Lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa

Pro gradu -tutkielma

Anne Vuokila

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Lapin yliopisto

2016

Työn nimi: Lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa
Tekijä: Anne Vuokila
Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede
Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__
Sivumäärä: 63
Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Tutkimuksen pääaihe on inkluusio, johon sisältyvät tutkimuksen tärkeimmät teemat, tasa-arvo ja osallisuus. Tutkimus tarkastelee lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailman arjessa. Tutkimus on lapsinäkökulmainen, mutta ei sulje täysin pois aikuisnäkökulmaa. Tutkimuksen tarkoituksena on kurkistaa lasten maailmaan ja pyrkiä ymmärtämään sitä.

Tutkimus on laadullinen ja aineistona on käytetty eläytymismenetelmän avulla toteutettuja haastatteluita. Haastatteluihin osallistui yhteensä 19 viidennen luokan oppilasta kahdelta eri peruskoululta. Aineisto on analysoitu käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten tarkoituksena on antaa lasten ajatuksille ääni. Tulokset osoittivat, että kouluissa lasten ja aikuisten välillä on valtakuilu, joka heikentää tasa-arvoisuuden ja osallisuuden kokemusta. Lasten mukaan tämä heikentää myös oppimisen iloa. Lapset haluaisivat lisää suunnittelu- ja päätösvaltaa, ja toivoisivat aikuisten kuuntelevan heitä entistä paremmin. Lapset toivovat aikuisilta tasa-arvoista kohtelua, mutta samalla kuitenkin yksilölliset tarpeet tulisi ottaa huomioon. Tutkimus tuo esiin, että lapset ovat luonnostaan inklusiivisia, ja heillä on aikuisia avoimempi ja yksinkertaisempi asenne inklusiivisuutta kohtaan.

Asiasanat: inkluusio, tasa-arvo, osallisuus

Tutkimusmenetelmät: eläytymismenetelmä, teoriaohjaava sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x (vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 JOHDANTO 5

2 INKLUSIIVISUUS KOULUMAAILMASSA 7
2.1 Inkluusion luonnehdintaa 7
2.1.1 Inklusiivisuus virallisten asiakirjojen valossa 7
2.1.2 Inkluusion käsitteen moniulotteisuus 9
2.1.3 Inklusiiviset toimintaperiaatteet 11
2.2 Tasa-arvo ja osallisuus inklusiivisessa toiminnassa 13
2.2.1 Tasa-arvo inkluusion kontekstissa koulumaailmassa 14
2.2.2 Osallisuus inkluusion näkökulmasta koulumaailmassa 18

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET 24

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 25
5.1 Laadullinen tutkimus 25
5.2 Lapsitutkimus 26
5.2.1 Lapsen näkökulma 27
5.2.2 Eettiset seikat 29
5.3 Tutkimushenkilöt ja -paikka 31
5.4 Eläytymistehtävä aineistonkeruutapana 31
5.5 Aineiston analysointi 33

6 TULOKSET 36
6.1 Opettajan toiminta inklusiivisuuden toteutumiseksi 36
6.1.1 Oikeudenmukainen toiminta 36
6.1.2 Opettajien toiminnan vaikutus osallisuuteen 42
6.2 Oppilaiden toiminta inklusiivisuuden toteutumiseksi 44
6.2.1 Tasa-arvoisuuden tukeminen 44
6.2.2 Osallisuuden tukeminen 47
6.3 Yhteenveto 49

7 POHDINTA 51

LÄHTEET 57

LIITTEET 61

1 JOHDANTO

Tutkin muutama vuosi sitten kandidaatintyössäni luokanopettajien ajatuksia, käsityksiä ja suhtautumista inkluusioon sekä oppijoiden moninaisuuteen. Osa tutkielmaani osallistuneista luokanopettajista piti inkluusiota mahdottomana tai ainakin hyvin hankalana asiana erityisesti resurssipulan vuoksi. Opettajat pelkäsivät myös sen myötä mahdollisesti lisääntyvää työmäärää. Pidin tutkimustuloksiani harmillisina oppilaiden kannalta. Oli harmillista huomata, että monet eivät ole halukkaita kehittämään koulumaailmaa inklusiivisin keinoin, vaikka olemme Suomessa sitoutuneet noudattamaan yleismaailmallisia sopimuksia inkluusion tukemisesta.

