

Alakoululaisten subjektiivisia kokemuksia integraatiosta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Neea Rusi
Venla Saha

Ohjaaja:
Professori Niina Junttila

6.2.2022
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Neea Rusi & Venla Saha

Otsikko: Alakoululaisten subjektiivisia kokemuksia integraatiosta

Ohjaaja: professori Niina Junttila

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 6.2.2022

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden subjektiivisia kokemuksia integraatiosta eräässä varsinaissuomalaisessa alakoulussa. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (2014, 61) mukaan suomalaista perusopetusta kehitetään jatkuvasti inklusioperiaatteen mukaisesti, jossa tärkeää on jokaisen oppilaan saavutettavuus ja kasvun sekä kehityksen esteettömyys. Oppilaiden subjektiiviset kokemukset kouluhyvinvoinnista, kaverisuhteista ja kyvykkyydestä vaikuttavat koulunkäyntiin.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen ($N = 10$) 3.–6.-luokkalaista oppilasta, joista viisi opiskeli yleisopetuksessa ja viisi erityisopetuksen pienryhmässä, osin yleisopetukseen integroituina. Tutkimukseen osallistuneilla erityisoppilailla oli sekä oppimisen että käytöksen haasteita. Usealla erityisoppilaalla oli neuropsykiatrisia vaikeuksia, haasteita hahmottamisessa, lukemisessa tai laskemisessa. Tutkimus suoritettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna helmi-maaliskuussa 2021.

Tutkimuksessa selvisi, että integraation toimivuus erityisoppilaiden näkökulmasta riippui heidän haasteistaan ja persoonastaan. Yleisopetuksen oppilaat suhtautuivat integraatioon neutraalisti. Tutkimuksen mukaan integraatio ei lisää oppilaiden välisiä kaverisuhteita yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välillä, vaan lähimmät kaverit ovat enimmäkseen oppilaiden omissa opetusryhmissään. Yleisopetuksen oppilailla oli määrällisesti enemmän kavereita kuin erityisoppilailla, eivätkä maininnat olleet vastavuoroisia yleis- ja erityisoppilaiden välillä. Kaikki oppilaat viihtyivät koulussa ja he pitivät koulun olosuhteita pääosin hyvinä. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi koulumenestykseen ja kyvykkyyteen vaikuttavia tekijöitä. Yleisopetuksen oppilaat olivat tyytyväisempiä korkeampiin arvosanoihin kuin erityisoppilaat. Myös työskentelytapojen mieluisuudella oli oppilaskohtaisia eroja. Suurin osa yleis- ja erityisopetuksen oppilaista piti eniten parityöskentelystä, mutta myös yksilö- ja ryhmätyöskentely saivat yksittäisiä mainintoja.

Tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista ja siitä, minkälaisena oppilaat näkevät toisensa. Tutkimuksen perusteella voidaan pohtia, miten perusopetusta ja integraatiota voidaan jatkossa kehittää oppilaiden kannalta yhä toimivammaksi, jotta oppilaiden kouluviihtyvyys ja kyvykkyys paranevat. Lisäksi tutkimus antaa tietoa oppilaille toimivista työskentelytavoista.

Avainsanat: Erityisopetus, integraatio, inklusio, kaverisuhteet, koulun olosuhteet, kyvykkyys, samanaikaisopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Perusopetus Suomessa	4
2.1	Perusopetuksen historia	4
2.2	Perusopetus nykyään	5
2.3	Kolmiportainen tuki	7
2.4.1	Yleinen tuki	8
2.4.2	Tehostettu tuki	8
2.4.3	Erityinen tuki	9
3	Oppilaan subjektiiviset kokemukset	11
3.1	Oppilaan subjektiiviset kokemukset oppimiseen ja koulunkäyntiin	11
3.2	Oppilaan subjektiiviset kokemukset kaverisuhteista	15
4	Tutkimusongelmat	18
5	Menetelmät	19
5.1	Osallistujat	19
5.2	Tiedonkeruu	21
5.3	Aineiston käsittely	23
5.4	Tutkimusmenetelmän ja analyysin luotettavuus	26
6	Tulokset	28
6.1	Koulun olosuhteet	28
6.1.1	Koulun välitunti- ja sisätilat	28
6.1.2	Koulun muut olosuhteet	29
6.2	Oppiminen ja kyvykkyys	30
6.2.1	Koulumenestys ja sen vaikutus itsetuntoon	31
6.2.2	Oppilaille toimivat työskentelytavat	32
6.3	Kaveruus	35
6.3.1	Kaveruuden kuvaaminen	35
6.4	Kaverisuhteverkosto	36
6.4.1	Kaverisuhteiden muodostuminen	37
6.4.1	Kaverisuhteiden määrä ja laatu	37
6.5	Oppilaiden ajatuksia toisistaan	39

7 Pohdinta	41
7.1 Tulosten tarkastelua	41
7.2 Koulun olosuhteet	41
7.3 Oppiminen ja kyvykkyys	43
7.4 Kaverisuhteet	45
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	47
7.6 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	49
Lähteet	51
Liitteet	57
Liite 1. Tutkimuslupalomake	57
Liite 2. Haastattelukysymykset erityisoppilaille	59
Liite 3. Haastattelukysymykset yleisopetuksen oppilaille	60
Liite 4. Tieteellisen tutkimuksen rekisteriseloste	61
Kuvioluettelo	
KUVIO 1. Malli kolmiportaisen tuen tukimuodoista (Ahtiainen ym. 2012, 26 mukaillen).	7
KUVIO 2. Konun kouluhyvinvointimalli (Konu 2002, 44 mukaillen).	12
KUVIO 3. Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteorian malli (Deci & Ryan 2000, mukaillen).	14
KUVIO 4. Koulunkäynnin teemoitteluesimerkkejä	25
KUVIO 5. Kaverisuhteiden teemoitteluesimerkkejä	25
Taulukkoluetelo	
TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet	20

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, viitataan myöhemmin POPS) mukaan perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus osaamisen monipuoliseen kehittämiseen, mahdollisimman laajan yleissivistyksen rakentamiseen sekä jatkokouluttautumisen valmiuksiin. Myönteisen identiteetin rakentaminen ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä nähdään perusopetuksessa tärkeänä. (POPS 2014, 18.) POPS:n mukaan suomalaista perusopetusta kehitetään jatkuvasti inklusioperiaatteen mukaisesti, jossa tärkeää on jokaisen oppilaan saavutettavuus ja kasvun sekä kehityksen esteettömyys. Lisäksi POPS:ssa on linjattu, että perusopetuksessa opiskelevien oppilaiden tuki tulisi antaa inklusioperiaatteiden mukaisesti ensisijaisesti omassa opetusryhmässään, minkä vuoksi erityisopetuksen järjestämismuodot ovat muuttuneet. (POPS 2014, 61.)

Inklusio ja integraatio ovat termeinä hyvin samankaltaiset ja niitä käytetäänkin usein limittäin. Integraatio pohjautuu ajatukseen, jossa laitokset, kuten erityiskoulut, on nähty tehottomina ja ihmisarvoa alentavia stigmoja lisäävinä. Tällaiset ihmisiä segregoivat eli erottelevat tekijät olisi poistettava yhteiskunnasta. Inklusio puolestaan korostaa yhtenäistä koulua, johon lähtökohtaisesti kuuluvat kaikki eikä sen ulkopuolelle tarvitse sulkea ketään. (Moberg & Savolainen 2009, 80.) Yhdistyneiden kansakuntien (käytetään jatkossa lyhennettä YK) yleinen linjaus on, että inklusiossa oppilaan tukitoimet järjestetään täysin yleisopetuksessa, kun taas integraatiossa opetus pyritään järjestämään osin yleisopetuksessa ja osin erityisopetuksessa (Eid 2018, 2).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan alakoulun yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden subjektiivisia kokemuksia integraatiosta eräässä varsinaissuomalaisessa koulussa. Tutkimuksen kohdejoukkona toimii viisi erityisopetuksen ja viisi yleisopetuksen (N = 10) oppilasta, joita haastateltiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla keväällä 2021. Oppilaat ovat 3., 5. ja 6.-luokkalaisia. Kolmasluokkalaiset erityisoppilaat opiskelevat opillisten pulmien pienryhmässä, jolloin heidän haasteitaan ovat esimerkiksi hahmotushäiriöt, vaikeudet kirjoittamisessa, lukemisessa tai laskemisessa sekä neuropsykiatriset vaikeudet. Viidesluokkalaiset erityisoppilaat opiskelevat käytöksen pulmien pienryhmässä, jolloin heillä ei ole opillisia vaikeuksia, mutta oppilaiden haasteet näkyvät sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimuksessa integraatio nähdään YK:n mukaisesti tukitoimina, joita toteutetaan osin erityisopetuksen pienryhmässä ja osin yleisopetuksen luokalla joko yhden tai useamman opettajan kanssa samanaikaisesti. Kahden opettajan

jakamaa opetus-, suunnittelu ja arviointivastuuta on pyritty käyttämään inklusion sekä integraation kannustimena. Lisäksi se on nähty toimivana tuen muotona. (Saloviita 2018, 561; OAJ 2017, 13.)

Opettajien näkemyksiä integraatiosta on tutkittu paljon, mutta oppilaiden subjektiivisia kokemuksia ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat muun muassa kokeneet, ettei heillä ole kompetenssia opettaa erityisoppilaita tai valmiuksia kohdata sellaista oppilasta, jolla voi olla käytöksen pulmia (Dogan & Bengisoy 2017, 128–129; Varlier & Vuran 2006, 582). Toisaalta Scholz, Gebhardt ja Tretter (2010, 4) toteavat tutkimuksessaan opettajien suhtautuvan integraatioon myönteisesti, kun kyseessä on opillisista pulmista kärsivä oppilas. Erityisopettajat suhtautuvat myönteisemmin integraatioon kuin luokanopettajat, mutta yleisesti ottaen opettajien suhtautuminen integraatioon on varauksellista. Aineenopettajat kokevat erityisoppilaiden integraation kaikista kielteisimmän, mikä selittyy todennäköisesti aineenopettajien erinomaisista aineenhallintataidoista, mutta puuttuvista pedagogisista taidoista. (Padeliadu & Lampropoulou 1997, 180; Moberg 2001, 86; Saloviita 2020, 278.) Opettajien ajatusten lisäksi on tärkeää, että tutkitaan monipuolisesti erilaisissa ryhmissä opiskelevia oppilaita, jonka vuoksi tässä tutkimuksessa tutkitaan sekä erityisoppilaiden että yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden kokemuksia. Lasten äänen kuuleminen ja heidän vaikutusmahdollisuutensa nähdään tärkeinä niin YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa, valtioneuvoston vuonna 2021 julkaisemassa Kansallisessa lapsistrategiassa kuin Suomen perustuslaissa (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14–15; Valtioneuvosto 2021, 13). Erilaisten näkökulmien perusteella perusopetusta voidaan kehittää yhä paremmaksi ja tasa-arvoisemmaksi.

Oppilaiden mielipiteet sosiaalisista suhteista, kouluhyvinvoinnista ja niiden tukemisesta ovat tärkeitä, jotta oppilaan kokonaisvaltainen oppiminen ja kehittyminen on mahdollista. Kouluhyvinvointia on käsitelty mediassa etenkin koronapandemian aikana, sillä lasten ja nuorten tyytyväisyys on laskenut vuosien 2019 ja 2021 välillä (THL 2021). Tämä huoli on nostanut lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja osallisuuden kansallisella tasolla keskiöön. Suomen Kansallisen lapsistrategian tavoitteena on muun muassa lisätä lasten ja nuorten hyvinvointia takaamalla riittävät palvelut ja toimintaedellytykset, yhdenvertaistaa laadukkaan koulutuksen saamista ja vähentää lasten sekä nuorten yksinäisyyttä. (Valtioneuvosto 2021, 15, 25–26, 29–30.) Suomalaisten lasten ja nuorten kouluhyvinvointi on ollut ristiriitainen aihe jo vuosien ajan. Esimerkiksi Harinen ja Halme (2012, 9, 54) sekä Pulkkinen (2015, 27) mainitsevat, että kouluhyvinvointi Suomessa on yleisesti kansainvälistä tasoa heikompaa. Kuitenkin Luopa ja kumppanit (2014, 3) toteavat

nuorten kouluhyvinvoinnin parantuneen 2000-luvun aikana. Myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) suorittaman kouluterveyskyselyn (2021) mukaan noin kolme neljästä 4.–5.luokkalaisista lapsista pitää koulunkäynnistä.

Lavyn ja Sandin (2012, 24) tutkimuksessa selvisi, että vastavuoroisilla ystävyysuhteilla on myönteinen vaikutus oppilaiden koulumenestykseen ja yleiseen hyvinvointiin. Kuitenkin Sandstromin ja Dunnin (2014, 920) mukaan jo vähäisetkin tuttavuussuhteet, kohtaamiset tai sosiaaliset kokemukset päivän aikana lisäävät ihmisen hyvinvointia ja kuuluvuudentunnetta. POPS:n (2014, 25) arvoperustassa mainitaan vertaissuhteiden ja sosiaalisten taitojen harjoittelun olevan tärkeä osa perusopetusta. Vertaissuhteet, joista kaverisuhteet nähdään lapselle tärkeimpänä, muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa, jonka vuoksi niiden tukeminen ja oikeanlainen kavereiden kanssa toimiminen on perusopetuksessa olevalle oppilaalle erityisen tärkeää. (POPS 2014, 15; Salmivalli 2005, 35–36.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan koulumenestyksen lisäksi integraation vaikutusta kaverisuhteisiin ja kouluviihtyvyyteen sekä oppilaiden kokemuksiin integraatiosta.

2 Perusopetus Suomessa

2.1 Perusopetuksen historia

Suomeen säädettiin oppivelvollisuus vuonna 1921. Tällöin kouluvelvollisuus piteni aiemmasta neljästä vuodesta yhdeksään. Oppivelvollisuus paransi koko ikäluokan mahdollisuuksia päästä kouluun, mutta silti moni poikkeavaksi katsottu lapsi jäi koulutuksen mahdollisuuksien ulkopuolelle. (Jahnukainen 2021, 40.) Suomessa on aina ollut laajasti erilaisia oppijoita, joilla kaikilla on erilaiset tarpeet ja kyvyt oppimisen suhteen, jonka vuoksi sekä perus- että erityisopetus on kokenut vuosien varrella useita murrosvaiheita.

Suomi on ollut aina edistyksellinen säätäessään yleistä oppivelvollisuutta koskevia järjestelyitä. Keskeiseksi kysymykseksi jokaisella vuosikymmenellä on kuitenkin noussut erityisopetukseen liittyvät aiheet. Esimerkiksi 20-luvulla “tylsämieliset”, ruumiinvialliset tai heikot lapset eivät osallistuneet opetukseen lainkaan, ellei kylässä ollut erityisopetusta tarjolla (Jahnukainen 2021, 42–44). 1940-luvulla luku- ja kirjoitushaasteista kärsivät lapset ovat saaneet osa-aikaista erityisopetusta (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16–17). Erityisopetus on aina näyttäytynyt Suomessa yleisopetuksesta erillisenä toimijana, sillä esimerkiksi apukouluun, kansakouluun tai kansalaiskouluun ei saanut ottaa erityisoppilaita tai erityisopetukseen siirtyneitä. (Hakala & Leivo 2017, 289; Jahnukainen 2021, 44–45.) Yleisesti Suomessa on opetettu erikseen oppilaita, jotka eivät ole kehittyneet vertaisten tahdissa tai ovat heikompia kyvyiltään (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 117–118). Lisäksi 1940–60-luvuilla perustettiin erityisluokat ja -koulut sekä tarkkailuluokat, joihin fyysisesti vammaiset, älykkyydeltään heikommat tai opetusta häiritsevät lapset siirrettiin. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16–17.) Perusopetuksen suhteen suurin muutos tapahtui 60-luvulla siirryttäessä rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseen peruskoulujärjestelmään (Jahnukainen 2021, 45).

Etenkin 1960-luvulla sekä Suomessa että maailmalla levisi ajatusmalli, jossa segregatiota, eli muista erottamista, kritisoitiin vammaisten eristämisen näkökulmasta. Veikettiin vuosia, ennen kuin erityisopetusta alettiin toteuttaa integraatiomallin mukaan, eli tavallisen opetusryhmän ja erityisluokan välillä liikkumisen tavoin, ja tämän lisäksi osa-aikaisena erityisopetuksena. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119; Takala 2010, 14–15.) Esimerkiksi 1970-luvulla erityisopetuksen suunnittelukomitea julkaisi ‘kaksi mietintöä’ (käytetään jatkossa lyhennettä

KM), (KM 1970, A16; KM 1971, A26), joissa pohdittiin erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen: “Lisäksi voitaisiin yhdistää tarkkailuluokan oppilaat joissakin tapauksissa yleisen peruskoulun opetusryhmään siten, että luokassa opettavat samanaikaisesti sekä peruskoulun opettaja, että erityisopettaja. Menettely sopii hyvin esim. käytännön aineiden opetukseen.” (KM 1970; A16, 155.) Vuonna 1970–71 erityisopetus päätettiin ottaa osaksi opetusta jo koulupolun alusta saakka. Tällöin, erityisopetuksen aseman vahvistuessa, ihmisten mielipiteet jakautuivat integraation ja segregaaation välillä ristiriitaisiksi. Suurin askel erityisoppilaiden aseman suhteen tapahtui 1980-luvulla, jolloin erityislapsia ei voitu esimerkiksi vamman tai älyllisyyden perusteella vapauttaa oppivelvollisuudesta, vaan koulunkäynti oli lakisääteisesti taattava kaikille (Jahnukainen 2021, 47). Erityisopetuksen leima on kuitenkin säilynyt negatiivissävytteisenä vuosikymmenestä toiseen, vaikka 1990-luvulle tultaessa erityisopetus oli yleistynyt erityiskoulujen ja -luokkien voimakkaan kasvun vuoksi. Erityisoppilaiden lisääntyneen erityisopetukseen on myönnetty enemmän rahaa, ja ala on saanut julkista huomiota. 2000-luvun jälkeen yleisopetukseen integroitujen lasten määrä nousi kasvuun ja erityiskoulujen sekä -luokkien lakkautuspäätökset yleistyivät. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 18–25.)

2.2 Perusopetus nykyään

Nykyään oppivelvollisuuslain mukaisesti jokaisella Suomessa vakinaisesti asuvalla lapsella on oppivelvollisuus, joka alkaa lapsen täyttäessä seitsemän vuotta ja päättyy oppilaan täyttäessä 18 tai, kun hän on suorittanut ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon hyväksytysti (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 2 §). Perusopetuslain mukaan opetuksen tulee olla yhdenvertaista, saavutettavaa ja tarvittaessa tuettua. Lapsen tulisi päästä sellaiseen kouluun, joka on mahdollisimman lähellä hänen kotiaan taaten mahdollisimman turvallisen ja lyhyen koulumatkan. Tätä kutsutaan lähikouluperiaatteeksi. (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §, 6 §.) Suomen perusopetuslakiin vuonna 2011 kirjattu maininta inklusiivisesta opetuksesta perustuu Salamancan sopimukseen (UNESCO 1994). Sopimuksen periaatteissa mainitaan, että jokaisella lapsella on vammasta tai muusta rajoittavasta tekijästä huolimatta oltava oikeus “tavalliseen” luokkahuoneopetukseen tarvittavien apuvälineiden avulla. (Saloviita 2020, 270–271; Kokko ym. 2013, 16.) Lähikouluperiaatteen mukaisesti jokaisen oppilaan tukitoimet pyritään järjestämään integraation ja inklusion tavoin yleisopetuksessa. Periaatteen taustalla ovat ajatukset negatiivisen leiman poistamisesta ja erityisopetuksen järjestämisestä tavallisessa luokassa (Kokko ym. 2013, 24).

