä eettisiä ohjeita koskien tutkittavien informointia tutkimuksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä tutkimustietojen luottamuksellisuudesta ja osallistujien anonymiteetistä (kts. TENK, 2019; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näistä olen raportoinut yksityiskohtaisesti tutkimusraporttini aineistonhankintaa koskevassa luvussa. Tutkielman eettisyyttä on vahvistanut myös se, että kaikki tutkimushenkilöt ovat täysi-ikäisiä ja heidän osallistumisensa on ollut vapaaehtoista. Kenenkään tutkimushenkilön kohdalla ei ole syntynyt epäilyä, etteikö henkilö olisi ymmärtänyt, mistä tutkimuksessa on kysymys. Kukaan tutkimushenkilöistä ei ole ilmaissut, että tutkimuksesta olisi ollut hänelle haittaa. Päin vastoin monet tutkimushenkilöt ovat olleet hyvillään siitä, että ovat päässeet kertomaan kokemuksistaan omista näkökulmistaan ja näin lisäämään ymmärrystä ja vähentämään mahdollisia ennakkoluuloja tukea saavia oppilaita kohtaan.

7 Pohdinta

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut erityisopetusta saaneiden nuorten aikuisten peruskouluikäisiä koulukokemuksia ja erityisesti heidän erityisopetuskokemuksiaan laadullisella tutkimusotteella. Aihe on ajankohtainen, koska monet suomalaiset tutkimukset, jotka tarkastelevat oppilaiden omakohtaisia erityisopetuskokemuksia, ovat jo yli kymmenen vuotta vanhoja. Niissä kartoitetut kokemukset sijoittuvat pitkästi aikaan ennen siirtymistä nykyiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen piiriin.

Vaikka suuri osa näistä aikaisemmista suomalaisista tutkimuksista on jo suhteellisen vanhoja, ovat niiden tutkimustulokset yllättävän samansuuntaisia tämän tutkielman tulosten kanssa. Tästäkin tutkielmassa tulee edelleen esille piirteitä kaksoisjärjestelmästä, jossa erityisopetus ja yleisopetus nähdään erillisinä toimintoina ja joissa erillinen erityisopetus nähdään parhaimpana keinona vastata perinteisesti oppilaaseen liitettyihin haasteisiin ja kouluvaikeuksiin (kts. Kivirauma, 2004; Kivirauma, 2015; Vehmas, 2005). Erityisopetuksen järjestäminen on tämänkin tutkielman aineiston mukaan tapahtunut pienluokalla erilleen yleisopetuksesta, ja kokemukset inkluusiota edistävästä pedagogiasta, kuten yhteisopettajuudesta, ovat olleet harvinaisia. Joidenkin haastateltavien kertomuksista tulee esille hyvin vähäisiä kontakteja yleisopetuksen oppilaiden kanssa, mikä voi viitata siihen, että vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa yleisopetuksen ryhmien ja erityisopetuksen ryhmien välillä ei juurikaan ole ollut tai sitä on ollut hyvin vähän. Erityisopetus ja yleisopetus ovat toimineet siis varsin erillään.

Toisaalta verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin, on tämän tutkielman haasteltavilla kokemusta myös siirtymisestä pienluokasta yleisopetukseen, mikä voidaan nähdä edistyksellisenä piirteenä inkluusion näkökulmasta. Tutkielmasta ei tule esille, eikä sitä ole kysytytkään, onko haastateltavien erityisopetus päätös tai erityisen tuen päätös purettu tuolloin ja ovatko he siirtyneet alemmalle tuen tasolle vai onko heillä edelleen ollut erityisen tuen päätös siirtyessään yleisopetuksen ryhmään. Positiivista inkluusion kannalta kuitenkin on, että luokkamuotoinen erityisopetus ei ole muodostunut pysyväksi opetuksen järjestämisen tavaksi, kuten aikaisemmin (kts. Niemi ym., 2010). Toisaalta tutkielman aineistosta tulee esille, että tukitoimet eivät ole aina seuranneet haastateltavien mukana, kun he ovat siirtyneet luokkamuotoisesta erityisopetuksesta yleisopetukseen. Jotkut haastateltavat ovat tunteneet itsensä myös ulkopuolisiksi yleisopetuksen ryhmässä. Tällöin kysymys on ennemminkin fyysisestä integraatiosta kuin inkluusiosta. Inklusiivisissa kouluissa kaikilla oppilaille tulisi olla mahdollisuus osallisuuteen kaikilla tasoilla eikä pelkkä fyysinen integraatio riitä takaamaan täyttä osallisuutta (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Haastatteluaineistosta tulee esille myös erilliseen ryhmään liitetyt monet positiiviset kokemukset niin oppimisen kuin osallisuudenkin kokemusten kannalta aikaisempien tutkimusten tavoin. Erillinen erityisopetuksen ryhmä voi täten olla perusteltua joillekin oppilaille joissakin tilanteissa. Tämän tutkielman haastateltavat kaikki ovat kertoneet positiivisista kokemuksista liittyen pienluokkaan. Toisaalta on huomioitava, että heillä on ollut vain vähäisiä kokemuksia inklusiivisesta pedagogiasta, kuten esimerkiksi yhteisopettajuudesta. Jos heillä olisi ollut enemmän myönteisiä kokemuksia inklusiivisesta pedagogiasta, olisi tulos ehkä voinut olla toisenlainen. Joidenkin haastateltavien kokemuksista ilmenee myös se, että vaikka luokkamuotoinen erityisopetus saatettiin kokea itselle sopivimpana opetuksen muotona ja paikkana, niin siihen liittyi leimaavaa vaikutusta.