Opettajien joukosta löytyi kuitenkin myös sellaisia, jotka kannattivat inklusiivisia toimintaperiaatteita. Yksi näistä opettajista antoi minulle erinomaisen tutkimusaiheen jatkumoksi kandidaatintutkiemalle. Hänen mielestään olisi tärkeää kysyä joskus myös oppilailta itseltään mielipiteitä esimerkiksi tasa-arvosta ja osallisuudesta sekä niiden toteutumisesta. Idea jäi muhimaan, ja lopulta minulle olikin selvää, että haluan toteuttaa opintojeni myöhemmässä vaiheessa tutkimuksen lasten kanssa inkluusioon liittyen.

Otin siis tehtäväkseni tutkia Pro gradu -tutkielmassani lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa. Tutkimus saa suurelta osin vaikutteensa koulukontekstista, sillä inkluusio on aihealueena hyvin laaja ja monitahoinen, joten oli syytä rajata se koskemaan nimenomaan koulumaailmaa. Tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan enimmäkseen tasa-arvoa ja osallisuutta, jotka ovat inkluusion osa-alueita. Tutkimus on hyvin soveltuva kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tieteenalalle.

Tutkimus on laadullinen, ja aineistonkeruumenetelmänä toimii eläytymistehtävä. Analysointikeinoksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin. En voi sanoa tutkimusta puhtaasti lapsinäkökulmaiseksi, vaan aikuislähtöisyys on pakostakin luo-

nut oman vaikutuksensa tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Tutkimuksen tarkoituksena onkin näin ollen luoda kurkistus lasten maailmaan ja pyrkimyksenä on ymmärtää sitä lasten näkökulmasta.

Tutkimuksen aineistonkeruun toteutin kevään ja syksyn 2015 aikana 5. luokkien oppilaiden kanssa kahdella eri peruskoululla eräällä lappilaisella paikkakunnalla. Toteutin haastattelut kouluissa 4-5 henkilön ryhmissä. Osallistujia tutkimukseen tuli lopulta yhteensä 19. Haastattelun tukena käytetty eläytymistehtävä toimi keskustelun virittäjänä, ja käsittelimme tutkimuksen aihetta koulumaailman arkipäiväisten tapahtumien kautta.

Tutkimus tuo esiin lasten ajatuksia, ja tutkimukseni perusteella lasten erityistoiveena on, että aikuiset kuuntelisivat heitä enemmän ja tosissaan. Lasten ääntä ei arvosteta aikuisten maailmassa sillä tasolla, kuin sen kuuluisi olla. Lasten ääni antaa mielenkiintoisia ideoita ja pohdittavaa meille jokaiselle, jotka sitä uskallamme tarttua tarkemmin kuuntelemaan!

2 INKLUSIIVISUUS KOULUMAAILMASSA

2.1 Inkluusion luonnehdintaa

2.1.1 Inklusiivisuus virallisten asiakirjojen valossa

Suomessa inklusiiviset toimintaperiaatteet sekä olennaisesti inkluusioon liittyvä tasa-arvoisuus on useissa asiakirjoissa otettu huomioon tavoiteltavana asiana. Lisäksi lasten osallisuutta velvoittavat useat asiakirjat, joiden mukaan lapsi on oikeutettu osallistumaan itseään koskevien asioiden päätöksentekoon, ja lasten mielipiteitä tulee kuunnella sekä ottaa huomioon toimintaa suunnitellessa. Lapsilla on siis sekä ryhmänä että yksilönä oikeus osallistua.