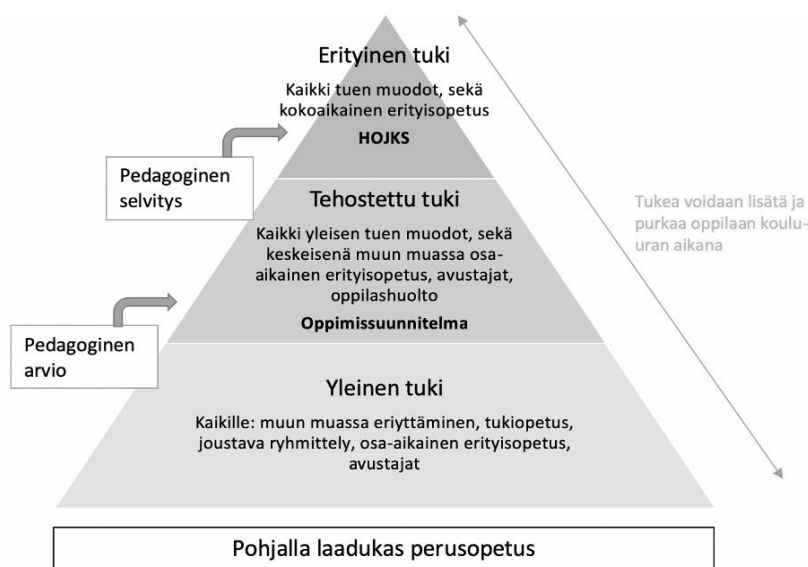
Erityisoppilaiden määrä on kasvanut joka vuosi. Tilastokeskuksen mukaan kolmiportaisen tuen aloitusvuoden, 2011, ja viimeisimmän tilastovuoden, 2020, mukaan tehostetun tuen saavien lasten määrä on yli kolminkertaistunut ja erityisen tuen määrä myös kasvanut runsaasti. Tämä tukiportaiden käyttöönotto ja erityisoppilaiden kasvava määrä on muokannut opettajien työtä merkittävästi: Kokon ja kumppaneiden (2013, 16) mukaan perusopetuslain keskeisimmät käytännön muutokset koskivat kolmiportaisen tuen konkreettista käyttöönottoa, pedagogisten asiakirjojen ja dokumenttien laatimista sekä oppilashuollon näkökulman painottamista. Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan vuonna 2011 tehostettua tukea luokilla 1–6 saavien oppilaiden määrä oli 12 295 ja erityistä tukea saavien 24 343. Vuonna 2020 vastaavat luvut olivat tehostetun tuen osalta 45 747 oppilasta ja erityistä tukea saavia oppilaita oli 31 370. (Suomen virallinen tilasto SVT 2011; Suomen virallinen tilasto SVT 2020.) Erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille tarkoitetuissa pienryhmissä ryhmäkoon maksimimäärä on 10 oppilasta, kun taas yleisopetukselle tai integroiduille luokille ei ole asetettu vaatimuksia ryhmäkoon suhteen (Perusopetusasetus 893/2010, 2 §). From ja kumppanit (2014, 556) toteavat, ettei tilastoinneista selviä, miten oppilaiden integraatio kussakin koulussa toteutetaan, minkälaisia oppilaita on integroitu yleisopetuksen tunneille ja mitä integraatio merkitsee oppilaille itselleen. Integraation käsite onkin siis hyvin tulkinnanvarainen, eikä yhtenäistä vaatimusta integraation toteuttamiselle ole. Jokainen suomalainen kunta on vastuussa kuntakohtaisesta erityisopetuksestaan ja sen toteutuksesta (Saloviita 2020, 273). Opetusalan ammattijärjestö (myöhemmin käytetään lyhennettä OAJ) jätti eduskunnan oikeusasiamiehelle kantelun Opetushallituksen (OPH) toimista toukokuussa 2021.

Koulu, jonka oppilaita tässä tutkimuksessa haastateltiin, käyttää luokanopettajan ja erityisluokanopettajan samanaikaisopettajuutta yhtenä tuen muotona. Saloviidan (2018, 4) määritelmän mukaan samanaikaisopettajuudessa kaksi opettajaa jakaa opetusvastuun samassa luokkahuoneessa. Myös yhteisopettajuuden termiä voidaan käyttää kyseisestä opetustavasta. (Saloviita 2018, 561; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 242.) Samanaikaisopettajana voi toimia esimerkiksi kaksi luokanopettajaa, luokanopettaja ja erityisopettaja tai luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Opetusta voidaan antaa rinnakkain, jolloin oppilaat on jaettu kahteen ryhmään luokan sisällä, tiimiopettajuutena, jolloin molemmat opettajat opettavat kaikkia oppilaita tai täydentävänä opetuksena, jolloin toisella opettajalla on opetusvastuu ja toinen täydentää opetusta (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 245–249). Kahden opettajan jakamaa opetus-, suunnittelu- ja arviointivastuuta on pyritty käyttämään inklusion ja integraation kannustimena ja samanaikaisopetus on nähty toimivana tuen muotona. (Saloviita 2018, 561; OAJ 2017, 13.)

Samanaikaisopettajuus tulee huomioida opettajien lukujärjestyksissä, jotta yhteisen työskentelyn suunnittelulle ja vastuunjakamiselle jää aikaa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 244). Saloviidan (2018, 568–570) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat, jotka hyödyntävät samanaikaisopettajuutta työssään, kokevat inklusiivisen erityisopetuksen myönteisesti. Erityisesti luokanopettajat sekä alle 40-vuotiaat opettajat käyttävät samanaikaisopettajuutta työssään vanhempia kollegoitaan tai aineenopettajia enemmän. (Saloviita 2018, 574.) Opettajien keskinäinen yhteistyö on samanaikaisopettajuudesta huolimatta väistämätön osa opettajan työtä, sillä jopa POPS velvoittaa opettajia yhteistyöhön oppilaiden tuen tarpeiden havaitsemiseksi ja vastaamiseksi, ja korostaa samanaikaisopettajuuden mallintavan lapsille oppivan yhteisön yhteistyötä (POPS 2014, 36).

2.3 Kolmiportainen tuki

POPS:ssa oppilaan tuki on jaettu kolmeen tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen (ks. kuvio 1). Jos oppilaalla on vaikeuksia opinnoissaan tai koulunkäynnissään, on hänellä oikeus saada esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta. Jokaisella tuen tasolla on erilaisia tukimuotoja, kuten osa-aikaista tukiopetusta, apuvälineitä tai avustajapalveluita, joita oppilaan on oikeus tarvittaessa saada. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Ensisijaisesti tuki pyritään järjestämään oppilaan omassa luokassa tukitoimet ja -välineet luokkaan tuoden, ellei oppilaan siirto toiseen opetusryhmään tai kouluun ole oppilaalle eduksi. (POPS 2014, 61.)



KUVIO 1. Malli kolmiportaisen tuen tukimuodoista (Ahtiainen ym. 2012, 26 mukailten).

Tuen tehtävänä on toimia ennaltaehkäisevästi, jotta ongelmat eivät moninaistuisi ja syventyisi. Tukea järjestettäessä lähtökohtana tulee olla niin oppilaan kuin opetusryhmän vahvuudet ja tarpeet. Näihin oppimis- ja kehitystarpeisiin vastataan esimerkiksi oppimisympäristöön tai opetusjärjestelyihin liittyvillä ratkaisuilla. Kaikilla tuen portailla koulun opettajien, muun henkilökunnan, esimerkiksi psykologin, ja kodin yhteistyö on tärkeää niin tuen suunnittelun kuin toteutumisenkin kannalta. Yhteistyön tulee olla jatkuvaa, tiivistä, oppilaan oppimista ja kehitystä tukevaa. (POPS 2014, 62, 64.)

2.4.1 Yleinen tuki

Kolmiportaisessa tuessa yleinen tuki on ensisijainen keino tukea oppilaan kehitystä ja oppimista. Yleiseen tukeen kuuluvat kaikki oppilaat, eikä tuen aloittamiseen tarvita erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Yleistä tukea voidaan antaa oppilaalle esimerkiksi eriyttämällä opetusta, antamalla osa-aikaista erityisopetusta, tukiovetusta tai opetuksen joustavalla ryhmittelyllä. (POPS 2014, 62.)

2.4.2 Tehostettu tuki

Mikäli oppilas tarvitsee koulunkäyntiin ja oppimiseen säännöllisempää tukea, tehdään oppilaasta pedagoginen arvio, johon kirjataan oppilaan kokonaisarvio koulun, oppilaan ja huoltajan näkökulmasta. Arvioon tulee kirjata oppilaan vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet, yleisen tukimuotojen vaikutukset ja arvio tehostetun tuen tarpeesta. Pedagogisen arvion jälkeen oppilas siirtyy kolmiportaisen tuen seuraavalle portaalle, tehostettuun tukeen. Tehostetussa tuessa oppilas saa tukea vahvemmin ja pitkäjänteisemmin kuin yleisessä tuessa, tällaisia tukimuotoja ovat melkein kaikki perusopetuksessa toimivat tukimuodot, poislukien kokoaikainen erityisopetus ja oppimäärien yksilöllistämisen. (POPS 2014, 63–64.) Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan, jossa on näkyvillä koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt ja oppilaan tarvitsema tuki sekä ohjaus. Oppimissuunnitelman tulee tukea sekä oppilaan opettajien suunnittelutyötä sekä yhteistyötä kodin kanssa. (POPS 2014, 64.) Kaiken kaikkiaan Suomessa on ollut tilastovuonna 2020 alakouluikäisiä tehostetun tuen oppilaita 12,3 %, kun taas tutkimuksessa tutkitun koulun sijaintikunnassa tehostetun tuen oppilaita on ollut hieman enemmän, 15,2 % (Vipunen 2020).

2.4.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on kolmiportaisten tuen muodoista vahvin ja kokonaisvaltaisin. Sen tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus saavuttaa kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet oppilaan itsetuntoa, ja onnistumisen kokemuksia vahvistamalla. Erityisen tuen avulla pyritään, että oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa loppuun ja jatkamaan opintoja tämän jälkeen. Erityinen tuki järjestetään joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain, ja oppilaalle voidaan laatia yksilöllinen oppimäärä. Erityisessä tuessa tuki koostuu oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta, johon sisältyy kaikki perusopetuksen mukaiset tukimuodot, esimerkiksi tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus erityisopetuksen lisänä. Materiaalit, opetusjärjestelyt, työtavat ja välineet valitaan oppilaan tarpeiden mukaisesti. (POPS 2014, 65–66.) Ennen erityisen tuen päätöstä ja sen aloittamista oppilaasta on tehtävä pedagoginen selvitys, jossa kuvataan oppilaan oppimisen etenemistä ja kokonaistilannetta opetushenkilöstön ja huoltajien näkökulmista. Lisäksi selvityksessä kuvataan oppilaan saama aiempi tuki, ja arvio sen vaikutuksista, oppilaan kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet sekä arvio erityisen tuen tarpeesta, häntä auttavista tukimuodoista ja perustelu, missä oppiaineissa oppilas tarvitsee yksilöllistetyn oppimäärän. Erityisopetuksen päätös tehdään kirjallisesti ja hallintolain mukaisesti käyttäen hyödyksi oppilaasta tehtyä pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa. (POPS 2014, 65–67.) Erityistä tukea hakevalle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa ilmenee oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. (POPS 2014, 67–69.) Erityistä tukea vuonna 2020 on Suomessa saanut 8,4 % alakoulun oppilaista, mutta tutkitun koulun sijaintikunnassa erityisen tuen oppilaita samana vuonna on ollut 13,1 % (Vipunen 2020).

OAJ:n mukaan Opetushallitus ei ole POPS:ssa tai nettisivuillaan eritellyt tai avannut tarpeeksi selkeästi tehostetun ja erityisen tuen erityisopetusta käytännössä, jolloin osa-aikaisen ja koko-aikaisen erityisopetuksen tai varsinaisten tukimuotojen ohjeistukset ovat epäselvät. Tämä jättää kunnille tulkinnanvaraa siihen, mitä tukea oppilaan kuuluu saada ja kunnat hyödyntävät tilannetta säästääkseen erityisopetukseen liittyvissä kuluissa. OAJ:n mukaan “oleellinen ero tehostetun ja erityisen tuen välillä on nimenomaan kokoaikaisen erityisopetuksen antaminen tilanteessa, jossa pelkän osa-aikaisen erityisopetuksen antaminen ei enää riitä. Osa-aikainen erityisopetus on sellaista, jota annetaan oppilaalle muun opetuksen ohessa. Oppilas saa tällöin kyseisessä oppiaineessa myös tavallista opetusta.” Kokoaikainen erityisopetus puolestaan on OAJ:n

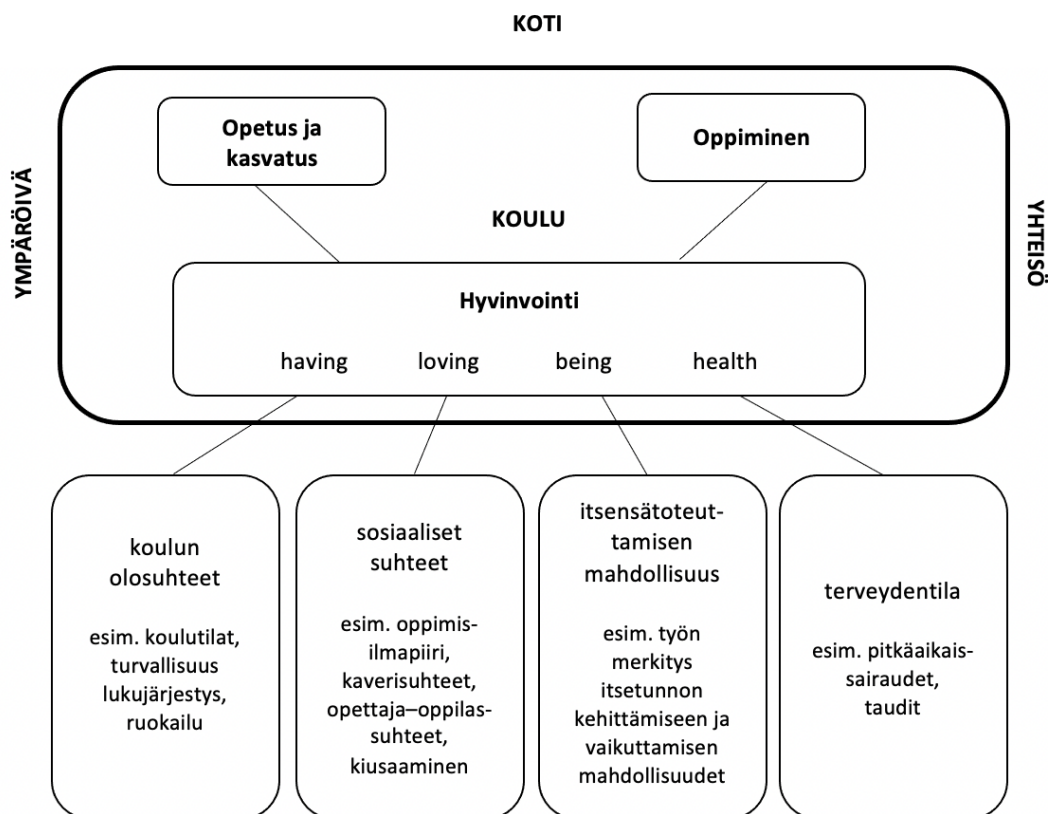
mukaan erityisluokanopettajan tai erityisopetuksen kelpoisuuden omaavan aineenopettajan antamaa opetusta tietyistä oppiaineista. Tämä opetus voi olla samanaikaisopettajuutta muiden opettajien kanssa, kokonaan erityisluokalla olevaa opetusta tai osittaista integraatiota. (OAJ 2021.)

3 Oppilaan subjektiiviset kokemukset

3.1 Oppilaan subjektiiviset kokemukset oppimiseen ja koulunkäyntiin

Oppilaiden kokemukset koulusta, hyvinvoinnista, kaverisuhteista ja kyvykkyydestä vaikuttavat koulunkäyntiin. Useat tutkimukset osoittavat, että mikäli koulun olosuhteet, vertaissuhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja oppilaiden uskomukset kyvykkyydestään ovat hyvät, myös oppimistulokset paranevat. (Bozgün & Akın-Kösterelioğlu 2020, 419; Konu & Rimpelä 2002, 80, 84; Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos 2016, 500–502; Väливаара, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 10.) Lisäksi oppilaiden kokonaisvaltainen, kokemuksellinen hyvinvointi, on pohjana kouluviihtyvyyteen ja -menestykseen. Kokemuksellinen hyvinvointi viittaa positiivisten tunteiden kokemukseen omasta elämästä sekä yleiseen tyytyväisyyteen ja elämänmyönteisyyteen. Kokemuksellinen hyvinvointi koostuu niin kognitiivisista kuin emotionaalisista ulottuvuuksista. (Diener 1984, 542.)

Konu (2002) on tutkinut oppilaiden hyvinvoinnin yhteyttä koulunkäyntiin. Kouluhyvinvointimalli (ks. kuvio 2) yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja koulumenestyksen. Koulunkäyntiin vaikuttavat opetus, oppiminen ja hyvinvointi, joka puolestaan jaetaan koulun olosuhteisiin (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving), itsensä toteuttamiseen (being) ja terveydentilaan (health). Kaikki osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Kun kaikki edellä olevat osa-alueet täyttyvät tarpeeksi hyvin, kouluhyvinvointi toteutuu. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia on tutkittu paljon oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Konun (2002) mittarissa väittämää on tutkittu kysymällä oppilailta, miten esimerkiksi omatoimista opiskelua vaativat tehtävät sujuvat tai vaikuttavatko lukemisen tai laskemisen vaikeudet kouluhyvinvoinnin kokemukseen. Kouluhyvinvointia laskee esimerkiksi oppilaan kokemat vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa tai laske-
misessa. Lisäksi hankaluudet kotitehtävien teossa ja kokeisiin kertauksessa voi vähentää oppilaan kouluhyvinvointia. (Konu 2002, 43, 51, 63–64.)



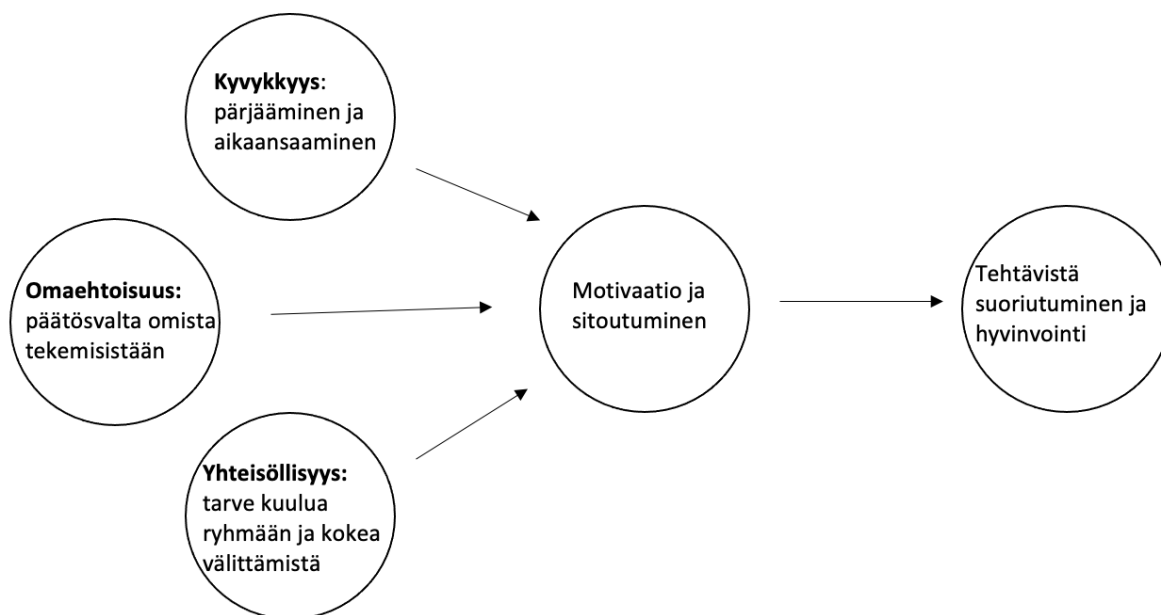
KUVIO 2. Konun kouluhyvinvointimalli (Konu 2002, 44 mukailten).

