

“Kässänkö mää?”

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kuulumisen tunteen
rakentuminen käsityön yleisopetuksen ryhmässä

Karjula Venla
Korhonen Sara
Käsityökasvatus
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
kesäkuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin
OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

“Kässänkö mää?” Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kuuluvuuden tunteen rakentuminen
käsityön yleisopetuksen ryhmässä

KARJULA, VENLA
KORHONEN, SARA

Pro gradu -tutkielma, 59 s. 5 liites.
Käsityökasvatus
Kesäkuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille tekijöitä, jotka rakentavat kuuluvuuden tunnetta (*sense of belonging*) käsityötunnilla. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat 3.–9.-luokkalaisten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat (N=13), jotka opiskelevat käsityötä yleisopetuksen ryhmään integroituneina. Tutkimus on laadullinen fenomenologinen tapaustutkimus. Se toteutettiin kolmessa länsisuomalaisessa peruskoulussa. Aineisto on kerätty kyselylomakkeella ja yksilöhaastatteluilla. Haastatteluaineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Nykyisen integraatiokehityksen tavoite on kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä vammasta riippumatta. Aikaisempien tutkimuksien mukaan fyysinen yhdessäolo ei riitä takaamaan oppilaalle kokemusta ryhmään kuulumisesta. Kuuluvuuden tunne on ihmisen perustarve. Hyvän kuuluvuuden tunteen on tutkittu edistävän muun muassa psyykkistä hyvinvointia, mielenterveyttä ja prososiaalista käyttäytymistä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että käsityötunnilla kuuluvuuden tunnetta rakentaa onnistunut opettaja-oppilassuhde, hyvät vertaissuhteet sekä mielekäs tekeminen ja pätevyyden kokemus. Jos yksikin näistä osa-alueista on vahva, se voi korvata tai täydentää muiden osa-alueiden vajavaisuutta. Hyvät ihmissuhteet ilmenivät kehumisena, auttamisena ja luottamuksena. Heikot ihmissuhteet ilmenivät välinpitämättömyytenä, epäoikeudenmukaisuutena ja jopa kiusaamisena. Nämä kokemukset heikensivät kuuluvuuden tunnetta. Myös oppilaan oma käyttäytyminen vaikutti kuuluvuuden tunteeseen. Oppilaat, jotka olivat epävarmoja kuuluvuuden tunteestaan, olivat käsityötunnilla hiljaisia, ujoja tai esittivät vertaisilleen. Vastaavasti oppilaiden, jotka kokivat kuuluvansa käsityöryhmään, oli helpompaa olla aitoja ja keskittyä työskentelyyn. Koulun aikuiset olivat oppilaiden kokemusten perusteella tehneet vain vähän ryhmäytymistä edistäviä toimia.

Tutkimustuloksista tehtävien johtopäätösten tarkoitus on auttaa käsityötä opettavia opettajia tukemaan oppilaiden kuuluvuuden tunteen rakentumista. Tutkimustulosten perusteella ehdotetaan, että kuuluvuuden tunnetta rakennetaan ryhmäytymisen ja inklusiivista opetusta lisäävien toimintatapojen (eriyttäminen, vertaisoppiminen, yhteisopettajuus) kautta. Eriyttämisen tavoitteena on turvata kaikille oppilaille onnistumisen kokemuksia ja mielekästä tekemistä. Vertaisoppimisen kautta positiiviset kanssakäymiset oppilaiden kesken lisääntyisivät ja yhteisopettajuus mahdollistaisi sujuvan aikuisten välisen yhteistyön ja tiedonkulun. Ryhmäytymisen tulisi olla koko lukuvuoden kestävä jatkuva prosessi. Jatkotutkimusta tarvitaan, jotta voidaan pohtia, eroaako kuuluvuuden tunteen kokemus erityistä tukea tarvitsevien lasten ja muiden lasten välillä käsityötunnilla. Tutkimustulokset eivät ole laajemmin yleistettävissä kohdejoukon pienuuden vuoksi. Vaikka oppilaiden kokemukset erosivat toisistaan, kuuluvuuden tunteen rakentumisen prosessin voidaan olettaa muodostuvan samoista osa-alueista oppiaineesta, ryhmästä ja oppilaasta riippumatta.

Asiasanat: erityistä tukea tarvitseva oppilas, inklusio, integraatio, kolmiportainen tuki, kuuluvuuden tunne, käsityö

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 PERUSOPETUKSEN KÄSITYÖ	5
3 ERITYISKASVATUS	6
3.1 Kolmiportainen tuki	6
3.2 Inklusio ja integraatio	8
4 KUULUVUUDEN TUNNE KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	12
4.1 Kuuluvuuden tunne hyvinvoinnin edistäjänä	12
4.2 Opettaja-oppilassuhde	14
4.3 Vertaissuhteet	15
4.4 Oppilaan käyttäytyminen	16
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
6.1 Tutkimusote	19
6.2 Tutkimuksen kohdejoukko	19
6.3 Aineiston keruu	20
6.4 Aineiston analyysimenetelmä	22
7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	25
7.1 Johdanto tuloslukuun	25
7.2 Oppilaan suhde opettajaan ja koulun muihin aikuisiin	25
7.3 Oppilaan suhde vertaisiinsa	30
7.4 Käyttäytymisen merkitys	33
7.5 Kuuluvuuden tunne käsityötunnilla	35
7.6 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	40
8 POHDINTA	43
8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	43
8.2 Tutkimustulosten tarkastelua suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin	47
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	49
LÄHTEET	50
LIITTEET	60

1 JOHDANTO

“Tiedättehän, että jos jotakuta säikäyttää kovin usein, hän muuttuu näkymättömäksi.”

(Tove Jansson 1962)

Useissa harjoitteluissa ja tutustumiskäynneillä olemme törmänneet tilanteeseen, jossa pienryhmässä opiskelevan oppilaan integroitumisprosessi yleisopetuksen ryhmään aloitetaan taito- ja taideaineista, useimmiten siis käsitöistä, kuvaamataidosta ja liikunnasta. Olemme seuranneet käsityön oppituntia, jossa isompaan perusopetukseen ryhmään siirretty pienryhmän oppilas on tehnyt omaa työtänsä omassa nurkassaan muista erillään. Oppilas on vaikuttanut olevan melkein yhtä näkymätön ryhmässä kuin Tove Janssonin kuvailema Näkymätön lapsi Muumi-kirjassa. Tämä asetelma teki meidät uteliaaksi erityistä tukea tarvitsevien lasten omista kokemuksista: Miten lapset itse kokevat olonsa tunneilla? Kokevatko he kuuluvansa ryhmään? Oliko kyse yksittäistapauksesta vai onko tilanne usein samankaltainen? Tämän tutkielman aihe nousi tästä asetelmasta ja näistä kysymyksistä. Tutkielman tarkoituksena on tuoda esille erityistä tukea tarvitsevien lasten kokemuksia kuuluvuuden tunteesta, kun he opiskelevat käsityötä yleisopetuksen ryhmään integroituneena.

Kouluun kuuluminen voidaan määritellä tilaksi, jolloin oppilas tuntee olevansa osa koulun sosiaalista ympäristöä ja olevansa siinä hyväksytty ja arvostettu (Goodenow 1993, 80). Jotta itsensä toteuttaminen on mahdollista, ihmisen tarvitsee tuntea kuuluvansa joukkoon (Maslow 1999, 168–169). Tunne kuulumattomuudesta ja erilaisuudesta on tuttu jokaiselle, kuten myös tunne arvostuksesta ja ryhmään kuulumisesta. Marginalisoituihin ryhmiin kuuluvat henkilöt kokevat kuulumattomuutta muita useammin. He määrittivät kuuluvuuden tunteen hieman eri tavalla, lisäämällä kuuluvuuden tunteen pääelementeiksi miellyttävyyden (*being comfortable*) ja joukkoon kuulumisen (*fitting in*) lisäksi myös turvallisuuden (*safety*) ja kunnioituksen (*respect*). (Vaccaro & Newman 2016, 931–932, 936.) Marginaaliryhmistä kuuluvuuden tunnetta on tutkittu etenkin seksuaalivähemmistöjen keskuudessa. Niissä tutkimuksissa heikon kuuluvuuden tunteen yhteys masennusoireisiin on tullut esille selvästi (mm. McCallum & McLaren 2011; McLaren, Schurmann & Jenkins, 2015). Pahimmillaan heikko kuuluvuuden tunne johtaa toivottomuuteen ja itsetuhoisuuteen (Fisher, Overholser, Ridley, Branden & Rosoff 2015).

Vahvalla kuuluvuuden tunteella koulussa on monia positiivisia vaikutuksia. Se korreloi akateemisen sitoutumisen kanssa (mm. Abdollahi & Noltemeyer 2016; Goodenow 1993; Nepi, Facondini, Nucci & Peru 2013; Vaccaro, Daly-Cano & Newman 2015) ja sen on tutkittu edistävän psyykkistä

hyvinvointia, mielenterveyttä ja prososiaalista käyttäytymistä (mm. Pittman & Richmond 2007; Gaete, Rojas-Barahona, Olivares & Araya, 2016; McBeath, Drysdale & Bohn 2018). Viime vuosina PISA-tutkimuksissa on huomattu huolestuttavaa yhteenkuuluvuuden tunteen heikentymistä niin kansainvälisesti kuin Suomessakin (OECD 2017, 118; Välijärvi 2017, 16.) Siksi aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Tutkimusten mukaan suurimmat selittäjät kouluun kiinnittymisen vaihteluille ovat opettaja-oppilassuhde ja vertaissuhteet (Chiu, Chow, McBride & Mol 2016, 186–191; Osterman 2000, 343). Lisäksi tässä tutkielmassa huomioimme kolmantena koulussa kuulumisen tunteeseen vaikuttavana tekijänä myös oppilaan oman käyttäytymisen, Juvosen (2006) mallin mukaisesti.

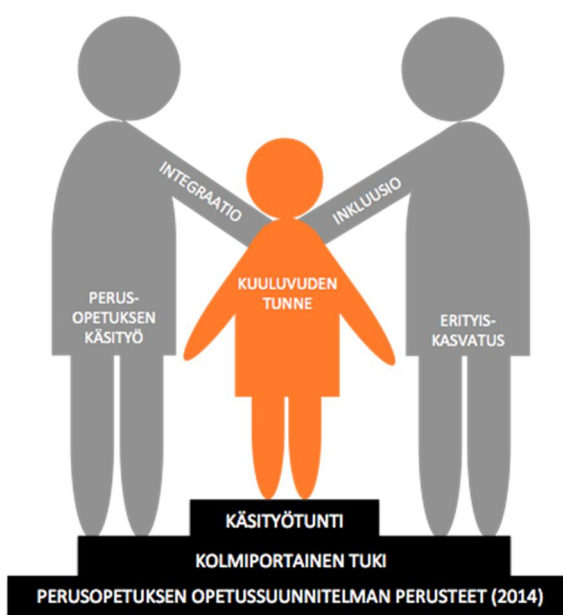
Vaikka inklusio ja integraatio ovat olleet yleisen tarkastelun alla monta vuosikymmentä, suurin osa tutkimuksista on tehty yleisen ja tehostetun tuen oppilaista. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tutkimus on jäänyt vähäiseksi. Käytännössä aiheesta on tehty vain opinnäytetyön taseoisia tutkimuksia (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa 2014, 8.) Suuri osa tutkimuksista on tehty opettajien näkökulmasta. Viime aikoina oppilaan äänen kuuleminen on saanut yhä enemmän jalansijaa kansainvälisessä kasvatuksellisessa tutkimuksessa. Tutkimuksissa, joissa oppilaan ja opettajan käsityksiä samasta ilmiöstä on verrattu, on niiden huomattu eroavan toisistaan. Useat opettajan näkökulmasta tehdyt tutkimukset kaipaivat rinnalleen oppilaan näkökulman. (Ianes, Cappello & Demo 2016, 301–303, 307.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että lapsille on annettava mahdollisuus tulla kuulluksi, ja heidän mielipiteensä on otettava huomioon iän ja kehitystason mukaisesti. Sen oikeudellinen perusta pohjautuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (POPS 2014, 15). Sopimuksen kolmas artikla vaatii lapsen edun huomioimista kaikissa häntä koskevissa päätöksissä ja 12. artikla antaa lapselle vapauden ilmaista mielipiteensä (YK:n lapsen oikeudet -sopimus). Osallisuus on oppilaan oikeus.

Kansainvälisiä tutkimuksia, joissa on tutkittu erityistä tukea tarvitsevien lasten kokemuksia käsityön tunneilta yleisopetuksen ryhmässä, ei ole tehty. Muutama suomalainen pro gradu -tutkielma on valmistunut käsityökasvatuksen puolelta, joissa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat olleet kiinnostuksen kohteena. Niissä tutkimuksen haastateltavana on ollut opettajat ja heidän kokemuksensa tällaisista oppilaista. (Aalto & Laakkonen 2014; Ekman & Hautaniemi 2015; Mattila & Leppihalme 2005; Raitinpää & Kalliomaa 2014). Poikkeuksen opettajanäkökulmaan tekivät Hamari & Luoma (2011) tutkiessaan sopeutumattoman erityisoppilaan työskentelymotivaatiota käsityötunneilta.

Tämän tutkielman tarkoitus on tuoda esille tekijät, jotka mahdollistavat kuuluvuuden tunteen kokemisen pienryhmän oppilaalle, joka on siirretty osaksi yleisopetuksen käsityön ryhmää. Tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden omat kokemukset. Tutkielman kautta haluamme tuoda käsityötä opettaville opettajille näkyväksi oppilaan ja hänen mielipiteensä. Tutkielman tulosten toivomme tuovan heille välineitä kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta osana yleisopetuksen ryhmää.

”Te olette muuttaneet lapsen, niin että hän on pahempi kuin Pikku Myy. Mutta pääasiahan on, että hän näkyy.” (Tove Jansson 1962)

Tutkielman rakenne ja teoreettinen viitekehysmalli. Tämän tutkielman rakenne muotoutuu siten, että johdanto-luvun jälkeen käsitellään tutkielman teoreettinen tausta, jonka sisältö on esitelty alla olevassa viitekehysmallissa (ks. kuvio 1). Tutkimuskontekstina toimii peruskoulun käsityön tunti, joten teoriaosuus alkaa perusopetuksen käsityöoppiaineen esittelyllä. Tutkimuksen kohteena on erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, ja siten kolmas luku käsittelee erityiskasvatusta. Sen ensimmäisessä alaluvussa esitellään kolmiportaisen tuen malli, joka ohjaa peruskoulussa annettavaa tukea. Toinen alaluku kolmannessa luvussa esittelee integraation ja inklusion käsitteet sekä niiden taustalla olevat arvolähtökohdat. Inklusio ja integraatio ovat käsitteitä, jotka yhdistävät erityiskasvatuksen ja yleisopetuksen, sillä nykyinen integraatiokehitys ja lähikouluperiaate pyrkivät kaikkien lasten opettamiseen yhdessä, omassa lähikoulussa. Ylin opetusta ohjaava asiakirja on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), joka muodostaa opetukselle kivijalan.



KUVIO 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksen kohteena on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemus kuuluvuuden tunteesta käsityötunnilla. Kuuluvuuden tunnetta käsitellään tutkielman neljännessä luvussa. Alaluvut muodostuvat kuuluvuuden tunnetta koulussa rakentavista osa-alueista: opettaja-oppilassuhteesta, vertaissuhteista ja oppilaan omasta käyttäytymisestä (Juvonen 2006, ks. kuvio 5 s.15). Tutkielman teoriataustan jälkeen kuvataan tutkimustehtävä ja avataan tutkimuksen toteuttaminen. Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset esitellään luvussa seitsemän. Omista kokemuksista riippuen, tutkielman aihe voi herättää monenlaisia tunteita lukijoissa. Kaikissa tutkimuksissa tulee kuitenkin pyrkiä objektiivisuuteen eivätkä tutkijat voi esittää voimakkaita henkilökohtaisia mielipiteitä tai tunteita (Kuula 2011, 155). Eettisen pohdinnan tulee kulkea mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa kriittisenä reflektointina (Gallagher 2009, 11, 26). Omien tunteiden vaikutuksista meihin, tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta pohdimme luvussa kahdeksan. Samassa tutkielman viimeisessä luvussa pohditaan tutkimustuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Lopuksi tuodaan esille jatkotutkimusehdotukset.

2 PERUSOPETUKSEN KÄSITYÖ

Tämän tutkielman kontekstina on perusopetuksen käsityön tunti. Käsityö ja käsin tekeminen eivät ole pelkästään konkreettista materiaalin muokkaamista, vaan ne kehittävät ihmisen niin fyysisiä ja motorisia taitoja kuin luovuutta ja älyllisyyttäkin. Ongelmanratkaisukyky, kriittinen arviointikyky, riskinotto- ja luovuus ovat keskeisiä käsityön tekemisessä kehittyviä osa-alueita. Käsityötaito koostuu muun muassa kehollisista, kulttuurisista, ja kognitiivisista taidoista. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 55; 2002, 234; 2014, 50, 70; Lepistö 2004, 32.) Käsityöprosessi käsitetään ihmisen kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi. Se on ihmisen, teknologian ja ympäristön välistä vuorovaikutusta (Lepistö 2004, 39). Käsityöprosessi voidaan jakaa kokonaiseen ja ositettuun käsityöhön. Kokonaisessa käsityöprosessissa yksi ihminen tekee tai osallistuu kaikkiin vaiheisiin itse: ideointiin, suunnitteluun, valmistamiseen ja arviointiin. Ositettu käsityö puolestaan sisältää suunnittelun ja valmistamisen, mutta nämä vaiheet voi tehdä eri henkilö. Tällöin valmiin mallin mukaan tekeminen on ositettua käsityötä. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 88–90; Lepistö 2004, 20–21.)

Pöllänen (2009) esittelee neljä pedagogista mallia käsityön oppimiseen koulussa. Hänen mukaansa koulukäsityö voidaan nähdä tuotteen tekemisenä, taidon ja tiedon rakentamisena, muotoiluna ja ongelmanratkaisuna sekä itseilmaisuna. (Pöllänen 2009, 253–258.) Tulevat käsityöopettajat ovat valmiita luopumaan pitkään vallalla olleesta dikotomisesta jaosta tekstiili- ja teknisiin töihin, eivätkä halua säilyttää vanhoja niitä ylläpitäviä rakenteita ja toimintatapoja. Käsityön aineenopettajaopiskelijat näkivät tulevaisuuden käsityön opetuksen ja käsityön tekemisen nautinnon lähteenä, monimateriaalisena kokonaisena käsityöprosessina, joka lisää monia taitoja, yrittäjämäistä asennetta sekä päättelevää toimintavalmiutta. (Lepistö & Lindfors 2015, 14–16.)

Käsityön oppiaine on kuulunut Suomessa perusopetukseen kansakoulun perustamisesta lähtien. Käsityön ajattelun olevan oppilaan tietoja ja taitoja yhdistävä oppiaine. (Kupiainen 2004, 20.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään käsityön opetuksen tehtäväksi kehittää oppilaan käsityötaitoja ja kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. Erilaisissa ryhmissä työskentelyn ja onnistumisen kokemusten kautta tuetaan oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja opiskelusta. Käsityöiden tekemistä pidetään itsetuntoa vahvistavana, mielihyvää tuottavana sekä pitkäjänteisyyteen kannustavana toimintana. (POPS 2014, 61, 270.) Käsityön opetuksen yksi tarkoitus on oppilaan syvällisen materiaalituntemuksen kehittyminen ja sitä kautta kasvaminen vastuullisiksi kuluttajiksi (Kojonkoski-Rännäli 2014, 31). Tavoitteena opetuksessa on käsityötaitojen kehittäminen, kuitenkin sen kasvatuksellisia tehtäviä unohtamatta (Lepistö & Rönkkö 2009, 45).

3 ERITYISKASVATUS

3.1 Kolmiportainen tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto on esitelty opetussuunnitelmassa yhtenäisenä kokonaisuutena. Koulussa annettava tuki jaetaan kolmeen portaaseen: yleiseen -, tehostettuun - ja erityiseen tukeen. (POPS 2014, 61.) Tämä uusi malli kolmiportaisesta tuesta (ks. kuvio 2) tuli voimaan vuoden 2011 alussa perusopetuslain uudistuessa (Perusopetuslaki 642/2010). Opettajat mainitsevat uuden mallin edistäneen inklusiota, integraatiota ja lähikouluperiaatetta (Kokko ym. 2014, 17–21). Siitä huolimatta viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana sekä tehostetun että erityisen tuen oppilasmäärissä on ollut kasvua. Tehostettua tai erityistä tukea sai Suomessa vuonna 2016 16,4 prosenttia oppilaista, joista erityisen tuen oppilaiden osuus oli 7,5 prosenttia. Erityisen ja tehostetun tuen piirissä on lähes kaksi kertaa enemmän poikia kuin tyttöjä. (SVT 2016.) Kolmiportaisesta tuesta huolimatta useissa tutkimuksissa on selvinnyt merkittäviä puutteita tukitoimien riittävydestä (mm. Sandberg 2016; 2017).