Suomi on ollut vuodesta 1991 lakisääteisesti velvoitettu noudattamaan Yhdistyneiden Kansakuntien eli YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (1989), jonka taustalla on aiempi julistus lasten oikeuksista vuodelta 1959. Lapsen oikeuksien sopimus on ratifioitu 193 valtiossa, ja se tarkoittaa sitä, että näissä maissa sopimusta tulee noudattaa ja säännöllisesti myös raportoida sen toteutumisesta YK:n lapsen oikeuksien komitealle. Lapsen oikeuksien sopimus takaa jokaiselle alle 18-vuotiaalle lapselle laajat taloudelliset, sivistykselliset ja sosiaaliset oikeudet sekä kansalais- ja poliittiset oikeudet. Sopimuksen neljä tärkeintä periaatetta ovat syrjimättömyys (2§), lapsen etu (3§), oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen (6§) ja lapsen osallisuus (12§). (Heinonen & Kuikka 2013, 201–204.)

Lapsen osallisuutta käsittelevät sopimuksessa erityisesti artiklat 12 ja 13. Niiden mukaan lapsella on oikeus mielipiteensä ja omien näkemystensä muodostamiseen ja ilmaisuun. Näitä näkemyksiä on kuunneltava ja huomioitava lapsen iän ja kehitystason mukaisesti häntä koskevien asioiden käsittelyssä. Artiklat velvoittavat sopimuksen ratifioineita valtioita takaamaan lapsille näiden oikeuksien to-

teutumisen. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 12§, 13§.) Myös Suomen perustuslaissa mainitaan, että *lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti* (Suomen perustuslaki 1999, 6§).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 15–16) todetaan, että perusopetuksen kehittämistä ohjaavat tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate. Opetuksella halutaan edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Tärkeää on myös kokemus osallisuudesta ja siitä, että yhdessä toisten kanssa voi rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.

Aiemmassa, vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todettiin, että oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. Samalla oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se edistää ja tukee oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Myös koulun toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä oppilailla tulee olla mahdollista osallistua ja olla mukana. (POPS 2004, 18–19.)

Merkittävin inkluusion tavoittelua korostava asiakirja on Salamancan julistus (1994). Julistus vaatii, että jokaisen lapsen mahdollisuutta koulutukseen tuetaan hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Julistuksen mukaan jokainen lapsi tulee nähdä ainutlaatuisena ja hyväksyttynä. Lisäksi kaikilla, yksilöllisiin ominaisuuksiin katsomatta, on oltava mahdollisuus käydä koulua yleisopetuksessa, kaikille avoimessa koulussa.

Inkluusion tavoittelu tuli ilmi jo vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (s. 14). Siinä mainitaan perusopetuksen tavoitteiksi edistää suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä sekä lisätä alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Tavoitteiksi mainitaan myös erilaisten oppijoiden huomioiminen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. Perusopetuksen on myös annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi

hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. (POPS 2004, 14.)

Lisäksi inklusiivinen näkökulma tulee esiin perusopetuslaissa. Suomen perusopetuslaki (1998, 2§) määrittelee opetuksen tavoitteiksi edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Opetuksen tulee turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.

2.1.2 Inkluusion käsitteen moniulotteisuus

Mobergin ja Savolaisen (2009, 89) mukaan inkluusiolle ei ole keksitty hyvää suomenkielistä vastinetta. Jotkut ovat halunneet ilmaista sen ”osallistavana kasvatuksena” tai ”yhteisenä kouluna kaikille”, mutta silti yleisempään käyttöön ovat jääneet ilmaisut inkluusio, inklusiivinen kasvatus tai inklusiivinen koulutus.

Inkluusion määrittely ei ole kovinkaan yksiselitteistä ja helppoa. Inkluusio on hyvin laaja ilmiö, johon voidaan liittää monia erilaisia osa-alueita ja näkökulmia. Moberg ja Savolainen (2009, 86) nostavat esiin Dysonin ajatuksen, jonka mukaan inkluusio ei ole yksi kallioon hakattu käsite vaan hyvin epäselvä ja monella tapaa käytetty. Siksi Dyson toteaa, että inkluusiosta tulisikin puhua monikossa.