Aiempien tutkimusten mukaan alakoululaisten kokemuksellisen hyvinvoinnin lisääntyessä myös koulumyönteisyys ja -sitoutuneisuus lisääntyy. Kokemukselliseen hyvinvointiin liittyviä asioita ovat esimerkiksi koulun olosuhteet, luokkatilan viihtyvyys sekä ravitsevan lounaan saaminen. Lisäksi oppilaiden koulunkäynnin myönteisyyteen vaikuttavat opettajien opetuksen johdonmukaisuus ja yhteneväisyys. (Bozgün & Akın-Kösterelioğlu 2020, 419; Konu & Rimpelä 2002, 80, 84.) Väliavaaran ja kumppaneiden (2018, 10) tutkimuksen perusteella oppilaat nimeävät kouluhyvinvointia lisääviksi tekijöiksi neljä seikkaa. Ensimmäisenä seikkana ovat koulun rakenteelliset tekijät, toisena autonomia ja itsensä toteuttamisen edellytykset, kolmantena yhdessä toimimisen edellytykset ja viimeisenä oppimisen olosuhteet. Tulosten mukaan esimerkiksi jaksoittain vaihtuva lukujärjestys on oppilaille mieluisa. Luokkatilojen toivotaan olevan valoisia ja tilavia ja kalusteiden ergonomisia. Lisäksi oppilaat mainitsevat, että hyvä välitunti-piha sisältää kiipeilytelineitä tai muuta välineistöä. Oppilaan sukupuolella ei tutkimuksen mukaan ole yhteyttä olosuhteiden kokemiseen. (Väliavaara ym. 2018, 10–12.) Kuitenkin Konun (2002, 52) tutkimuksen mukaan pojat kokevat koulun olosuhteet hieman tyttöjä paremmiksi, ja tytöt taas mainitsevat itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien olevan hyvät. Toisaalta Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaiseman suomalaisen kouluterveyskyselyn (2021) mukaan

vain 48,5 % 4.–5.-luokkalaisista pojista ja 45,5 % 4.–5.-luokkalaisista tytöistä kokee saavansa vaikuttaa koulun välituntipihojen suunnitteluun ja 47,2 % samanikäisistä pojista sekä 42,4 % samanikäisistä tytöistä kokee saavansa vaikuttaa koulun asioihin ylipäänsä. (THL 2021.)

Oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet, kuten hänen kiinnostuksen kohteensa, fyysinen ja psyykinen terveytensä sekä vastuuntuntonsa vaikuttavat koulumenestykseen (Bahar 2016, 93). Lapsen tulee saada tunne, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan oppijana, ja että hänen hyvinvoinnistaan välitetään. Lisäksi muun muassa oppilaan kiinnostuksen kohteiden kokemusten ja työskentelytapojen tulee olla osa opetusta ja peruskoulun oppimiskäsitystä. (POPS 2014, 15, 17; Konu 2002, 64.) Kuitenkin THL:n kouluterveyskyselyn (2021) mukaan vain 37,7 % 4.–5.-luokkalaisista pojista ja 46,0 % 4.–5.-luokkalaisista tytöistä kokee, että opettaja on aidosti kiinnostunut hänen kuulumisistaan ja hyvinvoinnistaan. Yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden väliset erot kouluhyvinvoinnissa eivät tule ilmi, koska kouluterveyskyselyssä ei huomioida oppilaan tuen tasoa. Integraatiota ja sen yhteyttä kouluhyvinvointiin ei myöskään ole tutkittu erityisoppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden oppimisen pulmat ja oppimistulokset ovat viime vuosina heikentyneet ja moni erityisoppilas ei koe koulun olosuhteita, kuten ryhmäkokoja ja työskentelyrauhaa, heille parhaaksi (OAJ 2017, 9, 14).

Edward Deci ja Richard Ryan (2000) ovat kehittäneet itseohjautuvuusteorian, jonka ydinajatuksena on ihmisen aktiivinen toimijuus. Itseohjautuva ihminen pyrkii toteuttamaan itseään ja työskentelee tehokkaasti saavuttaakseen valitsemansa päämäärät. Teoria sisältää kolme perustarvetta, joita ovat omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Ilman näitä psykologisia tarpeita ihminen ei kehity tai voi hyvin, jolloin esimerkiksi kokonaisvaltainen elämänmyönteisyys ei välttämättä toteudu (ks. kuvio 3). Lisäksi nämä kolme perustarvetta ohjaavat oppilasta sisäisen motivaation saavuttamiseen. Näistä tarpeista omaehtoisuus ja kyvykkyys liittyvät oppimisen ja koulunkäynnin kokemiseen, ja yhteisöllisyys vertaissuhteisiin, jota käsitellään seuraavassa kappaleessa. Omaehtoisuudella Deci ja Ryan ovat tarkoittaneet sitä, että ihmisellä on päätösvalta omista tekemisistään ja motivaatio toimintaan kumpuaa sisältä, ei ulkoisista tekijöistä. Kyvykkyys puolestaan tarkoittaa kokemusta pärjäämisestä ja asioiden aikaansaamisesta. (Deci & Ryan 2000, 227–229, 232.) Mikäli lapsi ei koe sisäistä motivaatiota ja osaamisen tunnetta, ovat oppimistuloksetkin sitä myötä heikompia.



KUVIO 3. Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteorian malli (Deci & Ryan 2000, mukailten).

Aiheesta tehdyissä tutkimuksissa on huomattu, että oppilaan aiempi koulumenestys on yhteydessä kyvykkyyden tunteeseen: oppilaan saamat huonot arvosanat laskevat oppilaan kyvykkyyden tunnetta (Ahmad & Safaria 2013, 23; Karaarslan & Sungur 2011, 76). Lisäksi Ahmadin ja Safarian (2013, 22) tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaat, jotka omaavat hyvän kyvykkyyden, uskovat myös ymmärtävänsä oppitunnin aiheen hyvin ja ratkovansa monimutkaisemmat tehtävät. Kyvykkyys on tiiviisti yhteydessä itsetuntoon ja minäpystyvyyteen, eli oppilaan käsitykseen suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura 1986). Liisa Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan itsetunto on tunnetta siitä, että on hyvä, itsensä arvostamista ja oman elämän arvokkaana näkemistä. Jokaisessa kulttuurissa on omia ihanteita itsetunnolle ja esimerkiksi suomalaisessa kulttuurissa korostuu suoritusitsetunto, eli osaaminen ja pärjääminen. Suoritusitsetunto on itseään ruokkiva kehä: kun oppilas saa hyviä tuloksia, hän saa positiivista palautetta suorituksestaan ja kokee onnistumisen tunnetta ja pystyvyyttä. Tämä taas ruokkii menestystä. Heikko suoriutuminen puolestaan aiheuttaa itsen lisäksi myös ympäristölle pettymyksen tunteita. (Keltikangas-Järvinen 2017.) Nurmen (2013, 551) mukaan oppilaan saadessa tehtävän eteensä hän alkaa heti ennakoimaan omaa suoriutumistaan tehtävässä aiempien kokemusten ja oman pystyvyyden kautta. Tuloksen saadessaan oppilas tyypillisesti arvioi tähän johtaneita syitä. Syyt voivat olla esimerkiksi omiin kykyihin, yritykseen tai sen puuttumiseen tai oppimistilanteeseen liittyviä. Huonoja tuloksia pyritään selittämään osittain sosiaalisen hyväksynnän vuoksi: esimerkiksi huono tulos ei ollut omasta keskittymisestä, vaan hälisevästä vierustoverista johtuvaa. (Nurmi

2013, 552.) Tätä oman oppimisen arviointia on tutkittu erityisoppilaiden näkökulmasta Suomessa vain vähän.

Kumpikin tämän tutkimuksen pääteorioista ovat keskenään yhteydessä. Sekä Konun että Decin ja Ryanin teorit linkittävät kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin oppimistuloksiin. Konun koulun olosuhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet linkittyvät Decin ja Ryanin omaehtoisuuteen ja kyvykkyyteen. Samaten Konun mallin sosiaaliset suhteet ovat rinnakkaiset Decin ja Ryanin määrittelemään yhteisöllisyyteen, joita käsitellään seuraavissa kappaleissa.

3.2 Oppilaan subjektiiviset kokemukset kaverisuhteista

Konun (2002, 64) hyvinvointimallin sosiaalisten suhteiden (loving) käsite jakautuu kaverisuhteisiin, ryhmädynamiikkaan, opettaja-oppilassuhteisiin, kiusaamiseen, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä koko koulun ilmapiiriin. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti kaverisuhteisiin. Ystävyys perustuu ihmisten väliseen kiintymykseen, luottamukseen, lojaaliuuteen ja intiimiyteen. Tärkeintä ei ole kaverien määrä vaan laatu. Tästä syystä kaverisuhteet ovat tärkeimpiä vertaissuhteiden muotoja. Kaverisuhteiden avulla lapsi pystyy harjoittelemaan sosiaalista kyvykkyyttään. (Esim. Heiman 2000a, 266; Salmivalli 2005, 35–36, 40). Suomen POPS:ssa painotetaan myös vuorovaikutuksellista oppimiskäsitystä, jossa oppilaalle muun muassa opetetaan taitoja toisten kanssa työskentelyyn sekä huomioimaan oman toiminnan seurauksia ja vaikutuksia (POPS 2014, 17). Vuorovaikutuksellinen oppimiskäsitys voi tarkoittaa esimerkiksi paritai ryhmätyöskentelyä luokassa, jotka vahvistavat oppilaan kuuntelu-, itseilmais- ja vuorovai- kutustaitoja. Lisäksi parityöskentely vahvistaa avun pyytämisen ja antamisen taitoja sekä lisää lapsen osallisuutta työskentelyssä. (Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala & Santalahti 2017, 37.)

Oppilaiden kokemalla koulun sosiaalisella ilmapiirillä on todettu olevan yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin ja kokemukseen koulunkäynnistä (Konu 2002, 45; Väliavaara ym. 2018, 14). Vertaisten sosiaalinen tuki ja ryhmään kuulumisen tunne lisäävät elämänlaatua, jolloin myös oppimistulokset parantuvat (Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos 2016, 500–502). Myös Decin ja Ryanin (2000, 227) itseohjautuvuusteorian perustarpeista yhteisöllisyys merkitsee tarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja kokea välittämistä muiden taholta. Yksilön lisäksi ryhmän toimiessa koherentisti toisiaan arvostaen, toisistaan huolehtien ja yhteistä tavoitetta kohti työskennellen, on ryhmän jäsenillä turvallinen ja yhteisöllinen tunne (Deci & Ryan 2000, 253).

Tutkimuksia sosiaalisten suhteiden merkityksestä kouluviihtyvyyteen on tehty useita. Sekä Beldin ja kumppaneiden (2019, 131) että Burrowsin (2010, 14–16) tutkimuksissa selviää, että positiivinen ilmapiiri luokkatovereiden kesken vaikuttaa oppilaiden yleiseen kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden vahvuuksien sanoittaminen ja luokkalaisiin tutustuminen auttaa oppilaita huomaamaan toisten ulkopuolelle jättämisen sekä vähentää ulospäin näyttäytyviä käytösongelmia, joita voivat olla esimerkiksi impulsiivisuus tai uhmakkuus. (Beld ym. 2019, 131; Burrows 2010, 14–16.)

Kaverisuhteet muodostuvat usein vapaa-ajan harrastuksissa tai naapuruston lapsista. Usein nämä naapuruston lapset opiskelevat samassa lähikoulussa, jolloin sosiaaliset suhteet pysyvät koulussa ja vapaa-ajalla suhteellisen samoina. (Heiman 2000b, 9.) Dean ja kumppanit (2014, 1218–1220) selvittävät Kasarin, Rotheram-Fullerin, Locken ja Gulstradin (2011, 431–439) tutkimuksen aineiston pohjalta lasten kaverisuhteiden muodostumista. Laadullisessa tutkimuksessa lasten tulee nimetä, ketkä ovat heidän ystäviään. Tutkittavia on yhteensä sata, joista 50 on autismin kirjon diagnoosin omaavia ja 50 yleisopetuksessa opiskelevia. Autismi kuuluu neuropsykiatristen vaikeuksien kirjoon. Pojat hakeutuvat usein poikien seuraan, kun taas tytöt tyttöjen. Poikien ja tyttöjen välisissä vertaissuhteissa ja niiden muodostumisessa on huomattu myös eroja: mitä pidemmälle alakoulussa edetään, sitä kilpailuhenkisemmäksi ja hierarkkisemmaksi poikien väliset sosiaaliset verkostot muotoutuvat. (Pratt & George 2005, 19). Niin yleis- kuin erityisopetuksen tytöt sen sijaan ovat Prattin ja Georgen (2005, 20) sekä Deanin ja kumppaneiden (2014, 1224) mukaan poikia herkempiä vaihtamaan kaveriporukkaa esimerkiksi stastushakuisuuden vuoksi, oman asemansa parantamiseksi tai kokeakseen samankaltaisuutta arvojen tai sosiaalisten taitojen kanssa. Myös Harinen ja Halme (2012, 57) toteavat tutkimuksessaan koulun vertaissuhteiden olevan hierarkkisia ja täynnä sosiaalisia ryhmittymiä, joiden vuoksi syrjityt ja yksinäiset oppilaat saavat koulutaipaleestaan huonoja kokemuksia.

Lapset, joilla on erityisiä tarpeita osoittavat usein haasteita myös muun muassa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja itsesäätelyssä. Hoffmannin, Wilbertin, Lehoferin ja Schwabin (2020, 508–509) toteuttamassa tutkimuksessa todetaan, että yleisopetuksen oppilaat nimeävät neljästä viiteen oppilasta kaverikseen. Erityisoppilaat nimeävät yhdestä kolmeen oppilasta. Ystävyysuhteiden vastavuoroisuutta tutkittaessa huomataan, etteivät maininnat ole vastavuoroisia, vaan yleisopetuksen oppilaat nimeävät yleisopetuksen oppilaita ja erityisoppilaat erityisoppilaita. (Hoffmann ym. 2020, 508–509.) Sama ilmiö toistui myös Deanin tutkimuksessa: erityisoppilaina olevat autismin kirjoon kuuluvat pojat jäävät tyttöjä useammin kaveriporukoiden

ulkopuolelle, sillä heidät on helppo sulkea porukasta pois. (Dean ym. 2014, 1220–1223, 1224.) Esimerkiksi Kärnän, Kilpiän, Kämäräisen, Dindarin ja Pihlaisen (2021) tutkimuksessa selvitetään, lisääkö inklusiivinen opetus autismikirjon oppilaan ystävyys-suhteiden muodostumista, monipuolistaako se kommunikointia ja vuorovaikutusmahdollisuuksia tai rikastaako se hänen oppimistaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että autismikirjon oppilaille on vertaisiaan vähemmän sosiaalisia suhteita inklusiivisessa luokassa. Lisäksi inklusiivisen opetuksen ei huomattu lisäävän autismikirjon kuuluvan oppilaan vuorovaikutustilanteita tai sosiaalista osallisuutta. (Kärnä ym. 2021.) Myös tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, minkälainen yhteys integraatiolla on oppilaiden välisiin kaverisuhteisiin tai oppimiseen.

4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, miten alakoulun oppilaat kokevat integraation. Lisäksi ollaan kiinnostuneita oppilaiden subjektiivisista kokemuksista koulunkäyntiin, koulun olosuhteisiin ja kaverisuhteisiin liittyen. Aiemmissa tutkimuksissa oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin ovat vaikuttaneet mieluisat koulun olosuhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja uskomukset omasta suoriutumista (Välivaara ym. 2018, 10; Konu & Rimpelä 2002, 80, 84; Nurmi 2013, 551). Myös tässä tutkimuksessa hyvien kouluolosuhteiden uskotaan olevan myönteisesti yhteydessä kouluhyvinvointiin. Lisäksi uskotaan, että oppilaiden kouluviihtyvyys ja oppimistulokset ovat myönteisempiä, mikäli oppilaat saavat vaikuttaa koulun asioihin.

Sosiaalinen ilmapiiri ja ryhmään kuulumisen tunne ovat yhteydessä lapsen hyvinvointiin ja kokemukseen koulunkäynnistä (Konu 2002, 45; Välivaara ym. 2018, 14; Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos 2016, 500–502). Aiemman tutkimuksen perusteella yleisopetuksen oppilailla on enemmän kavereita kuin erityisoppilailla (Hoffmann ym. 2020, 508–509). Hoffmannin ja kumppaneiden (2020, 508–509) mukaan yleisopetuksen oppilailla on neljästä viiteen kaveria, kun erityisoppilailla on yhdestä kolmeen. Lisäksi yleisopetuksen oppilaat ystävystyvät yleensä toisten yleisopetuksen oppilaiden kanssa ja erityisoppilaat erityisoppilaiden. Erityisoppilaita saatetaan myös jättää kaveriporukoiden ulkopuolelle. Yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden kaverimaininnat eivät olleet aiempien tutkimusten mukaan vastavuoroisia. (Hoffmann ym. 2020, 508–509; Dean ym. 2014, 1220–1223, 1224.) Näiden tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että tässäkin tutkimuksessa erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat eivät vietä aikaa yhdessä tai mainitse toisiaan ystävikseen. Oletusten perusteella on muodostettu seuraavat tutkimuskysymykset.

1. Minkälaisena yleis- ja erityisopetuksen oppilaat kokevat koulunkäynnin?
 - a. Miten koulun olosuhteet ovat yhteydessä koulunkäyntiin ja kouluviihtyvyyteen?
 - b. Mitkä tekijät vaikuttavat koulumenestyksen kokemiseen ja oppilaan itsetuntoon?
2. Minkälainen kaverisuhteverkosto yleis- ja erityisopetuksen oppilailla on?
 - a. Miten oppilaat määrittävät itsensä kavereina?
 - b. Miten kaverisuhteet ovat muodostuneet?
 - c. Minkälainen on kaverisuhteiden määrä ja laatu?

5 Menetelmät

5.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin erään varsinaissuomalaisen koulun yleis- ja erityisopetuksen oppilaita. Koulussa oli lukuvuonna 2020–2021 yhteensä 17 yleisopetuksen luokkaa ja 7 pienryhmää. Koululta kysyttiin, mitkä luokat olisivat soveltuvimpia tutkimukseen, ja näiden luokkien oppilaille lähetettiin haastattelupyynnöt. Tutkimukseen valikoituneet ryhmät käyttivät opettajien mukaan integraatiota ja samanaikaisopetusta aina kun mahdollista. Tutkittavan kunnan opetussuunnitelma ohjaa erityisopetusta kohti integraatiota aina silloin, kun se on oppilaan oppimiselle eduksi. Kunnan opetussuunnitelmassa (2016, 52, 55, 59) mainitaan pienryhmämuotoisen erityisopetuksen olevan joko osa-aikaista tai täysiaikaista ja erityinen tuki voidaan toteuttaa esimerkiksi samanaikaisopetuksena yleisopetuksen luokassa. Koulu siis kannustaa integraatioon ja samanaikaisopettajuuteen, jossa yleisopetuksen luokanopettaja ja pienryhmän erityisluokanopettaja toimivat ryhmässä samanaikaisesti. Valikoitujen luokkien välillä oli avattavat seinät, jotka mahdollistavat myös fyysisen yhdessäolon. Esimerkiksi tutkimuksessa mukana olleet kolmannen luokan yleisopetuksen ryhmä ja kolmannen luokan erityisopetuksen pienryhmä toimivat usein yhdessä siten, että luokkien välinen seinä oli avattu ja luokanopettaja sekä erityisluokanopettaja jakoivat opetusvastuun.

Aineistonkeruun aikaan, vuonna 2021, tutkittavat olivat kolmas-, viides- ja kuudesluokkalaisia. Haastateltavina oli yhteensä kymmenen oppilasta (ks. taulukko 1). Jatkossa oppilaista käytetään ID-nimityksiä. Yleisopetuksen kolmannella luokalla oli yhteensä 24 oppilasta ja kuudennella luokalla 21 oppilasta. 2.–3. -luokan pienryhmässä opiskeli yhdeksän oppilasta, kun taas 5.–6. -luokan pienryhmässä seitsemän. Haastatellut erityisoppilaat eivät kuuluneet yleisopetuksen luokkiin, vaan pienryhmät laskettiin koulussa omiksi ryhmikseen yleisopetuksen ryhmien rinnalla. Kyseisissä pienryhmissä oli kahden eri vuosiluokan oppilaita, sillä vain yhden vuosiluokan pienryhmät olisivat oppilasmääriltään liian pieniä. Pienryhmässä erityisoppilaat olivat olleet eri pituisia aikoja. Osa oppilaista oli aloittanut koulunkäyntinsä pienryhmässä, kun taas osalla oppilaista siirto pienryhmään oli tapahtunut ensimmäisen tai toisen vuosiluokan jälkeen. Jotta oppilas sai pienryhmäpaikan, tuli hänellä olla erityisen tuen päätös. Pienryhmissä opiskelevilla erityisoppilailta oli erinäisiä pulmia oppimiseen liittyvien taitojen tai tunne-elämän taitojen näkökulmista. Yleisopetuksen luokissa opiskeli muutamia tehostetun tuen oppilaita valtaosan ollessa yleisellä tuella. Heillä tuen tarve ei kuitenkaan ollut niin suuri, että he tarvitsisivat

erityistä tukea tai pienryhmäpaikkaa. Oppilaiden haasteista keskusteltiin opettajien kanssa haastatteluiden jälkeen.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet

Tutkittavan ID	Yleis- vai erityisopetus	Sukupuoli	Luokka-aste	Haaste
Oppilas 1	yleisopetus	tyttö	3.	-
Oppilas 2	yleisopetus	poika	3.	-
Oppilas 3	yleisopetus	tyttö	3.	-
Oppilas 4	yleisopetus	poika	6.	-
Oppilas 5	yleisopetus	tyttö	6.	-
Erityisoppilas 1	erityisopetus, pienryhmä	tyttö	3.	kielelliset haasteet
Erityisoppilas 2	erityisopetus, pienryhmä	poika	3.	kielelliset haasteet, neuropsykiatrinen vaikeus
Erityisoppilas 3	erityisopetus, pienryhmä	poika	3.	laaja-alaiset haasteet oppimisessa ja tunne-elämässä, neuropsykiatrinen vaikeus
Erityisoppilas 4	erityisopetus, pienryhmä	poika	5.	tunne-elämän ja käytöksen haasteet
Erityisoppilas 5	erityisopetus, pienryhmä	poika	5.	käytöksen haasteet ja neuropsykiatrinen vaikeus

Tutkimukseen haluttiin mukaan eri ikäisiä ja eri sukupuolta edustavia oppilaita, jotta tutkimus kuvaisi mahdollisuuksien mukaan koko alakoulua ja siellä olevien oppilaiden kokemuksia koulunkäynnistä ja kaverisuhteista integraation näkökulmasta. Alkuopetusikäisiä ei kysytty tutkimukseen mukaan, sillä tutkimukseen haluttiin oppilaita, joilla oli jo vähintään kahden vuoden kokemus integraatiosta.

Haastateltavilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan oli saatu kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (ks. liite 1). Erityisoppilaista haastateltiin kaikki, joilta saatiin suostumus tutkimukseen. He opiskelivat osan oppitunneista, esimerkiksi suomen kielen ja englannin tunnit,

oman pienryhmänsä kanssa, mutta olivat viikoittain integroituna yleisopetuksen luokkiin esimerkiksi uskonnon, liikunnan, käsityön tai matematiikan tunneilla. Yleisopetuksen oppilailta saatiin useampi tutkimuslupa, joten niistä arvottiin tutkimukseen osallistuvat oppilaat. Näin olleen tutkimuksessa haastateltavina olivat viisi erityisoppilasta ja viisi yleisopetuksen oppilasta.

5.2 Tiedonkeruu

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin elokuun 2020 ja tammikuun 2022 välisenä aikana. Kvalitatiivinen näkökulma valittiin siksi, että oppilaiden subjektiivisista kokemuksista haluttiin mahdollisimman tarkka käsitys. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena onkin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa tutkittavan näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25, 56). Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin helmi-maaliskuun 2021 aikana. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Teemahaastattelua käytetään silloin, kun haastattelu halutaan kohdistaa tiettyihin tutkittaviin teemoihin. Teemahaastattelun etuna on myös lähtökohta, jossa tutkittavalla ei oleteta olevan aiempia kokemuksia aiheesta, vaan kaikki yksilön kokemukset, ajatukset, uskomukset ja tunteet ovat tutkittavissa tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48.) Haastattelu on aineistonkeruumuotona joustava ja tilanteen mukaan etenevä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Lisäksi haastattelun etuja ovat ihmisten välinen vuorovaikutuksellisuus ja kommunikointi (Hirsjärvi & Hurme 2015, 49). Haastattelussa kysyttiin etukäteen sovitut kysymykset, mutta puolistrukturoitu haastattelu jätti tilaa myös oppilaiden omille kokemuksille, jotka ovat merkittävässä roolissa tässä tutkimuksessa. Kysymykset kysyttiin haastateltavilta samassa järjestyksessä, mutta kysymyksiä saatettiin tarkentaa jatkokysymyksillä. Haastattelijat pystyivätkin teemahaastattelun ansiosta tarttumaan oppilaan ajatuksiin vielä tarkemmin ja esittämään täsmällisempiä kysymyksiä haastattelun aikana, jolloin saatiin tutkimuksen kannalta oppilaiden tärkeitä ajatuksia esiin.

Haastattelukysymykset ovat opinnäytetyön tekijöiden tekemät ja ne ovat muodostuneet teoriataustasta saatujen tietojen perusteella. Kysymykset esitettiin neljällä samanikäisellä oppilaalla, jotka olivat 3.–6.-luokkalaisia. Molempien ryhmien oppilaille oli omat haastattelukysymyksensä, jotta oppilaiden omia kokemuksia voitiin kysyä tarkemmin heidän tilanteisiinsa, yleis- vai erityisopetukseen, liittyen. Haastattelurungossa oli yleisopetuksen oppilaille 12 (ks. liite 2) ja erityisopetuksen oppilaille 14 kysymystä (ks. liite 3). Haastattelussa kysyttiin aluksi

oppilaiden perustietoja, kuten ikää ja luokka-astetta. Pienryhmässä opiskelevilta erityisoppilailta kysyttiin lisäksi, kuinka pitkään he ovat pienryhmässä opiskelleet ja millä tunneilla he ovat yleisopetuksen ryhmän mukana. Loput kysymykset jakautuivat kahden pääteeman alle, jotka olivat koulunkäynti ja kaverisuhteet. Oppilailta kysyttiin heidän ajatuksiaan koulun olosuhteista, koulunkäynnistä ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä esimerkiksi kysymyksillä “Minkälaiset koulun olosuhteet, kuten luokkatilat, piha, ympäristö, lukujärjestys, ruokailu ja ilmapiiri, mielestäsi ovat?”, “Miten mielestäsi koulunkäyntisi sujuu?” ja “Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseesi?”. Kaverisuhteisiin liittyviä teemoja selvitettiin esimerkiksi kysymyksillä “Onko sinulla mielestäsi tarpeeksi kavereita?”, “Kaipaisitko enemmän kavereita tai erilaisia kavereita?” ja “Ovatko kaverisi isosta ryhmästä (yleisopetus) vai pienryhmästä?”. Lisäksi oppilaita pyydettiin kuvaamaan itseä kaverina ja pohtimaan, onko hänellä omasta mielestään tarpeeksi kavereita koulussa ja miltä luokalta he ovat. Haastatteluissa käytetty kieli oli yksinkertaista ja selkeää. Oppilaan avuksi annettiin esimerkkejä, jotta hän varmasti ymmärsi kysymyksen. Esimerkiksi kysyttäessä lapsen mielipidettä koulun olosuhteista, kerrottiin lisäksi, että olosuhteet tarkoittavat Konun (2002, 64) mallin mukaisesti esimerkiksi luokkahuonetta ja sen sisustusta, koulurakennuksen sisustusta, välituntipihaa, koulun ilmapiiriä ja lukujärjestystä.

Yhden tutkittavan osalta haastattelu toteutettiin etänä karanteenin vuoksi ja muiden yhdeksän tutkittavan kanssa läsnä. Etänä toteutettu haastattelu suoritettiin Google Meet -sovelluksen avulla, sillä se oli oppilaalle tutuin alusta etäopiskelun vuoksi. Molemmat tutkijat olivat haastattelutilanteissa läsnä ja oppilaiden kanssa keskusteltiin etukäteen tulevasta haastattelutilanteesta, jotta he olivat tietoisia kahden haastattelijan läsnäolosta. Jokaisen tutkittavan kohdalla haastattelu suoritettiin koulupäivän aikana yhdellä haastattelukerralla. Kasvokkain suoritettavat haastattelut järjestettiin rauhallisessa ja hiljaisessa tilassa. Tutkittava sekä tutkijat olivat vastakkain tai piirissä, jotta etäisyys mahdollisti toimivan äänityksen ja tilanteesta syntyi luottamuksellisen ja luonteva (Hirsjärvi & Hurme 2015, 91). Ennen varsinaisen haastattelun alkua tilannetta pohjustettiin alkuun yleisellä keskustelulla ja tutustumisella, jotta tilanteesta saatiin luotua turvallinen, ja oppilas sai tutustua haastattelijoihin. Jokaiselle haastateltavalle kerrottiin, ettei oikeita vastauksia ole, vaan oppilaiden omat ajatukset ja kokemukset ovat tärkeitä. Lisäksi heitä muistutettiin, ettei nimi tai koulu tule tutkimuksessa esiin ja haastattelun saa keskeyttää, mikäli oppilas haluaa. Haastattelut äänitettiin tutkittavan luvalla. Haastattelujen kestot vaihtelivat 15 minuutista puoleen tuntiin, riippuen oppilaasta ja hänen vastaustensa laajuudesta.

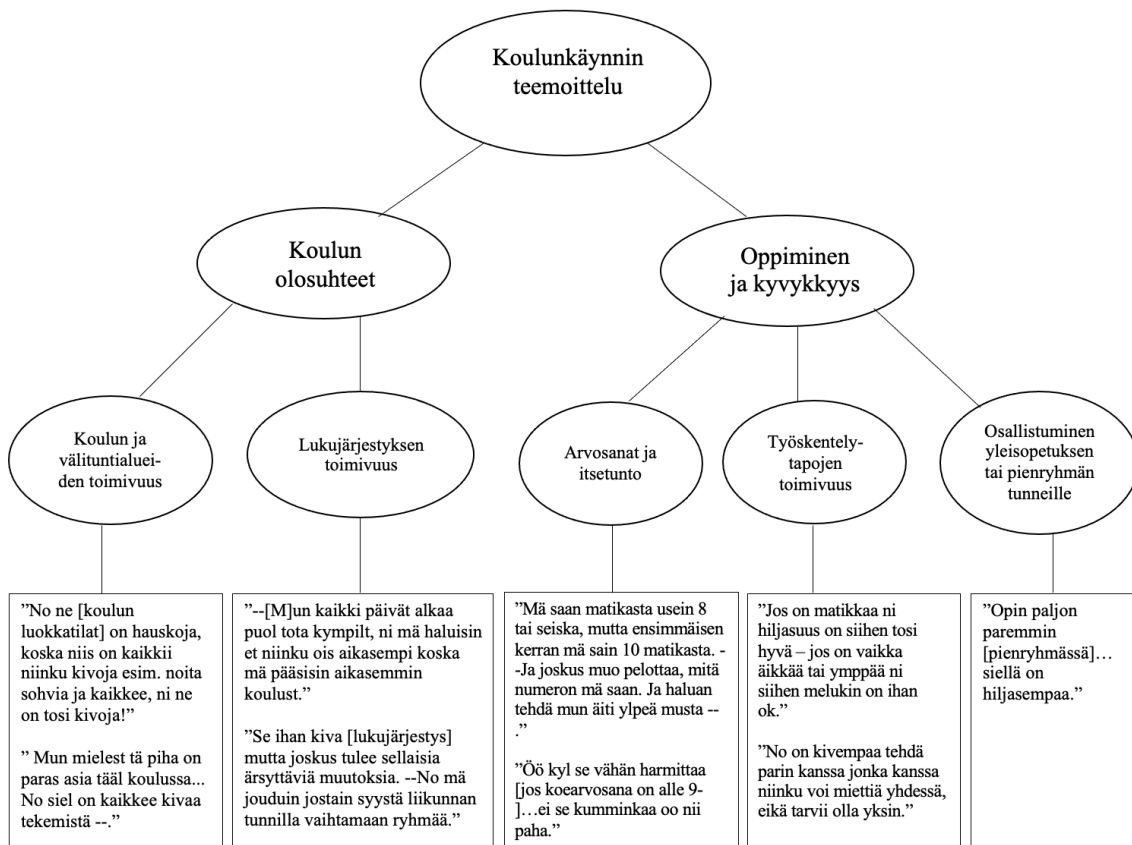
5.3 Aineiston käsittely

Aineisto kattaa kokonaisuudessaan kymmenen haastattelua. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin kirjalliseen muotoon. Litterointia käytettäessä on kuitenkin muistettava, ettei se vangitse tilanteen kaikkia nyansseja, ja siksi menetelmä on epätäydellinen (Nikander 2010, 363). Litteroinnissa käytettiin Times New Roman fonttia, fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,5. Litteroidusta aineistosta tuli kokonaisuudessaan 32 sivua pitkä. Aineiston analyysi aloitettiin mahdollisimman pian aineistonkeruun ja litteroinnin jälkeen. Käsittelyvaiheessa eroteltiin tälle tutkimukselle olennainen data, jota alettiin analysoida (Eskola & Suoranta 1998, 109).

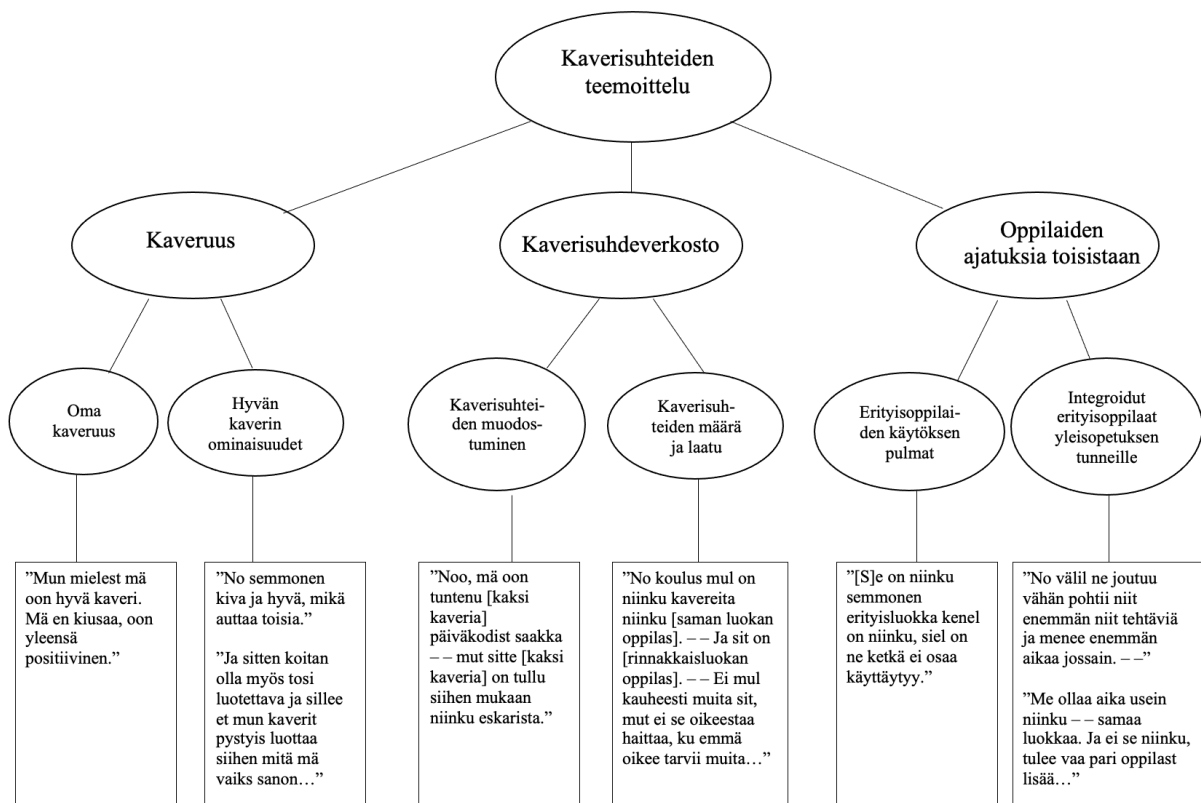
Aineisto käsiteltiin teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii analyysin apuna, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan. Aineisto analysoidaan aluksi aineistolähtöisesti, mutta myöhemmässä analyysivaiheessa valittavat analyysiyksiköt poimitaan aineistosta teorian perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.) Analyysi toteutettiin teemoittelun keinoin. Teemoittelussa laadullinen analyysi pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Aluksi aineisto luettiin läpi useaan kertaan. Kun koko aineistosta oli saatu kokonaiskäsitys, alettiin haastatteluista etsiä samankaltaisia aihealueita. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 111) ehdottavat, teemojen muodostamisen apuna on hyödynnetty haastattelu-runkoja, jossa kysymykset ovat jaoteltu tutkimuksen kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tässä tutkimuksessa pääteemoiksi olivat teorian pohjalta valikoituneet koulunkäynti ja kaverisuhteet. Näiden pääteemojen alle taulukoitiin teemoihin sopivat sitaatit. Taulukot olivat sähköisessä muodossa ja sitaatit kopioitiin niihin yksitellen. Tämän jälkeen pääteemojen alta alettiin muodostaa alateemoja haastattelukysymysten (ks. liitteet 2 ja 3) avulla. Kumpikin opinnäytetyön tekijä taulukoi aineiston itsenäisesti, jonka jälkeen taulukoita vertailtiin ja lopuksi ne yhdistettiin. Yhdistettyjen taulukoiden pohjalta luotiin teemoittelukuviot.

Haastatteluissa nousi esiin samankaltaisia mainintoja koulunkäynnin pääteemaan liittyen. Näissä maininnoissa käsiteltiin koulun fyysisiä tiloja sekä muita koulunkäyntiin liittyviä olosuhteita, joiden mukaan muodostui ”koulun olosuhteet” -alateema. Lisäksi samankaltaiset maininnat toimivista työskentelytavoista, oppilaan saamista arvosanoista ja niiden vaikutuksesta itsetuntoon yhdistettiin omaksi kokonaisuudeksi muodostaen ”oppiminen ja kyvykkyys” -alateeman. Alateemat jakautuivat edelleen pienempiin kokonaisuuksiin (ks. kuvio 4). Kaverisuhteiden pääteeman alle koottiin oppilaiden kuvauksia itsestään kaverina, heidän ajatuksiansa kaverisuhteiden muodostumisesta, määrästä ja laadusta. Näin ollen pääteeman alle muodostuivat

alateemat “kaveruus”, johon kuuluivat oppilaiden kuvaukset itsestään ja “kaverisuhdeverkosto”, johon koottiin oppilaiden vastaukset kaverisuhteiden muodostumisesta, määrästä ja kaverisuhteiden riittävydestä. Erityisoppilaiden käytöksen pulmat ja heidän vaikutuksensa yleisopetuksen tunneille muodostivat “oppilaiden ajatuksia toisistaan” -alateeman (ks. kuvio 5).



KUVIO 4. Koulunkäynnin teemoitteluksimerkkejä



KUVIO 5. Kaverisuhteiden teemoitteluksimerkkejä

5.4 Tutkimusmenetelmän ja analyysin luotettavuus

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa Hyvää tieteellistä käytäntöä (2019, viitataan myöhemmin TENK 2019), jolloin tutkimus suoritettiin huolellisesti, suunnitelmallisesti ja siinä otettiin huomioon ihmistä koskeva tutkimusetiikka (TENK 2019, 4; Kuula 2011, 34). Tutkimuksesta on laadittu tieteellisen tutkimuksen rekisteriseloste (ks. liite 4). Tutkittavien osallistuminen tutkimukseen oli tällöin vapaaehtoista, heillä oli oikeus peruuttaa osallistuminen ja saada tietoa tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkimuksen pääaiheet kerrottiin haastattelutilanteen alussa läpinäkyvyyden ja tutkittavan motivaation lisäämiseksi (Kuula 2011, 105). Lisäksi tutkittavia informoitiin henkilötietojen keräämisestä, mitkä kerättiin vain tutkimuksen raportoinnin ajaksi. Aineistosta jokaisen osallistujan tunnistetiedot poistettiin, jotta anonymiteetti säilyi koko prosessin ajan. (TENK 2019, 8–9; Kuula 2011, 84, 100.) Alaikäisten tutkimiseen liittyi näiden lisäksi muitakin eettisiä periaatteita, joita tutkimuksessa noudatettiin (TENK 2019, 9–10). Huoltajilta kysyttiin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta ja lapsilta kysyttiin heidän suostumuksensa tutkimukseen haastattelun alussa. Kirjallinen lupa muotoiltiin niin, että tutkittavat ja heidän huoltajansa saivat tarpeelliset tiedot tutkimuksesta ilman, että tutkimuksen luotettavuus ennakkotietojen vuoksi olisi heikentynyt. Tutkimus toteutettiin lapsiystävällisesti, jolloin esimerkiksi haastattelukysymykset ja käytetyt sanat olivat lapsen ikätasoon ja kehitysvaiheeseen sopivia.

Käytetty haastattelurunko oli tutkijoiden luoma, mikä saattaa vähentää tulosten toistuvuutta ja mittarin luotettavuutta. Haastattelurunko esiteltiin ensin kolmella samanikäisellä oppilaalla. Käytetty aineistonkeruumenetelmä oli kuitenkin joustava ja luotettava, sillä puolistrukturoitu haastattelu jättää tilaa tutkittavan omille ajatuksille ja tilannesidonnaisille pohdinnoille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja kummatkin haastattelijat olivat tutkimustilanteessa mukana. Näin taattiin samanlainen kysymyksenasettelu jokaisella haastattelukerralla. Haastateltava oppilas on tilanteessa kuitenkin yksin, ja kahden aikuisen läsnäolo voi jännittää. Kahden tekijän triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta toisaalta molempien haastateltavan läsnäolo voi vaikuttaa lapsen vastauksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Jokainen haastattelu aloitettiin yhteisellä keskustelulla, jotta luottamus ja turvallisuus toteutuisi mahdollisimman hyvin. Aineistonkeruun luotettavuutta arvioidessa on kuitenkin syytä muistaa, että tutkimuksen kohteena ovat olleet lapset, joiden ver-

baalinen ulosanti tai sosiaalinen kyvykkyys ei välttämättä vastaa todellisuutta. Haastatellut oppilaat eivät välttämättä ole osanneet kuvata omia kokemuksiaan sanallisesti siten, miten tilanteet todellisuudessa on koettu.