KUVIO 2 Kuviossa on tiivistettynä kolmiportaisen tuen portaajat sekä tuen järjestämiseen vaadittavat päätökset ja asiakirjat

Kaikilla tuen portailta on käytettävissä perusopetuslaissa säädetyt tukimuodot: tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkintem- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (POPS 2014, 72–74; Perusopetuslaki 16 § 642/2010; 31 § 477/2003) Vain erityisopetus ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen vaatii erityisen tuen päätöksen (POPS 2014, 63). Samanaikaisesti oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea, mutta tuen tarvetta arvioidaan jatkuvasti. Tukea voidaan lisätä tai poistaa tarpeen mukaan (POPS 2014, 61). Tuen alimmalla tasolla, yleisen tuen piirissä, ovat kaikki

peruskoulun oppilaat. Tukea voidaan antaa heti kun tuen tarvetta ilmenee ilman erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tarvittaessa voidaan laatia oppimissuunnitelma. (POPS 2014, 62–63.)

Tuen järjestämiseksi ja eri tuen tasojen välillä siirryttäessä tulee laatia asiakirjoja (ks. kuvio 2 s. 6). Jos yleinen tuki ei riitä, voidaan siirtyä tehostettuun tukeen. Tehostettuun tukeen siirtymisen päätös perustuu pedagogiseen arvioon. Opettajat tekevät arvion “moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa” (Laki perusopetuslain muuttamisesta 16 a § 1288/2013) ja tarvittaessa kuullaan myös huoltajia. Tehostetun tuen aikana annettava tuki ja oppimisen tavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Perusopetuslaki 16 a § 642/2010; POPS 2014, 63–64.)

Erityisen tuen päätös perustuu oppilaasta tehtävään pedagogiseen selvitykseen. Päätös on tehtävä hallintolain (434/2003) mukaisesti. Ennen päätöstä on kuultava oppilaan huoltajaa ja itse oppilasta. Erityisen tuen päätös tarkistetaan ainakin toisen ja kuudennen luokan jälkeen ja tarkistusta varten on tehtävä uusi pedagoginen selvitys. Jos tarvetta erityiselle tuelle ei enää ole, voidaan tehdä päätös sen lopettamisesta. (POPS 2014, 66–67; Perusopetuslaki 17 § 642/2010). Perusopetuslain (17 § 642/2010) mukaan erityisen tuen oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, jossa määritellään opetusjärjestelyt ja tukitoimet. HOJKS:in tarkempi sisältö määritellään opetussuunnitelman perusteissa, jonka mukaan se on *“kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta.”* Kyse on siis oppimisen ja sen tukemiseen liittyvistä asioista. Asiakirjan tarkoitus ei ole kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (POPS 2014, 67–69.) Jos mahdollista, suunnitelma laaditaan yhteistyössä huoltajan ja moniammatillisen tiimin kanssa. Suunnitelma tulee tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa. (Perusopetuslaki 17 § 642/2010.) Kolmiportainen tuki sekä tuen järjestämiseen vaadittavat päätökset ja asiakirjat on tiivistetty kuvioon 2 (s.6).

Opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain, jos oppiaineiden yksilöllistäminen ei riitä. Toiminta-alueita on viisi: motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Käytännössä oppiainejaon sijasta opetusta järjestetään toiminta-alueittain vaikeasti kehitysvammaisille, muulla tavoin vammaisille tai vakavasti sairaille oppilaille. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tarkoitus on tukea oppilasta mahdollisimman itsenäiseen elämään. Opetuksen sisällöt ja tavoitteet suunnitellaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti yhdessä opettajien, asiantuntijoiden ja huoltajien kanssa ja ne kirjataan HOJKS:iin. (POPS 2014, 71.) Toiminta-alueittain järjestettävä opetus arvioidaan aina sanallisesti (POPS 2014, 51).

Kun erityisen tuen oppilas opiskelee yleisen oppimäärän mukaisesti, hänen päättöarvionsakin perustuu opetussuunnitelman oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. Vastaavasti, jos oppilaalle aine on yksilöllistetty, arviointi perustuu henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. (POPS 2014, 55.) Jos oppiaine on yksilöllistetty, saa opetuksen järjestäjä määrätä arvioinnin annettavaksi joko numerolla tai sanallisesti (POPS 2014, 51). Suurin osa, 51 prosenttia, erityistä tukea saavista oppilaista opiskelivat kaikki oppiaineet yleisopetuksen oppimäärän mukaan (SVT 2016).

Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi opiskella pääsääntöisesti joko pienryhmässä tai yleisopetuksen luokassa. Tämän tutkimuksen kohdejoukkona on pääosin pienryhmässä opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, jotka opiskelevat käsityötä yleisopetuksen ryhmässä (ks. kuvio 6, s.20). Näillä oppilailla on kokemusta opiskelusta sekä pienryhmässä että yleisopetuksen ryhmässä ja näin ollen kykyä vertailla näiden kahden oppimisjärjestelyn eroja.

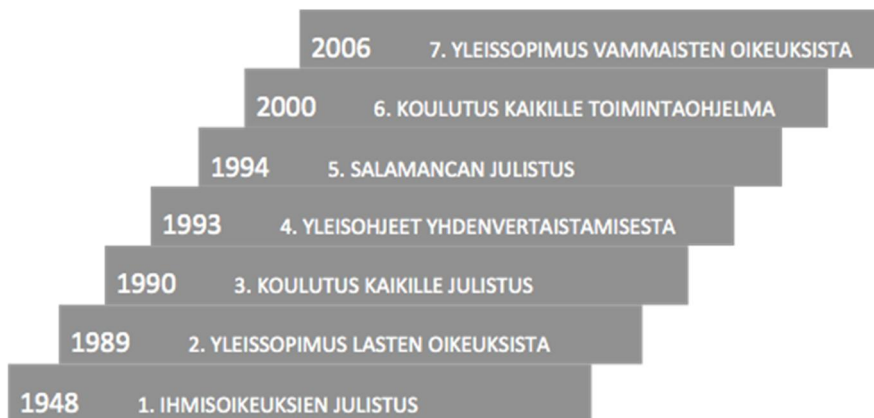
Useassa ryhmässä opiskelu yhtä aikaa on haastavaa kaikille lapsille. Jo normaalit siirtymävaiheet luokka-asteiden välillä voivat vaikuttaa kuulumisen tunteeseen heikentävästi (Cueto, Guerrero, Sugimaru, & Zevallos 2010, 279). Juvonen ehdottaa, että kouluun siirtymisen negatiivisia vaikutuksia oppilaan motivaatioon tulisi pienentää vähentämällä muutosten määrää, jotka siirtymiseen liittyvät (Juvonen 2006, 658). Muutosten määrä vähenee, jos esimerkiksi tuttu ystävä, opettaja tai avustaja siirtyy uuteen ryhmään oppilaan mukana. Kouluun kaivattaisiin enemmän tällaisia kuulumisen tunnetta uusien oppilaiden keskuudessa edistäviä toimia. (Cueto ym. 2010, 285; Niemi 2017, 68.)

3.2 Inkluisio ja integraatio

Inkluisio ja integraatio käsitteet eivät ole yksiselitteisiä. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sana integraatio esiintyy yli 20 kertaa. Sillä tarkoitetaan kuitenkin vain eri oppiaineiden oppisisältöjen sitomista toisiinsa, esimerkiksi kertolaskujen opettelemista liikkuen liikunnan tunnilla ns. matematiikan integroiminen liikuntaan. Tässä tutkimuksessa käsitteet inkluisio ja integraatio tulevat erityiskasvatuksen puolelta ja niillä tarkoitetaan toimia ja periaatteita, jotka pyrkivät kaikkien lasten opettamiseen yhdessä, vammasta ja erityistarpeista huolimatta. Moberg (1984) toteaa integraatio-termin käsitteanalyysia tehdyn useissa maissa, mutta selvää yksimielisyyttä siitä ei ole. Integraatiokäsite voidaan jäsentää erottamalla siitä neljä eri muotoa: fyysinen -, toiminnallinen -, sosiaalinen - ja yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 1984, 11–13.) Näiden neljän muodon avulla Moberg kuvaa koulutuksellista integraatiokehitystä

seuraavasti: *“kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio)”* Näiden neljän muodon erottaminen auttaa välttämään käsitteellistä sekaannusta. (Moberg 2001, 84–85.)

Integraation ja inklusion taustalla on arvolähtökohtia, jotka korostavat jokaisen yksilön itsemääräämisoikeutta, tasa-arvoa ja mahdollisuutta olla arvostettu muihin nähden (Moberg 2003, 138). Suomi on allekirjoittanut useita kansainvälisiä inklusiivista opetusta tukevia sopimuksia (ks. kuvio 3). Ensimmäinen niistä on yleismaailmallinen ja valtioita sitova YK:n ihmisoikeuksien julistus, joka hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa toisen maailmansodan jälkeen vuonna 1948. Inklusion ja lähikouluperiaatteen Suomi on allekirjoittanut muun muassa Salamancan sopimuksessa vuonna 1994. Unescon johdolla tehty sopimus on erityisopetuksen tavoiteohjelma, joka vaatii kaikkien lasten opettamista yhdessä vammasta riippumatta (Salamancan sopimus, 1994). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lähikouluperiaate linjataan seuraavasti: *“Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin opetusjärjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun”* (POPS 2014, 61).



KUVIO 3 Yhteiskunnalliset sopimukset ja julistukset inklusiota koskien. (Alkuperäinen kuvio Moberg & Savolainen 2009, s.87)

Erityiskoulut ja erilliset erityisluokat ovat edelleen yleisiä, vaikka erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota on pyritty edistämään jo monta vuosikymmentä. Keskushallinnon ajama muutos ei edisty, elleivät opettajat ole mukana. Suomalaisten opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen on selvästi kriittistä. Luokanopettajat suhtautuvat integraatioon erityisopettajia kielteisimmin, mutta kaikkein kielteisin suhtautuminen on aineenopettajilla. Erityisen kriittisesti

opettajat suhtautuvat sopeutumattomien, häiritsevien/käyttäytymishäiriöisten ja vammaisten lasten integrointiin. (Moberg 2003, 148–155; 2001, 87–88.) Low (1997) jakaa inklusion kannattajat kolmeen ryhmään: koviin (hard), pehmeisiin (soft) ja tyhmiin (stupid). Kovan inklusion kannattajat vaativat kaikkien lasten opettamista yleisopetuksen ryhmissä. Lowin mukaan tällainen systeemi, joka yrittää kohdata kaikkien oppilaiden tarpeet, ei lopulta kohtaa kenenkään tarpeita. Pehmeän inklusion kannattajat tiedostavat oppilaan yksilölliset tarpeet ja pyrkivät vastaamaan niihin pääosin yleisopetuksen ryhmässä. Tyhmät inklusion kannattajat tiedostavat erityiset tarpeet, mutta välttävät “erityiseksi” leimaamista ja näin ollen tarpeisiin jätetään vastaamatta. (Low 1997, 77; Takala 2010, 16–17.)

Yhteisopettajuus, vertaisoppiminen (kuten yhteistoiminnallinen oppiminen) ja eriyttäminen ovat menetelmiä, joilla inklusiivista opetusta voidaan edistää. Suomessa luokanopettajat ja erityisopettajat käyttävät näitä menetelmiä merkittävästi aineenopettajia useammin ja yleisimmin menetelmiä käyttävät nuoremmat opettajat ja naisopettajat. Vaikka aineenopettajat yleisesti käyttävät näitä menetelmiä huonosti, olivat vertaisoppimisen menetelmät käytössä taito- ja taideaineiden tunneilla. Sen sijaan yleisesti vain alle viisi prosenttia aineenopettajista käytti kaikkia näitä kolmea menetelmää viikoittain ja viidesosa ei käyttänyt niitä lainkaan. (Saloviita 2018, 570–572.)

Vertaisoppimisen menetelmiä käytettäessä, on myös yksilöllinen eriyttäminen helpompaa. Mahdollisesti suurempi menetelmien myötä saatava hyöty on kuitenkin niiden tuoma positiivinen kanssakäyminen oppilaiden välillä. (Saloviita 2018, 561.), sillä fyysinen yhdessäolo ei automaattisesti takaa lasten välisiä kontakteja ja laadukkaita ystävyysuhteita (Wong 2008, 78–79). Jopa ne erityisen tuen lapset, jotka ovat sijoitettu täysiaikaisesti yleisopetuksen ryhmiin, näyttävät olevan heikommin hyväksytyjä vertaistensa joukossa, kokevat toisarvoisuutta sekä tuntevat etäisyyttä kouluunsa. (Nepi ym. 2013, 329–330; Pijl, Frostad & Flem 2008, 401, 403.) Myös päinvastaisia tutkimustuloksia on löydetty. Esimerkiksi Fredericksonin, Simmondsin, Evansin ja Soulsbyn (2007) tutkimuksessa yleisopetuksen ryhmään integroituneet erityistä tukea tarvitsevia lapsia ei vertaisten taholta syrjitty, ja heillä oli positiiviset sosiaaliset suhteet muihin. Norjalaisessa tutkimuksessa huomattiin erityistä tukea tarvitsevien lasten itsensä ja heidän opettajiensa arvioiden lasten sosiaalisesta asemasta eroavan positiivisemmin vertaisten arvioista. Jos molemmat, ja etenkin opettajat, yliarvioivat lasten sosiaaliset taidot, voi ryhmäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin annettava tuki jäädä riittämättömäksi. (Pijl ym. 2008, 402–403.)

Ruijs ja Peetsma (2009) analysoivat usean tutkimuksen perusteella inklusiivisen opetuksen vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Analyysin perusteella voidaan sanoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suoriutuivan hieman paremmin inklusiivisesti järjestetyssä opetuksessa. (Ruijs & Peetsma 2009, 71.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalista asemaa on inklusiivisesti järjestetyssä opetuksessa tutkittu akateemista suoriutumista enemmän, mutta johtopäätösten tekemistä vaikeuttaa useimmissa tutkimuksissa erityisluokalla opiskelevien oppilaiden vertailuryhmän puuttuminen. Usean tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan sanoa, että inklusiiviset opetusjärjestelyt ovat lisänneet vuorovaikutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten ja muiden lasten välillä, mutta edelleen heillä vaikuttaa olevan heikompi sosiaalinen asema muihin lapsiin verrattuna. (Ruijs & Peetsma 2009, 74.)

Yleinen argumentti inklusiota vastaan on, että luokan akateeminen suoritustaso kärsii, kun opettajan huomio kohdistuu liikaa erityistä tukea tarvitseviin lapsiin tai he häiritsevät opetusta ja muiden oppimista. Vaikka suorien johtopäätösten tekemisessä on syytä olla varovainen, tutkimusten perusteella näille argumenteille ei ole perusteita, sillä inklusiivisten opetusjärjestelyiden vaikutukset muiden oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen näyttävät olevan hieman enemmän positiivisia tai neutraaleja kuin negatiivisia. Erot koulujen välillä on huomattu olevan suurempia kuin erot inklusiivisen ja ei-inklusiivisen opetuksen välillä. (Ruijs & Peetsma 2009, 74, 76.)

Inklusiosta on keskusteltu paljon niin tutkimuskentällä, koulumaailmassa kuin mediassakin ja mielipiteet ovat edelleen jakautuneet puolesta ja vastaan. Integraation kannattajat ajattelevat, että integraatio ei tarkoita vain fyysistä yhdessäoloa eikä inklusiiviseen ajatteluun kuulu vaatimus siitä, että oppilaan tulee osoittaa selviytyvänsä yleisopetuksen ryhmässä, ennen kuin hänet voidaan sinne ottaa (Moberg 2001, 84.) Moberg kutsuu "säätöintegraatioksi" siirtoa, jossa oppilas siirretään yleisopetuksen käsityöryhmään ilman yksilöllisiä oppimistavoitteita tai tavoitteita yhteisöllisyydestä. Vahva kuuluvuuden tunne lisää sosiaalista integraatiota, sillä yksi inklusiivisen koulun tärkeimmistä onnistumisen kriteereistä on oppilaiden kokemus kuulumisesta yhteisöönsä tasavertaisina jäseninä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 277).

4 KUULUVUUDEN TUNNE KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

4.1 Kuuluvuuden tunne hyvinvoinnin edistäjänä

Kuuluvuuden tunne on välttämätön ihmisen hyvinvoinnin pilari. Maslowin kuuluisassa tarvehierarkiassa yhteenkuuluvuuden tunne kuuluu perustarpeisiin, joka tulee olla täytetty, jotta itsensä toteuttaminen on edes mahdollista. (Maslow 1999, 168–169.) Yhteisössä yksilö kokee, että ryhmä on hänelle tärkeä ja ryhmä kokee jokaisen yksilön olevan tärkeä. On koulun ja opettajien tehtävä rakentaa tätä yhteisöllisyyden kehittymistä. Kuuluvuuden tunne yhteisöön on äärimmäisen tärkeä periaate ja toteutuessaan aiheuttaa pitkälle kantavia positiivisia vaikutuksia yksilön motivaatioon ja käyttäytymiseen. (Osterman 2000, 324, 359.)

Kuuluvuuden tunne on myös yhteydessä opintomenestykseen ja toisin päin. Kuuluvuuden tunnetta parantaa, kun tuntee pärjäävänsä muiden joukossa kuin kuka tahansa muukin (Vaccaro ym. 2015, 679–680). On tutkittu, että mitä korkeampi oppilaiden akateeminen taitotaso on, sen paremmin he ovat hyväksytyjä vertaistensa joukossa. Vastaavasti todennäköisemmin torjutuksi tulevat heikommin suoriutuvat lapset. (Nepi ym. 2013, 326.) Tämä akateemisen menestyksen yhteys toverisuosioon on tullut esille monissa muissakin tutkimuksissa, mutta syyn ja seurauksien suhteesta on vaikeampi ottaa selvyyttä; oliko ensin muna vai kana? (Osterman 2000, 41).

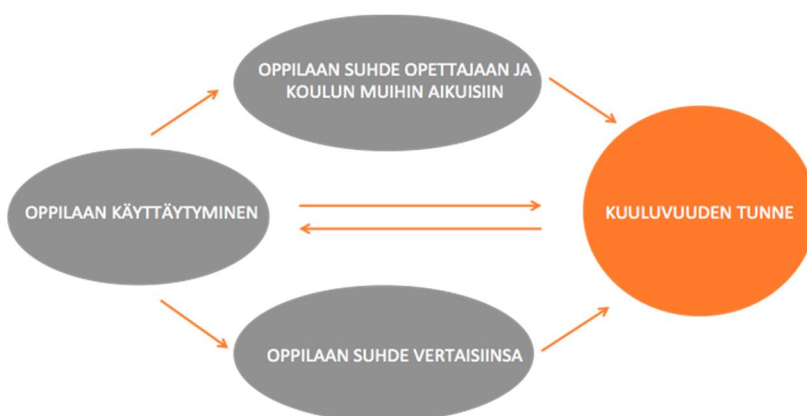
Uusimman vuoden 2015 PISA -tutkimuksen yhteydessä tehdyssä oppilaiden hyvinvointikyselyssä kävi ilmi, että suomalaislasten yhteenkuuluvuus kouluunsa oli hieman OECD-maiden keskiarvoa korkeampaa. Erityisesti pojat kokivat yhteenkuuluvuutta tyttöjä voimakkaammin. Suomessa 15 prosenttia oppilaista eivät koe kuuluvansa kouluyhteisöönsä, tytöistä heikkoa yhteenkuuluvuutta koki 25 prosenttia. PISA-tutkimuksessa on käytetty samoja kysymyksiä vuodesta 2003 lähtien ja tuloksista on nähtävissä huolestuttava yhteenkuuluvuuden tunteen heikentyminen. Tuloksista käy myös ilmi, että yhteenkuuluvuuden tunne korreloi oppilaan kokemaan yleiseen tyytyväisyyteen elämässään. Suomalaiset oppilaat, jotka vastasivat väittämään “tunnen itseni ulkopuoliseksi koulussa”, vastasivat yli viisi kertaa todennäköisemmin olevansa myös tyytymättömiä elämäänsä. (OECD 2017, 115–152.; Välijärvi 2017, 16–19.)

Samassa Välijärven raportissa PISA-tuloksista käy ilmi, että ne oppilaat, jotka kokivat saavansa opettajalta riittävästi tukea, olivat myös tyytyväisempiä elämäänsä kuin muut. Jos opettajan kohtelu oli koettu epäoikeudenmukaiseksi, se heijastui myös oppilaan tiedolliseen ja taidolliseen menestymiseen heikentävästi PISA-testissä. Suomessa tämä vaikutus oli muita OECD-maita

selkeämpi. Pojat kokivat opettajan kohtelevan heitä epäreilusti tyttöjä useammin. (Väljærvi 2017, 20–23.) Oppilaat, jotka kokivat opettajan kohtelevan heitä reilusti ja tukevan heidän oppimistaan, kokivat parempaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluunsa (OECD 2017, 118).