Inkluusiota koskevaa aihealue- ja tutkimuskenttää on jaoteltu useiden tutkijoiden taholta. Esimerkiksi Mikola (2011, 17) jakaa inkluusiota koskevia teemoja neljään osaan: 1. koulutusjärjestelmän ja koulun kehittäminen 2. psykologinen ulottuvuus 3. pedagogiikka ja luokkahuonekäytännöt 4. yksilön oikeuksia korostava näkökulma. Inkluusion aihepiirit ja tutkimusalueet liikkuvat siis laajasti eri alueilla yhteisöllisyyden näkökulmasta yksilön oppimisen esteiden ja syrjivien käytäntöjen poistamiseen.

Toinen esimerkki inkluusion osa-alueiden hahmottelusta on A School for All – hankkeessa tuotetun Kesälahden ja Väyrysen teoksessa (2013, 11–15). He esittelevät Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006) jaotteluun perustuvan mallin inkluusion määritelmistä, jotka on jaettu kuuteen osaan.

- Inkluusio koskee vammaisia ja muita erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita - ei keskity löytämään keinoja kaikkien oppilaiden osallistumisen parantamiseen
- Inkluusio vastineena käyttäytymisen vuoksi koulun ulkopuolelle jätetyille – etsitään ratkaisuja poissulkemisen/syrjimisen välttämiseksi
- Inkluusio koskee kaikkia ryhmiä, joita saatetaan syrjiä koulutuksen ulkopuolelle esimerkiksi sosiaalisen, kulttuurisen tai taloudellisen taustansa vuoksi
- Inkluusiossa kehitetään ”koulua kaikille” – kehitetään pedagogisia keinoja vastaamaan kaikkien oppijoiden tarpeisiin, olennaista on monimuotoisuuden tunnustaminen ja arvostaminen sekä sitoutuminen inklusiivisiin arvoihin
- Inkluusio käsitetään ”koulutuksena kaikille” – pyritään tavoittamaan ja parantamaan koulutuksen ulkopuolelle jäävien ryhmien pääsyä koulutukseen ja osallistumiseen
- Inkluusio periaatteellisena lähestymistapana koulutusta ja yhteiskuntaa kohtaan – toiminnan taustalla vaikuttavien arvojen tulisi olla selviä ja näin ollen arvojen mukaista toimintaa kehittää, kyseessä on yhteiskunnallinen uudistus

Inkluusiosta voidaan siis puhua sekä käytännön tasolla että laajemmalla periaatteiden tasolla. Inkluusion filosofiset periaatteet koskevat yhteiskunnallista tasaarvoa ja osallisuutta sekä erilaisuuden haasteita. Käytännön tasolla inkluusio on

valtava määrä erilaisia opetusjärjestelyitä, joustavia ja innovatiivisia ratkaisuja, joiden toteutukseen taustalla filosofiset periaatteet vaikuttavat.

Inkluusion määrittelyyn oman erityispiirteensä luo se, että sen ei voida olettaa olevan samanlainen jokaisessa maassa ja kulttuurissa. Muun muassa Väyrynen (2001, 13–14) korostaa inkluusion kontekstuaalista luonnetta. Inkluusion tarkastelu edellyttää hänen mukaansa aina tarkastelun taustalla olevan kohteen kulttuurin ja toimintatapojen ymmärtämistä. Inkluusio ei näyttäydy Väyrysen (2001, 14) mukaan samanlaisena kaikissa ympäristöissä, vaan konteksti on aina huomioitava osana inkluusiota. Myös Mikola (2011, 25–27) tuo esiin inkluusion kontekstualisuuden ja määrittelee inkluusion kulttuurisidonnaiseksi, aikaan ja paikkaan sidotuksi ilmiöksi. Lakkala (2008, 19) ymmärtää inkluusion ympäristösidonnaisuuden samoin, ja huomauttaa, että maailman mittakaavassa koulutuksen suurin haaste on tavoittaa edelleen koulutuksen ulkopuolella olevat lapset. Tilanne inkluusion suhteen on siis maailmalla aivan erilainen kuin Suomessa.