Haastatteluissa kysyttiin avoimia kysymyksiä, jotta tutkittavalle jäisi mahdollisimman paljon tilaa vastata. Tulokset ovat aina aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidonnaisia. Tämä vaikuttaa tulosten validiteettiin, sillä esimerkiksi tutkittavan senhetkinen viireystila on voinut vaikuttaa hänen vastauksiinsa. Kummankin tutkijan läsnäolo vaikuttaa aineiston käsittelyn reliabiliteettiin, sillä mikäli kummatkin tutkijat päätyvät samaan lopputulokseen, voidaan tulosta pitää reliabelina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Haastatteluaineistoa analysoidessa on kuitenkin hyvä muistaa, että kahden tutkijan näkökulmista huolimatta aineistossa loputon mahdollisuus erilaisiin tulkintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 105).

Litterointi on suoritettu tarkasti, joka lisää analyysin validiteettia ja reliabiliteettia. Haastateltavien epäröinnit, tauot, toistot ja murrekieliset ilmaisut ovat litteroitu sanatarkasti, joka lisää analyysin moniulotteisuutta ja rikkautta (Alasuutari 2011, 65). Tällöin myös aineiston jäsentely on ollut helpompi suorittaa. Ennen analyysin jäsentelyvaihetta litteroidut aineistot ovat luettu useaan otteeseen, jotta niistä on saatu mahdollisimman kattava ja selkeä kuva (Eskola & Suoranta 1998, 110). Pääsy tutkimusaineistoon on ainoastaan tutkijoilla (TENK 2019, 12). Haastatteluiden litteroinnit säilytetään vain tutkimusprosessin ajan, jonka jälkeen ne poistetaan asianmukaisesti.

6 Tulokset

6.1 Koulun olosuhteet

Oppilaiden subjektiivisia kokemuksia integraatiosta käsiteltiin koulunkäynnin ja kaverisuhteiden kautta. Tulokset on jaettu teemoittelukuvioiden mukaisesti koulunkäynnin osalta koulun olosuhteisiin sekä oppimiseen ja kyvykkyyteen. Myöhemmissä kappaleissa käsitellään kaverisuhteita. Ensimmäisenä tarkastellaan yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden näkemyksiä koulun olosuhteista sekä koulun fyysisten olosuhteiden että muiden olosuhteiden suhteen. Fyysisissä olosuhteissa on käsitelty erityisesti välituntipihaa sekä luokkatilojen sisustusta ja muissa olosuhteissa tarkastellaan lukujärjestyksen toimivuutta sekä jakotuntien ryhmäjaottelua.

6.1.1 Koulun välituntipiha ja sisätilat

Kaikki kymmenen haastateltua oppilasta piti koulun olosuhteista ja välituntipihasta, mutta erityisesti kolmasluokkalaiset nostivat teeman vahvemmin esiin. Haastatelluista kolmasluokkalaisista kolme viidestä sanoi pihan olevan iso, täynnä tekemistä tai koulun paras asia. Piha oli oppilaille mieluisa ja sieltä löytyi paljon erilaista tekemistä, kuten useita keinoja ja kiipeilytelineitä, jalkapallokenttä, salibandykaukalo, frisbeegolf-koreja sekä koripallokenttä. Jokaiselle kentälle tai telineelle on oma tilansa, jonka lisäksi pihalla on paljon vapaata leikki- ja pelitilaa. Pihan yhteydestä löytyy myös metsäalue, jossa oppilaat saavat viettää välituntejaan. Oppilaat kokivat, että he saavat vaikuttaa välituntipihaan varusteisiin. Yksi haastatelluista kertoi, että hän on esimerkiksi toivonut skeittiramppeja koulun pihalle ja hän kokee, että koulun henkilökunta on ottanut hänen toiveensa tosissaan. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden ajatukset koulun pihan viihtyvyydestä olivat hyvin samankaltaisia:

Mun mielestä tämä piha on paras asia täällä koulussa... No siellä on kaikkea kivaa tekemistä.

- Oppilas 2

Noo se [koulun piha] on iso! Jaa siinä on...siellä on paljon kaikkia telineitä sun muita. Ja öö no se on aika hauska kun siellä on niin paljon tilaa.

- Oppilas 1

No koulun piha on kiva, siellä on iso piha ja telineitä, joilla pystyy kiipeemään ja tehdä juttuja.

- Erityisoppilas 1

Kuudesluokkalainen tyttö painotti muista haastatelluista poiketen koulun sisätilojen viihtyisyyttä pihaa enemmän. Kaikki haastatellut oppilaat kokivat kuitenkin koulun sisätilat viihtyisäksi ja erityisesti kolme oppilaista mainitsi sohvot, liikuteltavat pulpetit, matot ja akustisesti eristetyt istuskeluryhmät viihtyvyyttä lisääviksi tekijöiksi. Yksi haastateltu yleisopetuksen oppilas kuvaili koulun sisätiloja seuraavasti:

Noo, mun mielestä tää uusi koulu on aika viihtyisä tai silleen ihan mukava ja sitten täällä on kaikkia sellasia vaikka niitä koppeja tossa käytävällä ja sellaisia et ei ole vaan niinku tieks tyhjät käytävät --.

- Oppilas 5

Koulun sisätilat mainittiin kahden oppilaan toimesta isoiksi ja tilaviksi. Kolmasluokkalainen yleisopetuksen tyttö myös korosti, että pitää koulun siisteydestä ja siitä, ettei koulu tai luokka ole sotkuinen. Yksikään oppilas ei maininnut haastatteluissa luokkien välillä avattavia seinärakenteita tai pienryhmän fyysistä integrointia yleisopetuksen luokkaan.

6.1.2 Koulun muut olosuhteet

Koulun muista olosuhteista esille nousivat esimerkiksi lukujärjestyksen toimivuus ja ruokailu. Ruokailu mainittiin vain kerran, kun kolmasluokkalainen yleisopetuksen tyttö totesi koulun ruokalan olevan kiva, mutta iso. Lisäksi sama haastateltava mainitsi, että käsityöluokissa oli paljon erilaisia koneita ja tilaa työskennellä. Kolmasluokkalaiset oppilaat eivät juuri osanneet mainita tai toivoa muutoksia koulun muihin olosuhteisiin, kuten lukujärjestykseen, mutta vanhemmat oppilaat arvostivat aikaisia aamuja, jolloin koulupäivä myös loppuu aikaisemmin. Peräti kaikki (5) haastatellut viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat mainitsivat haluavansa muuttaa lukujärjestyksensä siten, että aamut alkaisivat aikaisin, jotta koulupäivä ei venyisi pitkälle iltapäivään. Viidesluokkalainen erityisoppilas pohti tilannetta seuraavalla tavalla:

No joo koska mä en tiä mun kaikki päivät alkaa puol tota kympilt, ni mä haluisin et niinku ois aikasempi koska mä pääsisin aikasemmin koulust... Et mä pääsisin

niinku..mun lyhin päivä on joku puol kolme tai jotai tällast. -- Nii ja voisni tulla hyvin vähä aikasemmin ku mul on kaikki päivät siihe myöhäseen.

- Erityisoppilas 4

Haastatteluissa nousivat esille myös jakotunnit ja niihin liittyvät ryhmäjaot. Osa oppilaista pohti jakotuntien eriarvoistavan ryhmiä etenkin, kun toinen jakoryhmä tuli aina aamulla aikaisin ja pääsi näin ollen aiemmin. Kaikki haastateltavat eivät olleet tyytyväisiä ryhmäjakoisiin. Välillä ystävät olivat jaettu eri ryhmään, mihin haastateltu oppilas kuului. Kuudesluokkalaisten yleisopetuksen tytön ja viidesluokkalaisten erityisopetuksen pojan mukaan tämä kavereista eroon joutuminen onkin ryhmäjakojen huonoin puoli. Oppilaat eivät kuitenkaan kertoneet yrittäneensä vaikuttaa koulupäivien aikatauluihin tai jakotuntien ryhmittelyihin. Ryhmäjakoa pohdittiin esimerkiksi näin:

No mun mielestä se [lukujärjestys] on ihan suht toimiva silleen, että on kiva päästä silleen kuitenkin aika aikaisin monena päivänä. Mut sit se on ehkä vähän kurjaa et pääse niin kavereitten kanssa niinku eri aikoihin jos ne on eri ryhmässä.

- Oppilas 5

No, on se ihan kiva mennä [kouluun], mut sit joutuu aina herää aika aikasi. Et toisel ryhmäl on sit niinku jotain myöhäsempiä.

- Oppilas 4

Se ihan kiva [lukujärjestys] mutta joskus tulee sellaisia ärsyttäviä muutoksia. -- Jos mä jouduin jostain syystä liikunnan tunnilla vaihtamaan ryhmää, enkä saa olla mun kotiryhmän kanssa.

- Erityisoppilas 5

6.2 Oppiminen ja kyvykkyys

Yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden kokemusta heidän oppimisestaan ja kyvykkyystään tarkastellaan koulumenestyksen ja työskentelytapojen kautta. Koulumenestys on jaettu arvosanoihin, ja niiden vaikutukseen oppilaan itsetuntoon. Lisäksi tarkastellaan oppilaille mielekkäimpiä työskentelytapoja.

6.2.1 Koulumenestys ja sen vaikutus itsetuntoon

Oppilaiden näkemykset koulumenestyksestä ja arvosanoista vaihtelivat. Yleisopetuksen oppilaat toivoivat pääsääntöisesti korkeampia arvosanoja kokeista, kun taas erityisopetuksen oppilaat olivat tyytyväisiä matalampiin arvosanoihin. Yleisopetuksen oppilaat mainitsivat hyväksi arvosanaksi numerot kahdeksasta kymmeneen, kun taas erityisoppilaiden mainitsemat arvostukset olivat kuusi, seitsemän tai kahdeksan. Yleisopetuksen oppilaat ymmärsivät paremmin arvosanojen syy-seuraussuhteet. Lähes kaikki heistä mainitsivat huonon arvostuksen syyksi sen, etteivät he olleet harjoitellut kokeeseen kunnolla ja ensi kerralla pitäisi yrittää kovemmin. Lisäksi yleisopetuksen oppilaista kolme mainitsi, että huono arvostus jäi harmittamaan heitä hetkellisesti. Erityisopetuksen oppilaat eivät kahta lukuun ottamatta maininneet arvosanojen vaikuttavan heidän itsetuntoonsa. Nämä kaksi erityisoppilaista sanoivat, että huonosta arvostuksesta seuraa normaali tunnetila. Vain yksi erityisoppilas mainitsi harjoittelun puutteen huonon arvostuksen syyksi. Oppilaat kuvasivat koulumenestyksen ja arvosanojen vaikutusta itsetuntoon esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

No joo vaikuttaa se silleen [itsetuntoon], mut se vaikuttaa myös silleen et mitä mä oon niinku olettanut tai odottanut, et jos mä odotan että saan hyvän numeron ja mä oon niinku panostanu siihen, niin ja sit jos mä saanki huonomman, niin kyllä siitä vaikuttaa ainakin... En [jää murehtimaan arvostusta] yleensä hirveen pitkäksi, mut kyl se silleen kuitenkin tavallaan on mielessä aina välillä.

- Oppilas 5

Ihan kiva jos saisin kympin. – – Ei [vaikuta koearvostus oppilaan fiilikseen] ja olen aina tyytyväinen [koearvostuksiin].

- Erityisoppilas 3

No ei oikeestaan, joskus kun tulee semmoisen vähän isompia, esim. kasi niin sitten tulee todella hyvä olo. No ihan semmonen normaali [tunnetila tulee kutosista ja seiskoista koearvostuksina].

- Erityisoppilas 2

Jos nyt tulee hyviä numeroita, ni mä ajattelen että mä oon pärjännyt hyvin, mutta jos mul tulee huonoja, ni ajattelen että mun täytyy harjoitella vähän enemmän.

- Erityisoppilas 5

Kolmasluokkalainen erityisoppilas oli huomannut, että esimerkiksi kokeita saatetaan eriyttää oppilaiden taitotason mukaisesti, mikäli ne pidetään integroitujen oppiaineiden tunneilla. Kyseinen tutkittava mainitsi, että ympäristöopin koe oli ollut heillä ja yleisopetuksen oppilailla erilainen, mutta kokeen erilaisuus ei tuntunut haittaavan häntä ollenkaan. Muut tutkitut eivät nostaneet tehtävien, kokeiden tai työskentelytapojen eriyttämistä haastatteluissaan esille.

Huono arvosana vaikutti itsetunnon lisäksi myös ulkoisiin tekijöihin ja ympäristöön. Kaksi oppilasta, kuudesluokkalainen yleisopetuksen oppilas ja kolmasluokkalainen erityisoppilas, mainitsivat, että heitä pelottaa tai jännittää viedä huono koetulos kotiin. Erityisesti vanhempien reaktio arvosanaan jännitti, ja siksi oppilaat toivoivat kokeista hyviä arvosanoja. Oppilaat kuvailivat tilanteita seuraavilla tavoilla:

No, sillen ku tulee hyvä numero ni sit mä oon ilonen. Ja sit ku tulee huono, ni mua vähän jännittää mitä äiti ja iskä sanoo... [Jännittää] se miten vanhemmat kokee. Mut sit on niit helppoi aineita, ni jos niist saa niinku ysin tai kympin ni sit se ei oo mikään ihmeellinen asia.

- Oppilas 4

Mä saan usein 8 tai 7, mutta ensimmäinen kerran mä sain 10 matikasta. – – Joo, ja joskus muo pelottaa, mitä numeron mä saan. Ja haluan tehdä mun äiti ylpeä minusta, koska mä harjoittelen aika kova kotona tohon matikkaan ja ympään ja äikkään. Myöskin enkuunkin.

- Erityisoppilas 1

6.2.2 Oppilaille toimivat työskentelytavat

Haastatelluista oppilaista puolet (5) mainitsivat parin kanssa työskentelyn heille toimivaksi työtavaksi. Heistä kolme oli erityisopetuksen ja kaksi yleisopetuksen oppilasta. Oppilaiden mielestä parityöskentely oli mukavaa, sillä sen aikana pystyi jakamaan ajatuksia parin kanssa. Kolmasluokkalainen erityisopetuksen oppilas koki parityöskentelyn mukavaksi vain silloin, kun

pari osaa tehdä aihepiiriin tehtäviä. Hän koki, ettei parityöskentely ole mukavaa, jos pari kopioi hänen vastauksiaan. Yksi kolmasluokkalaisista yleisopetuksen oppilaista koki, että parityöskentely menee ajoittain sähläämiseksi, joten on parempi työskennellä yksin. Luokkatasolla ei ollut vaikutusta parityöskentelyjen mainintaan, sillä kolmas-, viides- ja kuudesluokkalaiset mainitsivat parityöskentelyn heille toimivimmaksi työtavaksi. Lisäksi yksi erityisopetuksen oppilas mainitsi ryhmätyöskentelyn olevan hänelle mieluisinta. Oppilaat kuvasivat työskentelytapoja vastaavasti:

Tykkään tehdä parin kanssa. – – No on kivempaa tehdä parin kanssa jonka kanssa niinku voi miettiä yhdessä, eikä tarvii olla yksin.

- Erityisoppilas 4

– – [J]os on hyvä pari, ni silloin mä tykkään parin kaa tehdä – –.

- Oppilas 3

Erityisoppilaat nostivat esiin yleisopetuksen oppilaita useammin rauhallisen työskentely-ympäristön. Erityisoppilaat korostivat työrauhakysymyksissä pienryhmän merkitystä, jossa oli yleensä hiljaisempaa vähäisen oppilasmäärän vuoksi. Melussa he eivät kyenneet keskittymään tehtäviin. Lisäksi yksi kolmasluokkalainen erityisoppilas sekä viidesluokkalainen erityisoppilas mainitsi, että pienryhmässä sai paremmin apua opettajalta. Erityisoppilaat kuvasivat oppimisympäristöjä seuraavasti:

No en pysty kun on ääntä, koska se on vähän vaikea keskittymisessä. Pystyn tehdä kaverin kanssa, koska se on kivempi. Mutta kaveri paljon matkii mua ja sitten se ei osaa itse tehdä.

- Erityisoppilas 1

Siellä [pienryhmässä] on vähemmän ihmisiä...Opin paljon paremmin. – – Nooooo siellä on hiljaisempaa.

- Erityisoppilas 3

Yleisopetuksen oppilailla ei juurikaan ollut väliä, oliko tehtävien aikana luokassa rauhallista vai meluisaa. Yksi yleisopetuksen oppilas peräti korosti, että on tottunut meluun kotona, koska

hänellä on kolme sisarusta. Ainoastaan yksi haastateltu yleisopetuksen oppilas mainitsi toivovansa työrauhaa matematiikan tunneilla, jossa piti keskittyä:

Jos on matikkaa, ni hiljasuus on siihen tosi hyvä – – jos on vaikka äikkää tai ymppää ni siihen melukin on ihan ok.

- Oppilas 1

Kolmasluokkalaisilla pienryhmän oppilailla oli viikossa useita yhteisiä tunteja yleisopetuksen kolmannen luokan kanssa. Esimerkiksi liikunnan ja matematiikan tunnit pidettiin lähes aina yhdessä, jonka lisäksi ajoittain luokat olivat yhdessä myös ympäristöopin, suomen kielen ja uskonnon tunneilla. Kolmasluokkainen yleisopetuksen tyttö mainitsi, ettei hänelle ole merkitystä, opettaako luokanopettaja vai erityisluokanopettaja oppitunnin. Hän kokee oppivansa yhtä lailla. Viides- ja kuudesluokkalaiset erityisoppilaat olivat pääsääntöisesti liikunnan ja käsityön tunnit ison ryhmän kanssa. Yksi erityisoppilas kävi myös matematiikan tunnit yleisopetuksen ryhmän mukana. Yleisopetuksen oppilaat eivät olleet yhtä kolmasluokkalaista lukuun ottamatta kiinnittäneet huomiota siihen, ovatko erityisoppilaat tunneilla mukana vai eivät. Tunnit olivat oppilaiden kokemusten mukaan muuten samanlaisia kuin yleisopetuksen tunnit, mutta tempo saattoi olla rauhallisempi, ja erityisoppilaat saattoivat tarvita enemmän opettajien apua. Yksi kolmasluokkainen erityisopetuksen poika sanoi haluavansa opiskella yleisopetuksen luokassa, koska hänen ystävänsä olivat siellä, mutta toisaalta hän koki saavansa enemmän apua pienryhmässä. Kuudesluokkalaiset yleisopetuksen poika ja tyttö mainitsivat, että integroidut tunnit sujuivat pääasiassa hyvin, mutta välitunneilla tai vapaissa tilanteissa erityisoppilaat voivat riehaantua. Yleisopetuksen oppilaat kuvailivat integroituja oppitunteja esimerkiksi seuraavasti:

No välil ne joutuu vähän pohtii niit enemmän niit tehtäviä ja menee enemmän aikaa jossain.

- Oppilas 2

Ehkä sillee siihen viel siihen vaikka siit liikkatunnista et vaikka siellä toiminnasta, niin mä koen et esimerkiks noi erityisluokkalaiset niin ne pystyy toimimaan paljon paremmin jos ne on niinku tavallaan vähän niinku ns normaaliluokkalaisten kanssa niinku samassa ryhmässä niinku yksin, – – et siin ei oo muita nyt erityisluokkalaisii. – – Ja sitten myös se, että ihan vaikka vaan jos ne on niinku tavallaan edes vähänki lähekkäin tai

samas luokkatilassa niin sitten saattaa heti silleen niinku. Mut sitten jos ne on niinku yksin, niin en mä sit huomaa niinku mitään eroa niinku vaikka ihan täällä perus luokassa.

- Oppilas 5

6.3 Kaveruus

Kaverisuhteiden käsittely jakautuu teemoittelukuvioiden mukaisesti kaveruuteen, kaverisuhteverkostoon sekä oppilaiden ajatuksiin toisistaan. Aluksi kaveruutta tarkastellaan yleisellä tasolla oman kaveruuden kuvaamisen ja hyvän kaverin ominaisuuksien kautta. Lisäksi tarkastellaan, oliko maininnoissa eroavaisuuksia oppilasryhmien tai sukupuolten välillä.