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen havainto on, ettei suomalaislasten menestyminen PISAn tiedollisissa tehtävissä korreloinut yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa. OECD-maissa korrelaatio niiden välillä oli lievä. (Väljærvi 2017, 18.) Muissa tutkimuksissa vahva kuulumisen tunne on ollut yhteydessä akateemisen sitoutumiseen (mm. Abdollahi & Noltemeyer 2016; Goodenow 1993; Nepi ym. 2013; Vaccaro ym. 2015) sekä sen on tutkittu edistävän psyykkistä hyvinvointia ja prososiaalista käyttäytymistä (mm. McBeath ym. 2018; Pittman & Richmond 2007). Korkea kuulumisen tunne on positiivisesti yhteydessä nuorten mielenterveyteen, vaikka useat terveydelliset ja perheen sisäiset muuttujat on otettu huomioon (Gaete ym. 2016). Vastaavasti heikko kuulumisen tunne on yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen (kuten aggressiivisuuteen ja vetäytymiseen), heikompaan koulukiinnostukseen ja suorituksiin sekä koulun keskeyttämiseen (Osterman 2000, 343). Kuulumisen tunnetta on tutkittu varsin paljon seksuaalivähemmistöjen keskuudessa ja heikon kuulumisen tunteen yhteys masennusoireisiin on tullut esille useissa tutkimuksissa (mm. McCallum & McLaren 2011; McLaren ym. 2015). Pahimmillaan heikko kuulumisen tunne johtaa masennuksen kautta toivottomuuteen ja itsetuhoisuuteen (Fisher ym. 2015).

Koska opettaja-oppilassuhde ja vertaissuhteet selittävät suurimman osan kouluun kuulumisen tunteen vaihteluista (Chiu, Chow, McBride & Mol 2016, 191; Osterman 2000, 343.), tutkimuksesta on jätetty pois oppilaan suhteet vanhempiinsa ja perheen sosioekonominen tausta. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettaja-oppilassuhteen, vertaissuhteiden ja käyttäytymisen merkitykseen Juvosen (2006) mallin mukaisesti (ks. kuvio 4).



KUVIO 4 Kuulumisen tunteen elementit Pesosen (2016a, 13; 2016b, 44) ja Juvosen (2006, 668) mallia mukailien

Juvosen (2006) mukaan kuuluvuuden tunne rakentuu onnistuneista opettaja-oppilassuhteesta ja vertaissuhteista sekä oppilaan omasta käyttäytymisestä (Juvonen 2006, 668). Pesosen (2016a, 13; 2016b, 44) ehdottamana, otamme huomioon myös oppilaan suhteet koulun muihin aikuisiin. Oppilaan oma käyttäytyminen vaikuttaa oppilaan suhteeseen, sekä opettajaansa että vertaisiinsa, ja tätä kautta lisää tai vähentää kuuluvuuden tunnetta. Oppilas muokkaa omaa käyttäytymistään, jotta kuuluisi ryhmään. Kuviossa viisi on esitelty kuuluvuuden tunteeseen liittyvät elementit ja niiden väliset suhteet. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan näitä elementtejä tarkemmin ja niiden yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen.

4.2 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhteen merkitystä on tutkittu paljon ja usein tutkimusten taustateorian toimii Bolwbyn (1997) kiintymyssuhdeteoria. Siinä määritellään ensisijainen lapsen ja vanhemman välinen kiintymyssuhde. Yleensä kiintymyssuhteet luokitellaan Ainsworthin ja hänen kollegoidensa (1978) esittelemän kolmen kategorian avulla turvalliseen, turvattomaan ja ristiriitaiseen. Opettaja-oppilassuhteen ajatellaan olevan toissijainen suhde vanhemman ja lapsen suhteeseen verrattuna. Sen vaikutus kuuluvuuden tunteeseen koulussa on tutkittu olevan merkittävämpi kuin vertaissuhteiden ja vanhempien (Chiu ym. 2016, 186; Osterman 2000, 343). Opettaja vaikuttaa lasten käyttäytymiseen vertaistensa joukossa opettamalla heille sosiaalisia taitoja, jotka heijastuvat oppilaan käytökseen, sekä järjestämällä mahdollisuuksia kanssakäymiseen muiden oppilaiden kanssa. Hyvä opettaja-oppilassuhde on suoraan yhteydessä oppilaan positiiviseen kanssakäymiseen ja käytökseen vertaistensa kanssa. (Luckner & Pianta 2011, 264.) Oppilaan huono käytös voi olla seurausta huomiotta jätetyksi tulemisesta opettajan taholta. Tunne siitä, ettei ole saanut tarpeeksi huomiota, voi tulla lapselle hyvin nopeasti. Päiväkoti-ikäisiä tutkittaessa huomattiin, että lapset alkoivat käyttäytymään negatiivisesti, jos he eivät saaneet positiivista huomioita aikuisilta viiteen minuuttiin (Honig 2009, 1007).

Kirjallisuudessa termit kouluun sitoutuminen ja kuuluvuuden tunne eivät ole selkeästi eroteltuja ja ovat osittain päällekkäisiä (Cueto, Guerrero, Sugimaru & Zevallos 2010, 277). Tutkittaessa opettaja-oppilassuhteen ja oppilaan kouluun sitoutumisen yhteyttä, tulokset osoittivat lämpimän ja myönteisiä tunteita sisältävän opettaja-oppilassuhteen olevan yhteydessä oppilaan vahvaan kouluun sitoutumiseen. Vastaavasti kielteisiä tunteita sisältävä ja ristiriitainen opettaja-oppilassuhde heikentää oppilaan kouluun sitoutumista. (Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016, 120.) Hyvän opettaja-oppilassuhteen luominen kaikkiin oppilaisiin ei ole

niin yksinkertaista. Hyvä suhde yhden oppilaan kanssa voi heikentää suhteita muihin. (Davis 2003, 219.)

Vertailtaessa 41 maan oppilaiden kuuluvuuden tunnetta kouluunsa, tuli ilmi, että hierarkisissa maissa oppilaat kokevat heikompa kuuluvuuden tunnetta kuin oppilaat tasa-arvoisemmissa maissa. Tämä johtunee siitä, että hierarkisissa maissa oppilaan ja opettajan välillä vallitsee suurempi statusero. Täten he ovat vähemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muodostavat harvemmin lämpimiä suhteita keskenään. (Chiu ym. 2016, 178, 189–190.) Kuuluvuuden tunteen kannalta merkittävää ei ole pelkästään opettajan ja oppilaan välinen suhde, vaan useassa tutkimuksessa korostuu aikuisten (opettajat, avustajat, psykologit, terapeutit, vanhemmat) välinen toimiva suhde ja sujuva yhteistyö. (Tillery, Varjas, Roach, Kuperminc & Meyers 2013; Ozer, Wolf & Kong 2008; Pesonen 2016b.)

4.3 Vertaissuhteet

Vaikka opettajalla on suuri rooli oppilaan tukemisessa ja koulutyöhön sitouttamisessa, ei vertaistenkaan vaikutusta toisiinsa voi väheksyä. Juvonen (2006) summaa vertaissuhteiden merkityksen kouluun sopeutumiseen olevan paljon monimutkaisempi kuin opettaja-oppilassuhteen. Yleisesti ottaen ystävyysuhteet ovat välttämättömiä oppilaille ja edistävät sekä kuuluvuuden tunnetta että kouluun sitoutumista. Joitakin ohjelmia ja toimintatapoja on kehitetty erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen, joissa näitä toimivia vertaissuhteita on hyödynnetty onnistuneesti (mm. McCurdy & Cole 2014). Aina vertaissuhteet eivät kuitenkaan edistä kouluun sitoutumista. Ystäväporukan jäsenten kesken voi olla toisiaan tukevat ja välittävät suhteet, mutta ryhmän normit ja toimintatavat eivät edistä koulunkäyntiä ja suhdetta opettajaan. Siksi on tärkeää tarkastella ystävyysuhteiden laatua ja yksilöiden ominaispiirteitä tarkemmin. (Juvonen 2006, 663–669.)

Samankaltaisten oppilaiden ryhmittäminen keskenään on luonnollista, sillä oppilaat pitävät tärkeinä suhteita vertaisiin, joilla on samankaltaisia vaikeuksia kuin heillä itsellään (Vaccaro ym. 2015, 681–682). Usein aggressiivisesti ja antisosiaalisesti käyttäytyvät lapset tulevat myös syrjityksi isommalta vertaisryhmältä ja siksi ryhmittyvät keskenään. (Juvonen 2006, 663; van Lier, Vitaro, Wanner, Vujik & Crijnen 2005, 850). Ystävyysuhteet oppilaiden kanssa, joiden käyttäytyminen on antisosiaalista, kasvattavat riskiä kouluun sopeutumattomuuteen ja eristäytymiseen (Juvonen 2006, 663).

Lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja ryhmädynamiikkaa voidaan tutkia sosiometrisillä testeillä. Testien kautta tuodaan näkyväksi ryhmän sisäinen dynamiikka sen jäsenten välillä. Sosiometrinen

menetelmien isänä pidetään J. L. Morenoa, jonka kehittämään lähestymistapaan uudemmatkin menetelmät perustuvat. (Hale 2009, 347, 356.) Testien avulla ryhmän oppilaat voidaan luokitella sosiometrisen asemansa eli statuksensa mukaan erilaisiin ryhmiin. Tunnettu tapa jakaa nämä ryhmät on Coionin ym. (1982) tekemä jako *suosittujen* (popular), *torjuttujen* (rejected), *huomiotta jätettyjen* (neglected), *ristiriitaisten* (controversial) ja *keskimääräisten* (average) statusryhmiin. Suositut lapset saavat paljon myönteisiä ja vähän kielteisiä mainintoja sosiometrisissä testeissä, kun taas torjuttujen lasten maininnat ovat juuri päinvastoin. Ristiriitaiseksi luokitellut lapset saavat sekä kielteisiä että myönteisiä mainintoja, kun taas torjutut lapset jäävät miltei kokonaan huomiotta. (Newcomb & Bukowski 1983, 857–858; Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, 100–101.)

4.4 Oppilaan käyttäytyminen

Kuuluvuuden tunne ei ole vain tulos oppilas-opettajasuhteen ja vertaissuhteen onnistumisesta, vaan se myös ajaa oppilaan muuttamaan käytöstään, jotta tulisi sosiaalisesti hyväksytyksi. Päästäkseen sisään uuteen vertaisryhmään, oppilaan täytyy päätellä vertaisryhmässä vallitsevat arvot ja normit sekä muokata käyttäytymistään näiden mukaisesti. Tällainen “esittäminen” on tyypillistä etenkin vähän vanhemmille oppilaille. Esittäminen liittyy nuoren tarpeeseen tulla itsenäiseksi ja riippumattommaksi aikuisten auktoriteetista samalla kun tarve tulla hyväksytyksi vertaisten joukossa kasvaa. (Juvonen 2006, 666–669.)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat hankalassa asemassa, jos he kokevat joutuvansa piilottelemaan vammaansa tai ominaispiirteitään toiveenaan tulla hyväksytyksi (Pesonen 2016b, 43). Tutkittaessa yliopisto-opiskelijoita, joilla oli jokin opiskelua haittaava vamma tai vaikeus, huomattiin heillä kaikilla olevan taipumusta piilotella sitä (Barnard-Brak, Lechtenberger & Lan 2010, 420–422). Toisaalta on saatu tutkimustuloksia, että oppilaan sosiaalista kanssakäymistä ja vertaissuhteiden luomista helpottaa, jos oppilaiden erityisistä tarpeista puhutaan ääneen. Tämä auttaa lasta itseään sekä lisää muiden lasten ymmärrystä ja empatiaa häntä kohtaan. (Wong 2008, 79.)

Samaan statusryhmään kuuluvilla lapsilla on löydetty samankaltaisia käyttäytymispiirteitä. Tätä oppilaiden käyttäytymisen yhteyttä ryhmädynamiikkaan ovat tutkineet mm. Newcomb ym. (1993). Heidän tekemässään meta-analyysissä kävi ilmi, että sosiometriseltä asemaltaan suositut ja huomiotta jääneet lapset olivat vähemmän aggressiivisia kuin muut. Vastaavasti aggressiivisesti käyttäytyvät lapset saivat helposti torjutun tai ristiriitaisen sosiometrisen statuksen. Vetäytyvästi käyttäytyvät lapset sen sijaan kuuluivat usein huomiotta jääneisiin tai ristiriitaisessa asemassa olevien statusryhmään. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on, että torjutut lapset olivat

kognitiivisilta taidoiltaan heikompia verrattuna kaikkiin muihin neljään statusryhmään. (Newcomb ym. 1993, 105–116; Nepi ym. 2013, 326.)

Sosiaalisten taitojen harjoittelu erityislasten kanssa on tärkeää, sillä antisosiaalisesti käyttäytyvät lapset tulevat huomattavasti todennäköisemmin torjutuksi vertaistensa taholta kuin muut. Näin heidän on vaikeampi luoda ystävyys-suhteita. (van Lier ym. 2005, 850.) Aggressiiviset lapset eivät ymmärrä sosiaalisia vihjeitä. Tämä voi näkyä jo päiväkotiyksikössä siinä, että he eivät osaa noudattaa vertaisryhmän sääntöjä kuten vuoron odottamista tai lelujen vuorottelua. Heillä on myös vaikeuksia liittyä toisten lasten peleihin ja leikkeihin luontevasti. Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset saattavat olettaa saavuttavansa päämäärän fyysisen voiman kautta, eivätkä aina ymmärrä tekojensa seurauksia tai edes pidä niitä väärinä. (Honig 2009, 1013.) Edellä mainitut asiat luonnollisesti heikentävät kaverisuhteiden laatua. Itsehillinnän ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämiseksi aggressiivisille lapsille on kehitetty monia strategioita ja ohjelmia, mutta kaikkein vaikuttavin tekijä on aikuisen välittävä, positiivinen ja persoonallinen suhde lapseen (Honig 2009, 1013–1018).

Oppilaat joilla on hyvä itseluottamus, minä-kuva ja akateemiset taidot kokevat enemmän kuuluvuuden tunnetta (Chiu ym. 2016, 191). On tutkittu, että usein teini-ikässä vertaisryhmän arvostus heikkenee akateemisesti taitavia oppilaita kohtaan, sillä heidät koetaan ”opettajan suosikkeina”. Sosiaalisesti taitavat oppilaat ovat oppineet tavat, joiden avulla pystyvät ansaitsemaan sekä sosiaalista hyväksyntää että akateemista menestymistä. Välittävä ja tukeva kouluyhteisö on erityisen tärkeä oppilaalle, jolla on elämässään vahvoja stressitekijöitä, kuten oppimisvaikeuksia, vanhemman tuen puutetta, perheen köyhyyttä tai koulun vaihdoksia. (Juvonen 2006, 666–668.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille tekijöitä, jotka mahdollistavat kuuluvuuden tunteen kokemisen pienryhmän oppilaalle, joka opiskelee käsitöitä osana yleisopetuksen käsityön ryhmää. Tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden omat kokemukset. Tutkimustulosten ja niistä tehtävien johtopäätösten toivomme antavan käsityötä opettaville opettajille valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitseva lapsi ryhmän tasavertaisena jäsenenä sekä välineitä tukea oppilaan kuuluvuuden tunteen rakentumista. Näistä lähtökohdista johdimme tutkimustehtävän:

Millaisista tekijöistä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kuuluvuuden tunne rakentuu käsityön yleisopetuksen ryhmässä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusote

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen fenomenologinen tapaustutkimus (ks. kuvio 5). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemus, joka on fenomenologisen tutkimuksen keskeisin tutkimuskohde (Virtanen 2006, 152). Metsämuuronen (2006, 64) tiivistää fenomenologian olevan ilmiön kuvaamista ja selittämistä.

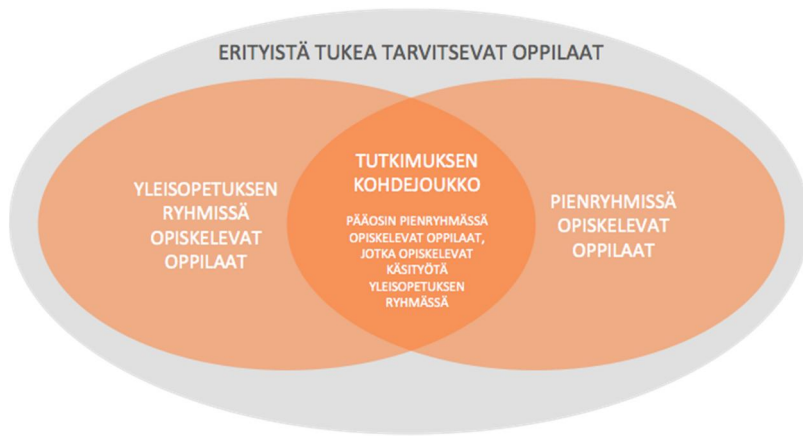


KUVIO 5 Tutkimuksen kulku

Tapaustutkimus on luonteeltaan kuvailevaa tutkimusta, mutta sen tarkoitus on myös löytää ilmiöille selityksiä, ja siinä voidaan hyödyntää tilastollista aineistoa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98). Voidaan ajatella, että tapaustutkimus on lähes kaikkien kvalitatiivisten tiedonhankinnan strategioiden takana, erot ilmenevät tiedon hankkimisessa ja tutkimuksen kohteessa (Metsämuuronen 2006, 92). Tapaustutkimusta suositellaan, jos halutaan laajempaa ja syvällisempää kuvausta jostakin sosiaalisesta ilmiöstä (Yin 2014, 2–4).

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat (N=13), jotka opiskelevat pääosin pienryhmässä (ks. kuvio 6 s.20). Tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuusi opiskeli alakoulun vuosiluokilla 3-4 ja seitsemän yläkoulussa vuosiluokilla 7–9. Pienryhmässä opiskeleminen eli kokoaikainen erityisopetus vaatii erityisen tuen päätöksen (POPS 2014, 63). Tutkimuksen kohdejoukoksi rajattiin pääosin pienryhmässä opiskelevat oppilaat, sillä näillä oppilailla on kokemuksia sekä pienryhmästä että yleisopetuksen ryhmästä, ja näin ollen mahdollisesti kykyä vertailla näiden kahden opetusjärjestelyn eroja. Näin heiltä voidaan mahdollista saada uutta tietoa integraatio-keskusteluun.



KUVIO 6 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusjärjestelyt ja tämän tutkimuksen kohdejoukko.

Kohdejoukko valittiin satunnaisotannalla, jonka ajatellaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen 2006, 45). Satunnaisotannalla arvottiin kolme kuntaa Länsi-Suomen alueelta. Näiden kuntien kouluihin tutustuttiin nettisivujen perusteella. Niiden koulujen rehtoreita, joissa oli pienryhmä, lähestyttiin puhelimitse ja sähköpostilla. Rehtorin myöntäessä alustavan tutkimusluvan, lähestyttiin pienryhmien opettajia. Ennen aineiston keruuta haettiin tutkimuslupa kunnalta, jonka jälkeen suostumusta kysyttiin kirjallisesti tutkimuslupa-anomuksella (ks. liite 3) sekä oppilaan huoltajalta että oppilaalta itseltään. Oppilaan osallistumiseksi tutkimukseen vaadittiin molempien suostumus.

6.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineiston keruu koostui kahdesta osasta; kyselylomakkeesta (ks. liite 1) ja sen vastausten pohjalta tehdystä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta (ks. liite 2). Laadullisissa tutkimuksissa kysely ja haastattelu kuuluvat yleisimpiin aineistonkeruumenetelmiin. Tutkittaessa ihmisen ajatuksia jostakin asiasta, on hyvä kysyä ja haastatella siitä häntä itseään. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71–72.) Kyselylomakkeen testaaminen etukäteen on yleistä. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta, Heiskanen 2017, 99). Tämän tutkimuksen kyselylomake ja puolistrukturoitu teemahaastattelu esitettiin kolmella erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla. Esitestaus ei aiheuttanut isoja muutoksia, mutta antoi meille tärkeää tietoa aineiston keruuseen valmistautumisesta ja itse haastattelusta.

Oppilaat täyttivät asenneväittämiä sisältävän kyselylomakkeen ennen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Kyselylomakkeen tarkoitus oli kuvata tutkimusjoukkoa tarkemmin sekä antaa sisältöä ja suuntaviivoja haastattelulle. Se oli mahdollisesti myös helpottamassa lasta aiheeseen virittäytymisessä ennen varsinaista haastattelua. Usein kuuluvuuden tunnetta mitataan asenneväittämiä avulla. Tällaisia asenneväittämiä sisältäviä mittaria ovat mm. PSSM-(The

Psychological Sense of School Membership), QES-(Questionnaire sur l'environnement socioéducatif), ja PALS-(Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales) mittarit. Näistä viime vuosina kansainvälisesti eniten käytetyin on ollut PSSM-mittari. Alkuperäisessä PSSM-mittarissa on 18-asenneväittämää, joihin vastataan 5-portaisella Likert-asteikolla. (St-Amand, Girard & Smith 2017, 110–111.)