Koska inkluusio näyttäytyy eri konteksteissa erilaiselta, on myös melko mahdotonta saada määriteltyä inkluusiota vain yhden määritelmän mukaan. Tällöin on puheiden sijaan tärkeämpää keskittyä itse toimintaan, eli muuntamaan inklusiivisia arvoja käytännön toiminnaksi arjessa. (Mikola 2011, 26; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 22.) Inklusiivisia arvoja ovat Kesälahden ja Väyrysen teoksessa (2013, 13–14) Ainscowin, Boothin ja Dysonin mukaan koulujen muuntaminen kaikille mahdolliseksi paikaksi osallistua ja oppia, oppimisen ja osallistumisen esteiden minimoiminen, kaikkien oppijoiden ja henkilökunnan jäsenten tasa-arvoinen kohtelu ja arvostaminen, erilaisuuden näkeminen mahdollisuutena ja koulujen vastuullisuus yhteisöjen rakentajina ja kehittäjinä.

2.1.3 Inklusiiviset toimintaperiaatteet

Inkluusion toteuttaminen eli inklusiivisten arvojen muuntaminen käytännön toiminnaksi arjessa on prosessiluontoinen ilmiö. Väyrysen (2001, 17) mukaan in-

kluusiota ei voida vain laittaa tapahtumaan asettamalla määräyksiä ja suosituksia. Hänen mukaansa inkluusio on hitaasti etenevä prosessi kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa, jossa on olennaista nimenomaan koulun muuttuminen oppilaan elämään sopeutuvaksi.

Myös Mikola (2011, 27) ymmärtää inkluusion laajana prosessina, joka koskee sekä oppilaita että koko koulutusjärjestelmää, kouluyhteisöä, vanhempia ja koulun lähiyhteisöä. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 24–25) korostaa inkluusion muuttuvuuteen vaikuttavan kaikki kouluyhteisön jäsenet ja kaikki koulua tai oppimista koskevat päätökset. Hänen mukaansa inkluusioprosessi on koulun kehittämisen prosessi, jossa korostuu kulttuuriin, syvälle oppimisen ja kasvamisen uskomuksiin sekä valtasuhteisiin kohdistuva muutos.

Inkluusion käytännön tason toteuttamiseen liittyen inkluusion aihepiireihin kuuluu joitakin yhteisiä piirteitä, joita Mikolan (2011, 25) mukaan useimmat tutkijat tuovat esiin. Näitä ovat kaikkien lasten mahdollisuus päästä opiskelemaan lähikouluunsa, osallistuminen, syrjäyttävien ja eristävien käytänteiden tunnistaminen ja poistaminen, oppilaiden tarvitsemien palveluiden ja tuen järjestäminen lähikoulussa, koulun aikuisten ja oppilaiden yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 98–99) määrittelevät inklusiivisen koulun käytännössä sellaiseksi, joka pyrkii kehittämään opetuksen tavallisessa luokkahuoneessa niin, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. On siis olennaista heidän mukaansa, että inkluusiossa pyritään parantamaan kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia ja osallistumisen lisäämistä. Toisin sanoen pyritään kehittämään yleisopetusta. Tärkeitä inklusiivisen koulun piirteitä ovat Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 99) mukaan muun muassa ystävällinen ja avoin hyväksymisen ilmapiiri, jokaisen oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien korostaminen, yhteistyö ja tiimityöskentely koulun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien kanssa, ongelmanratkaisuasenne sekä inkluusion hyväksyminen kaiken aikaa muuttuvina järjestelyinä ja toimintoina.

Inklusiivisiin opetusjärjestelyihin kuuluu olennaisena joustavat ja monipuoliset työskentelytavat ja opetusmenetelmät. Peterson ja Hittie (2003) kirjoittavat, että perinteiset opetusmenetelmät ja -käytännöt ovat usein hyvin kapealle taitoalalle keskittyviä ja aiheuttavat monille oppilaille tylsistymistä tai motivaation puutetta oppimista kohtaan. Kapeaan, ”yleiseen”, taitoalueeseen keskittyminen opetuksessa ja harjoituksissa ei vastaa oppijoiden moninaisuuden tuomiin haasteisiin. Joillekin opetus ei tarjoa tarpeeksi haasteita, kun taas toisille se saattaa olla liian vaikeaa ja turhauttavaa. Tutkimukset osoittavat, että perinteisistä käytännöistä kannattaa siirtyä inklusiivisiin, joustaviin, yhteistoiminnallisiin ja monipuolisiin oppimistapoihin. (Peterson & Hittie 2003, 162–186.)