6.3.1 Kaveruuden kuvaaminen

Itsensä kuvaaminen ystävänä oli haastatelluille vaikean oloinen kysymys. Useampi haastateltavista pohti vastausta jonkin aikaa ja täydensi vastaustaan pienen hiljaisuuden jälkeen. Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin kysymys “Miten kuvailisit itseäsi kavereina?” eli alla olevat sitaatit ovat vastauksia tähän kysymykseen. Haastattelussa esiin nousi hyvin samantapaisia kuvauksia. Tytöt nostivat esiin keskenään samanlaisia teemoja ja pojat taas keskenään samoja. Tytöt kuvailivat itseään monisanaisemmin ja “pehmeämmillä” adjektiiveilla kuin pojat. Esimerkiksi tytöt mainitsivat luotettavuuden ja huomioonottavuuden useammin hyvän kaverin ominaisuuksiksi, kun taas pojat nostivat hauskuuden ja villiyden hyvän kaverin merkiksi. Hyvän kaverin ominaisuuksia kuvailtiin erityisesti sanoilla luotettava (3), toiset huomioonottava (3), kiva (2), hauska (2) ja villi (2). Rehellisyys, ystävällisyys, anteliaisuus, kiltteys ja positiiivisuus mainittiin kukin kerran. Oppilaiden vastaukset vaihtelivat muutamasta sanasta pidempiin pohdintoihin:

No mä yritän ainakin olla sellainen hauska ja sellanen niinku et jonka kaa on niinku mukava olla... ettei semmoinen tiukka ja vakava. Ja sitten koitan olla myös tosi luotettava ja sillee et mun kaverit pystyis luottamaan muhun ja siihen mitä mä vaiks sanon ja sit et jos ne kertoo mulle jotain.

- Oppilas 5

No omast mielestä mä oon aika hyvä kaveri ja mä pidän lupaukset, joita ei saa kertoa ja salaisuudet, ja niin.

- Oppilas 1

Kyl mä periaattees aika anteliaski oon ja...en mä itteeni rauhalliseks sanois mut... Nii... Kyl mä varmaa ihan ok kaveri oon.

- Oppilas 2

Nooo mä kuvailisin että mä, jos mä tekisin jotain väärin, mä sanoin siinä anteeksi ja silloin kun mä oisin jonkun kaveri, nii sitten mä ottaisin sen mukaan. Minä ottaisin kaikki mukaan, ne kuka ei itse tulis.

- Erityisoppilas 1

No mä semmoinen kiva ja hyvä, mikä auttaa toisia.

- Erityisoppilas 2

Mä oon rehellinen... – – sit mä oon hauska jaaa joskus vähän villi.

- Erityisoppilas 5

Iällä ei ollut vaikutusta kuvailuihin. Niin kolmas- kuin kuudesluokkalaiset tytöt sekä kolmas- ja viidesluokkalaiset pojat kuvailivat itseään samankaltaisesti ystävänä. Lisäksi vastauksissa ei ollut eroavaisuuksia yleis- tai erityisopetuksen oppilaiden välillä.

6.4 Kaverisuhdeverkosto

Seuraavaksi tarkastellaan yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden kaverisuhdeverkostoja. Kaverisuhdeverkosto on jaettu edelleen alakappaleisiin, joissa tarkastellaan kaverisuhteiden muodostumista, määrää ja laatua. Lisäksi tarkastellaan, ovatko oppilasryhmien väliset kaverisuhdeminnat vastavuoroisia, eli onko integraatio lisännyt oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita.

6.4.1 Kaverisuhteiden muodostuminen

Haastatteluissa tuli esille huomattavan vähän erilaisia kaverisuhteiden muodostumisia. Erityisoppilaista yksikään ei maininnut, miten hänen kaverisuhteensa ovat muodostuneet. Yksi haastatelluista kertoi hänen kaverisuhteistensa koostuvan vain oman luokan oppilaista, joihin on tutustunut kouluun tullessaan. Yhdellä haastateltavalla kaverisuhteet olivat muodostuneet harrastusten ja perhetuttujen kautta jo ennen koulun alkua. Lisäksi yksi haastatelluista kertoi, että tärkeimmät kaverisuhteet olivat muodostuneet jo päiväkotitai esikouluajankana, eivätkä ne ole juuri sen jälkeen muuttuneet. Oppilaat kuvasivat kaverisuhteiden muodostumista esimerkiksi näin:

– – [S]en [kakkosluokkalaisen kaverin] vanhemmat hyvii kavereit mun äidin ja isän kaa ni tulee vietetty aika paljon aikaa niidenki kaa.

- Oppilas 2

Mulla on 5 kaveria ja me ollaan aika tiiviisti aina yhdessä, et on mul niinku silleen kavereita aina. – – Noo, mä oon tuntenu [kaksi kaveria] päiväkodist saakka – – mut sitte [kaksi kaveria] on tullu siihen mukaan niinku eskarista.

- Oppilas 1

Kuitenkin osalla haastatelluista tämänhetkinen kaveriporukka on vaihdellut paljon viime lukuvuosien aikana. Varsinkin kuudesluokkalainen yleisopetuksen tyttö mainitsi luokan jakautuneen selkeisiin ryhmiin, joiden sisällä on ollut vaihtelua koulupolun aikana. Nuoremmat oppilaat tai erityisopetuksen oppilaat eivät nostaneet selkeitä ryhmiä esiin kaverisuhteista puhuttaessa.

6.4.1 Kaverisuhteiden määrä ja laatu

Kaverisuhteiden määrät ja laadut vaihtelivat haastateltujen välillä. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin tyytyväisiä kavereiden määrään: kahdelle tutkituista riitti kahdesta kolmeen kaveria, kaksi haastatelluista mainitsi heillä olevan neljä tai viisi kaveria. Neljä erityisoppilasta ja kaksi yleisopetuksen oppilasta mainitsi, että heillä on paljon kavereita, lukumäärää tarkentamatta. Kaksi oppilasta uskoi, että heidän kaveriporukkinsa olisi isompi, mikäli luokalla olisi enemmän

samanhenkisiä ja samoista asioista pitäviä oppilaita, kun taas kahdeksan oppilasta mainitsi kaveriporukansa olevan tarpeeksi laaja. Haastatteluissa esiin nousivat yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden väliset suhteet. Erityisoppilaat mainitsivat usein kavereidensa olevan sekä pienryhmästä että yleisopetuksen luokasta, mutta välitunneilla ja vapaa-ajalla he kuitenkin mainitsivat olevansa oman pienryhmän oppilaiden kanssa. Maininnat yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välillä eivät myöskään olleet vastavuoroisia, sillä yleisopetuksen oppilaista neljä viidestä mainitsi kavereidensa koostuvan vain yleisopetuksen oppilaista:

Paljon kavereita. – – Ne on [oman erityisluokan opettajan nimi] luokalla, [yleisopetuksen luokan opettajan nimi] luokalla, kutosluokalla ja vitosluokalla.

- Erityisoppilas 1

Ihan riittävästi [kavereita] – – ainakin kaks on joo [omalta pienryhmän] luokalta, ja – – sitte on myös kaks [oppilaan vanhalta pienryhmän] luokalta.

- Erityisoppilas 3

Paljo [kavereita]... No emmätiä. Öö, täältä isost ryhmästä jonku verran, sit täst luokast [pienryhmästä] melkein kaikki ja – – sit jotain muit tyyypei viel... Tuolt ja täältä luokast.

- Erityisoppilas 4

Aika paljon [kavereita]. – – No ei oikein pienest luokast oo...kyl mä niitten kanssa ihan mielellään puhun ja sillee.

- Oppilas 2

Covid-19-pandemia vaikutti erityisesti välituntien sosiaalisiin suhteisiin, sillä välituntialueet olivat jaoteltu vuosiluokittain, mikä poisti oppilasryhmien sekoittumisen ja lisäsi luokkien välistä eristäytymistä. Yksi erityisoppilas mainitsi, että hänen kaverinsa muodostuivat pelkästään erityisluokkien oppilaista ja he leikkivät välitunnilla keskenään. Samaten yksi kolmasluokkainen yleisopetuksen tyttö mainitsi, ettei hänellä ole mitään erityisopetuksen oppilaita vastaan, mutta viettää välitunnit silti yleisopetuksen oppilaiden seurassa.

Yleisopetuksen oppilaiden vastauksissa korostui myös ystäväporukan sukupuolittuneisuus: pojat hakeutuvat usein poikien seuraan, kun taas tytöt tyttöjen. Erityisoppilaat eivät maininneet

kaveriporukan sukupuolittuneisuudesta tai kaverien sukupuolesta lainkaan. Muista haastattelusta poiketen yksi kolmasluokkalainen tyttö kertoi, että hänen kaveriporukassaan on yksi poika tyttöjen lisäksi. He olivat tutustuneet päiväkodissa, ja kohtasivat välillä ihmettelyä sukupuolirajat ylittävästä kaveriporukastaan. Luokan jakautuneisuutta ja sukupuolittuneisuutta kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

– – [M]eidän luokalla niinku tytöt on jakautunut tosi selvästi kahteen ja sitte niinku mm
 – – en mä oikein tiedä mutta on tosi paljon sillee selkeät porukat ja ne on just tosi selkeet
 ne porukat, niinku sillee... – – meillä luokal on myös aika paljon niinku erilaisia silleen,
 et niinku vaikka mun kaveriporukka, niin me ollaan tosi samanlaisia tai silleen ei nyt
 samanlaisia mutta silleen niinku samantyyllisiä... Ja sitten se toinen kaveriporukka, ni
 se on vähän sellainen erityylinen.

- Oppilas 5

No koulus mul on niinku kavereita niinku [pojan nimi], josta mä oon jo vähän puhunu.
 Ja sit on [rinnakkaisluokan pojan nimi]. Ne on sellasii niinku... ei mul kauheest muita
 sit, mut ei se oikeestaa haittaa, ku emmä oikee tarvii muita... ku ne on kuitenkin nii hyvii
 kaverei – – ku sit meil on niinku luokas tytöt, on yks iso porukka yleensä. Ja sit on pojat.
 Ja sit on minä ja [pojan nimi], me ollaan sit niinkun kahestaan.

- Oppilas 4

– – [U]sein moni tulee meille sanomaan siitä et se on jotenki outoo, et siin on niinku
 viis tyttöö ja yks poika, mut se et [pojan nimi] tykkää olla meiän kanssa ni ei me koeta
 siin mitään outoo. – – Me ollaan kaikki mun mielest saman arvosii.

- Oppilas 1

6.5 Oppilaiden ajatuksia toisistaan

Haastatteluista nousi esiin erityisesti yleisopetuksen oppilaiden ajatuksia erityisoppilaista. Näitä oppilaiden mainitsemia ajatuksia tarkastellaan tässä kappaleessa. Erityisoppilaat tai kolmasluokkalaiset yleisopetuksen oppilaat eivät juurikaan tehneet eroa yleisopetuksen tai erityisopetuksen oppilaiden välille, kuudesluokkalaisilla yleisopetuksen oppilailla sen sijaan tuli puheeksi useampi yleis- ja erityisoppilaan välinen ero. Kolmasluokkalaisista oppilaista vain yksi

mainitsi, että integroiduilla tunneilla etenemistahti oli hitaampi, koska pienryhmän oppilaat tarvitsivat enemmän aikaa ja opettajan tukea. Haastateltujen kuudesluokkalaisten mukaan viideskuudesluokkalaisten pienryhmän erityisoppilailla oli sosioemotionaalisia pulmia. Tämä aiheutti heidän mukaansa häiriöitä myös koulun ulkopuolella. Oppitunnit sujuivat pääasiassa hyvin, mutta välitunneilla oli usein kiusaamistilanteita. Lisäksi vapaa-ajalla oppilaat saattoivat ajautua rikolliseen toimintaan. Näistä tapahtumista keskusteltiin esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, jolloin oppilaat eivät välttämättä olleet itse nähneet tilanteita, mutta olivat lukeneet tai kuulleet niistä. Yksi haastateltu kuvasi vapaa-ajalla tapahtuvia tilanteita seuraavasti:

Juu, ja sit muutenki ku tota, me vähän niinku.. se ei oo niinku vaan koulussa ku ne tekee kaikkee tyhmää. Noo, ne tekee kaikkee tyhmää niinku muuallaki... Ne niinku kävi yhen semmosen toisen porukan kaa ni, ööööö, eiks tos Burger Kingil, eiks siin oo Teboil? Nii ni ne kävi varastaas sielt bensaa nii et ne hyppis sen letkun päällä... Nii siis mä oon vaa kuullu sitä, ja [lukenut Facebookin] puskaradioist ja sellasist.. Monesti niinku jää poliiseille kiinni, ni ne vaa niinku jatkaa...

- Oppilas 4

Yleisesti esiin nousi se, etteivät erityisoppilaat ole yksin yleisopetuksen oppilaista erilaisia. Haastateltu kuudesluokkalainen tyttö painotti, ettei hän huomaa mitään eroa, jos yksi erityisoppilas liittyi mukaan yleisopetuksen tunnille. Ongelmat muodostuivat ryhmässä, jolloin status- ja huomionhakuisuus voi yllyttää erityisoppilaita häiriköintiin tai muuhun huonoon käytökseen:

Ehkä sillee siihen viel siihen vaikka siit liikkatunnista et vaikka siellä toiminnasta, niin mä koen et esimerkiks noi erityisluokkalaiset niin ne pystyy toimimaan paljon paremmin jos ne on niinku tavallaan vähän niinku ns. normaaliluokkalaisten kanssa niinku samassa ryhmässä niinku yksin, – – et siin ei oo muita nyt erityisluokkalaisii. Mut sitten jos vaikka ne on vaikka silleen että ne on erityisluokkalaiset on niinku yks ryhmä ja ryhmä ihan niinku ei toimi – – mut tavallaan jos ne vähän niinku jakaa, jakautuu tai silleen, niin kyllä mun mielestä sit se on ihan ok... Ja sitten myös se, että ihan vaikka vaan jos ne on niinku tavallaan edes vähänki lähekkäin tai samas luokkatilassa niin sitten saattaa heti silleen niinku. Mut sitten jos ne on niinku yksin, niin en mä sit huomaa niinku mitään eroa niinku vaikka ihan täällä perus luokassa.

- Oppilas 5

7 Pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden subjektiivisia kokemuksia integraatiosta. Tutkimus antaa lisätietoa oppilaiden omista näkökulmistaan, jonka perusteella perusopetusta voidaan kehittää kaikille oppilaille mielekkäämpään suuntaan. Oppilaiden omia kokemuksia integraatiosta ei ole tutkittu juuri lainkaan Suomessa tai muualla maailmassa, etenkin alakouluikäisten osalta. Aineiston perusteella oppilaiden subjektiivisia kokemuksia integraatiosta tarkasteltiin kahden pääteeman, koulunkäynnin ja kaverisuhteiden kautta, jotka ovat yhteneväisiä aiempien tutkimusten ja teorioiden kanssa (esim. Konu & Rimpelä 2002; Konu 2002; Deci & Ryan 2000; Väливаara ym. 2018; Hoffmann ym. 2020; Dean ym. 2014). Tärkeimpänä tuloksena kävi ilmi, että erityisoppilaiden näkökulmasta integraation toimivuus riippui heidän haasteistaan ja persoonastaan, kun taas yleisopetuksen oppilaat suhtautuivat integraatioon neutraalisti. Tutkimuksen mukaan integraatio ei lisännyt oppilaiden välisiä kaverisuhteita yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välillä. Tulokset antavat tietoa oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista ja siitä, minkälaisena oppilaat näkevät toisensa.

7.2 Koulun olosuhteet

Tässä tutkimuksessa kaikki oppilaat pitivät koulun olosuhteita pääasiassa hyvinä. Oppilaat kokivat saaneensa vaikuttaa koulun olosuhteisiin. He pitivät erityisesti koulun sisä- ja ulkotilojen viihtyisyydestä eivätkä maininneet näiden suhteen parannusehdotuksia. Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa Konun ja Rimpelän (2002, 80, 84) tutkimustulosten kanssa, joissa koulun olosuhteiden ja luokkatilan viihtyvyyden on todettu lisäävän koulunkäynnin myönteisyyttä. Haastatteluiden perusteella kaikki oppilaat, tuen tarpeesta riippumatta, viihtyivät koulussa, vaikka Konun (2002, 51) tutkimuksen perusteella kouluviihtyvyys laskee, jos oppilaalla on tuen tarpeita. Tämä saattaa johtua siitä, että tutkitussa koulussa luokkatilat olivat viihtyisiä ja luokat saatiin yhdistettyä tai erotettua avattavien seinärakenteiden ansiosta. Näin pienryhmässä opiskelevat erityisoppilaat saivat halutessaan omaa rauhaa. Sisätiloissa oppilaat pitivät erityisesti koulun ja luokan siisteydestä sekä erilaisista oppimisympäristöistä, kuten sohvista, matoista ja erillisistä äänieristäväistä nojatuolikopeista. Tämä tulos tukee sekä Harisen ja Halmeen (2012, 35–36) että Väливаaran ja kumppaneiden (2018, 10–12) saamia tutkimustuloksia, joissa tode-

taan ankeiden ja epäesteettisten sisustusratkaisujen heikentävän kouluviihtyvyyttä. Koulurakennus on remontoitu vuosien 2016–2019 aikana, joten tilojen siistiyyteen ja viihtyvyyteen vaikuttavat uudet pinnat ja tekstiilit. Oppilaiden ergonomiaan on panostettu esimerkiksi nostettavien pulpettien avulla, jolloin oppilaat voivat halutessaan työskennellä istuen tai seisten. Koulun fyysinen ympäristö onkin oppilaiden näkökulmasta tärkeä osa koulun olosuhteita, sillä moni haastateltu nosti olosuhteista kysyttäessä juuri koulun sisätilan sekä pihan fyysisiä olosuhteita esille.

Koulun toimintakulttuurissa oppilaiden kuuntelu, osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet ovat otettu erityisen hyvin huomioon, kuten POPS:ssa vaaditaan (2014, 15, 17). Tutkimuksen tuloksissa koulun olosuhteisiin liittyvissä vastauksissa painottui erityisesti välituntipihan viihtyisyys, jonka suunnittelussa oppilaat ovat olleet tiiviisti mukana. Samaten THL:n kouluterveyskyselyssä (2021) noin puolet 4.–5. luokkalaisista oppilaista oli saanut vaikuttaa koulun piha-alueiden suunnitteluun. Oppilaat ovat saaneet vaikuttaa esimerkiksi välituntipihan välineistöön, joka varmasti vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Kun lapset ovat saaneet toivoa heille mieluisia asioita pihalle, sujuvat välitunnitkin mieluisten puuhien parissa. Kolmasluokkalaiset oppilaat nostivat pihan esille todennäköisesti siksi, että he leikkivät ja pelaavat viides- ja kuudesluokkalaisia enemmän. Kuudesluokkalaisista vain yksi poika mainitsi toivovansa skeittiparkkia piha-alueelle ja yksi tyttö painotti koulun sisätilojen viihtyisyyttä pihaa enemmän. Tämä voi johtua siitä, että kuudesluokkalaiset kokevat leikkimisen ja pelaamisen noloksi, jolloin pihan fasiliteeteilla ei ole niin merkitystä.