Tässä tutkimuksessa ennen haastattelua toteutettava kyselylomake koostui 18 asenneväittämästä. Niistä kuusi on otettu edellä mainitusta PSSM-mittarista (The Psychological Sense of School Membership, Goodenow 1993) ja kuusi PISA-tutkimuksen hyvinvointi-osiosta. Nämä 12 asenneväittämää muokattiin koskemaan kuuluvuuden tunnetta käsityötunneilla, sillä alkuperäiset väittämät koskivat kuuluvuuden tunteen kokemista yleisesti koulussa. Edellisten kahdenoista lisäksi laadittiin kuusi asenneväittämää, jotka perustuivat tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja siellä mainittuihin aikaisempiin tutkimustuloksiin. Kyselylomakkeen asenneväittämät ja niiden alkuperä on esitelty alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1 Alkuperäiset ja kyselylomakkeessa esiintyvät asenneväittämät

Alkuperäiset asenneväittämät PSSM Scale (The Psychological Sense of School Membership; Goodenow 1993)	Kyselylomakkeen asenneväittämät
I can really be myself at this school.	Voin olla avoimesti oma itseni käsityön tunnilla.
I wish I were in a different school.	Opiskelisin käsitöitä mieluummin oman pienryhmän kanssa.
Other students in this school take my opinions seriously.	Muut oppilaat ottavat mielipiteeni vakavasti
There's at least one teacher or other adult in this school I can talk to if I have a problem.	Käsityön tunnilla on ainakin yksi aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on jokin ongelma
It is hard for people like me to be accepted here	Minunlaisten ihmisten on vaikea tulla hyväksytyksi täällä (käsityön ryhmässä).
The teachers here respect me.	Käsityön opettaja arvostaa minua.
Alkuperäiset asenneväittämät PISA (Väljærvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi; Yhteenkuuluvuus koulu yhteisöön.)	Kyselylomakkeen asenneväittämät
Saan helposti ystäviä koulussa.	Saan helposti ystäviä käsityön tunnilla.
Koulussa oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa.	Käsityön tunnilla oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa.
Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta.	Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta.
Tunnen oloni koulussa yksinäiseksi.	Tunnen oloni käsityön tunnilla yksinäiseksi.
Tunnen kuuluvani kouluun.	Tunnen kuuluvani käsityön ryhmään.

Tunnen itseni ulkopuoliseksi (tai syrjäytyneeksi) koulussa.	Tunnen itseni ulkopuoliseksi käsityön tunnilla.
Muut kyselylomakkeen asenneväittämät	
Tykkään käsitöistä.	
Käyttäydyn eri tavalla käsityön tunnilla kuin oman luokan tunnilla.	
Saan käsityön tunnilla apua aina kun tarvitsen.	
Olen käsityön tunnilla usein vihainen tai surullinen.	
Olen taitava käsitöissä	
Aikuiset auttavat minua ottamaan kontaktia muihin ryhmäläisiin.	

Pääasiallinen tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelulle on ominaista, että sille on etukäteen määritelty tavoite. Tämä erottaa sen keskustelusta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 137.) Teemahaastattelu sopi tämän tutkimuksen aineistonhankintaan hyvin, sillä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa etukäteen määräytyistä teemoista (ks. liite 2). Teemahaastattelun hyvä puoli on, että se ei rajoita liikaa haastateltavan vastaamista tiettyyn suuntaan. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset yritettiin muotoilla niin, että kyselylomakkeessa olevista asioista saataisiin mahdollisimman laajasti tietoa. Lisäksi kysymysten asettelussa pyrittiin siihen, että haastattelukysymyksiin ei olisi mahdollista vastata yksisanaisesti. Haastattelut nauhoitettiin nauhurilla. Haastatteluaineistoa kertyi minuutin tarkkuudelle pyöristettynä yhteensä 312 minuuttia. Haastattelujen pituudet vaihtelivat. Keskimääräinen haastattelun pituus oli 24 minuuttia, lyhin haastattelu kesti 12 minuuttia ja pisin 46 minuuttia. Kyselylomakkeeseen oppilaat saivat keksiä itselleen salanimen, jota käytettiin nauhoitetallenteen nimenä.

6.4 Aineiston analyysimenetelmä

Aineiston analyysi koostui kahdesta osasta. Ensimmäisessä vaiheessa kyselylomakkeen vastaukset käytiin läpi ja koottiin ympyrädiagrammeiksi. Tulos-luvussa diagrammien tarkoituksena on havainnollistaa ja kuvailla tutkimusjoukkoa ja kyselylomakkeen vastauksia. Toisessa vaiheessa haastatteluaineisto ensin litterointiin kirjalliseen muotoon NVivo-ohjelmalla. Sen jälkeen aineisto analysoitiin laadullisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Siinä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117–120), mutta samanaikaisesti analyysin tulee olla herkkä

muutoksille ja valmis uuden luomiseen (Timmermans & Tavory 2012, 170, 181). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysissä käytetyt neljä pääluokkaa tulivat Juvosen (2006) luomasta mallista kuuluvuuden tunteen osa-alueista. *Käsityö* muodosti viidennen pääluokan. Myös kyselylomakkeen asenneväittämät jakaantuivat näiden pääluokkien mukaan, kuten alla olevassa taulukossa on esitelty (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2 Kyselylomakkeen asenneväittämät luokiteltuna pääluokkiin kuuluvuuden tunteen osa-alueiden mukaan

<p>Opettaja-oppilassuhde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Käsityön tunnilla on ainakin yksi aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on jokin ongelma. - Käsityön opettaja arvostaa minua. - Saan käsityön tunnilla apua aina kun tarvitsen. - Aikuiset auttavat minua ottamaan kontaktia muihin ryhmäläisiin. 	<p>Vertaissuhteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muut oppilaat ottavat mielipiteeni vakavasti. - Saan helposti ystäviä käsityön tunnilla. - Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta. - Tunnen oloni käsityön tunnilla yksinäiseksi.
<p>Käyttäytyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voin olla avoimesti oma itseni käsityön tunnilla. - Käyttäydyn eri tavalla käsityön tunnilla kuin oman luokan tunnilla. - Olen käsityön tunnilla usein vihainen tai surullinen. - Minunlaisten ihmisten on vaikea tulla hyväksytyksi täällä (käsityön ryhmässä). 	<p>Kuuluvuuden tunne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opiskelisin käsitöitä mieluummin oman pienryhmän kanssa. - Käsityön tunnilla oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa. - Tunnen kuuluvani käsityön ryhmään. - Tunnen itseni ulkopuoliseksi käsityön tunnilla.
<p>Käsityö</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tykkään käsitöistä. - Olen taitava käsitöissä. 	

Ennen litterointia jokainen haastattelu koodattiin numeron ja kirjaimen yhdistelmällä. Alakoululaisille annettiin koodit A1–A6 ja yläkoululaisille Y1–Y7. Litteroinnissa kaikki asiasisältö kirjoitettiin mahdollisimman tarkasti. Joitain äännähdyksiä ja useasti toistuvia täytesanoja kuten “niinku” jätettiin pois sekä haastattelijoiden että haastateltavien puheesta. Haastatteluissa mainittujen henkilöiden nimiä ei litteroitu. Oppilaiden käsitöiden yksityiskohdat jätettiin aineistoesimerkeistä pois heidän yksityisyyden suojaamiseksi. Litteroituna haastatteluaineisto käsitti 98 liuskaa, joista 25 liuskaa jätettiin analyysin ulkopuolelle. Ulkopuolelle jätetty aineisto ei koskenut käsityötuntia tai ei muuten antanut lisäarvoa kuuluvuuden tunteen tutkimiseen. Teimme litterointia pääosin itsenäisesti, mutta ennen sitä sovimme yhteisesti litteroinnin tarkkuudesta. Litterointia tehdessä haastatteluaineistojen sisällöstä saatiin alustava kuva.

Analysointia varten aineisto siirrettiin Excel-tilukkolaskentaohjelmaan. Jokainen haastatteluaineisto yksiköitettiin asiasisällön mukaan. Ensimmäisellä teemoittelukierroksella yksiköitetyt ilmaisut luokiteltiin viiteen pääluokkaan (ks. taulukko 2). Pääluokittelun eli teemoittelun aikana ja jälkeen tehtiin ilmauksien sisällöistä yksinkertaistettuja muistiinpanoja ja merkintöjä

mahdollisista tulevista ylä- ja alaluokista. Muistiinpanojen perusteella muodostui käsitys kunkin pääluokan sisällä korostuvista asioista. Aineiston uudestaan läpikäynti selkeytti, että suurin osa pääluokkien sisällöistä jakaantuivat myönteisiin ja kielteisiin ilmaisuihin. Yläluokat muodostuivat tämän huomion myötä ja niille luotiin ilmaisujen sisältöjä kuvaavat nimet. Suurin osa alaluokista hahmottui jo pääluokittelun aikana tehdyistä muistiinpanoista ja huomioista.

7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Johdanto tuloslukuun

Laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto teemoiteltiin viiteen pääluokkaan: *opettaja-oppilassuhde*, *vertaissuhteet*, *käyttäytyminen*, *käsityö* ja *kuuluvuuden tunne*. Luokittelun jälkeen aineisto kvantifioitiin. Alkuperäisilmausten määrät, esimerkki yksiköittämisestä ja luokittelusta sekä luokat, löytyvät tutkielman liitteistä (liitteet 4 ja 5). Tässä tulokset ja johtopäätökset -pääluvussa jokainen edellä mainitun pääluokan tulokset on esitelty oman otsikkonsa alla, käsityötä ja kuuluvuuden tunnetta lukuun ottamatta. Yläluokkien nimet muodostavat lukujen tummennetut alaotsikot. Alaluokat esitellään näiden otsikoiden alla ilmaisu- ja määrien mukaisessa suuruusjärjestyksessä. Jokaisen yläluokan alussa on otsikon alla taulukko, jossa on esitelty kyseisen yläluokan haastatteluaineiston luokittelu. Jokaisen pääluvun lopussa on lyhyt yhteenveto pääluvusta sekä diagrammi, joka kuvaa kyselylomakkeen vastauksia. Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset on esitelty tämän luvun viimeisessä alaluvussa.

Tutkimustuloksia kuvaamaan on esitelty muutamia oppilaiden alkuperäisilmauksia. Kirjain A tarkoittaa alakoulun oppilasta ja Y yläkoulun oppilasta. Analyysin aineistoesimerkeistä henkilöiden numerointi on jätetty pois oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi. Haastattelijoista käytetään koodeja H1 ja H2.

7.2 Oppilaan suhde opettajaan ja koulun muihin aikuisiin

Opettaja-oppilassuhde -pääluokka jakaantui kolmeen yläluokkaan: *kokemus onnistuneesta vuorovaikutuksesta*, *kokemus epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta* ja *ryhmäyttäminen*. Yläluokat jakaantuivat kahteen tai kolmeen alaluokkaan.

Kokemus onnistuneesta vuorovaikutuksesta

TAULUKKO 3 Yläluokan *kokemus onnistuneesta vuorovaikutuksesta* luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Opettaja-oppilassuhde	Kokemus onnistuneesta vuorovaikutuksesta	<i>Auttaminen/Kehuminen</i>
		<i>Luottamus/Ymmärtäväisyys</i>
		<i>Ihanneopettaja</i>

Auttaminen ja kehuminen. Suurin osa oppilaista koki saavansa riittävästi apua (ks. kuvio 7, s.29). Oppilaat pyysivät apua sekä ohjaajilta että opettajalta. Opettajien arvostus näkyi auttamishalukkuutena, huomioimisena ja kehumisena.

“H2: Mistä sen näkee et opettaja arvostaa?”

Y: No kehuu sua ja sitte tulee neuvomaan ja niinku sanoo et “sä oot hyvin tehny” ja tällai.”

Luottamus ja ymmärtäväisyys. Suurin osa oppilaista (ks. kuvio 7 s.29) koki, että käsityötunnilla on ainakin yksi aikuinen jolle voi puhua, jos heillä oli jokin ongelma. Erityistä luottamusta ja ymmärtäväisyyttä koettiin oman pienryhmän opettajan taholta.

“Y: - - tai opettaja selkeesti huomaa et mul on vähä sellai haikee olo ni sit se ottaa mua niinku tavallaa hihast kiinni ja sanoo et “nyt tuu tonne luokan ulkopuolelle ni puhutaa tästä, et sä oot niin surullisen näkönen taas.”

Ihanneopettaja. Oppilaiden mielestä ihanneopettaja auttaa paljon eikä huuda. Muutama oppilas määritteli ihanneopettajan ominaisuuksiksi kuuntelemisen, juttelun, ryhmähengen ylläpidon ja huumorintajuisuuden. Yksittäisinä mainintoina ihanneopettajan kriteereistä olivat johdonmukaisuus opetuksessa, vapaasti valittavien tehtävien ja töiden mahdollistaminen, opeteltavien asioiden havainnollistaminen ja opettajan monipuolisuus opetettavissa aineissa, jotta oppilaan ei tarvitsisi vaihtaa ryhmää.

“A: No sellanen et se ymmärtää oppilaita ja auttaa niit hyvin ja on kiltti eikä ala huutaa heti jostaki pienestä asiasta.”

“Y: Arvostaa muiden töitä ja yrittää pitää sen luokkahengen kasas. Ja kattoo ettei kukaa jää yksin.”

Kokemus epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta

TAULUKKO 4 Yläluokan *kokemus epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta* luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Opettaja-oppilassuhde	Kokemus epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta	Kokemus opettajan välinpitämättömyydestä
		Tuen riittämättömyys
		Luottamuksen puute/Ymmärtämättömyys

Kokemus opettajan välinpitämättömyydestä. Osa oppilaista koki opettajan olleen välinpitämätön tai epäoikeudenmukainen kiusaamisen puuttumisen suhteen. Opettajan epäreilu toiminta näkyi myös välinpitämättömyytenä ottaa selvää tilanteiden todellisista syistä. Opettajat olivat oppilaiden mielestä joissakin tilanteissa ylireagoineet, antaneet aiheutonta kritiikkiä tai suhtautuneet epäempeaattisesti.

*“Y: Sit se kuitenkin laittaa jotenki munki syyks jos mä oon vaik nyt sanon yhden kirosanan et ‘nyt V*ttu lopetatte!’ niin sit se on heti et ‘nyt sulle merkintä, sä kiroisit’. Ja sit se ei niinku huomaa ees niitä jotka kokoajan sillai piilokettuilee.”*

“A: Jos mä oisin ope niin tähän mennessä mä oisin kyllä antanu jo (kiusaajalle) ainakin jo sata kertaa noita jälki-istuntoja koska kiusaaminen on aivan sairasta. Ja se sattuu! Se sattuu, se pitää muistaa! – – Mää oon sanonu siitä opelle ja sitte se on kuitenkin sanonu vaan, että ‘no, sä oot isompi, että mene vaan pois.”

“H2: Miten sä toivoisit, että ne muut toimis?”

Y: Tulis siihen viereen ja kysyis mikä on ja semmost.

H1: Miten siellä yleensä toimitaa, jos sä oot ruvennu itkeen?”

Y: Kävelee vaan ohi ja sanoo että hommi!”

Tuen riittämättömyys. Suurin osa oppilaista koki saavansa apua aina tarvitessaan (ks. kuvio 7 s.29). Muutamit oppilaat toivoivat enemmän konkreettista apua työn tekemiseen. Yksi oppilas olisi halunnut opettajalta tukea sosiaalisten suhteiden luomiseen sekä enemmän kannustamista ja kehumista tunnilla.

“A: Noku tänään mä yritin niinku saada apuu mut ei mua kyl autettu. Niin mä olin vaan siin pulpetilla sillee et mä en tee mitään.”

“Y: Et kyl mä niinku siin tilantees ymmärtäisin, jos on masentunu ja ei oo haluukaa olla kenenkää kaa kavereita. Mut jos on niinku tosi ilonen ja pirtee niinku minäkin ja ain istuu yksin ni kyl siin vaihees opettajan pitäs niinku huomata ees et. Yrittäs sit vaik ees laittaa vaik jotai pöytäläisii siihe et ei tarttis olla yksin.”

Luottamuksen puute ja ymmärtämättömyys. Käsityötunnilla ei aina uskallettu lähestyä opettajaa muissa kuin käsityön tekemiseen liittyvissä asioissa. Yhdelle oppilaalle käsityönopettajan sijaan luotettava aikuinen oli käsityötunnilla oleva ohjaaja.

“Y: Joo et se on just sillai et jos on vaik just niinku, no työn kaa joku ongelma ni siit voi sanoo. Mut jos on joku kiusaaminen ni ei herranjumala, ei missään nimes. Et sit siit tulee heti vähä opettaja tavallaa kimppuu, et ei niinku viitti ees enää sanoo ku tietää et ei se kuiteskaa mitää tee.”

“Y: Ei kaikki opettajat sitä (ADHD:sta johtuvaa käyttäytymistä) ymmärrä.”

Ryhmäyttäminen

TAULUKKO 5 Yläluokan ryhmäyttäminen luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Opettaja-oppilassuhde	Ryhmäyttäminen	Sosiaalisten suhteiden tukeminen
		Ryhmäyttämisen puuttuminen

Sosiaalisten suhteiden tukeminen. Oppilaat osasivat nimitä vain muutamia konkreettisia toimia, joita opettaja oli tehnyt ryhmäyttämisen edistämiseksi käsityötunnilla. Neljä oppilaista oli tehnyt ryhmätöitä. Alakoulussa opettajat olivat määränneet käsityöluokassa työparit.

“A: kyllä me aina kun mennään aina uuteen ryhmään niin siinä vähän ensimmäitkäs vähä ehkä sanotaan oma nimi ja sitte tälleen.”

“A: Se opettaja on niinku tosi ilonen aina ja se sano sillon ekakin kertana, että täällä on uusia tääl. Ja sit kaikki tuli niinku heti kättelemään.”

Osa oppilaista nimesivät joitakin toimia, joilla opettaja voisi auttaa ryhmäyttämisesä.

“Y: - jos huomaa selkeesti et joku on enemmän yksin ja se on kaikkien silmätikkuna, nii sit yrittäs hiukan sillai rohkaista muita et alkais olee sen kaa ettei aina tarttis istuu yksin siel jossain pöydäs tai luokan perällä.”

Ryhmäyttämisen puuttuminen. Käsityötunneilla oli tehty vain vähän ryhmäyttämiseen liittyviä toimia. Oppilaista yksi koki, ettei käsityössä edes ole kunnon ryhmää, sillä kaikki tekevät omia töitensä. Toisaalta kaikki oppilaat eivät edes kokeneet tarvetta ryhmäyttämislle. Etenkin yläkoulun pojat halusivat vain keskittyä omaan työhönsä.

“Y: No mitä ne (opettajat) tekis ku ei meit haittaa et me ollaa erillää. Ei mua ainakaan se haittaa, eikä se (opettaja) oo mitää sanonu. Mä juttelen usein sen (opettajan) kaa kaikest ku se auttaa mua tekee tota työtä. Yksin mä siel teen mut ei se mua haittaakkaa.”

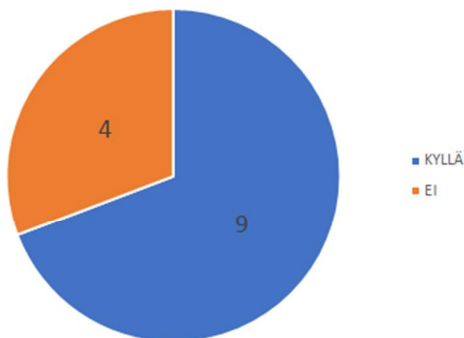
Joukossa oli kuitenkin niitä, jotka olisivat pitäneet ryhmäyttämistä mukavana ajatuksena ja toivoneet konkreettista apua sosiaalisten suhteiden solmimiseen.

“Y: Siin vaihees jos pitää just joku parijuttu tehä tai joku tällanen ni se on tosi sellast (huokaisee syvä). Et mä jään ain siel vaa yksin. Ja sit mejän opettaja ei ees niinku yritä laittaa mua minnekkään.”

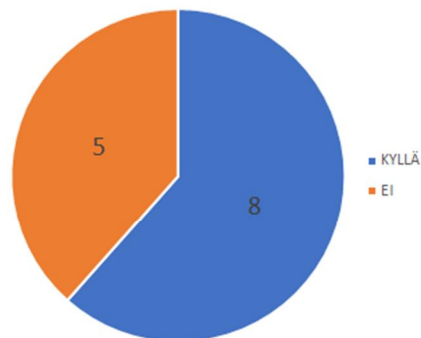
Opettaja-oppilassuhde: yhteenveto ja kyselylomakkeen vastaukset

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaat kokivat heidän käsityöopettajansa arvostavan heitä. Oppilaat saivat pääosin hyvin apua käsityötunnilla konkreettiseen työn tekemiseen, mutta osa oppilaista olisi kaivannut enemmän opettajien apua sosiaalisten suhteiden tukemiseen. Kaikki eivät uskaltaneet lähestyä opettajaa henkilökohtaisissa asioissa. (ks. kuvio 7.) Pienryhmän opettaja koettiin helpommin lähestyttävämmäksi kuin käsityöopettaja, ja muutamalle lähin aikuinen käsityötunnilla oli siellä oleva ohjaaja. Oppilaiden kokemusten perusteella käsityötunnilla oli tehty vain vähän ryhmäytymistä edistäviä toimia. Haastattelussa esille tuli nimenhuuto ja kättely. Pari- ja ryhmätöitä tehtiin etenkin yläkoulussa vain vähän. Alakoululaiset mainitsivat, että oppitunnilla heille oli opettajan toimesta määrätty työskentelyparit. Osa oppilaista olisi toivonut opettajalta enemmän luottamusta ja ymmärtävää suhtautumista. Muutamia oppilaita, jotka olivat joutuneet sietämään pitkäaikaista kiusaamista käsityötunnilla, olisivat toivoneet opettajalta tehokkaampaa ja vakavampaa puuttumista siihen.