2.2 Tasa-arvo ja osallisuus inklusiivisessa toiminnassa

Inklusiivisen toiminnan määrittelyssä toistuvat osallisuuden mahdollistaminen ja tukeminen sekä tasa-arvoisuuden tavoittelu. Tässä tutkimuksessa haluankin nostaa inklusiivisista arvoista tasa-arvon ja osallisuuden tärkeimmiksi näkökulmiksi. Valintaani perustelen sillä, että tasa-arvo ja osallisuus ovat merkittäviä vaikuttajia inklusiiviselle toiminnalle. Inklusiivisuus ei voi toteutua ilman pyrkimystä tasa-arvoon ja osallisuuteen, mutta myöskään päinvastoin tasa-arvo ja osallisuus eivät täysin toteudu ilman inklusiivisia pyrkimyksiä.

Tasa-arvo ja osallisuus ovat arvoja, joiden toteutumista inkluusioon pyrkiessä tavoitellaan, mutta jotka myös samalla määrittävät toiminnan luonnetta ja toimintaa itsessään. Tasa-arvo on ikään kuin kaiken lähtökohtana, sillä jos erilaisuutta ei nähdä samanlaisuutena tai moninaisuutta ykseytenä, ei tasa-arvo ole toteutunut. Kaikkien oppilaiden tulee olla toisiinsa nähden tasa-arvoisia, jotta inklusiiviset toimintatavat ovat mahdollisia.

Osallisuus on yhteistoiminnallisuutta ja yhteisöllisyyttä, mikä inklusiivisilla toimintatavoilla on mahdollista saavuttaa. Osallisuuteen pyrkiminen myös itsessään toteuttaa inkluusiota. Se on sekä ihanne että toiminnan lähtökohta ja perusta. Kaikkien osallisuuteen pyrkivä toimintakulttuuri tuottaa inklusiivisuutta, sillä se luo yhteisöllisyyttä ja yhteisyyttä.

2.2.1 Tasa-arvo inkluusion kontekstissa koulumaailmassa

Oppilaiden välinen tasa-arvo

Oppilaiden välinen tasa-arvo on mielestäni yksi olennaisimmista kysymyksistä suomalaisessa koulumaailmassa, kun pohditaan tasa-arvoa inkluusion kontekstissa. Suomessa on jo peruskoulujärjestelmä, joka takaa kaikille ihmisille tasa-arvoisesti mahdollisuuden koulutukseen, toisin kuin monissa muissa maissa, joissa koulutuksellinen tasa-arvo yhteiskunnallisesti näyttäytyy tärkeämpänä asiana. Sen vuoksi yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta tärkeämmäksi kysymykseksi nousee siis se, miten tasa-arvo toteutuu koulussa oppilaiden välillä.

Tasa-arvo on tärkeää nykyisessä koulumaailmassa. Lapset ovat kaikki erilaisia ja yksilöllisiä. Moninaisuus lisääntyy koko ajan esimerkiksi kulttuuristen erojen tai oppimisedellytysten vuoksi, ja myös inkluusion ihanne/tavoittelu on omalta osaltaan vaikuttamassa tulevaisuuden koulumaailmaan moninaisuutta lisäämällä. Siksi tasa-arvoon pyrkiminen on tärkeää, ja siihen tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

Pelkästään oppilaiden väliseen tasa-arvoon liittyy monenlaisia näkökulmia. Oppilaiden välistä tasa-arvoa voi lähestyä esimerkiksi sukupuolten välisestä, kulttuurisesta ja oppijoiden moninaisuuteen liittyvästä tasa-arvosta. Sukupuolten välinen tasa-arvoisuus liittyy muun muassa koulun sukupuolittuneisiin käytäntöihin ja asenteisiin, kulttuurinen näkökulma viittaa oppilaiden erilaisiin kulttuuritaustoi-

hin ja maahanmuuttajuuteen, moninaisuus pitää sisällään kaiken oppilaiden yksilöllisistä ominaisuuksista muodostuvan moninaisuuden, kuten oppimistyyleihin liittyvä yksilöllisyys, oppimisvaikeudet, vammat ja sairaudet tai vaikkapa erilaiset perhetaustat.