Tyytymättömyyttä koulun olosuhteissa aiheuttivat lukujärjestys sekä ryhmäjaottelut. Kaikki haastatellut viidennen ja kuudennen luokan oppilaat mainitsivat, että he tulisivat mielusti aiemmin kouluun, jotta he pääsisivät aiemmin kotiin. Haastatteluista selvisi, että sama puolikkaan luokan ryhmä tulee ja pääsee aina myöhemmin, jolloin samoilla oppilailla koulupäivät venyvät pidemmälle iltapäivään. Koulun työajoista selviää, että ensimmäinen oppitunti alkaa klo 8.25 ja seuraava oppitunti vasta klo 9.30, joka väistämättä myöhäistää loppukoulupäivän päättymistä. Iltapäivällä oppilaiden keskittyminen saattaa olla haastavampaa kuin aamupäivästä, jonka takia he haluaisivat päästä aikaisemmin. Toisaalta osalle oppilaista myöhäisemmät aamut voivat olla parempia, esimerkiksi pidemmän koulumatkan vuoksi. Kuten haastatteluissa kävi ilmi, tutkitussa koulussa on käytössä puolikkaiden ryhmien jaot vielä yleisopetuksen viidennellä ja kuudennella luokalla. Ryhmien jaottelut aiheuttivat kahdessa haastatellussa oppilaassa harmitusta, sillä he eivät olleet kaverinsa kanssa samassa ryhmässä. Myös Konu (2002,

69) havaitsee tutkimuksessaan, että oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat yksi merkittävin kouluhyvinvointiin ja -viihtyvyyteen liittyvä tekijä. Tässä tutkimuksessa oppilaita saattoikin harmittaa esimerkiksi se, että kaveri pääsee aiemmin tai myöhemmin, jolloin koulumatkoja ei voi kulkea yhdessä. Yksi haastatelluista oppilaista kuitenkin mainitsi, ettei häntä haittaisi päästä myöhemmin, mikäli hän olisi kaverinsa kanssa samassa ryhmässä. Sosiaaliset suhteet menivät siis tämän perusteella koulun olosuhteiden edelle. Muut haastateltavat eivät kuitenkaan tuoneet esille, olisiko myöhään koulusta pääseminen oppilaasta hyväksyttävämpää, mikäli myös ystävät pääsisivät samaan aikaan. Lisäksi matematiikan ja taideaineiden tunneilla yleisopetuksen ryhmään integroitua erityisoppilasta harmitti, että hänet oli siirretty toiseen ryhmään. Aiemmassa ryhmässä hänellä oli ollut enemmän ystäviä. Oppilas kenties pohti ryhmittelyjä nimenomaan kavereiden, eikä taitotason mukaan. Tämä tukee myös aiempaa mainintaa sosiaalisten suhteiden tärkeydestä. Opinnäytetyön tekijöillä ei kuitenkaan ole tietoa siitä, millä perusteilla oppilaat ovat integroitu yleisopetuksen tunneille tai millä perusteella puolikkaiden ryhmien jaottelut on tehty.

7.3 Oppiminen ja kyvykkyys

Yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden vastaukset erosivat toisistaan oppimisen ja kyvykkyys-suhteen. Oppilasryhmien välillä oli eroja, minkä kouluarvosanan he kokivat hyväksi arvostukseksi. Yleisopetuksen oppilaille hyvä arvosana oli jopa kaksi kouluarvosanaa korkeampi kuin erityisoppilaiden mainitsema. Tähän saattaa vaikuttaa erityisoppilaan kokemus koulunkäynnistä haastavana, jolloin he ovat tyytyväisiä matalampiin arvosanoihin. Lisäksi erityisoppilaat ovat kenties saaneet huonompia arvosanoja aiemminkin, jolloin heidän kyvykkyys tunteensa laskee (Ahmad & Safaria 2013, 23; Karaarslan & Sungur 2011, 76). Tällöin oppilaat saattavat ajatella, etteivät he pysty tämän parempaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oppilaat arvostivat koulunkäyntiä ja hyviä arvosanoja.

Erityisoppilaita useammin yleisopetuksen oppilaat mainitsivat huonon arvosanan aiheuttavan hetkellisesti huonon tunnetilan itsestä oppilaana. Tämä voi johtua esimerkiksi aiemmin mainituista erityisoppilaiden alemmista tavoitteista tai siitä, etteivät erityisoppilaat tiedä, miten parempia arvosanoja voisi saavuttaa. Yleisopetuksen oppilaiden tavoitteet saattavat olla korkeammalla, jolloin he ottavat arvosanoihin kohdistuneet pettymykset raskaammin. Kuten Nurmi (2013, 552) mainitsee, oppilaan saadessa tuloksen jostakin oppimista mitanneesta testistä tai

tehtävästä, alkaa oppilas tyypillisesti pohtia syitä tulokselleen. Myös tässä tutkimuksessa selvisi, että erityisesti yleisopetuksen oppilaat alkoivat pohtia syitä erityisesti heidän saamille huonoille arvosanoille. Oppilaat esimerkiksi mainitsivat, että mikäli koe ei mennyt hyvin, he tiesivät harjoitelleensa liian vähän tai olleen tunneilla epäaktiivisia. Erityisoppilaat eivät maininneet keinoja, miten he voisivat nostaa arvosanojaan. Tässä tutkimuksessa ei selvinnyt, miten kokeita suoritetaan ja saavatko oppilaat, joilla on kielellisiä haasteita, täydentää vastauksiaan suullisesti. Näin ollen oppilaiden saama arvosana ei välttämättä vastaa hänen todellisia taitojaan.

Lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että erityisoppilaat eivät kokeneet huonojen arvosanojen vaikuttavan itsetuntoon. Liisa Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan suoritusitsetunto onkin kulttuurissamme vallitseva itsetunnon muoto, jossa hyviä onnistumisia ja suoriutumista arvotetaan korkeammalle kuin ihmissuhdetaitoja ja tyytyväisyyttä elämään. Lisäksi ulkopuolelta tulevat reaktiot suoriutumiseen vaikuttavat itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2017). Tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Kaksi oppilasta mainitsi, että heitä jännittää viedä huono koe-arvosana kotiin vanhempien reaktion vuoksi. Oppilasta saattaa jännittää, miten vanhemman suhtautuminen häneen muuttuu huonon arvosanan myötä: ajattelevatko vanhemmat, että hän on huonompi lapsi, jos koulu suoriutuminen on huonoa? Jännitykseen saattaa vaikuttaa myös vanhempien aiemmat reaktiot heikompiin arvosanoihin, jonka vuoksi oppilas pelkää viedä huonoja koetuloksia kotiin.

Niin yleisopetuksen oppilaat kuin erityisoppilaat pitivät erityisesti parityöskentelystä. Sen aikana oppilas voikin joko vahvistaa omia ajatuksiaan parin kanssa tai esimerkiksi heikompi oppilas voi saada taitavamman tukea tehtävään. Esimerkiksi kielellisistä haasteista oppilas saattaa kokea kirjallisen tekstin tuottamisen hankalaksi, mutta parin avulla hän voi jäsenellä tekstiä paremmin. Kuten Kampman ja kumppanit (2017, 37) mainitsevat, pari- ja ryhmätyötaitoja tulee harjoitella luokassa, jotta tarkoituksenmukainen työskentely vahvistaisi oppilaan ajattelu-, kuuntelu-, itseilmais- ja vuorovaikutustaitoja. Näiden taitojen vahvistamista korostetaan myös POPS:ssa (2014, 17). Tässä tutkimuksessa selvisikin, että ajoittain yhdessä työskentely ei takaa molempien oppilaiden oppimista, mikäli toinen vain kopioi toiselta vastaukset. Tällöin parityöskentely ei lisää oppimista eikä paranna oppilaiden välisiä suhteita.

Kaikille erityisoppilaille isossa ryhmässä työskentely tai parityöskentely ei kuitenkaan ole mieluista. Niin kolmas- kuin viidesluokkalainen erityisoppilas mainitsi, että pitää pienryhmässä työskentelystä enemmän hiljaisuuden vuoksi. Oppilaat kuuluvat autismin kirjoon, eli sosiaaliset

tilanteet tai ulkoiset ärsykkeet saattavat häiritä heitä. Lisäksi toinen oppilas mainitsi, että oppiaine vaikuttaa siihen, kuinka kovassa metelissä hän pystyy työskentelemään. Oppilaalle hankala oppiaine ja keskittymistä vaativa tehtävä saattavatkin sopia hiljaiseen työskentely-ympäristöön paremmin. Integroidulla oppitunnilla esimerkiksi kuulosuojainten käyttö voisi auttaa näiden oppilaiden keskittymistä. Molemmat yksilötyöskentelystä pitävät oppilaat mainitsivat, että pienryhmässä opettajalta saa apua helpommin ja nopeammin. Nopeampi avunsaanti johtuu todennäköisesti siitä, että pienryhmän määrätty ryhmä koko on maksimissaan kymmenen oppilasta ja erityisluokanopettajan lisäksi pienryhmässä on aina yksi koulunkäynninohjaaja (Perusopetusasetus 893/2010, 2 §). Tämä tukee myös aiempia havaintoja: kuten OAJ:n (2017, 14) artikkelissa mainitaan, moni erityisoppilas kärsii ryhmäkoon ollessa iso ja työskentely-ympäristön ollessa meluisa.

7.4 Kaverisuhteet

Tämän tutkimuksen perusteella integraatio ei lisännyt yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välisiä kaverisuhteita. Ilahduttavaa oli, että jokaisella oppilaalla oli kavereita, vaikka määrä vaihteli haastateltujen kesken laajasti. Mainittujen kavereiden määrä oli linjassa Hoffmannin ja kumppaneiden (2020, 508–509, 511) tutkimustulosten kanssa. Yleisopetuksen oppilaat nimeävät yleensä neljästä viiteen kaveria, erityisoppilaat yhdestä kolmeen (Hoffmann ym. 2020, 508–509, 511). Vaikka osalla oppilaista oli vain yksi tai kaksi hyvää ystävää, Sandstrom ja Dunn (2014, 920) mainitsevat tutkimuksensa tuloksissaan jo vähäistenkin sosiaalisten kontaktien lisäävän ihmisten hyvinvointia ja kuuluvuuden tunnetta. Sama toistui myös tässä tutkimuksessa, sillä jokainen oppilas oli kuitenkin tyytyväinen kaverisuhteidensa määrään.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tytöt ja pojat kuvailivat itseään ystävänä eri tavoin. Tyttöjen vastauksissa painottui luotettavuus, poikien vastauksissa hauskuus ja villiys. Poikien villiys saattaa johtua heidän hierarkkisesta ja kilpailunhenkisestä kaverisuhteeverkostosta (George & Pratt 2005, 19). Pojat saattavat hakea villiyydellä ja rohkeudella kaveriporukan johtajan roolia tai pönkittää omaa asemaansa. Tyttöillä kaveripiirin valintaa johtavat esimerkiksi samankaltaisuus, arvomaailma ja statustekijät (Pratt & Georgen 2005, 20; Dean ym. 2014, 1224; Harinen & Halme 2012, 57). Usea oppilas mietti pitkään ennen kuin vastasi kysymykseen ”Minkälainen kaveri sinä olet”. On hankala sanoa, johtuiko hiljaisuus siitä, etteivät oppilaat olleet miettineet itseään ystävänä vai pohtivatko he ihannekuvaa. Oppilaat saattoivat kuvailla

itseään myönteisemmällä termeillä, jotta heistä välittyisi haastattelussa positiivinen kuva, vaikka heille painotettiin, ettei oikeita tai vääriä vastauksia ole.

Yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden vastaukset kaverisuhdeverkostostaan eivät olleet vastavuoroisia. Tämä saattaa johtua siitä, etteivät erityisoppilaiden sosiaaliset taidot välttämättä ole yhtä kypsät tai vahvat etenkin, jos oppilas kärsii kielellisistä tai sosiaalisista haasteista. Tämän havainnon kanssa linjassa on esimerkiksi Hoffmannin ja kumppaneiden (2020, 508–509, 511) tutkimuksen tulos, joissa yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden maininnat eivät myöskään ole vastavuoroisia. Näin ollen erityisoppilaat saattavatkin ajatella olevansa kaikkien kavereita, sillä he eivät ymmärrä todellista kaverisuhdeverkostoa. Lisäksi erityisoppilaiden verbaliset taidot eivät välttämättä olleet riittävät ilmaisemaan heidän haluamiaan asioita sanallisesti ja ikä voi vaikuttaa yleisesti oppilaiden sosiaaliseen kypsyyteen. Sen sijaan yleisopetuksen oppilailta saattaa olla jäsenytyneemmät taidot niin akateemisesti kuin sosiaalisesti, joten he osasivat ilmaista itseään ja ympäröivää maailmaa paremmin.

Kuten Kokko ja kumppanit (2013, 24) sekä Moberg ja Savolainen (2009, 80) mainitsevat, lähikouluperiaatteen tausta-ajatuksena on poistaa negatiivista leimaa erityisoppilaista ja -opetuksesta. Tämän tutkimuksen perusteella erityisesti kolmasluokkalaiset oppilaat näkivät yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat samanlaisina, sillä he eivät maininneet eroavaisuuksia yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välille. Etenkin kuudesluokkalaisilta yleisopetuksen oppilailta nousi mielenkiintoisia, jopa stereotyyppisiä pohdintoja esiin erityisoppilaista. Tämä saattaa johtua siitä, että kuudesluokkalaiset oppilaat ymmärsivät erityisoppilaan ja -luokan aseman paremmin, kun taas kolmasluokkalaiset eivät ajatelleet luokkien tai oppilaiden välille eroja. Lisäksi jo aiemmin mainitulla sosiaalisella statuksella saattaa olla vaikutusta siihen, miten vanhemmat yleisopetuksen oppilaat puhuvat erityisoppilaista. Yleisopetuksen oppilaat voivat ajatella olevansa suositumpia, kun he nimeävät ystävikseen vain tietyt henkilöt ja tekevät selkeän rajan heidän ja erityisoppilaiden välille. Nämä stereotypiat ovat voineet muodostua oman statuskuvan, vanhempien mielipiteen tai jonkin muun ulkoisen voiman perusteella. Sama havainto on toistunut myös aiemmissa tutkimuksissa: Harinen ja Halme (2012, 57) toteavat, että kouluissa muodostuu väkisinkin eri statusryhmiä oppilaiden välille. Lisäksi Dean ja kumppanit (2014, 1224) toteavat tutkimuksessaan, että erityisoppilaina olevat autismin kirjoon kuuluvat pojat jäävät useammin kaveriporukoiden ulkopuolelle, sillä heidät oli helppo sulkea porukasta pois. Asiaan saattaa vaikuttaa myös oppilaiden iän lisäksi koulutaipaleen pituus. Viides- ja kuudesluok-

kalaiset erityisoppilaat olivat yleisopetuksen ryhmän mukana vähemmän kuin kolmasluokkalaiset. Nykyisen koulurakennuksen avattavat seinärakenteet ja yhdisteltävät luokkatilat on otettu käyttöön vasta kaksi vuotta sitten, joten nykyiset 5.–6.-luokkalaiset ovat opiskelleet suurimman osan alakouluajastaan suljetuissa ja erotelluissa luokkahuoneissa. Myös Covid-19-pandemia saattaa vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin toisistaan. Rajoitusten vuoksi luokat eivät saa sekoittua keskenään ja välituntihiha on jaettu alueisiin. Näin ollen kaverisuhteita ei välttämättä muodostu luokkarajojen yli. Kolmannella luokalla opiskelevia oppilaita ei erikseen jaoteltu yleis- ja erityisoppilaisiin opettajien toimesta, eikä luokkien välille tehty eroa. Tämä todennäköisesti vaikuttaa heidän neutraalimpiin käsityksiinsä toisistaan. Myös opinnäytetyön tekijät puhuivat haastattelussa luokista opettajien nimillä, jotta oppilaiden välille ei tehty jaottelua haastattelutilanteessa. Nämä asiat voivat vaikuttaa oppilaiden erilaisiin kokemuksiin erityisopetuksen oppilaista.

Erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden kaverisuhteiden erilaisuus voi johtua erilaisista seikoista. Kuten edellä on tullut ilmi, erityisoppilaiden sosiaalisten taitojen puuttuminen tai kielelliset haasteet voivat olla esteenä kaverisuhteiden muodostumiselle. Usein kaverisuhteita luodaan vapaa-ajan harrastuksissa, jolloin kaikki toiminta on epämuodollisempaa ja ystävystyminen on helpompaa (Heiman 2000b, 9). Kyseinen koulu sijaitsee verrattain pienellä paikkakunnalla, jolloin suurin osa lapsista on toisilleen tuttuja naapuruston tai alkuopetuksen kautta, kuten Heimaninkin (2000b, 9) tutkimuksessa ilmeni. Oppilaiden asuessa koulun lähellä, on todennäköistä, että harrastus- ja koulukaverit koostuvat samoista henkilöistä. Erityisoppilaat eivät välttämättä ole lähikouluissaan, jolloin heidän naapurustonsa ei koostu koulukavereista, ja kaverisuhteita voi ylipäättään olla haastavampi muodostaa (Heiman 2000b, 9).

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa noudatettiin Hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2019), jolloin tutkimus- ja raportointiprosessi suoritettiin huolellisesti, eettisesti ja todenmukaisesti (Kuula 2011, 34–35). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen vastaavuuteen, siirrettävyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, joita käsitellään tässä kappaleessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–121). Aineiston keräämisen ja analyysin luotettavuutta on käsitelty jo aiemmin. Tutkimuksen otanta on suppea ja kuvastaa vain erään varsinaissuomalaisen koulun tilannetta, joten tutkimuksen toistettavuus ja siirrettävyys on siltä osin huono. OAJ:n (2021)

mukaan jokainen kunta toteuttaa erityisopetusta määräämällään tavalla, joten täysin samanlaisen tutkimustilanteen toistaminen saattaa olla hankalaa. Toisaalta aineistonkeruun ja tutkimuksen olosuhteet on raportoitu tarkasti, mikä helpottaa vastaavan tutkimuksen suorittamista (Eskola & Suoranta 1998, 152–153). Suppean otannan vuoksi tuloksia on haastava yleistää, mutta laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin enemmän tutkittavan toiminnan tai ilmiön ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Monimenetelmäinen aineistonkeruu olisi lisännyt luotettavuutta ja vastaavuutta, ja tällöin aineistosta olisi voitu saada kattavampi.

Kumpikin opinnäytetyön tekijöistä opiskelee sekä luokan- että erityisopettajaksi, jolloin tekijöiden oma tietopohja on vahvalla tasolla. Tutkimuksen luotettavuutta lisäksi ajankohtaiset tutkimustulokset ja kattavasti käytetyt lähteet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Kahden tekijän triangulaatio lisäsi myös luotettavuutta kahden ihmisen työskennellessä aineiston ja raportoinnin parissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Kuitenkin, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 118) mainitsevat, laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta heikentää tutkijan oma asema, omat kokemukset, ikä, sukupuoli ja tausta. Tutkijan on yritettävä ymmärtää tutkimaansa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta, joka on tässä tutkimuksessa haastavaa tutkijoiden ollessa aikuisia ja tutkittavien lapsia.

Aineistonkeruuseen, aineiston analysointiin sekä tulosten raportointiin varattiin tarpeeksi aikaa, jolloin opinnäytetyön tekijöillä ovat pystyneet perehtymään tutkimusprosessiin rauhassa. Aineiston kattavuus on hyvä, eli aineisto on analysoitu tarkasti, pienissä osissa ja taulukoitu samankaltaisten teemojen mukaisesti. Tämä johtaa siihen, etteivät tulokset ole nostettu sattumanvaraisesti aineistosta, vaan ne pohjautuvat huolelliseen käsittelyyn ja teemoitteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 156.) Tutkimusprosessin aikana saatiin palautetta tutkielman ohjaajalta ja vertaisilta, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Vertaisten antama palaute auttaa myös tutkijoita pohtimaan, ovatko esimerkiksi tulokset raportoitu oikein. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.)

Tutkimukseen osallistui tasapuolisesti yleis- ja erityisopetuksen oppilaita, mikä lisää luotettavuutta. Kuitenkin tutkituista erityisoppilaista neljä viidestä oli poikia, mikä saattaa vaikuttaa saatuihin tuloksiin esimerkiksi kaverisuhteiden osalta, joissa ilmeni sukupuolikohtaisia eroja. Tämä poikien yliedustus voi johtua siitä, että poikia on erityisopetuksen piirissä tyttöjä enemmän. Vuonna 2019 tehostetun tuen oppilaita 66 % oli poikia ja 37 % tyttöjä. Erityistä tukea saaneiden osalta poikia oli 71 % ja tyttöjä 29 %. (SVT 2019.) Vastaavia lukuja sukupuolieroista

ei ollut saatavilla vuodelta 2020. On myös huomioitava, että erityisesti viides-kuudesluokkalaisilta erityisoppilailta oli huomattavasti hankalampaa saada tutkimuslupia kuin yleisopetuksen oppilailta tai kolmasluokkalaisilta erityisoppilailta. Tutkimukseen ovatkin saattaneet osallistua vain integraatioon myönteisesti suhtautuneet oppilaat. Lisäksi osalla tutkimukseen osallistuneilla erityisoppilailta oli kielellisiä vaikeuksia ja yhdellä oppilaalla suomi toisena kielenä, jolloin nämä oppilaat eivät välttämättä ole pystyneet ilmaisemaan itseään ajattelemallaan tavalla. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja niiden vastaavuuteen.