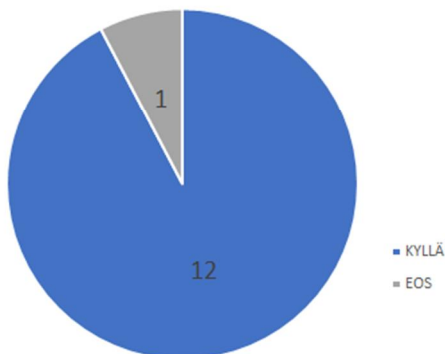
Käsityötunnilla on ainakin yksi aikuinen jolle voin puhua, jos minulla on jokin ongelma.



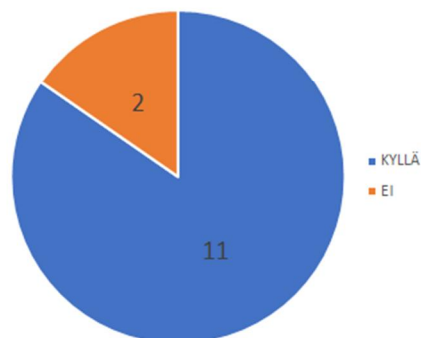
Aikuiset auttavat minua ottamaan kontaktia muihin käsityötunnilla



Käsityöopettaja arvostaa minua



Saan käsityötunnilla apua aina kun tarvitsen



KUVIO 7. Kyselylomakkeessa opettaja-oppilassuhdetta käsittelevien väittämien vastausten jakautuminen

7.3 Oppilaan suhde vertaisiinsa

Vertaissuhteet-pääloukka jakaantui *hyvät kokemukset vertaissuhteista* ja *huonot kokemukset vertaissuhteista* -alaloukkiin. Molemmat yläluokat jakaantuivat kolmeen alaloukkaan.

Hyvät kokemukset vertaissuhteista

TAULUKKO 6 Yläluokan *hyvät kokemukset vertaissuhteista* luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Vertaissuhteet	Hyvät kokemukset vertaissuhteista	<i>Onnistuneet kaverisuhteet</i>
		<i>Toisten auttaminen/kehuminen</i>
		<i>Yhdessä viihtyminen</i>

Onnistuneet kaverisuhteet. Muutamaa lukuun ottamatta oppilailla vaikutti olevan käsityöryhmässä ainakin yksi henkilö, jonka kokivat kaveriksi. Kaveruuden laatu ja määrä vaihtelivat selvästi oppilaiden välillä. Monella kaverit käsityötunnilla olivat ennestään tuttuja, kuten toisia pienryhmän oppilaita. Kaverisuhteita muiden kuin oman pienryhmäläisten kanssa esiintyi etenkin yläkoulun pojilla. He kokivat tärkeäksi päästä käsityötunnille isomman kaveriporukan kanssa. Yksi oppilas kertoi tutustuneensa toisiin oppilaisiin juuri käsityötunnilla. Muille kaverit, joiden kanssa käsityötunnilla vietettiin aikaa, olivat tuttuja entuudestaan.

Toisten auttaminen ja kehuminen. Kaverisuhteet näkyivät huomioimisena, konkreettisena tai henkisenä tukena sekä kehumisena.

“H2: Mistä sen tietää et joku on kaveri? Miten se näkyy?”

Y: Noo toi niinku jutellaa ja antaa vinkkei millai tehdä ja pystyy kysyy siltä, jos tarvii apuu.”

“H1: Aatteleksä et siit on kuitenkin tukea et siel on joku tuolt pienryhmästä?”

Y: Kyl siit on tavallaa koska se (toinen pienryhmän oppilas) on tosi huomaavainen. Et se huomaa, jos mul on joku huonosti - - joo se niinku huomaa, että joku haukkuu mua nii sit se heti sanoo siit kyl opettajalle, jos se huomaa et mä alan itkee vaikka“

Yhdessä viihtyminen. Auttamisen ja kehumisen lisäksi kaveruus näkyi oppitunnilla jutteluna, “läpän heittona” eli yhteisenä huumorintajuna, toisten ideoiden huomioonottamisena ja porukkaan mukaan ottamisena. Osalla oli ystäviä, joiden kanssa viihdyttiin yhdessä myös oppituntien ulkopuolella. Yläkoululaisten poikien kaveruuteen kuului vitsailu ja piikittely.

Huonot kokemukset vertaissuhteista

TAULUKKO 7 Yläluokan huonot kokemukset vertaissuhteista luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Vertaissuhteet	Huonot kokemukset vertaissuhteista	Välinpitämättömyys
		Kiusaaminen
		Kavereiden puute

Välinpitämättömyys. Kymmenellä eri oppilaalla kolmestatoista oli kokemuksia välinpitämättömyydestä vertaissuhteissa. Puheissa muut oppilaat ryhmässä olivat usein “ne”. Harvemmin käytettiin ilmaisua “me”. Muiden välinpitämättömyys heitä kohtaan oli ilmennyt muun muassa puhumattomuutena ja mielipiteiden aliarvioimisena.

“Y: Mut ei mun viereen kukaa istunu vaan siihen vastapäätä. Ja ei ne mun kaa jutella vaan ne vaa oli hiljaa.”

Muutamien oppilaiden puheessa tuli esille heidän oma välinpitämätön asenne muita kohtaan. Toisiin oppilaisiin ei haluttukaan tutustua, vaan mieluummin keskityttiin omaan työhön.

“Y: Mä teen omaa hommaani. Emmää niitten kaa juttele.”

Kiusaaminen. Muutama oppilas joutui kohtaamaan systemaattista kiusaamista käsityötunneilla. Myös muutamia yksittäisiä kiusaamistapauksia tuli haastatteluissa esille. Kiusaaminen oli jatkunut opettajan kielloista huolimatta, ja pääosin se tapahtui opettajan tietämättä. Alakoulussa kiusaaminen näkyi esimerkiksi haukkumisena tai päälle käymisenä. Yläkoulussa kiusaaminen oli epäsuorempaa.

“A: Se vaan nimittelee, että “heiii, sulla on (diagnoosin nimi)! Sä oot vammanen!” No mulla on, mutta miksi se pitää...”

“Y: Ja sit (hiljainen tauko) vaikkei ne niinku sano suoraa äänee sitä, että hei et kattokaa tota, tai hauku, ni kyl sen huomaa ne tirskuu jossai pöydäs.”

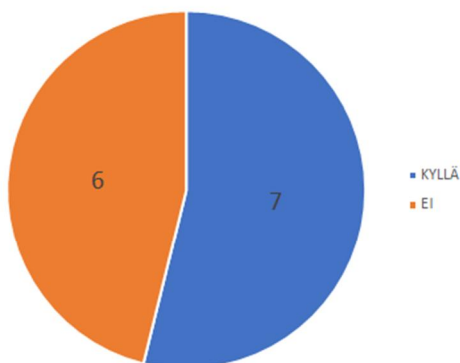
Kavereiden puute. Kaikilla ei ollut käsityötunnilla kavereita. Oppilaat ajattelivat jollakin tavoin tuntevansa käsityöryhmän muut oppilaat, mutta eivät kokeneet heitä kavereiksi tai ystäviksi.

“Y: Nii et ei mitää sydänystäviä et just sillai et niinku pysyy kauempana välkät eikä juurikaa pidä seuraa et.”

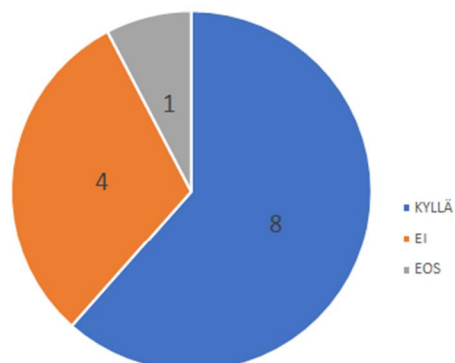
Vertaissuhteet: yhteenveto ja kyselylomakkeen vastaukset

Kyselylomakkeen väittämien vastaukset vertaissuhteista jakaantuivat enemmän kuin vastaukset, jotka koskivat opettaja-oppilassuhdetta (ks. kuvio 8). Kymmenen oppilasta kolmestatoista oli kokenut jonkinasteista välinpitämättömyyttä vertaistensa taholta. Se oli ilmennyt muun muassa niin, ettei heille puhuta tai heidän mielipiteitään ei oteta vakavasti. Välinpitämättömyys näkyi myös siinä, että monen oppilaan oli vaikea arvioida omaa suhdettaan muihin; he eivät tieneet, mitä muut heistä ajattelevat. Kyselylomakkeen väittämiinkin oli osalla vaikeuksia vastata. Muutama oppilas luuli tietävänsä, ettei muut pidä heistä. Osa oli joutunut kokemaan pitkäaikaista ja systemaattista kiusaamista. Vain muutama opiskelija myönsi kuitenkin kyselylomakkeessa kokevansa oloaan yksinäiseksi käsityötunnilla. Haastatteluissa tuli ilmi, että yksinäisyyttä ei ehtinyt kokea, jos käsityötunnilla riitti mielekästä tekemistä. Etenkin yläkoululaiset pojat korostivat haastattelussa kavereiden merkitystä. Ystävyys näkyi yhteisenä ajanviettona, huumorina, auttamisena ja kehumisena.

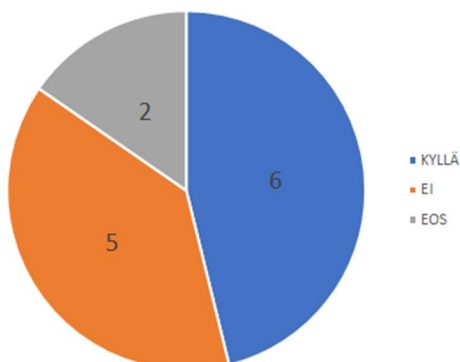
Muut oppilaat ottavat mielipiteeni vakavasti



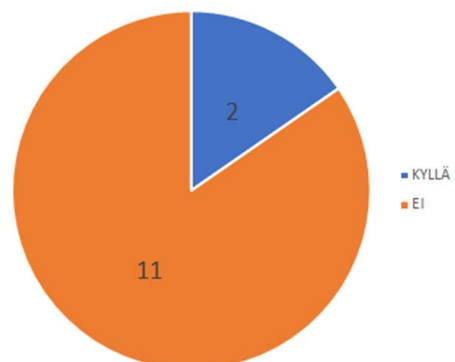
Saan helposti ystäviä käsityötunnilla



Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta



Tunnen oloni käsityön tunnilla yksinäiseksi



KUVIO 8 Kyselylomakkeessa vertaissuhteita käsittelevien väittämien vastausten jakautuminen

7.4 Käyttäytymisen merkitys

Käyttäytyminen-pääloukan alle muodostui kaksi yläluokkaa: *Käyttäytymisen muuttaminen* ja *omana itsenä oleminen*. Nämä ikään kuin vastakohtaiset yläluokat muodostuivat ilmauksista, joissa oppilas koki olevansa joko erilainen tai samanlainen käsityötunnilla kuin oman pienryhmän tunnilla. Kumpikin yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan.

Käyttäytymisen muuttaminen

TAULUKKO 8 Yläluokan käyttäytymisen muuttaminen luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Käyttäytyminen	Käyttäytymisen muuttaminen	<i>Ujous/Esittäminen</i>
		<i>Tsemppaaminen</i>

Ujous ja esittäminen. Kuusi eri oppilasta kertoi olevansa hiljaisempi ja ujompi käsityötunnilla kuin oman luokan tunneilla. Kaikki eivät osanneet selittää syytä käyttäytymisen muuttamiselle. Osa pelkäsi muita tai koki, ettei ole sanottavaa tai tarvetta puhua muille. Yksi oppilas kertoi esittävänsä vertaisille kovempaa kuin on.

H1: Osaaksä aatella että mistä se johtuu että hahut olla siellä (käsityötunnilla) hiljaa?

A: Emmä oo varma, se voi mm. On pakko olla jotenki hiljaa. Mä en oo saanu, en mä tiä miten mä voin olla noin hiljaa koko ajan. –

H1: Haluisiksä olla puhelias sielläkin?

A: Mjoo. Mut mä en uskalla. Kato ku siellä on niitä ilkeitä poikii on siellä niin mä en uskalla puhuu.”

Yksi oppilas joutui miettimään omaa käyttäytymistään käsityötunnilla kohtuuttoman paljonkin ja olemaan hyvin varautunut. Muiden oppilaiden arvostelun ja kiusaamisen vuoksi hän joutui rajoittamaan muun muassa pukeutumistaan ja liikkumistaan kouluympäristössä.

“Y: Ni yrittää olla hiukan niinku varovainen, et jos ne kävelee toiselt puolelt hyllyy nii sit yrittää odottaa et ne menee. Tai sitte niinku kiertää toiselta puolelta ettei vahingossakaa joudu niitten kaa kasvotusten et se niinku vähä pelottaa tavallaa jos kohtaa just sen. Ja sit aattelee et se nauraa heti jostai asiasta.”

Tsemppaaminen. Etenkin yläkoululaiset pojat kokivat käsityön tärkeäksi ja mielekkääksi oppiaineeksi. Käyttäytymisen muutos näkyi positiivisena tsemppaamisena ja keskittymisenä annettuun tehtävään.

“Y: Kyl mä niinku koheltanu oon välil omas luokas, mut kyl mä nyt tuol teen. Semmosis aineis mist mä tykkään ni mä tottakai teen siel, esim liikunnassa ja käsitöis just.”

“Y: Noo yritän, ku se kässä on aika vahva aine mulle, ni sit mä yritän siel parhaani tehä. Oikeen mietin kaikki ja sillee.”

Omana itsenä oleminen

TAULUKKO 9 Yläluokan omana itsenä oleminen luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Käyttäytyminen	Omana itsenä oleminen	Aitous
		Tunne erilaisuudesta

Aitous. Etenkin yläkoulun pojat, joilla oli käsityötunnilla pienryhmän ulkopuolisia kavereita, kokivat olevansa aidosti omana itsenään käsityötunnilla. Kysyttäessä neljä oppilasta koki käyttäytyvänsä samalla tavalla käsityötunneilla kuin oman luokan tunneilla. Kyselylomakkeessa näin oli vastannut viisi oppilasta (ks. kuvio 9 s.35).

Tunne erilaisuudesta. Muutamat oppilaat kokivat olevansa aitoja, mutta samalla tunsivat itsensä erilaiseksi muihin verrattuna. Tästä johtui pieni paine muuttaa käytöstä. Yksi oppilaista kuvaili, millainen hänen mielestään pitäisi olla, jotta tulisi hyväksytyksi joukkoon paremmin kuin hän itse.

“A: Minä olen oma itseni, vaikka pitäisikin olla joku muu. - - Aina pitää olla oma itsensä, jos ei halua olla kukaan muu.”

“Y: Sellanen pissis. Sellai blondi pissis, joka niinku on vaa puhelimella. Ni sellai varmaa tulis niinku. Ja sit sellai just tosi kova, ettei yhtää sellai niinku ettei itke heti - -. Ilkee pitäs olla, ettei niinku pitäs olla sellai kiltti.”

Yhden oppilaan haastattelusta kävi ilmi erilaisuuden tunteen lisäksi kiusaaminen aiheuttavan oppilaalle myös häpeän tunteita.

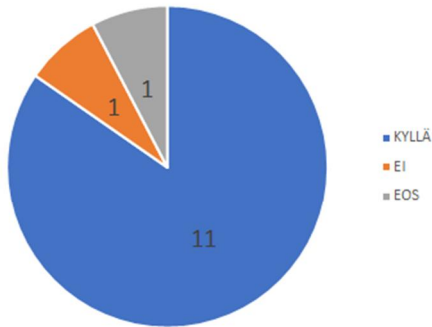
*“A: No kyl mä olen oma itteni, mutta kyl mä silti itteäni häpeän! Että voi nyt **, että millainen mä nyt oikein olen! Että mulla on (diagnoosin nimi) ja sit kaikki haukkuu mua vammaseks niin kyl... En mä vaan tiä sitä. - - Herättää tosi kiusallisia ajatuksia.”*

Käyttäytyminen: yhteenveto ja kyselylomakkeen vastaukset

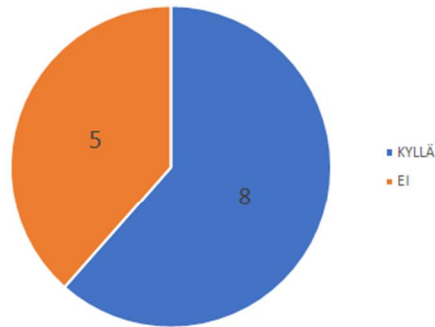
Reilu enemmistö oppilaista kokivat voivansa olla käsityötunnilla avoimesti omana itsenään (ks. kuvio 9). Samanaikaisesti suurin osa heistä koki käyttäytyvänsä eri tavalla pienryhmän tunneilla kuin käsityötunneilla. Monella käyttäytymisen muutos näkyi arkuutena, hiljaisuutena ja ujoutena. Yksi kertoi esittävänsä vertaisille kovempaa kuin oikeasti on. Neljä yläkoulun poikaa kertoivat haastatteluissa tsemppaavansa käsityötunneilla positiivisesti, sillä he halusivat panostaa

oppiaineeseen. Seitsemän oppilaista olivat epävarmoja siitä, voiko heidänlaiset ihmiset tulla hyväksytyksi käsityön ryhmässä. Yksinäisyys tai kiusaaminen aiheutti negatiivisia tunteita muutamalle. Oppilaan oma käyttäytyminen vaikutti kuuluvuuden tunteeseen ja toisin päin. Jos oppilas tunsu kuuluvansa, oli hänen helpompi olla aito ja keskittyä työskentelyyn.

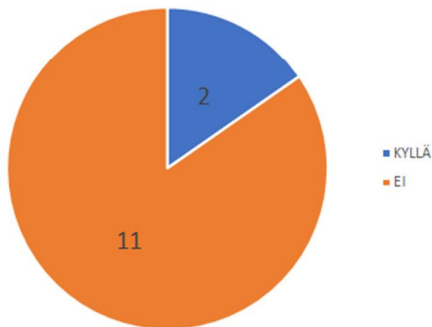
Voin olla avoimesti oma itseni käsityön tunnilla



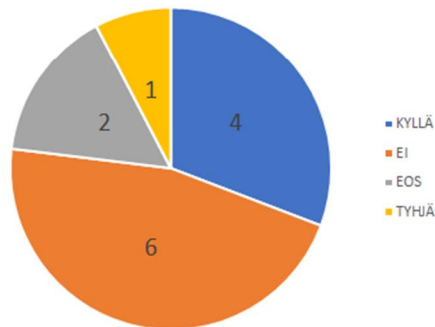
Käyttäydyn eri tavalla käsityön tunnilla kuin oman luokan tunteilla.



Olen käsityön tunnilla usein vihainen tai surullinen.



Minunlaisten ihmisten on vaikea tulla hyväksytyksi täällä (käsityön ryhmässä).



KUVIO 9 Kyselylomakkeessa oppilaan omaa käyttäytymistä käsittelevien väittämien vastaukset

7.5 Kuuluvuuden tunne käsityötunnilla

Käsityö

TAULUKKO 10 Pääluokan käsityö luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA
Käsityö	Myönteiset kokemukset
	Kielteiset kokemukset

Pääluokka käsityö jakaantui kahteen yläluokkaan: *myönteisiin - ja kielteisiin käsityökokemuksiin* (ks. taulukko 10). Alaluokkia ei muodostettu, sillä käsityön tekemiseen liittyvistä kokemuksista ei noussut esille asioita, jotka olisivat vaikuttaneet kuuluvuuden tunteeseen merkittävästi. Käsityö oli suurimmalle osalle oppilaista mielekäs oppiaine ja he kokivat olevansa siinä taitavia (ks. kuvio 10 s.

36). Määrällisesti käsitöiden tekemiseen liittyviä myönteisiä kokemuksia sisältäviä ilmauksia oli huomattavasti enemmän kuin kielteisiä.

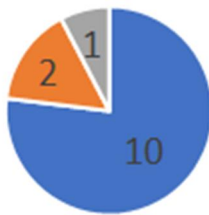
Kielteiset kokemukset. Kielteisiä käsityökokemuksia oli syntynyt oppilaiden kohdatessa haasteita työn tekemisessä tai, jos työssä ei saanut käyttää mielikuvitusta tai tehdä itsenäisiä ratkaisuja.

“Y: Ni se oli tosi inhottavaa, ku mul oli niinku idea jo et mimmosen mä haluun ni siit ei tullu yhtää samallinen koska se opettaja halus että tehhä sillä tietyllä samalla tyylillä (paukuttaa kättä pöytään) millä kaikki muukki.”

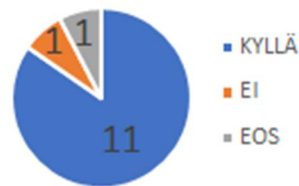
Myönteiset kokemukset. Kysyttäessä iloisia tapahtumia käsityötunnilta, vastauksissa korostui työn valmiiksi saamiseen ja sen onnistumiseen liittyvä ilo. Valmis työ näytti antavan oppilaille pätevyyden kokemuksia ja useat oppilaat olivat antaneet valmiin työn lahjaksi jollekin läheiselle.

“Y: Ku sai sen työn valmiiks ja se näyttää hyvältä. Ja mä sain siit hyvät arvostelut, ni on se nyt ihan kivaa. Ja kaikki muut kehuu sitä et ‘sä oot tehny hienosti’. Kyl se hyvältä tuntuu.”