Oman osuutensa tasa-arvon pohdintaan lisää koulussa toimivien aikuisten ja oppilaiden välinen tasa-arvoisuus. Usein lasta kohdellaan jossain määrin aikuista vähempiarvoisena, ja ajatellaan, että lapsi ei voi suppean elämänkokemuksensa vuoksi vielä tietää tai osata kaikkea yhtä hyvin kuin aikuiset. Pohdin tarkemmin aikuisen ja lapsen välistä tasa-arvoa osallisuutta käsittelevässä kappaleessa (ks. s. 22).

Sukupuolten välinen tasa-arvo koulussa

Usein kysyttäessä opettajilta sukupuolten välisestä tasa-arvosta koulussa, tutkimustulokset esittävät, että sukupuolineutraalius on otettu huomioon ja sen mukaan toimitaan. Kuitenkin lähemmin tarkasteltuna opettajien puheessa näyttäytyy, että tyttöjä ja poikia kohtaan ajatellaan olevan erilaiset rooliodotukset. Opettajilla on siis joka tapauksessa voimakkaasti mukana toiminnoissaan selkeät stereotyyppiset käsitykset tyttö- ja poikaoppilaistaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 25–26.) Tämä on ongelmallista tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelussa, ja Löfströmin (2007, 89) mukaan onkin kyseenalaista, onko erilaiseen sukupuolten kohteluun perusteita.

Eri sukupuolia kohtaan kohdistuu koulumaailmassa tietynlaisia luokituksia ja rooleja. Esimerkiksi tyttöjä kohtaan kohdistuu kiltin, hyvän tai hiljaisen oppilaan rooleja, kun taas poikiin reippaan, äänekkään tai villin oppilaan roolit. Nämä ovat jonkinlaisia kirjoittamattomia sääntöjä siitä, millainen on kulttuurisesti hyväksyttyä olla tyttö tai poika. Odotukset liittyvät myös ulkonäöllisiin asioihin, kuten vaatetukseen. Poika, joka kulkee vaaleanpunaisissa vaatteissa yläkouluikäisenä, saattaa joutua kiusaamisen kohteeksi, sillä vaaleanpunainen nähdään tytöille kuuluvana

värinä. Ihmiset ovat siis tottuneet näkemään maailman perinteisen sukupuolijärjestyksen mukaan, joihin liittyy tietyt maskuliiniset ja tietyt feminiiniset piirteet ja käytöstavat. (Tainio ym. 2010, 17–18.)

Muutamien suomalaisten tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat joissakin asioissa tyttö- ja poikaoppilaisiinsa eri tavoin. Esimerkiksi oppitunnilla puhumisesta huomautetaan useammin tytöille kuin pojille, poikien opintosuorituksia arvioidaan helläkätisemmin kuin tyttöjen ja pojille annetaan useammin tunnustusta älykkyydestä kun taas tytöille useammin siisteydestä tai ahkeruudesta. (Löfström 2007, 88.)

Koulu on muullakin tavalla sukupuolittunut yhteisö. Esimerkiksi tietyt koulun tilat ovat vain joko pojille tai tytöille, kuten pukuhuoneet tai vessat. Myös tiettyjen oppiaineiden tunnit on jaettu sukupuolittain (esimerkiksi käsityö- ja liikuntatunnit). Sukupuolittuneisuus näyttäytyy myös siinä, että opettajia on tietyissä oppiaineissa selkeästi enemmän yhtä sukupuolta (esimerkiksi tietotekniikassa miehet ja kielissä naiset). Samalla myös oppiaineiden valinta lukiossa on selkeästi sukupuolittunutta, sillä esimerkiksi pitkän fysiikan oppimäärän opiskelevat useammin pojat kuin tytöt. (Löfström 2007, 88.)