7.6 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus selvitti yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden subjektiivisia kokemuksia integraatiosta. Tämä tutkimus tarjoaa oppilaille, opettajille, kunnille ja koulutuksen järjestäjille arvokasta tietoa oppilaiden subjektiivisista kokemuksista integraatioon liittyen. Erilaisia erityisopetusjärjestelyitä tutkimalla ja oppilaiden kokemuksia kuulemalla koulujärjestelmää voitaisiin kehittää näiltä osin entistä paremmaksi. Tutkimuksen pienen otoskoon vuoksi yleistyksiä ei voida laatia. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus laajemmalla otoskoolla esimerkiksi kyselylomaketta hyödyntäen. Tällöin oppilaiden mielipiteitä integraatiosta pystyttäisiin tarkastelemaan laajemmin. Lisäksi olisi mielenkiintoista teettää tutkimus eri kunnissa ja kouluissa, joissa erityisopetus on järjestetty keskenään eri tavoin.

Tämän tutkimuksen haastatellut oppilaat eivät tuoneet esille, että integraatio pienryhmän ja yleisopetuksen välillä olisi huono toimintatapa koulupäivien ja erityisopetuksen järjestämiseksi. POPS:n mukaan suomalaista perusopetusta kehitetään jatkuvasti inklusioperiaatteen mukaisesti, mutta tämän tutkimuksen perusteella voidaankin pohtia, onko yhteinen yleisopetuksen luokka kaikille oppilaille paras mahdollinen ratkaisu (POPS 2014, 18). On kuitenkin huomioitava, että oppilaat ovat pääsääntöisesti käyneet koulua vain tämänkaltaisella erityisopetusjärjestelyllä, eivätkä he välttämättä näin ollen osaa tuoda erilaisia toiveita esille. Tästä tutkimuksesta saatujen myönteisten integraatiokokemusten pohjalta myös samanaikaisopettajuutta voitaisiin tutkia ja hyödyntää koulujen arjessa enemmän.

Tutkimus tarjoaa integraation hyödyntämismahdollisuuksien lisäksi tietoa kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä, oppilaille hyödyllisimmistä opetustavoista sekä vertaissuhteiden kokemisesta. Esimerkiksi koulun fyysisiin tiloihin, kuten sisustusratkaisuihin sekä välituntipihan viihtyvyyteen olisi syytä panostaa tulevissa koulujen kunnostuksissa tai rakennusprosesseissa.

Tässä tutkimuksessa esiin tulivat oppilaiden ajatukset esimerkiksi koulun ja luokan mielisuudesta. Tulevissa kunnostuksissa tulisikin huomioida nämä seikat, jotta oppilaat saavat koulupäivän aikana työskennellä heille sopivissa tiloissa. Ison luokkatilan lisäksi kouluista olisi hyvä löytyä myös rauhallisia tiloja, joita osa oppilaista kaipaa. Lisäksi oppilaiden osallisuus välituntipihan ratkaisuisissa on tärkeässä roolissa, jotta tulevat välituntipihat koetaan järkeviksi ja käytännöllisiksi myös oppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden kokemukset heille hyödyllisistä opetustavoista ovat äärimmäisen tärkeitä opettajille sekä koulutuksen järjestäjille. Näiden perusteella esimerkiksi opettajat voivat pohtia tarkoituksenmukaisia työskentelytapoja ja kunnat sopivia luokkakokoja.

Tässä tutkimuksessa huomattiin, ettei lähikouluperiaate toteudu erityisoppilaiden kohdalla, jolloin heidän kaverisuhteensa eivät välttämättä ylety koulupäivän ulkopuoliseen aikaan. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten lähikouluperiaatteen mukainen kouluarki vaikuttaa erityisoppilaiden vertaissuhteisiin ja kokemuksiin niistä. Tämän perusteella voidaankin pohtia, olisiko pienryhmien lisääminen useampaan kunnan kouluun mahdollista, jotta oppilaat pystyisivät käymään lähikoulua, jossa integraatiota toteutetaan. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, olisiko integraatiota mahdollista toteuttaa vieläkin tiiviimmin kouluarjessa, jolloin esimerkiksi vertaissuhteiden määrää ja laatua voidaan yhtenäistää yleisopetuksen ja erityisoppilaiden kesken. Tulosten perusteella voidaan myös pohtia, miten tuntien välisistä siirtymisistä saataisiin oppilaille jouhevia ja oppilaslähtöisiä.

Lähteet

Ahmad, A. & Safaria, T. 2013. Effects of Self-Efficacy on Students' Academic Performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology* 2 (1), 22–29.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Bahar, M. 2016. Student Perception of Academic Achievement Factors of High School. *European Journal of Educational Research* 5 (2), 85–100.

Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Beld, M., Van den Heuvel, E., van der Helm, G., Kuiper, C., de Swart, J., Roest, J. & Stams, G. 2019. The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children and Youth Services Review* 103, 127–134.

Bozgün, K. & Akın-Kösterelioğlu, M. 2020. Variables Affecting Social-Emotional Development, Academic Grit and Subjective Well-Being of Fourth-Grade Primary School Students. *Educational Research and Reviews* 15 (7), 417-425.

Burrows, L. 2010. I just want friends: A 'Relational Well-being' Approach to Providing School Support for a Young Person with Asperger Syndrome. *Journal of Student Well-Being* 4 (1), 7–18.

Dean, M., Kasari, C., Shih, W., Frankel, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B. & Harwood, R. 2014. The Peer Relationships of Girls with ASD at School: Comparison to Boys and Girls With and Without ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (11), 1218–1225.

Deci, E. & Ryan, R. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 11 (4), 227–268.

Diener, E. 1984. Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin* 95 (3), 542-575.

Dogan, A. & Bengisoy, A. 2017. The Opinions of Teachers Working at Special Education Centers on Inclusive/Integration Education. *Cypriot Journal of Educational Science* 12 (3), 121-132.

Eid, N. 2018. Integration vs Inclusion in Education System. Viitattu 12.3.2020. https://www.researchgate.net/publication/328031647_Integration_vs_Inclusion_in_Education_System

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. & Vartiainen, H. 2014. Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (5), 553–559.

Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. & Matos, M. G. 2016. Children with Special Education Needs and Subjective Well-Being: Social and Personal Influence. *International Journal of Disability, Development and Education* 63 (5), 500–513.

Hakala, J. & Leivo, M. 2017. Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Education and Learning* 6 (3), 287–298.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu - Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisu 56. Unicef. Helsinki: Unigrafia.

Heiman, T. 2000a. Quality and Quantity of Friendship: Students' and Teachers' Perceptions. *School Psychology International* 21 (3), 265–280.

Heiman, T. 2000b. Friendship Quality Among Children in Three Educational Settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 25 (1), 1–12.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M. & Schwab, S. 2020. Are We Good Friends? - Friendship Preferences and the Quantity and Quality of Mutual Friendships. *European Journal of Special Needs Education* 36 (4), 502–516.

Jahnukainen, M. 2021. Erityisopetus ja oppivelvollisuus. Koulu ja menneisyys LVIII - Oppivelvollisuus 100-vuotta. Saatavilla DOI: 10.51811/km.100380.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 13–37.

Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P. & Yhteispeli-työryhmä. 2017. Yhteispeli koulussa - opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos THL.

Karaarslan, G. & Sungur, S. 2011. Elementary Students' Self-Efficacy Beliefs in Science: Role of Grade Level, Gender, and Socio-Economic Status. *Science Education International* 22 (1), 72–79.

Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J. & Gulsrud, A. 2011. Making the Connection: Randomized Controlled Trial of Social Skills at School for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Psychiatry* 53 (4), 431–439.

Keltikangas-Järvinen, L. 2017. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY. E-kirja.

Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, Integration, Inclusion – the Ideology and Reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.

KM 1970. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietintö I. 1970: A 16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

KM 1971. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietintö II. 1970: A 26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirrtimaa, R. 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin yliopisto & Jyväskylän yliopisto. Viitattu 21.10.2020 <https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/veturiraportti04022014.pdf>

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 21.10.2020 <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in Schools: a Conceptual Model. *Health Promotion International*, Vol 17. Oxford University Press, 79–87.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kärnä, E., Kilpiä, A., Kämäräinen, A., Dindar, K. & Pihlainen, K. 2021. Erilaisena yksin vai erilaisena yhdessä? Autismikirjon lapsen ja luokkatoverien vertaisvuorovaikutus inklusiivisessa luokassa. *Autismi* 2/2021.

Lavy, V. & Sand, E. 2012. The Friends Factor: How Student's Social Networks Affect Their Academic Achievement and Well-Being. The National Bureau of Economic Research. Julkaisupaperi n:o 18430.

Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013: Kouluterveyskyselyn tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportti 25/2014. Tampere: Juvenes Print.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: Gummerus, 82–95.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 363–375.

Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 44 (5), 548–554.

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2017. Oppimisen tukipilarit: Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö.

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2021. OAJ jätti kantelun Opetushallituksen toimista - tukea tarvitsevia oppilaita jää heitteille. OAJ:n tiedote 31.5.2021. Saatavilla <https://www.oaj.fi/ajan-kohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/oaj-jatti-kantelun-opetushallituksen-toimista--tukea-tarvitsevia-oppilaita-jaa-heitteille/> Viitattu 25.10.2021

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 2 §: Oppivelvollisuuden alkaminen ja päättyminen. Viitattu 19.9.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>

Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. 1997. Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration. European Journal of Special Needs Education 12 (3), 173–183.

Perusopetusasetus 893/2010, 2 §: Opetusryhmien muodostuminen. Viitattu 30.11.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P1>

Perusopetuslaki 628/1998, 2 §: Opetuksen tavoitteet. Viitattu 9.12.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2>

Perusopetuslaki 628/1998, 6 §: Oppilaan koulupaikan määräytyminen. Viitattu 9.12.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P6>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pratt, R. & George, S. 2005. Transferring Friendship: Girls' and Boys' Friendships in the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society* 19, 16–26.

Pulkkinen, L. 2015. Innostava koulupäivä: ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015: 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 363–375.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: Opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 242–255.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS kustannus.

Saloviita, T. 2018. How Common Are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575.

Saloviita, T. 2020. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64, 270–282.

Sandstrom, G. M. & Dunn, E. W. 2014. Social Interactions and Well-Being: The Surprising Power of Weak Ties. *Personality and Social Psychology Bulletin* 40 (7), 910–922.

Scholz, M., Gebhardt, M. & Tretter, T. 2010. Attitudes of Student Teachers and Teachers Towards Integration: A Short Survey in Bavaria/Germany. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation* 9 (1), 1–6.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. 2011, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2011. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 16.11.2021. http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tau_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. 2020, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 16.11.2021. http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2019. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 23.1.2022. https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_fi.pdf

Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–20.

TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. 2021. Lasten ja nuorten hyvinvointi — Kouluterveyskysely 2021. Tilastoraportti 30/2021, 17.9.2021. Helsinki: THL.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkitun kunnan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2016. Viitattu: 16.11.2021.

Valtioneuvosto. 2021. Kansallinen lapsistrategia: Komiteamietintö. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:8.

Varlier, G. & Vuran, S. 2006. The Views of Pre-School Teachers About Integration. Educational Sciences: Theory and Practice 6 (2), 578–585.

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 10–23.

Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: erityinen ja tehostettu tuki. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto R2.22. Viitattu 25.10.2021. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erityisopetus%20-%20Erityinen%20ja%20tehostettu%20tuki%20-%20Maakunta.xlsb

Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvamana. Kasvatus 49 (1), 6–19.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Hei!

Olemme Turun yliopiston neljännen vuoden luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoita ja tutkimme pro gradu -tutkielmassamme oppilaiden omia kokemuksia integraatiosta eli siitä, kun oppitunneilla on samaan aikaan yleis- ja erityisopetuksen oppilaita. Tarkoituksemme on selvittää, minkälaisena oppilaat kokevat koulunkäyntinsä ja kaverisuhteensa erilaisten oppilaiden ympäröimänä.

Haemme nyt lapsesi luokalta tutkittavia osallistumaan haastatteluun. Haastattelu voidaan suorittaa läsnä tai etänä, riippuen toiveistanne. Haastattelun kesto on n. 20 min ja vastaukset anonymisoidaan, eli lapsesi nimi tai koulu ei tule tutkimuksessa esille.

Tutkimuksesta saadut vastaukset ovat äärimmäisen tärkeitä ja arvokkaita, jotta oppilaiden näkökulmia saadaan tutkimuskentälle kuuluviin. Toivoisimmekin, että saisimme luvan haastatella lastanne. Palauttaisitko tutkimuslupavastauksen täytettynä opettajalle viimeistään 1.2. mennessä?

Oppilaan nimi

Rastita, onko lapsesi yleisopetuksessa vai pienryhmässä?

Yleisopetuksessa

Pienryhmässä, mutta ajoittain yleisopetuksen tunneilla

Rastita, saako lapsesi osallistua tutkimukseen vai ei?

Saa osallistua tutkimukseen

Ei saa osallistua tutkimukseen

Vanhemman allekirjoitus ja sähköpostiosoite mahdollisen etähaastattelun toteutusajan sopimiseksi

Kiitos jo etukäteen ja tsemppiä kevään keskelle!

Ystävällisin terveisin,

Neea Rusi (nmrusi@utu.fi) ja Venla Saha (vlsaha@utu.fi)

Liite 2. Haastattelukysymykset erityisoppilaille

Haastattelukysymykset pienryhmän erityisoppilaille, jotka käyvät myös yleisopetuksen tunneilla

Taustatiedot

1. Ikä
2. Sukupuoli
3. Luokkataso
4. Kuinka usein käyt yleisopetuksen tunneilla? Onko sinulla jotkin tietyt tunnit tai oppiaineet, jolloin opiskelet yleisopetuksen ryhmän kanssa?
5. Kuinka kauan ollut pienryhmässä / integraatio?

Kyvykkyys, omaehtoisuus & itsensä toteuttaminen

6. Minkälaiseksi koet ison ryhmän ja pienryhmän? Minkälaiset koulun olosuhteet (luokkahuone, koulun ilmapiiri, ympäristö, lukujärjestys) ovat?
7. Miten mielestäsi koulunkäyntisi sujuu? Millaiseksi koet koulumenestyksesi?
8. Onko sillä merkitystä, opiskeletko isossa ryhmässä vai pienryhmässä? Kummassa koet oppivasi paremmin?
9. Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseesi? - erilaiset tilat, yhteinen tai yksilötyö
10. Miten koulumenestys vaikuttaa itsetuntoon?

Vertaissuhteet, yhteisöllisyys

11. Miten kuvailisit itseäsi kaverina? Millainen kaveri sinä olet?
12. Koetko, että sinulla on vähän tai paljon kavereita koulussa?
13. Ovatko kaverisi isosta ryhmästä (yleisopetus) vai pienryhmästä?
14. Minkälaiset sosiaaliset suhteet sinulla on ryhmien kesken? Onko sinulla vähän tai paljon läheisiä ystäviä pienryhmässä? Entä isossa ryhmässä? Miten kuvailisit kaverisuhteitasi?

Liite 3. Haastattelukysymykset yleisopetuksen oppilaille

Haastattelukysymykset yleisopetuksen oppilaille

Taustatiedot

1. Ikäsi
2. Sukupuolesi
3. Luokka

Kyvykkyys, omaehtoisuus & itsensä toteuttaminen

4. Minkälaiseksi koet luokkasi? Minkälaiset koulun olosuhteet (luokkahuone, koulun ilmapiiri, ympäristö, lukujärjestys) ovat?
5. Miten mielestäsi koulunkäyntisi sujuu? Millaiseksi koet koulumenestyksesi?
6. Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseesi?
7. Vaikuttaako koulumenestys itsetuntoosi?

Vertaissuhteet, yhteisöllisyys

8. Miten kuvailisit itseäsi kaverina? Millainen kaveri sinä olet?
9. Koetko, että sinulla on vähän tai paljon kavereita koulussa?
10. Onko sinulla mielestäsi tarpeeksi kavereita? Kaipaisitko enemmän kavereita tai erilaisia kavereita?
11. Ovatko kaverisi isosta ryhmästä (yleisopetus) vai pienryhmästä?
12. Minkälaiset sosiaaliset suhteet sinulla on ryhmien kesken? Onko sinulla vähän tai paljon läheisiä ystäviä pienryhmässä? Entä isossa ryhmässä? Miten kuvailisit kaverisuhteitasi?

Liite 4. Tieteellisen tutkimuksen rekisteriseloste



Lue täyttöohjeet ennen rekisteriselosteen täyttämistä. Käytä tarvittaessa liitettä.

Tyhjä lomake







TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN REKISTERISELOSTE
Henkilötietolaki (523/1999) 10 § ja 14 §

 Laajimispäivä
 5.2.2022

1a Tutkimus- rekisterin- pitäjä	Nimi Neea Rusi ja Venla Saha Osoite Tapulikatu 7 C 83 20810 Turku Muut yhteystiedot (esim. puhelin virka-aikana, sähköpostiosoite) 0400598810 / 0400440872
1b Yhteistyö- hankkeena tehtävän tut- kimuksen osapuolet ja vastuunjako	Tietoaaineistoa hallinnoi ja käyttää pro gradu -tutkielman tekijät Neea Rusi ja Venla Saha. Yhteistyötutkimuksia ei ole.
1c Tutkimuk- sen vastuul- linen johtaja tai siitä vas- taava ryhmä	Pro gradu -tutkielman vastuuhenkilöinä toimivat tutkimuksen suorittajat Neea Rusi ja Venla Saha. Pro gradu -tutkielmaa ohjaa professori Niina Junttila.
1d Tutkimuksen suorittajat	Kaikki henkilöt, joilla on tutkimuksen kuluessa oikeus käsitellä rekisteritietoja Neea Rusi ja Venla Saha
2 Yhteyshenki- lö rekisteriä koskevissa asioissa	Nimi Neea Rusi ja Venla Saha Osoite Tapulikatu 7 C 83 20810 Turku Muut yhteystiedot (esim. puhelinnumero virka-aikana, sähköpostiosoite) 0400598810 / 0400440872
3 Tutkimus- rekisteri	Rekisterin nimi Oppilashaastattelut <input checked="" type="checkbox"/> kertatutkimus <input type="checkbox"/> seurantatutkimus Tutkimuksen kesto 8/2020-2/2022
4 Henkilötieto- jen käsittelyn tarkoitus	Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun oppilaiden kokemuksia integraatiosta. Tutkimukseen haastateltiin yhteensä kymmentä 3.-6. luokkalaista, joista viisi opiskelee kokonaan yleisopetuksen luokassa ja viisi pienryhmässä, osittain integroituna yleisopetukseen. Huoltajilta kysyttiin lupa tutkimukseen. Henkilötiedot (oppilaan nimi, huoltajan nimi, luokka ja oppilaan mahd. haasteet) kysyttiin tutkimuslupavaiheessa, mutta suorat tunnisteet on poistettu aineistosta ja raportista. Aineistonkeruu toteutettiin helmimaaliskuussa 2021. Kerätty aineisto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tutkimuksella pyritään kehittämään suomalaisen koulun erityisopetuksen järjestämistä.

**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN
REKISTERISELOSTE**

2

5 Rekisterin tietosisältö	 Rekisteri sisältää tietoja yllä mainittujen perustietojen lisäksi haastateltujen koulunkäynnistä, näkemyksistä oppimisen ja kyvykkyyden suhteen, kaverisuhteista ja erityisopetuksesta yleisesti.
6 Säännönmukaiset tietolähteet	 Tietolähteinä toimivat paperinen tutkimuslupalomake sekä sähköinen haastatteluaineisto (äänitallenteet ja litteroidut haastattelut).
7 Tietojen säännönmukaiset luovutukset	 Tietoaaineisto on käytössä vain tässä pro gradu -tutkielmassa eikä sitä luovuteta eteenpäin.
8 Tietojen siirto EU:n tai ETA:n ulkopuolelle	 Tietoaaineisto on käytössä vain tässä pro gradu -tutkielmassa eikä sitä luovuteta eteenpäin.
9 Rekisterin suojausperiaatteet	 <input checked="" type="checkbox"/> Tiedot ovat salassapidettäviä Manuaalinen aineisto: Tutkimuslupalomakkeet ja sähköinen haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. ATK:lla käsiteltävät tiedot: <input checked="" type="checkbox"/> käyttäjätunnus <input checked="" type="checkbox"/> salasana <input type="checkbox"/> käytön rekisteröinti <input type="checkbox"/> kulun valvonta <input type="checkbox"/> muu, mikä: <input checked="" type="checkbox"/> Tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa <input type="checkbox"/> Aineisto analysoidaan tunnistetiedoin, koska <small>Peruste tunnistetietojen säilyttämiselle</small>
10 Tutkimusaineiston hävittäminen tai arkistointi	 <input checked="" type="checkbox"/> Tutkimusrekisteri hävitetään <input type="checkbox"/> Tutkimusrekisteri arkistoidaan <input type="checkbox"/> ilman tunnistetietoja <input type="checkbox"/> tunnistetiedoin Mihin:

Tulosta