Olen taitava käsitöissä



Tykkään käsitöistä



KUVIO 10 Kyselylomakkeessa käsityötä käsittelevien väittämien vastausten jakautuminen

Kuuluvuuden tunne

Kuuluvuuden tunne -pääluokka jakaantui kolmeen yläluokkaan: *Hyvä kuuluvuuden tunne*, *heikko kuuluvuuden tunne* ja *integraatio*. Kolmas yläluokka *Integraatio* muodostui ilmauksista, joissa oppilailta kysyttiin mielipiteitä ja perusteita siitä, minkä ryhmän kanssa he haluaisivat käsitöitä opiskella.

Hyvä kuuluvuuden tunne

TAULUKKO 11 Yläluokan *hyvä kuuluvuuden tunne* luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Kuuluvuuden tunne	Hyvä kuuluvuuden tunne	<i>Hyvä ilmapiiri</i>
		<i>Tunne hyväksytyksi tulemisesta</i>

Hyvä ilmapiiri. Hyvän ilmapiirin luojana toimivat kaverit ja opettajat. Käsityötunnilla hyvän ilmapiiri ilmeni oppilaiden mielestä muun muassa yhdessä jutteluna ja vitsailuna. Yhtä ilmausta lukuun ottamatta tämän alaluokan ilmaukset olivat yläkoululaisten haastatteluista.

Tunne hyväksytyksi tulemisesta. Kuuluvuuden tunteen rakentumisessa korostui ennen kaikkea kavereiden merkitys ja ryhmän muiden oppilaiden tunteminen. Myös pätevyyden tunne rakensi tunnetta ryhmään kuulumisesta.

“H1: Mistä se olo tulee, että kuuluu siihen ryhmään?”

Y: No että osaa tehdä sitä työtä.”

Heikko kuuluvuuden tunne

TAULUKKO 12 Yläluokan *heikko kuuluvuuden tunne* luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Kuuluvuuden tunne	Heikko kuuluvuuden tunne	Huono ilmapiiri
		Epävarmuus kuuluvuuden tunteesta

Huono ilmapiiri. Huono ilmapiiri esiintyi epäkunnioittavana naureskeluna, eikä kehumista tai kannustamista ollut.

“Y: Et heti ollaa niinku nauramas. Ja sit ittelle tulee vähän sellai olo et ei kuulu minnekkä.”

Epävarmuus kuuluvuuden tunteesta. Kaikki eivät olleet varmoja ryhmään kuulumisestaan. He epäilivät muiden oppilaiden tai opettajan myönteistä suhtautumista heihin. Epävarmuus johtui muun muassa puhumattomuudesta.

“H1: Sä latoit tänne et tunne kuuluvas sinne käsityöryhmään? Onko sillai ulkopuolinen olo siellä? A: Eiku sillai ku ei mulle niinku puhuta siellä ollenkaan.”

Integraatio

TAULUKKO 13 Yläluokan *integraatio* luokittelu

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Kuuluvuuden tunne	Integraatio	Kielteinen suhtautuminen integraatioon
		Myönteinen suhtautuminen integraatioon
		Mielipiteen kysyminen

Kielteinen suhtautuminen integraatioon. Alaluokan ilmauksissa tulee esille oppilaiden perusteluja ja syitä siihen, miksi he haluaisivat opiskella käsitöitä mieluummin oman pienryhmän kanssa eikä integroituna yleisopetuksen käsityöryhmään. Kielteisimmin integraatioon suhtautuivat alakoulun oppilaat ja yläkoulun oppilaista ne, jotka kokivat yksinäisyyttä ja kuulumattomuutta yleisopetuksen ryhmässä (ks. kuvio 12 s. 39). Oppilaat ajattelivat pienryhmän eduiksi tuttujen ihmisten ja kavereiden kanssa olemisen ja, ettei tarvitsisi kokea kiusaamista. Oppilaat mielsivät pienemmässä ryhmässä avun saannin opettajalta olevan helpompaa ja ajattelivat käsityötuntien olevan rauhallisempia pienryhmän kanssa.

“A: omat kaverit siinä (pienryhmässä) ja sitte ku meitä ei oo siin montaa ni on rauhallisempaa ja sitte ettei oo niin paljon sitä villittämistä sit siinä.”

“H1: Kenenkaa sä opiskelisit käsitöitä, jos sä ite saisit päättää?”

Y: Öö varmaan mun parhaitten kavereitten kaa ettei ketää kiusaajii sinne. Ja kaikki vaa poies sieltä, ettei kukaa haukkuis.”

Myönteinen suhtautuminen integraatioon. Alaluokan kaikki ilmaukset olivat yläkoululaisten poikien haastatteluista. Myös näissä ilmauksissa korostui kavereiden ja etenkin kaveriporukan merkitys. Oppilaat kokivat isossa ryhmässä olevan enemmän kavereita. Yksi oppilaista nosti esiin myös yleisopetuksen käsityötunneilla toimimisen ja tekemisen olevan itsenäisempää. He kokivat mielekkäänä, että apua ei ole koko ajan tarjolla.

“Y: No se on niinku isompi porukka niin siellä on vähän enemmän ääntä ja sit jokainen ei saa niin paljon apua, ku siellä on paljon muitaki.

H1: Onks se ärsyttävä asia, että ei saa niin paljon apua?”

Y: Ei. Ku sit koitetaan ite hahmottaa, että miten sen vois niinku tehdä.”

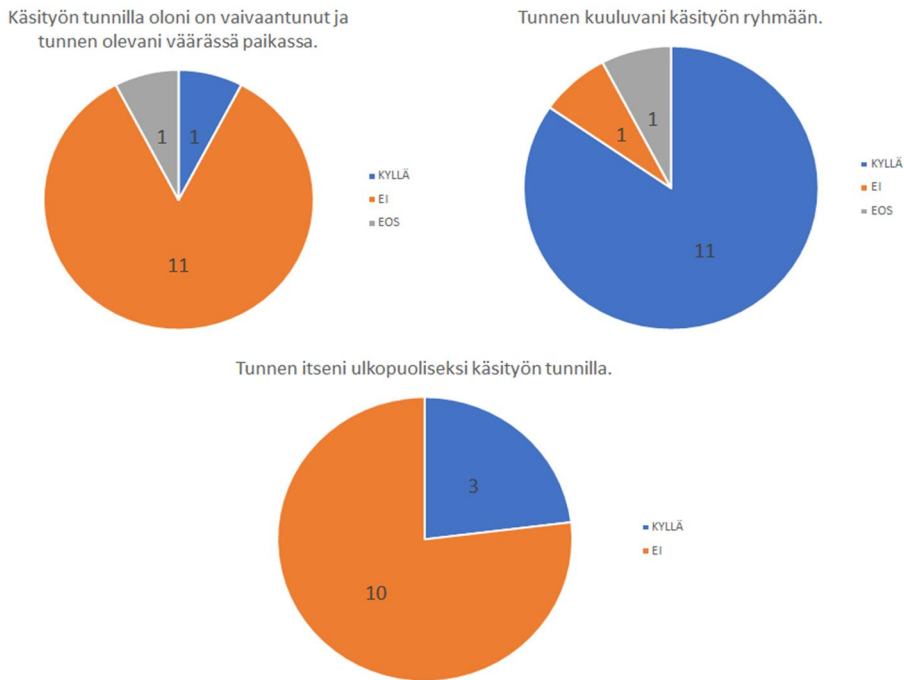
Kahden oppilaan mielestä keskittyminen käsityön tekemiseen on helpompaa yleisopetuksen ryhmän kanssa kuin pienryhmässä, kun aika ei mene kavereiden kanssa.

Y: Ku siel (pienryhmässä) on hyvä ilma...niinku tosi tiivis ilmapiiri ollu ja kauan tunnettu ja tolle. Ni sit siit vois tulla läpänheittoa vaa et sit sitä hauskanpitoa.”

Mielipiteen kysyminen. Ennen käsityön tunneille integroimista, oppilailta ei ollut kysytty mielipidettä. Vain yksi oppilas muisteli, että hänen mielipidettään olisi kysytty. Osalla oppilaista olisi ollut päinvastainen toive kuin opettajien päätös oli, tai he olisivat halunneet nimetä ystävän, jonka olisivat toivoneet pääsevän samaan käsityöryhmään heidän kanssaan.

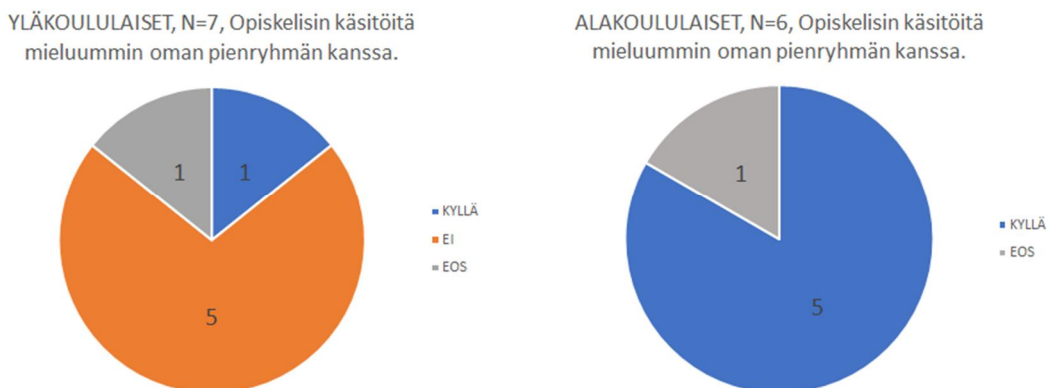
Kuuluvuuden tunne: yhteenveto ja kyselylomakkeen vastaukset

Kuuluvuuden tunne vaihteli merkittävästi oppilaiden keskuudessa. Eri oppilaat kokivat kuulumisen hyvin eri tavoin toisiinsa verrattuna. Kysyttäessä, suurin osa koki kuuluvansa käsityöryhmään, mutta muutamat oppilaat olivat siitä epävarmoja. Muutamat oppilaat kokivat olonsa vaivautuneeksi ja ulkopuoliseksi. (Ks. kuvio 11.)



KUVIO 11 Kyselylomakkeessa kuuluvuuden tunnetta koskevien väittämien vastausten jakaantuminen

Sekä yläkoulussa että alakoulussa oli niitä, jotka kokivat kuuluvansa käsityön ryhmään ja pystyivät olemaan siellä avoimesti omana itsenään. Molemmista ryhmistä löytyi myös niitä, jotka kokivat vierautta, välinpitämättömyyttä ja jopa kiusaamista käsityötunneilla. Yläkoulun oppilaat suhtautuivat integraatioon huomattavasti myönteisemmin kuin alakoulun oppilaat (ks. kuvio 12).



KUVIO 12 Kyselylomakkeen integraatiota koskevien väittämien vastausten jakaantuminen

Kaikkein myönteisemmin integraatioon suhtautuivat he, joilla oli kavereita käsityötunneilla myös pienryhmän ulkopuolelta. Haastatteluissa tuli esille kuulumattomuuden tunteen kokemuksen olevan yhteydessä integraatioon suhtautumiseen. Yläkoulun oppilaista vain he, jotka olivat kokeneet kuulumattomuutta, olisivat olleet valmiita opiskelemaan käsityötä oman pienryhmän kanssa. Vain yhdeltä oppilaalta oli kysytty mielipidettä integraatiosta. Oppilaat eivät myöskään olleet saaneet vaikuttaa ryhmien muodostamiseen.

7.6 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisista tekijöistä kuulumattomuuden tunne rakentuu erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle yleisopetuksen käsityötunnilla. Kuten jo tutkimuksen teoriassa on esitelty, lähtökohtana on ollut Juvosen (2006) malli kuulumattomuuden tunteesta ja sitä rakentavista osa-alueista. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että onnistunut opettaja-oppilassuhde ja hyvät vertaissuhteet rakentavat kuulumattomuuden tunnetta myös käsityötunnilla. Hyvät ihmissuhteet ilmenevät auttamisena, kehumisena, luottamuksena ja ajanviettona. Oppilaan oma käyttäytyminen vaikuttaa ihmissuhteisiin ja sitä kautta kuulumattomuuden tunteeseen. Kun ihmissuhteet ovat onnistuneet, oppilaan on helpompi olla oma itsensä ja keskittyä työn tekemiseen. Käsityötunnilla annetun tehtävän ollessa mielekäs ja tekemisen mahdollistaessa oppilaalle pätevyyden kokemuksia, myös käsityön tekeminen rakentaa kuulumattomuuden tunnetta käsityöryhmään (ks. kuvio 13).



KUVIO 13 Tutkimustulosten yhteenveto: kuulumattomuuden tunteen rakentuminen käsityötunnilla

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaiden kuulumattomuuden tunne rakentuu ennen kaikkea vertaissuhteiden onnistumisesta. Vertaissuhteilla oppilaat perustelivat muun muassa mielipidettään siitä, missä ryhmässä he haluaisivat käsityötä opiskella. Kyselylomakkeen vastauksista kävi ilmi, että reilu enemmistö (ks. kuvio 11 s. 39) koki kuuluvansa käsityöryhmään.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että kuulumattomuutta käsityöryhmään tuntevat erityisesti oppilaat, joita kiusataan tai suhtaudutaan välinpitämättömästi opettajan tai vertaisten taholta. Heikko kuuluvuuden tunne voi myös pakottaa oppilasta muokkaamaan käytöstään. Epävarmuus omasta kuulumisesta käsityöryhmään näkyy oppilaan käytöksessä muun muassa arkuutena, hiljaisuutena tai esittämisenä. Liian vaikea tai rajattu työ ei tarjoa oppilaille onnistumisen kokemuksia ja heikentää oppilaan motivaatiota ja kuuluvuuden tunnetta (ks. kuvio 14).



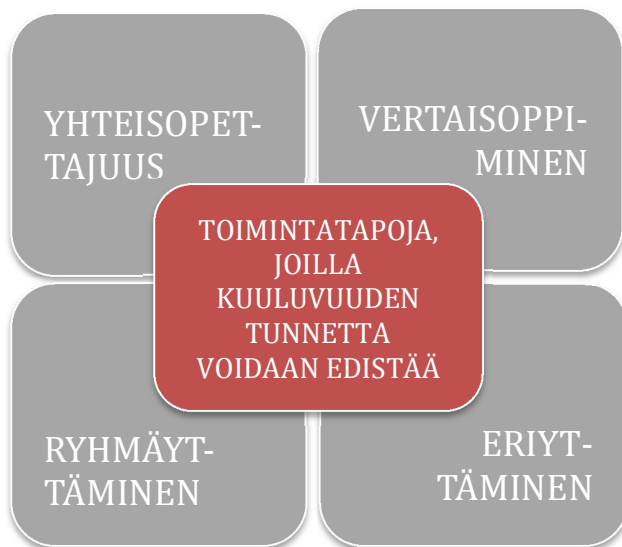
KUVIO 14 Tutkimustulosten yhteenveto: heikon kuuluvuuden tunteen näkyminen käsityötunnilla

Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuuluvuuden tunteen voi tutkimustulosten perusteella sanoa olevan jokaisella yksilöllinen ja rakentuvan eri tavoin painottuneista osa-alueista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että jonkin osa-alueen vahva onnistuminen voi korvata tai täydentää muiden osa-alueiden vajavaisuutta. Esimerkiksi oppilas, joka haastattelussa korosti hyvää suhdettaan käsityöopettajaan ja oli motivoitunut käsityön opiskelusta, ei omien sanojensa mukaan kokenut tarvetta kavereille tai ryhmälle. Käsityötunneilla hän halusi keskittyä vain oman työn tekemiseen.

Tämän tutkielman tavoite on tuoda käsityötä opettaville opettajille valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitseva oppilas ryhmän tasavertaisena jäsenenä ja antaa heille välineitä tukea oppilaiden kuuluvuuden tunteen rakentumista. Oppilaiden kokemusten mukaan heidän kuuluvuuden tunnetta ja keskinäistä ryhmähenkeä oli käsityöopettajien toimesta rakennettu vain vähän. Ainoat esille tulleet ryhmäytymistä edistävät toimet olivat nimenhuuto ja kättely. Ryhmään kuulumisen voidaan nähdä ihmisen perustarpeena. Yhdenkään oppilaan ei tulisi joutua kokemaan käsityötunnilla kiusaamista, välinpitämättömyyttä tai häpeää. Inklusiivisen opetuksen lisäämiseksi on ehdotettu useita toimintamalleja kuten vertaisoppimista, yhteisopettajuutta ja eriyttämistä. Esitämme ne

ryhmäyttämisen lisäksi toimintatavoiksi, joilla kuulumisen tunnetta voidaan edistää (ks. kuvio 15, s.42).

Vertaisoppimisen, kuten yhteistoiminnallisten menetelmien, kautta lasten väliset positiiviset kontaktit lisääntyisivät. Yhteistoiminnalliset menetelmät mahdollistavat myös luonnollisen eriyttämisen. Eriyttämisen kautta opettaja voi mahdollistaa jokaiselle lapselle onnistumisen ja pätevyyden tunteen kokemuksia. Oppilaan on helpompi tuntee kuuluvansa ryhmään, jos hän kokee pärjäävänsä muiden joukossa. Myös osallisuuden kokemus on tärkeä. Oppilaat toivoivat, että he voisivat itse vaikuttaa käsityötunnilla tehtäviin töihin ja heidän mielipiteensä otettaisiin huomioon myös opetusjärjestelyjä mietittäessä. Yhteisopettajuus ja sujuva yhteistyö koulun aikuisten välillä on lapsen etu. Se mahdollistaa joustavan tiedonkulun esimerkiksi pienryhmän erityisopettajalta käsityönopettajalle. Ryhmäyttämisen ei tulisi olla vain lukuvuoden alkaessa tapahtuva nimenhuuto tai kättely, vaan jatkuva prosessi. Sitä voi tehdä lukemattomin eri tavoin, ja aiheesta on tarjolla paljon kirjallisuutta ja oppaita. Tärkeintä lienee, että opettaja tiedostaa ryhmässä tapahtuvat muutokset ja reagoi niihin aina tarpeen ilmetessä.



KUVIO 15 Toimintatapoja, joilla opettajat voivat edistää kuulumisen tunnetta

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Yhtenä hyvän tutkimuksen kriteerinä voidaan pitää tutkimuksessa tehtyjä eettisesti kestäviä ratkaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127). Eettisyyden tulee näkyä tutkimuksen kaikissa vaiheissa jatkuvana kyseenalaistamisena, toimintana ja reflektiivisyytenä (Gallagher 2009, 26). Eettinen pohdinta ja sen perusteella tehdyt ratkaisut tutkimuksen eri vaiheissa kiertyvät yhteen tutkimuksen luotettavuuden kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127). Tässä luvussa käsitellään tutkielman teon aikana tehtyjä valintoja luotettavuuden ja etiikan näkökulmasta. Luku rakentuu tutkimuksen teon eri vaiheiden mukaan. Luku alkaa aiheen valintaan liittyvästä pohdinnasta ja päättyy tutkimustulosten luotettavuuden ja objektiivisuuden pohdintaan.

Tutkimukseen valmistautuminen

Eettinen pohdinta alkaa jo aiheen rajauksen yhteydessä, sillä ennen tutkimuksen aloittamista tutkijan täytyy pysähtyä tarkastelemaan omaa suhdetta tutkimukseen. Tutkimuksen taustalla on tutkijan mielenkiinto, intressi tutkittavaa aihetta kohtaan. Lukijalle tuodaan näkyväksi tutkijoiden lähtökohdat, tutkijaprofiilit, läpinäkyvästi ja avoimesti, jotta lukija voi arvioida tutkijoiden tiede- ja maailmankäsitystä sekä tieteen hallintaan liittyviä kysymyksiä. (Virtanen 2006, 167–168, 198–199.) Kiinnostus tämän tutkimuksen tekemiseen lähti meidän omista harjoittelukokemuksista. Useammin kuin kerran, olimme nähneet ja kokeneet tilanteen, jossa yleisopetuksen käsityöryhmässä opiskelevat pienryhmän oppilaat eivät vaikuttaneet kuuluvan käsityön ryhmään täysivaltaisina jäseninä. Tämä teki meidät uteliaiksi oppilaiden omista kokemuksista. Myös viime aikoina mediassa vyörynyt integraatio- ja inklusiokeskustelu innoitti tutkimuksen tekemiseen oppilaan omasta näkökulmasta. Halusimme kysyä tästä monisäikeisestä ja mutkikkaastakin asiasta mielipidettä oppilailta itseltään ja tuoda heidän ääni kuuluviin. Tutkimustulosten toivoimme auttavan meitä tulevaisuudessa opettajana toimiessa rakentamaan kuuluvuuden tunnetta koulussa kaikkien oppilaiden kesken.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on syytä pohtia myös siinä käytetyn kirjallisuuden relevanttiutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 159). Tässä tutkielmassa on pyritty löytämään kuuluvuuden tunnetta käsitteleviä kansainvälisiä ja ajankohtaisia tutkimuksia 2010-luvulta. Joitakin vanhempia “klassikkoja” on otettu mukaan. Nämä ovat tutkimuksia, joihin useat ajankohtaiset tutkimusalueen artikkelit viittaavat (mm. Goodenow 1993; Osterman 2000). Tutkielmassa viitattujen artikkelien luotettavuuden arvioimiseen käytettiin apuna Julkaisufoorumin TSV-luokitusta (1–3) (<https://www.tsv.fi/julkaisufoorumi/haku.php>). Kaikki lähteinä käytetyt kansalliset ja kansainväliset artikkelit ovat vertaisarvioituja ja TSV-luokiteltuja.