Haastateltavat ovat eri-ikäisiä, ja jotkut heistä ovat saaneet erityisopetusta eri vuosikymmenien aikana. Haastatteluaineistossa tulee esille seikkoja, joiden voidaan tulkita kuvaavan erityisopetuksessa tapahtuneita muutoksia tänä aikana. Vanhimman haastateltavan kokemuksista erityisopetusjärjestelmän aikana 90-luvun lopulla ja 2000-luvulla tulee selvimmän esille erityisopetukseen liitetty medikalistinen ajattelutapa ja oppimisen haasteiden liittäminen oppilaaseen. Myös erityisopetukseen liittyvä käsitteistö eroaa jonkin verran haastateltavien välillä. Etenkin vanhimmat haastateltavat käyttävät käsitteitä ”erityisoppilas” ja ”erityisluokka”, kun sen sijaan nuoremmat haastateltavat käyttävät puheissaan useimmiten pienluokka- tai pienryhmä-termejä. Erityisopetuksen käsitteistö muuttuu, mikä on ollut nähtävissä myös tämän tutkielman haastatteluaineistossa.

Inklusiivinen kasvatus, jota tämän tutkielman haastateltavat ovat kokeneet, on ollut lähinnä kaupan, vaihtoehtoisen määritelmän mukaista inklusiivista kasvatusta. Tämän määritelmän mukaan inklusiivinen kasvatus ei niinkään koske erityistä tukea saavan oppilaan täysivaltaista jäsenyyttä yleisopetuksen luokassa, vaan oppilaan kannalta sopivimpana pidettyä opetuksen paikkaa (Haug, 2017). Tämän tutkielman haastateltavilla se on ollut joskus yleisopetuksen ryhmä ja joskus pienluokka.

Oppilaiden kokemusten kartoittaminen lisää ymmärrystä siitä, miten inklusio on toteutunut tai jäänyt toteutumatta koulun arjessa (Vetoniemi, 2021). Tätä voidaan tarkastella kartoittamalla oppimisen ja osallisuuden toteutumista (kts. Waitoller & Artiles, 2013). Jatkossa tulisikin tehdä toisaalta sellaisia tutkimuksia, jotka edesauttavat inklusion esteiden tunnistamista kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta myös sellaisia tutkimuksia, jotka kartoittavat keinoja näiden

esteiden purkamiseen. Tutkimuskohteena voisivat olla niin opettajien mutta ennen kaikkea oppilaiden kokemukset. Pelkkä määrällinen tutkimus inklusion olemassaolosta ei anna tietoa inklusion laadusta (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Parhaimmillaan kaikki oppilaat saavat laadukasta opetusta samassa ryhmässä omien oppimisedellytystensä mukaan ja kokevat osallisuutta, mutta aina näin ei valitettavasti ole (kts. Vetoniemi & Kärnä, 2021; Dimitrellou & Male, 2020). Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa esteitä mutta myös kartoittaa kaikkien oppilaiden oppimista ja osallisuutta edistäviä tekijöitä ja löytää ehkä sellaisia onnistuneita kokemuksia kentältä, joita voisi esimerkiksi hyödyntää koulun kehittämisessä inklusiivisempaan suuntaan. Koulut voivat oppia toisiltaan kuten myös eri maat voivat oppia toisiltaan inklusiivisen kasvatuksen ja inklusion edistämisen keinoista (Haug, 2017).