Tässä tutkimuksessa luvan kysyminen oppilailta itseltään oli tärkeässä roolissa, sillä aihe oli oppilaille arkaluontoinen ja henkilökohtainen. Erityisesti lapsia tutkittaessa on tärkeä, että lapset saavat tutustua tutkijoihin etukäteen (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 316). Lisäksi tutkittavien on huomattu olevan myönteisempiä tutkimukseen osallistumiseen kysyttäessä suostumusta suoralla kontaktilla (Kuula 2011, 159). Siksi tässä tutkimuksessa tutkijat toimittivat tutkimuslupahakemukset henkilökohtaisesti kouluille. Samalla tapaamiskerralla oppilaille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun kulusta, sekä korostettiin luottamuksellisuutta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta.

Aineistonkeruu

Metodien valinta määrää tutkimuskohteesta saadun tiedon laadun ja määrän (Virtanen 2006, 161). Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa on otettava huomioon kaksi tärkeää seikkaa; (1) tutkija ei saa vaikuttaa tutkittavan kokemuksiin ja (2) kysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia, jotta tutkittavan todelliset kokemukset tulevat esiin. Tämän vuoksi aineisto kerätään usein haastattelun tai avoimen haastattelulomakkeen avulla. (Virtanen 2006, 170.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun pohjana toimivassa kyselylomakkeessa oli kuitenkin 18 suljettua asenneväittämää. Teemahaastattelussa esitettiin avoimempia kysymyksiä, ja pyrittiin siten antamaan tilaa tutkittavien omille kokemuksille ja kertomuksille.

Kysymysten asettelu saattoi vaikuttaa vastauksiin. Yritimme kiinnittää huomiota asenneväittämien sopivaan pituuteen ja yksiselitteisyyteen, sekä siihen, että ne eivät olisi loukkaavia tai vihjailevia vastaajia kohtaan (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131–132.) On vaikea arvioida tässä onnistumista. Esimerkiksi jos asenneväittämä *“Toiset tuntuvat pitävän minusta”* olisi esitetty käännettynä (*“Toisen tuntuvat inhoavan minua”*), vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia. Kyselylomakkeessa oli sekä kielteisiä (5 kpl) että myönteisiä (11 kpl) ja neutraaleja (2 kpl) asenneväittämiä. Kun asenneväittämiä oli sekä kielteisiä että myönteisiä, toimivat ne ikään kuin kontrollikysymyksinä toisilleen eikä lauseiden muotoilu aiheuttanut lähtökohtaista olettamusta asioiden todellisuudesta.

Tutkimuksen kohdejoukon vuoksi kyselylomakkeessa oli vain Kyllä/Ei vastausvaihtoehdot. Syynä oli olettamus, että erityisen tuen oppilaille voi olla haasteita vastata pitkiin ja monimutkaisiin kyselylomakkeisiin. Vastausvaihtoehtojen vähentäminen on tyypillistä esimerkiksi vammaisia tutkiessa (mm. Nepi ym. 2013). Kyselylomakkeen kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja voidaan yksinkertaistaa, mutta informaatioarvo tulisi säilyä korkeana. Yksinkertaistuksessa on vaarana informaation vääristyminen, joka vähentää luotettavuutta (Metsämuuronen 2006, 59). Informaation

vääristyminen pyrittiin minimoimaan kyselylomaketta seuraavan teemahaastattelun aikana. Haastattelussa tutkittavilla oli mahdollisuus perustella jokaista vastausta tarkemmin ja tarvittaessa tuoda esille epävarmuutensa tai lieventää mielipidettä. Muutamat oppilaat merkitsivät vastauksensa puoleen väliin, jos eivät osanneet valita kahdesta vaihtoehdosta. Tällöin vastaus tulkittiin *En osaa sanoa* -vaihtoehtona.

Haastattelutilanteessa tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa on kyse institutionaalisesta vuorovaikutustilanteesta, vaikka tilanne olisi hyvin epämuodollinen. Tutkimustilanteessa tutkijalla on lähtökohtaisesti suurempi valta hänen ohjattaessaan haastattelun kulkua. Oppilaat saattoivat kokea meidät haastattelijat jonkinlaiseksi auktoriteetiksi, ja mahdollisesti odottivat meiltä kysymyksiä ja haastattelun ohjaamista. Kun tutkimusta tehdään koulussa, opettajan ja vanhempien suostumuksella, oppilaiden voi olla vaikea kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Opettajat ja vanhemmat voivat toimia ikään kuin portinvartijoina, ja heidän valta-asetelma suhteessa tutkittaviin voi tulla näkyväksi esimerkiksi tutkimukseen suostumisessa. (Kuula 2011 151–152; Gallagher 2009, 16.) Tätä tutkimusta tehtäessä, portinvartijoiden taholta ei havaittu pakottamista tai painostamista. Useat opettajat kuitenkin suosittelivat tutkimukseen osallistumista oppilailleen. Osa opettajista mainitsi ”palkintona” oppilaille, ettei heidän tarvitse osallistua meneillään olevalle tunnille. Muutamaa yläkoulun opiskelijaa tämä motivoi. Se ei kuitenkaan näkynyt informanttien vastausten laadussa muuten kuin positiivisesti. Jokaiselle haastatteluun osallistuneelle annettiin kiitokseksi Mentos-karkkipatukka. Siitä ei kerrottu oppilaille etukäteen, jotta se ei vaikuttaisi heidän päätökseensä haastatteluun osallistumisesta. Ennen haastattelua oppilaille muistutettiin vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen.

Ennen tämän tutkimuksen aineistonkeruuta tiedostimme riskin, että opettajat ja huoltajat voivat olla kiinnostuneita kuulemaan haastattelussa esiin nousevista asioista. Oppilaille luvattiin ehdoton luottamuksellisuus ja lupaus pidettiin. Eettisesti ongelmalliseksi luottamuksellisuuden pitäminen voi muuttua tutkijan saadessa tietää asioita, joiden kertominen esimerkiksi opettajalle tai sosiaalityöntekijälle voisi auttaa tutkittavaa (Gallagher 2009, 21). Ennen haastattelua sovimme, että jos tällaisia asioita nousee esille, kysymme haastattelutilanteessa oppilaalta luvan asioiden eteenpäin kertomiseen. Laki ei estä tutkijaa ohjaamasta ja neuvomasta avun tarpeessa olevaa tutkimukseen osallistuvaa henkilöä avun piiriin. (Kuula 2011, 95–98.) Kyselylomakkeen ja haastattelukysymysten esitestauksessa tuli yhtä lasta haastatella esille kiusaamistapaus. Oppilaan luvalla kerroimme tästä hänen opettajalleen. Myös varsinaisessa aineiston keruussa tarjosimme yhdelle oppilaalle apua kiusaamisesta kertomiseen, mutta oppilas ei ollut siihen valmis.

Lasten kokemuksia tutkittaessa pyrkimyksenä on lasten oman äänen kuuluviin saaminen, mutta se voi olla haasteellista (Raittila ym. 2017, 314–315). Haastattelun esitestausten jälkeen koimme olevamme jo hieman valmiimpia aineiston keruuseen. Silti lasten haastattelu tuntui yllättävän vaikealta, vaikka lasten kanssa oleminen oli helppoa. Etenkin alakoulun oppilaita oli haastavaa saada kannustettua omaan vapaaseen kerrontaan kustakin temasta. Kuten oli odotettavissakin, osaa oppilaita selkeästi jännitti haastatteluun osallistuminen. Sen vaikutus saadun aineiston laatuun on selvä. Ei voida olettaa, että yhden tapaamisen jälkeen oppilas olisi voinut luottaa täysin haastattelijoihin ja olla luontevasti tilanteessa sekä kertoa henkilökohtaisista asioista. Aiheen arkuuden huomasi siinä, että oppilaiden oli selvästi mutkattomampi kertoa esimerkiksi käsitöiden tekemisestä kuin käsityöryhmään kuulumisestaan. Joidenkin oppilaiden kohdalla vastaukset olivat hyvin niukkasansaisia. Tällöin haastattelu eteni siihen suuntaan, että haastattelijat esittivät kysymyksiä, jotka haastateltava joko kielsi tai vahvasti muutamalla sanalla (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2014, 30–31).

Kun aineisto kerätään teemahaastattelulla, on tärkeää antaa haastateltavalle mahdollisuus vaikuttaa teemoihin ja niiden painotuksiin (Hyvärinen 2017, 22). Kyselylomakkeen teemat ja väittämät ohjasivat oppilaiden ja meidän ajatuksia haastattelussa. Uusia teemoja ei haastattelussa noussut. Toisaalta teemat olivat muodostuneet teoriataustan pohjalta. Voidaan myös ajatella, että uusia teemoja ei noussut esille, koska ohjatut teemat kattoivat kuuluvuuden tunteen osa-alueet laajasti.

Aineiston analyysi

Tarkastaessa kyselylomakkeen vastauksia ja haastatteluaineistoa tarkemmin, havaittiin oppilaiden vastausten välillä lievää ristiriitaa. Esimerkiksi 11 oppilasta koki, että he voivat olla käsityötunnilla avoimesti oma itsensä. Samanaikaisesti kahdeksan koki (haastattelussa kymmenen), että he käyttäytyivät käsityötunnilla eri tavalla kuin oman pienryhmän tunneilla. Toisaalta osa väittämään “voin olla käsityön tunnilla avoimesti oma itseni” “Kyllä” vastanneista oppilaita olivat yläkoulun poikia, jotka tsemppasivat käsityötunneilla positiivisesti ja keskittyivät työhönsä. Näin ollen he varmasti kokivat pystyvänsä olemaan avoimesti omana itsenään, vaikka käyttäytyivätkin eri tavalla.

Ristiriitaisuutta oli myös muissa kyselylomakkeen asenneväittämien vastauksissa. Yhdessä kyselylomakkeen väittämässä kysyttiin suoraan oppilaan kokemusta omasta kuulumisesta käsityöryhmään. Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat myönteisesti väittämään “tunnen kuuluvani käsityöryhmään”. On mahdollista, että osa oppilaita on ymmärtänyt väittämässä esiintyvän sanan “kuuluminen” konkreettisenä ja fyysisenä ryhmään kuulumisena ja siksi itsestään selvänä asiana. Varsinkin alakoululaisille kuuluvuuden tunne

voi olla käsitteenä liian abstrakti, sillä väittämän vastaukset olivat hieman ristiriidassa muiden lomakkeesta saatujen vastausten ja haastattelussa esille tulleiden kokemusten kanssa. Meidän on kuitenkin mahdotonta arvioida kuuluvuuden tunteen todellista laatua ja lasten ymmärrystä. Siksi on syytä huomata, ettei tämän tutkimuksen tarkoitus ole selvittää kuuluvuuden tunteen esiintymistä, vaan tutkimustehtävänä on tuoda esille tekijät, jotka rakentavat sitä.

8.2 Tutkimustulosten tarkastelua suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille tekijöitä, jotka ovat rakentamassa kuuluvuuden tunnetta käsityötunnilla. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat erityistä tukea tarvitsevat pienryhmän oppilaat (N=13), jotka opiskelivat käsityötä osana yleisopetuksen ryhmää. Kuusi oppilaista oli alakoululaisia ja seitsemän yläkoululaisia. Yläkoululaiset olivat huomattavasti myönteisempiä käsityön opetusjärjestelyyn yleisopetuksen ryhmässä kuin alakoululaiset (ks. kuvio 12 s.39). Tämä on hyvin linjassa aikaisempiin tutkimuksiin nuoren kehitysvaiheista. Juvosen (2006, 666–669) mukaan nuoren kehityksessä on tyypillistä vaihe, jolloin koetaan suurta tarvetta yhteneväisyyteen vertaistensa joukossa. Samanaikaisesti teini kapinoi auktoriteetteja vastaan. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa tuli ilmi yläkoululaisten suuri tarve tulla hyväksytyksi vertaistensa joukossa. Ehkä opiskelu pienryhmässä koettiin liikaa muista erottavana. Yleisopetuksen käsityötunnilla saatiin kokemus “isoon joukkoon kuulumisesta”.

Useat oppilaat olivat kokeneet käsityötunnilla välinpitämättömyyttä vertaistensa taholta. Heidän mielipiteitään oli aliarvioitu tai he eivät olleet päässeet keskusteluihin mukaan. Tämä tutkimustulos vahvistaa entisestään aiempia tutkimuksia inklusiivisten opetusjärjestelyjen vaikutuksista. Fyysinen yhdessäolo ei yksin takaa lasten välisiä ystävyysuhteita (Wong 2008, 78–79). Vuorovaikutus erityistä tukea tarvitsevien ja muiden lasten välillä on lisääntynyt, mutta heidän sosiaalinen asemansa vaikuttaa edelleen olevan heikompi muihin lapsiin verrattuna. (ks. Ruijs & Peetsma 2009, 74.) Usean oppilaan kohdalla integraatiokehitys oli jäänyt fyysisen integraation tasolle. Yhteistoiminnan ja yhteistyön kautta voitaisiin päästä toiminnallisen integraation tasolle ja kohti tavoiteltavaa sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota (Moberg 2001, 84–85).

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat olevansa taitavia käsityössä ja monet olivat käsityötunneilla saaneet kokea onnistumisen iloa. Käsityö oli heille oppiaine, joissa suurin osa koki pärjäävänsä hyvin. Pätevyyden tunne rakensi myös kuuluvuuden tunnetta. Samankaltaisia tutkimustuloksia on tullut esille aikaisemminkin (mm. Vaccaro ym. 2015, 679–680).

Tämän tutkimuksen perusteella varsinkin alakoululaisten kaverisuhteet olivat muodostuneet toisista pienryhmän oppilaista. Myös tämä on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa. On luonnollista, että ystävyysuhteet muodostuvat vertaisten kanssa, joilla on samankaltaisia vaikeuksia kuin itsellä (mm. Vaccaro ym. 2015, 681–682). Aggressiivisten ja antisosiaalisesti käyttäytyvien lasten ryhmittäminen keskenään voi olla seurausta myös isomman vertaisryhmän syrjimisestä (Juvonen 2006, 663; van Lier ym. 2005, 850). Tämän tutkimuksen perusteella on vaikea pohtia syitä, miksi vertaissuhteet olivat joillakin isossa ryhmässä epäonnistuneet. Havainnointi olisi voinut tukea tulkintojen tekemistä.

Juvosen (2006, 666) mukaan oppilaan on muokattava omaa käyttäytymistä päästäkseen sisään uuteen vertaisryhmään. Etenkin vanhemmilla oppilailla tämä voi aiheuttaa “esittämistä” vertaisille. Tässä tutkimuksessa “esittäminen” tuli esille yhden oppilaan haastattelussa. Yleisin käyttäytymisen muokkaaminen oli syrjään vetäytyminen ja hiljaa oleminen. Aikaisemmissa tutkimuksissa vetäytyvästi käyttäytyvien lasten on havaittu kuuluvan huomiotta jääneisiin tai ristiriitaisessa asemassa olevien statusryhmiin (Newcomb ym. 1993, 105–116). Oletettavasti vetäytyvä käytös johtui epävarmuudesta isommassa vertaisryhmässä, sillä tässä tutkimuksessa korostuivat välinpitämättömyyden kokemukset. Niitä oli kokenut jonkinasteisena kymmenen oppilasta kolmestatoista.

PISA-tuloksissa tuodaan esille kansainvälisesti huomattu yhteenkuuluvuuden tunteen lasku. Suomessa heikkoa yhteenkuuluvuutta kouluyhteisöön kokevat erityisesti tytöt. (Väljærvi 2017, 16, 18.) Tässä tutkimuksessa aineisto on suppea ja kuuluvuuden tunnetta tutkittiin osittain eri väittämällä ja asteikolla, joten suora vertailu PISA-tuloksiin on mahdotonta. Mutta tässäkin tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välillä huomattiin vähän eroa. Väittämiin “toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta”, “tunnen oloni yksinäiseksi käsityötunnilla” ja “tunnen kuuluvani käsityön ryhmään” vastasi kielteisesti vain tyttöjä. Samoin myönteisiä vastauksia väittämiin “oloni on vaivaantunut käsityötunnilla” ja “tunnen itseni ulkopuoliseksi käsityötunnilla” oli vain tytöiltä. Väittämiin “saan helposti kavereita käsityötunnilla” ja “toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta” vastasi kielteisesti sekä tyttöjä että poikia. Edellä mainitut väittämät olivat kyselylomakkeeseen muokattu koskemaan käsityötuntia, muutoin ne olivat samat kuin PISA-tutkimuksessa käytetyt kouluun kuulumista koskevat väittämät. Tyttöjen heikomman kuuluvuuden tunteen syynä voi olla poikien ja tyttöjen erilaiset käsitykset ystävydestä ja kuulumisesta. Haastatteluissa kävi ilmi, että pojille kuuluvuuden tunteen rakentumiseksi ja kavereudeksi tuntui riittävän pelkkä fyysinen porukassa oleminen. Tytöt kaipaivat enemmän kokemusta kohtaamisesta ja jakamisesta. (vrt. Rose & Rudolph 2006)

Koulun ja opettajien tehtävä on rakentaa oppilaiden kesken yhteisöllisyyden kokemusta (Osterman 2000, 324). Inklusiivista opetusta voidaan edistää mm. yhteisopettajuudella, vertaisoppimisella ja eriyttämällä. Saloviidan (2018, 570–572) tutkimuksen mukaan nämä opetusjärjestelyt eivät ole kovin yleisesti Suomessa opettajien, etenkin aineenopettajien, käytössä. Tutkimustulos on yhteneväinen tämän tutkimuksen kanssa. Oppilaiden kokemusten mukaan käsityötunneilla oli tehty vain vähän toimia, jotka edesauttoivat oppilaiden toisiinsa tutustumista. Ainoat esille tulleet varsinaiset ryhmäytymistä edistävät toimet olivat nimenhuuto ja kättely. Pari- ja ryhmätöitäkin tehtiin vain vähän etenkin yläkoulussa. Tutkimustuloksissa nousi esille muutamia kokemuksia onnistuneista paritöistä. Tämän perusteella voidaan sanoa kuten Saloviita (2018, 561), että luonnollisen eriyttämisen lisäksi vertaisoppimisen menetelmien mahdollisesti suurin hyöty olisi positiivinen kanssakäyminen oppilaiden välillä. Tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista moni olisi voinut hyötyä, jos opetuksessa olisi käytetty enemmän vertaisoppimisen menetelmiä ja ryhmäyttämiseen olisi panostettu. Sama tarve, yhteenkuuluvuutta tukevien toimien lisääminen, on tullut esille aikaisemmissakin tutkimuksissa (mm. Cueto ym. 2010, 285; Niemi 2017, 68).

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa on verrokkiryhmän puuttumisen vuoksi mahdotonta arvioida, erosiko erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemukset käsityötunneilta muiden oppilaiden kokemuksista. Tämän vuoksi tutkimus olisi mielekästä toteuttaa uudestaan vertailevana tutkimuksena niin, että koko käsityöryhmä olisi tutkimuksen kohteena. Myös havainnointi olisi tukenut johtopäätösten tekemistä ja sitä kautta lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Sosiometrinen mittaus olisi antanut lisätietoa, miten tutkimuksen kohdejoukko olisi jakautunut statusryhmiin. Kyselylomakkeen ja haastattelujen perusteella voidaan vain arvioida joukossa olleen muun muassa *torjuttujen (rejected)* ja *huomiotta jääneiden (neglected)* statusryhmiin kuuluvia.

Tässä tutkimuksessa kohdejoukon koko oli niin pieni, ettei laajemmin yleistettäviä johtopäätöksiä voida tehdä. Tutkimus antoi kuitenkin uusia näkökulmia integraatiokeskusteluun tuomalla näkyväksi osa-alueita, jotka lisäävät ja vähentävät oppilaiden kuuluvuuden tunnetta käsityötunnilla. Jos vertailututkimus toistettaisiin isommalla aineistolla joka luokka-asteella, voitaisiin esimerkiksi arvioida, muuttuuko suhtautuminen integraatioon iän myötä. Tässä tutkimuksessa havaittu mielipide-ero ylä- ja alakoululaisten välillä voi johtua enemmän opetusjärjestelyistä kuin iästä. Myös opettajien haastattelu lasten haastattelujen rinnalle toisi näkökulmaa ja syvyyttä tutkimustulosten tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen.

LÄHTEET

Aalto, P & Laakkonen, L. 2014. Opettajien käsityksiä erityisoppilaiden opetuksesta käsitöissä. Turun yliopisto. Rauman yksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käsiyökasvatus. Pro gradu -tutkielma.

Abdollahi, A. & Noltemeyer, A. 2016. Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? *The Journal of Educational Research* 111 (3), 345–351. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261075> (Viitattu 14.3.2018)

Ainsworth M, Blehar M, Waters E, Wall S. 1978. *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D. & Lan, W. Y. 2010. Accommodation strategies of college students with disabilities. *The qualitative report* 15 (2), 411–429.

<https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/195564288?accountid=14774>

(Viitattu 7.3.2018)

Chiu, M. M., Chow, B. W-Y., McBride, C. & Mol, S. T. 2016. Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of cross-cultural psychology* 47 (2), 175–196.