Joskus paras vaihtoehto saattaa olla opetuksen järjestäminen pienemmässä ryhmässä silloin ja siinä määrin, kun tarkoituksenmukainen tuen ja opetuksen järjestäminen oppilaan kannalta sitä vaatii. Sujuva joustavien opetusryhmien käyttö ja luopuminen oppilasta määrittelevistä nimityksistä (esimerkiksi erityisen tai tehostetun tuen oppilas) voisivat olla askel eteenpäin siinä, että tuen saannista tulisi arkipäiväistä ja luonnollista eikä se määrittelisi oppilasta. Mahdollisuus joustaviin, pienempiin opetusryhmiin tarvittaessa voisi ehkä parantaa joidenkin oppilaiden koulukokemusten laatua, kuten monet tämänkin tutkielman haastateltavat kertoivat kokeneensa. Laadukas opetus oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaan ja optimaalisella opetuksen tasolla on tietysti tärkeää riippumatta opetuksen paikasta. Inklusiivinen kasvatusta, jossa kaikkia oppilaita opetetaan koko ajan yleisopetuksen ryhmässä ei ehkä toimi kaikille oppilaille. Niinpä tutkimuksia erilaisten inklusiivisten kasvatustuotojen vaikutuksista erilaisille oppilaille tarvittaisiin laajentamaan tietoa siitä, mikä toimii parhaiten kenellekin (Dalgaard ym., 2022), jotta osallisuuden ja oppimisen kokemukset olisivat mahdollisia kaikille oppilaille.

Oppilaat viettävät peruskoulussa pitkän ajan ja siellä muodostuneiden koulukokemusten laatu voi vaikuttaa kauas tulevaisuuteen. On siis kohtuullista, että oppilaat viihtyisivät koulussa niin hyvin kuin mahdollista ja koulukokemuksista muodostuisi mahdollisimman positiivisia, mitä myös aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin (kts. Janhunen, 2013; Kämppe, 2008; Markkanen, 2022).

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 25.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2). <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (re) shaping the education policy of inclusive and special education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Angelides, P. & Aravi, C. (2007). A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstream and Special Schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476–487. <https://doi.org/10.1353/aad.2007.0001>
- Arola, P. (2015). Vuosisadan koulumuistot keruukohteena. Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta, muistelusta. *Koulu ja menneisyys* (53).
- Avramidis, E. (2010). Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-Assessed Social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. (1985). *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. & Filges, T. (2022). The Effects of Inclusion on Academic Achievement, Socioemotional Development and Wellbeing of Children with Special Educational Needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dimitrellou, E. & Male, D. (2020). Understanding What Makes a Positive School Experience for Pupils with SEND: Can Their Voices Inform Inclusive Practice? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 87–96. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12457>
- Erkkilä, R. (2011). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (4. p.). Tampere: Juvenes Print.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 7.8.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>

- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Graham, L. J., Van Bergen, P., & Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: Disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 3554. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/17508487.2016.1108209>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4). Haettu 11.1.2023 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Happonen, H. (2002). Koulu työyhteisönä. Terveellisen ja turvallisen opiskelu ympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön taustamuistio:27, 5–9. Haettu 20.3.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80837/opmtr27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19 (3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. (2014). In Support of Unfinished Inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 15.6.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and instruction*, 58, 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>

- Hoffman, E. (1975). The American Public School and the Deviant Child: The Origins of Their Involvement. *Journal of Special Education*, 9(4), 415. <https://doi.org/10.1177/002246697500900409>
- Holm, M. E., Björn, P. M., Laine, A., Korhonen, J. & Hannula, M. S. (2020). Achievement emotions among adolescents receiving special education support in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 79, 101851. Haettu 22.4.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101851>
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P. & Granlund, M. (2016). ‘Participation’: a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29–38. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12932>
- Jahnukainen, M. (2001). Experiencing special education: Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6 (3), 150–166. <https://doi.org/10.1080/13632750100507665>
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:5, 489–502. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>
- Janhunen, K-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Haettu 2.3.2023 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1021-9>
- Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle*. Turku: Turun yliopisto.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 7.8.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11. Haettu 15.6.2023 osoitteesta

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/academic-social-effects-inclusion-on-students/docview/2526895951/se-2>

- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.13>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 15.6.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Kivirauma, J. (1989). *Erytisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985: Special education and the state school system 1921-1985*. Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. (1987). *Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta: Tutkimus heikkolajaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kivirauma, J. (2004). Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.), *Erytisopetus laajenevana koulutienä: Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. (2015). Erytisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, L. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, L. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 8.3.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517911>
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K & Puukari, S. (2017). Suuntaviivoja erityisopetukseen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa S. Puukari, L. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 8.3.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517911>
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen*

trendejä 1994–2006. Jyväskylän yliopisto: Opetushallitus. Haettu 10.3.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kamppi-k-valimaa-r-tynjala-j-haapasalo-i-villberg-j-ja-kannas-l-peruskoulun-5-7-ja-9-luokan-oppilaiden-koulukokemukset-ja-koettu-terveys.pdf>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 643/2010 Haettu 15.6.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Markkanen, I. (2022). *Students' Perceptions of the Quality of School Life, Health, and Health Behaviours in Finnish Comprehensive Schools*. JYU dissertations. Haettu 27.4.2023 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79584/978-951-39-8945-3_vai-tos_2022_02_12.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Moberg, S. & Savolainen H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytyispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erytyispedagogiikan perusteet* (3., uud. p.). PS-kustannus.

Myklebust, J. O. (2007). Diverging Paths in Upper Secondary Education: Competence Attainment among Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education* 11 (2): 215–31. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/diverging-paths-upper-secondary-education/docview/61895798/se-2>

Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>

Niemi, A.-M. (2021). Erytyisen tuen tarpeen merkitys nuorten aikuisten koulutuselämänsä kerroksissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* Vol. 31, No. 4

Niemi, A.M., Mietola R. & Helakorpi, J. (2010). *Erytyisluokka elämänsänsä. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaaniväestön ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista*. Sisäasiainministeriö.

- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478–491. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.47>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Haettu 25.6.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu 15.4.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Oppilas ja -opiskeluhoitolaki_1287/2013. Haettu 15.4.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Perttula, J. (2011). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (4. p.). Tampere: Juvenes Print.
- Perusopetuslaki 628/1998. Haettu 15.4.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Pirttiniemi, J. 2000. *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut: Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Haettu 10.3.2023 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19777/koulukok.pdf?sequence=4>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 25.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>

- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). *Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa*. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 7.8.2023 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/reader/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 25.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/reader/9789523456167>
- Rastas, A. (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education*, 27(5), 276–292. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/07419325060270050301>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. (2004). Turun erityisopetuksen tutkimushanke. Teoksessa J. Kivirauma, J., R. Rinne & K. Klemelä (toim.), *Erytisopetus laajenevana koulutienä: Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopisto.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I. & Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/00131881.2010.524749>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H. & Hautamäki, J. (2011). Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland. Helsinki:

- Sitra Studies, 62. Haettu 20.4.2023 osoitteesta <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b10e582d5fb11867f306f5257396ca1d8c51af36>
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342. Haettu 20.3.2023 osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <http://dx.doi.org.pc124152.oulu.fi:8080/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 15.4.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited* (Second edition.). London: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10,4324/9781315887456>
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. (2008). Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264–288. <https://doi.org/10.1177/001440290807400301>
- Slee, R., Corcoran, T. & Best, M. (2019). Disability studies in education – building platforms to reclaim disability and recognize disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1(1–2), 3–13. Haettu 20.4.2023 osoitteesta https://brill.com/view/journals/jdse/1/1-2/article-p3_3.xml
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2021. Oppimisen tuki [verkkójulkaisu]. Viiteajankohta: 2021. ISSN=2954-0658. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 20.4. osoitteesta <https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Oppimisen tuki. Käsitteet ja määritelmät [verkkójulkaisu]. ISSN=1799–1595. Helsinki: Tilastokeskus. [Haettu 15.6.2023 osoitteesta http://www.stat.fi/til/erop/kas.html](https://www.stat.fi/til/erop/kas.html)
- Spaulding, L. S. & Pratt, S. M. (2015). A review and analysis of the history of special education and disability advocacy in the United States. *American Educational History Journal*, 42(1), 91-109. Haettu 20.4.2023 osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/review-analysis-history-special-education/docview/1716404913/se-2>

- Takala, M. (2016). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytyspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016). Tuen eri muodot. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytyspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/01411926.2011.652070>
- Thuneberg & Vainikainen (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytysopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21(2), 67–78. Haettu 15.4.2023 osoitteesta https://scholar.google.com/scholar?hl=fi&as_sdt=0%2C5&q=Education+is+special+for+all+%E2%80%93+the+Finnish+support+model&btnG=
- 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*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (TENK) 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Haettu 15.6.2023 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (TENK) 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 15.6.2023 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- 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*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. Haettu 20.3.2023 osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.

- Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatus-tieteellinen seura Fera.
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Gaudeamus.
- 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.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Virrankari, L., Leemann, L. & Kivimäki, H. (2020). *Osallisuuden kokemus ja koulukiusaaminen: Kouluterveyskyselyn 2019 tuloksia*. Haettu 13.3.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140804/URN_ISBN_978-952-343-599-5.pdf?sequence=1
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, 83(3), 319–356. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.3102/0034654313483905>
- Winter, E. & O’Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland. Haettu 15.6.2023 osoitteesta http://aboutones.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf
- YK (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities Haettu 20.4.2023 osoitteesta <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. Haettu 1.6.2023 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2

Liite 1

Tutkimuslupapyyntö

23.8.2022

Hei!

Opiskelen erityisopettajaksi Oulun yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa nuorten aikuisten kokemuksista erityisopetuksesta. Olen kiinnostunut siitä, miten sinä olet kokenut erityisopetuksen peruskoulussa. Tutkimustuloksia voidaan käyttää erityisopetuksen kehittämiseen. Tutkielma kuuluu hankkeeseen ”ERITYISOPETUS KOETTUNA – Lasten ja nuorten kokemuksia erityisopetuksesta”. Lisätietoja hankkeesta saat professori Marjatta Takalalta (Marjatta.Takala@oulu.fi).

Tutkimus toteutetaan haastatteluna, jonka kesto on noin 30–60 minuuttia ja tarvittaessa pitempään. Haastattelu nauhoitetaan ja sitten kirjoitetaan. Haastattelu on luottamuksellinen, eikä nimiä tule mihinkään. Henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa. Haastatteluaineistoa tullaan käyttämään vain tässä tutkielmassa ja hankkeessa. Tutkielman tekijänä sitoudun noudattamaan voimassa olevia ohjeita, jotka liittyvät tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön. Pro gradu – tutkielmat arkistoidaan ja julkaistaan Oulun yliopiston sähköisessä julkaisuarkistossa Jultikassa.

Tutkielmaan ja haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa.

Pyydän siis sinulta lupaa saada haastatella sinua tähän tutkielmaan yllä mainituin ehdoin.

Jos sinulla on kysyttävää, niin otathan yhteyttä.

Susanna Pirttikangas

susanna.m.pirttikangas@student.oulu.fi

Liite 2

TUTKIELMAN HAASTATTELURUNKO

Taustatietoja

- Ikä, sukupuoli, koulutustausta

Erityisopetuksen syitä, taustaa ja määrää

- Kertoisitko minkä takia olet ollut erityisopetuksessa?
- Kuka/ketkä ehdottivat erityisopetusta? Saitko itse vaikuttaa?
- Millä vuosiluokilla, miten usein, millä tavalla toteutettuna (laaja-alainen/luokkamuotoinen)?
- Millaista oli siirtyä yleisopetuksesta erityisopetukseen/erityisopetuksesta yleisopetukseen?

Erityisopetuksen toteutuminen käytännössä

- Kertoisitko niistä kokemuksista, joita sinulla on jäänyt mieleen saamastasi erityisopetuksesta? Kuvaile päiviä/läksyjä/kokeita.
- Millaisia opettajia?
- Luokkahuone/opetustila?
- Eroja yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa?
- Oliko erillisryhmään/yleisopetukseen siirtyminen mielestäsi oikea ratkaisu? Olisiko tukea voitu antaa yleisopetuksen ryhmään? Jos olisi, niin millä tavalla?

Vahvuudet ja tuen tarpeet

- Kertoisitko, miten menestyit koulussa? Millaisia arvosanoja??
- Missä olit hyvä? Lempiaineita? Mistä aineista et pitänyt?
- Missä asioissa tarvitsit tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin?
- Millaista tukea sait? Keneltä? Oliko se mielestäsi oikeanlaista ja riittävää?
- Olisiko opettajien/vanhempien pitänyt tukea jollakin toisella tavalla?
- Miten kuvailisit itseäsi oppilaana?
- Olitko innostunut koulunkäynnistä?
- Miten innostusta olisi voinut lisätä?

Sosiaalinen puoli

- Kertoisitko kaverisuhteistasi koulussa? Vapaa-ajalla? Olivatko he erityisopetuksessa?
- Vaikuttiko erityisopetuksessa oleminen kaverisuhteisiin? Juteltiin erityisopetuksesta muiden kanssa?
- Kuuluitko porukkaan? Mihin porukkaan? Ulkopuolisuutta?
- Millainen luokkahenki?
- Kiusattiinko sinua? Oletko sinä kiusannut muita? Puututtiinko kiusaamiseen?

Erityisopetuksen hyötyjä/haittoja

- Kertoisitko siitä, mitä hyötyä/haittaa sinulle on ollut erityisopetuksesta?

Muuta

- Kehitysehdotuksia erityisopetukseen?
- Jatko-opintosuunnitelmia?
- Tämänhetkinen työ/unelmatyö