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022115617031>

(Viitattu 9.2.2018)

Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C. & Zevallos, A. 2010. Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International journal of educational development* 30 (3), 277–287.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059309000224?via%3Dihub>

(Viitattu 13.2.2018)

Davis, H. A. 2003. Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist* 38, 207–234.

http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1207/S15326985EP3804_2?needAccess=true (Viitattu 16.02.2018)

Ekman, T. & Hautaniemi, T. 2015. ADHD-oppilaan sosiaalinen integraatio käsityön tunnilla. Turun yliopisto. Rauman yksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käsiyökasvatus. Pro gradu -tutkielma.

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

Fisher, L. B., Overholser, J. C., Ridley, J., Braden, A & Rosoff, C. 2015. From the outside looking in: Sense of belonging, depression, and suicide risk. *Psychiatry: Interpersonal and biological processes* 78 (1), 29–41.

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/abs/10.1080/00332747.2015.1015867>

(Viitattu 14.3.2018)

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. 2007. “Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion.” *British journal of special education* 34, 105–115.

Gaete, J., Rojas-Barahona, C., Olivares, E. & Araya R. 2016. Brief report: Association between psychological sense of school membership and mental health among early adolescents. *Journal of adolescence* 50 (1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.002> (Viitattu 14.3.2018)

Gallagher, M. 2009. *Ethics*. Teoksessa Tisdall, E. K., Davis, J. M. & Gallagher, M. *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis* London: SAGE Publications, 11–64.

<http://dx.doi.org/10.4135/9781446268315.n2> (Viitattu 4.4.2018)

Goodenow, C. 1993. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the schools* 30 (1), 79–90.

[http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO%3B2-X/full](http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO%3B2-X/full) (Viitattu 4.4.2018)

Hale, A. E. 2009. Moreno`s sociometry. Exploring interpersonal connection. *Group* 33 (4), 347–358.

<http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi/stable/pdf/41719254.pdf?refreqid=excelsior:d83ae36155b978de1a7e35634d9d0be9> (Viitattu 15.3.2018)

Hamari, J & Luoma, M. 2011. Sopeutumattoman erityisoppilaan työskentelymotivaatio peruskoulun yläluokkien käsityön tunnilla. Turun yliopisto. Rauman yksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käsityökasvatus. Pro gradu -tutkielma.

Honig, S.A. 2009. Understanding and working with non-compliant and aggressive young children. *Early child development and care* 179 (8), 1007–1023.

DOI: 10.1080/00918369.2015.1078207

(Viitattu 8.2.2018)

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.

Ianes, D., Cappello, S. & Demo, H. 2016. Teacher and student voices: A comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European journal of special needs education*. 32 (3), 301–313. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223402> (Viitattu 8.3.2018)

Jansson, T. 1962. Näkymätön lapsi ja muita kertomuksia. Suom. Laila Järvinen (alkup. *Det osynliga barnet. Och andra berättelser*, 1962). Helsinki: WSOY.

Juvonen, J. 2006. Sense of belonging, social bonds, and school functioning. Teoksessa Alexander P. & Winne P. (toim.) *Handbook of educational psychology*. 2. painos. New York: Macmillan. 655–674.

Kupiainen, T. 2004. *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. *Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa*. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Opetushallitus, 231–237.

Kojonkoski-Rännäli, S. 2014. *Käsin tekemisen filosofiaa*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on tuen tarpeen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin

yliopisto. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1> (Viitattu 24.1.2018)

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 13. täysin uudistettu painos. Helsinki:Lastensuojelun keskusliitto. 277–297.

Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 87–110.

Lepistö, J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä: Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajankoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Turun yliopisto.

Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Käsiyön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa J. Lepistö, M-L. Rönkkö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. 45–61.

Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From gender-segregated subjects to multi-material craft. Student craft teachers' views on the future of the craft subject. FORMakademisk 8 (4), 1–20.

<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/1313/1440> (Viitattu 8.3.2018)

Low, C. 1997. Is inclusivism possible? European journal of special needs education 12 (1), 71–79.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625970120107>

(Viitattu 21.2.2018)

Luckner, A. & Pianta, R. 2011. Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. Journal of applied developmental psychology 32 (5), 257–266.

McBeath, M., Drysdale, M. T. B. & Bohn, N. 2018. Work-integrated learning and the importance of peer support and sense of belonging. *Education + Training* 60 (1), 39–53. <https://www-emeraldinsight-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdfplus/10.1108/ET-05-2017-0070>
(Viitattu 14.3.2018)

Maslow, A. H. 1999. *Toward a psychology of being*. 3. painos. New York: John Wiley & Sons.

Mattila, M. & Leppihalme, R. 2005. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus teknisen työn tunnilla. Turun yliopisto. Rauman yksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käsiyökasvatus. Pro gradu -tutkielma.

McCallum, C. & McLaren, S. 2011. Sense of Belonging and Depressive Symptoms Among GLB Adolescents. *Journal of Homosexuality* 58 (1), 83–96. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/abs/10.1080/00918369.2011.533629>
DOI: [10.1080/00918369.2011.533629](https://doi.org/10.1080/00918369.2011.533629) (Viitattu 15.3.2018)

McCurdy, E. E., & Cole, C. L. 2014. Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of autism and developmental disorders* 44 (4), 883–893.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1941-5> (Viitattu 8.3.2018)

McLaren, S., Schurmann, J. & Jenkins, M. 2015. The Relationships between sense of belonging to a community GLB youth group; School, teacher and peer connectedness; and depressive symptoms: Testing of a path model. *Journal of homosexuality* 62 (12), 1688–1702. DOI: [10.1080/00918369.2015.1078207](https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078207) (Viitattu 14.3.2018)

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. 15–77.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavin oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 82–95.

Moberg, S. 2003. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 4.painos. Jyväskylä: Atena. 136–161.

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

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 47 (2), 112–124.

Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. 2013. Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European journal of special needs education* 28 (3), 319–332. DOI: 10.1080/08856257.2013.777530 (Viitattu 12.2.2018.)

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113, 99–128. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99> (Viitattu 18.04.2018)

Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. 1983. Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology* 19 (6), 856–867. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.856> (Viitattu 18.04.2018)

Niemi, P-M. 2017. Students' experiences of social integration in schoolwide activities—an investigation in the Finnish context. *Education inquiry* 8 (1), 68–87. DOI: 10.1080/20004508.2016.1275184 (Viitattu 14.3.2018)

OECD 2017. PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being. PISA. OECD Publishing. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> (Viitattu 18.04.2018)

- Osterman, K. F. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research* 70 (3), 323–367.
<http://www.jstor.org/stable/pdf/1170786.pdf?refreqid=excelsior%3A9b428d6291ba1d911f831157da6d3a06> (Viitattu 13.2.2018)
- Ozer, E. J., Wolf, J. P. & Kong, C. 2008. Sources of perceived school connection among ethnically-diverse urban adolescents. *Journal of adolescent research* 23 (4), 438–470.
<http://journals.sagepub.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/0743558408316725>
(Viitattu 13.2.2018)
- Perusopetuslaki (628/1998)
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 22.1.2018.)
- Perusopetuslaki (642/2010)
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Viitattu 30.5.2018)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(Viitattu 17.1.2018.)
- Pesonen, H. 2016a. Conceptions Associated with Sense of Belonging in Different School Placements for Finnish Pupils with Special Education Needs. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 59–75.
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/full/10.1080/08856257.2015.1087138>
(Viitattu 1.2.2018)
- Pesonen, H. 2016b. Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 380. Väitöskirja.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159852/senseofb.pdf?sequence=1>
(Viitattu 24.1.2018.)
- Pijl, S. J., Frostad, P & Flem, A. 2008. The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian journal of educational research* 52, 387–405.

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/00313830802184558?needAccess=true>

(Viitattu 7.3.2018)

Pittman, L. D., Richmond, A. 2007. Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education* 75 (4), 270–290.

<http://journals.sagepub.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/0743558408316725>

(Viitattu 13.2.2018)

Pöllänen, S. 2009. Contextualising craft: Pedagogical models for craft education. *The international journal of art & design education* 28 (3), 249–260.

Raitinpää, J. & Kalliomaa, M. 2014. Näkövammaisen oppilas perusopetuksen käsitöissä: opettajan kokemuksia. Turun yliopisto. Rauman yksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käsiyökasvatus. Pro gradu -tutkielma.

https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103503/GRADU_nakovammaisen_kasityo.pdf?sequence=2 (Viitattu 2.2.2018)

Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 312–335.

Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review* 4, 67–79.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002> (Viitattu 7.3.2018)

Rose, A. J. & Rudolph, K. D. 2006. A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131 (Viitattu 31.5.2018) <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2014. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä. Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksia 393. Väitöskirja.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161374/adhdperh.pdf?sequence=1>

(Viitattu 8.2.2018)

Sandberg, E. 2017. "Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen". Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. NMI-bulletin 27 (2), 25–39.

Salamancan sopimus. 1994.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Viitattu 25.1.2018)

Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.

DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

St-Amand, J., Girard, S. & Smith, J. 2017. Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education* 5 (2), 105–119.

<https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05> (Viitattu 18.04.2018)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu].

ISSN=1799-1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus

http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html (Viitattu 22.2.2018)

Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.)

Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–20.

Tillery, A. D., Varjas, K., Roach, A. T., Kuperminc G. P. & Meyers, J. 2013. The importance of adult connections in adolescents' sense of school belonging: Implications for schools and practitioners. *Journal of school violence* 12 (2), 134–155.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2012.762518> (Viitattu 18.04.2018)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M., Newman, B. M. 2015. A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of college student development* 56 (7), 670–686. <https://muse-jhu-edu.ezproxy.utu.fi/article/597267> (Viitattu 18.04.2018)
- Vaccaro, A. & Newman, B. 2016. Development of a sense of belonging for privileged and minoritized students: An emergent model. *Journal of College Student Development* 57 (8), 925–942. <https://muse-jhu-edu.ezproxy.utu.fi/article/638558> (Viitattu 7.3.2018)
- van Lier, P.A.C., Vitaro, F., Wanner, B., Vujik, P. & Crijnen, A.A.M. 2005. Gender differences in developmental links among antisocial behavior, friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: Results from two cultures. *Child development* 76 (4), 841–855. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00881.x (Viitattu 18.04.2018)
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. 151–213.
- Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015 Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118> (Viitattu 7.2.2018)
- Wong, D. K. P. 2008. Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in developmental disabilities* 29 (1), 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.002> (Viitattu 8.3.2018)
- Yin, R. K. 2014. *Case study research: Design and methods*. (5. painos) Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- YK:n Lapsen oikeudet -sopimus
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Viitattu 17.1.2018.)

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake

LIITE 2 Teemahaastattelun runko

LIITE 3 Tutkimuslupa-anomus

LIITE 4 Aineiston luokittelu ja alkuperäisilmausten määrät

LIITE 5 Esimerkki aineiston luokittelusta

LIITE 1 Kyselylomake

Salanimeni on:		
1. Tykkään käsitöistä.	KYLLÄ	EI
2. Saan helposti ystäviä käsityön tunnilla.	KYLLÄ	EI
3. Käsityön opettaja arvostaa minua.	KYLLÄ	EI
4. Olen taitava käsitöissä.	KYLLÄ	EI
5. Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta.	KYLLÄ	EI
6. Minunlaisten ihmisten on vaikea tulla hyväksytyksi täällä (käsityön ryhmässä).	KYLLÄ	EI
7. Tunnen kuuluvani käsityön ryhmään.	KYLLÄ	EI
8. Käyttäydyn eri tavalla käsityön tunnilla kuin oman luokan tunneilla.	KYLLÄ	EI
9. Aikuiset auttavat minua ottamaan kontaktia muihin käsityötunnilla.	KYLLÄ	EI

10. Saan käsityön tunnilla apua aina kun tarvitsen.	KYLLÄ	EI
11. Tunnen oloni käsityön tunnilla yksinäiseksi.	KYLLÄ	EI
12. Käsityön tunnilla on ainakin yksi aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on jokin ongelma.	KYLLÄ	EI
13. Olen käsityön tunnilla usein vihainen tai surullinen.	KYLLÄ	EI
14. Tunnen itseni ulkopuoliseksi käsityön tunnilla.	KYLLÄ	EI
15. Muut oppilaat ottavat mielipiteeni vakavasti.	KYLLÄ	EI
16. Käsityön tunnilla oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa.	KYLLÄ	EI
17. Opiskelisin käsitöitä mieluummin oman pienryhmän kanssa.	KYLLÄ	EI
18. Voin olla avoimesti oma itseni käsityön tunnilla.	KYLLÄ	EI

LIITE 2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

<p>MOTIVAATIO KÄSITYÖHÖN</p> <p>Tykkään käsitöistä -Mistä asiasta tunnilla tykkäät, Mistä et tykkää? Olen taitava käsitöissä -Missä olet taitava? Tykkäätkö puutöistä, metallitöistä, elektroniikkatöistä, ompelemisesta jne eniten?</p>
<p>VERTAISUHTEET</p> <p>Muut oppilaat ottavat mielipiteeni vakavasti -Oletko saanut vaikuttaa, minkälaisia töitä teet? Saan helposti ystäviä käsityön tunnilla. -Keitä sinun kavereita on? -Miten olet tutustunut heihin? Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta. -Millä tavoin se näkyy? Tunnen oloni käsityön tunnilla yksinäiseksi. -Minkälaisissa tilanteissa olo tuntuu yksinäiseltä?</p>
<p>KÄYTTÄYTYMINEN</p> <p>Voin olla avoimesti oma itseni käsityön tunnilla. -Saako kaikki olla? Käyttäydyn eri tavalla käsityön tunnilla kuin oman luokan tunnilla. Jos eroa on: -Millä tavalla olet erilainen? -Oletko hiljaisempi/rauhallisempi? -Oletko levottomampi? -Mistä luulet tämän eron johtuvan? Olen käsityön tunnilla usein vihainen tai surullinen. -Milloin olet iloinen? -Mistä tulet vihaiseksi tai surulliseksi? -Mikä on iloisin/surullisin tapahtuma mikä sinulle on tapahtunut käsityötunnilla? Minunlaisten ihmisten on vaikea tulla hyväksytyksi täällä (käsityön ryhmässä). -Jos kyllä, niin; Minkälaisissa tilanteissa sinulle tulee sellainen olo?</p>
<p>OPETTAJA-OPPILASSUHDE</p> <p>Käsityön tunnilla on ainakin yksi aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on jokin ongelma -Uskallatko pyytää apua? -Kenelle on helpointa puhua? Käsityön opettaja arvostaa minua. -Miten arvostaminen näkyy? -Mistä asioista tulee olo, että opettaja ei arvosta? -Minkälainen on hyvä käsityön opettaja? Saan käsityön tunnilla apua aina kun tarvitsen -Pyydätkö apua avustajalta/kavereilta/opettajalta? -Kuka auttaa eniten? Aikuiset auttavat minua ottamaan kontaktia muihin ryhmäläisiin. -Miten aikuiset auttavat? -Miten toivoisit, että aikuiset auttaisivat?</p>
<p>KUULUVUUDEN TUNNE</p> <p>Opiskelisin käsitöitä mieluummin oman pienryhmän kanssa. -Oletko aikaisemmin opiskellut käsitöitä pienryhmäsi kanssa? -Kysyitiinkö sinulta mielipidettä kenen kanssa haluaisit opiskella? Käsityön tunnilla oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa. Tunnen kuuluvani käsityön ryhmään. -Mistä tulee tunne kuulumisesta/ei kuulumisesta? Tunnen itseni ulkopuoliseksi käsityön tunnilla.</p>

-Miksi?
-Minkälaiset asiat tekevät olon ulkopuoliseksi?

LIITE 3 Tutkimuslupa-anomus

Päivämäärä

Tutkimuslupa-anomus oppilaalle ja oppilaan huoltajille

Hei!

Opiskelemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella käsityön aineenopettajiksi ja teemme pro gradu -tutkielmaa oppilaiden kuulumisen tunteesta käsityön tunnilla. Ohjaajana toimii dosentti Jaana Lepistö. Tutkimuksessa käytetään kyselylomaketta, jossa on Kyllä- / Ei- asenneväittämiä. Kyselylomakkeen täyttämisen jälkeen haastattelemme oppilaita tarkemmin heidän kokemuksistaan käsityön tunteilta. Toivomme, että tutkimustulokset auttavat käsityötä opettavia opettajia rakentamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta käsityötunnilla kaikkien oppilaiden kesken.

Haastattelutilanne on luottamuksellinen eikä tutkimuksesta voida tunnistaa yksittäistä oppilasta. Emme käytä tutkimuksessa oppilaiden nimiä, kysy perheen tietoja tai ota kuvia. Äänitämme haastattelutilanteen aineiston analysointia varten. Kerättyä aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille tahoille ja se säilytetään kahden lukon takana. Kyselylomakkeet ja äänitykset tuhoetaan, kun niitä ei enää tarvita tähän tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Pyydämme ystävällisesti, että osallistuisitte tutkimukseemme. Mikäli teillä on kysymyksiä tutkielmaan liittyen, olkaa rohkeasti yhteydessä.

Terveisin,

Sara Korhonen ja Venla Karjula

sipara@utu.fi vemkar@utu.fi

Palauta tutkimuslupa opettajalle täytettynä viimeistään (päivämäärä) mennessä.

Oppilaan nimi: _____

Voin osallistua tutkimukseen:

Kyllä ○
Ei ○

Oppilaan allekirjoitus: _____

Oppilas saa osallistua tutkimukseen:

Kyllä ○
Ei ○

Huoltajan allekirjoitus: _____

LIITE 4 Aineiston luokittelu ja alkuperäisilmausten lukumäärät suluissa

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Opettaja-oppilassuhde (112)	Kokemus onnistuneesta vuorovaikutuksesta (61)	Auttaminen/ Kehuminen (19)
		Luottamus/ Ymmärtäväisyys (14)
		Ihanneopettaja (28)
	Kokemus epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta (24)	Kokemus opettajan välinpitämättömyydestä (12)
		Tuen riittämättömyys (6)
		Luottamuksen puute/ Ymmärtämättömyys (6)
	Ryhmäyttäminen (27)	Sosiaalisten suhteiden tukeminen (14)
		Ryhmäyttämisen puuttuminen (13)
	Vertaissuhteet (75)	Hyvät kokemukset vertaissuhteista (39)
Toisten auttaminen/ kehuminen (15)		
Yhdessä viihtyminen (9)		
Huonot kokemukset vertaissuhteista (36)		Välinpitämättömyys (15)
		Kiusaaminen (12)
		Kavereiden puute (9)
Käyttäytyminen (43)	Käyttäytymisen muuttaminen (24)	Ujous/ Esittäminen (15)
		Tsemppaaminen (9)
	Omana itsenä oleminen (19)	Aitous (14)
		Tunne erilaisuudesta (5)
Käsityö (80)	Myönteiset kokemukset (65)	
	Kielteiset kokemukset (15)	
Kuuluvuuden tunne (52)	Hyvä kuuluvuuden tunne (13)	Hyvä ilmapiiri (10)
		Tunne hyväksytyksi tulemisesta (4)

	Heikko kuuluvuuden tunne (9)	Epävarmuus kuuluvuuden tunteesta (5)
		Huono ilmapiiri (4)
	Integraatio (29)	Kielteinen suhtautuminen integraatioon (13)
		Myönteinen suhtautuminen integraatioon (10)
		Mielipiteen kysyminen (6)

LIITE 5 Esimerkki aineiston luokittelusta

LITTERAATTI/ ANALYYSIYKSIKÖT	KOODAUSKIERROS 1: PÄÄLUOKAT	KOODAUSKIERROS 2: YLÄLUOKAT	KOODAUSKIERROS 3: ALALUOKAT
V: Sit tost opettaja-oppilassuhteesta vielä. Ni mist tavallaan, missä sen näkee et opettaja arvostaa? Y3: No kehuu sua ja sitte tulee neuvomaan ja niinku sanoo et "sä oot hyvin tehny" ja tällai.	Opettaja-oppilassuhde	Kokemus onnistuneesta vuorovaikutuksesta	Auttaminen/Kehuminen
s: miten se näkyy,että ne muut ei tykkää susta? tai.. A4: noku ei ne puhu mulle.	Vertaissuhteet	Huonot kokemukset vertaissuhteista	Välinpitämättömyys
V: Millä tavalla sä oot erilainen? Y5: No mä oon aika hiljanen yleensä siel käsitunnil. öö, ja sit yleensä mä oon puhuva, mut siel mä oon tosi hiljanen.	Käyttäytyminen	Käyttäytymisen muuttaminen	Ujous/Esittäminen
S: Mitä hyviä puolia siinä on et sä oot siellä isossa ryhmässä mielumin ku oman pienryhmän kanssa käsityötunnilla. Y4: Siellä on enemmän kavereita ja saa hyvin niinku jutun kulkemaa.	Kuuluvuuden tunne	Integraatio	Myönteinen suhtautuminen integraatioon
V: mikä on semmonen iloinen asia mitä sulle on tapahtunut käsityötunnilla? A1: nooo... sellanen et mä oon osannu kaikkee aik hyvi.niin ... ja sitte.. mua on hyvin niinku sillee... niinku sanottu että hyvä että sä sait sen valmiiksi ja sit mä saan alottaa toisen työn.	Käsityö	Myönteiset kokemukset	