Koulun toimintakulttuuriin kuuluu tasapäistäminen ja normaalistaminen. Tämä piilottaa sen, että koulu luokittelee, erottelee ja valikoi oppilaitaan. Tämä käy selkeästi esiin esimerkiksi arviointikäytännöissä, jotka ohjaavat ja suuntaavat oppilaiden käyttäytymistä. Kouluissa on siis toisin sanoen näkyvän opetussuunnitelman ohella toimiva piilo-opetussuunnitelma, joka opettaa julkilausutuista tavoitteista huolimatta arkipäivän toiminnoissa jotain muuta. Piilo-opetussuunnitelma opettaa käyttäytymään tietyllä lailla esimerkiksi juuri perinteisten sukupuoliroolien mukaan. Piilo-opetussuunnitelma osaltaan välittää oppilaille stereotyyppistä kuvaa miehestä ja naisesta. Samalla se välittää kuvaa yhteiskunnallisesta työnjaosta naisten ja miesten välillä sekä on siksi omiaan korostamaan sukupuolten välistä epätasa-arvoa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26–27.)

Opetuksen tasa-arvoinen toteutus

Tasa-arvon näkökulmasta oppijoiden yksilöllisyys näyttäytyy sekä opetusjärjestelyitä koskevana huomiona että erilaisuuteen ja moninaisuuteen suhtautumisen ongelmana. Kun pyritään tasa-arvoisuuteen, opetuksen ei tule olla missään nimessä täysin samanlaista jokaiselle oppilaalle. Opetuksen tulee päinvastoin olla yksilölliset tarpeet huomioivaa ja mukautua oppilaan omiin vahvuuksiin ja taitoihin sekä ominaisiin oppimistyyleihin. Opetuksen tulisi tarjota jokaiselle jotakin. Myös inkluusion tavoitteena mainitaan, että inklusiivisen koulun tulee mahdollistaa jokaiselle oppilaalle parempia oppimis- ja osallistumisedellytyksiä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001,96.)

Opetuksen yksilöllistäminen tai mukauttaminen tarkoittaa opetuksen, oppimäärän, opetusmenetelmien, oppimateriaalien tai oppimisympäristön muuttamista eli kaikkien opetusjärjestelyiden muokkaamista oppilaan tarpeiden mukaisesti. Opetuksen yksilöllistäminen voi tapahtua vain pienimuotoisesti esimerkiksi muokkaamalla jotain oppimateriaalia tietynlaiseksi, jotta se sopisi oppilaalle paremmin. Mutta opetuksen yksilöllistäminen voi olla myös moniammatillisen tiimin jäsenten yhteisen pohdinnan ja harkinnan lopputulos, jos oppilaalla on laajoja erityisiä tarpeita opetuksen yksilöllistämiseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 241–242.) Opetuksen yksilöllistämiseen voi siis laskea kuuluvan sekä yleisopetuksessa tapahtuva mukauttaminen että erityisopetuksessa annettu opetus ja tuki.

Oman lukunsa opetuksen yksilöllistämiselle aiheuttavat oppilaiden erilaiset oppimisvaikeudet tai keskittymisen ja tarkkaavuuden ongelmat. Esimerkiksi lukivaikeudet vaativat intensiivistä, yksilöllisesti suunniteltua ja systemaattista harjoitusta. Lukivaikeuksia voidaan opetuksessa tukea usein eri menetelmin, joissa tärkeintä on kohdistaa harjoitukset oikein tarpeen mukaan, esimerkiksi lukutaidon perustaitojen opetteluun. (Holopainen & Savolainen 2009, 127; Uusitalo-Malmivaara 2009, 116.) Samoin ADHD ja muut tarkkaavuuden ongelmat vaativat opetukseen ja koulunkäyntiin yksilöllistä suunnittelua, ja tuen tarve jatkuu koko kouluiän. Tukitoimenpiteiden suunnittelu on tehtävä oppilaan syvällisen tuntemisen perusteella, ei pelkästään diagnosoinnin kautta. (Karhunen 2009, 72.) Jokaiselle

tarpeiden ja vaatimusten mukaan annettu oikeanlainen tuki on tasa-arvoisen koulutuksen perusta.

Jokaisella oppilaalla on omat ominaiset oppimistyylinsä sekä myös käyttäytymiseen vaikuttavat temperamenttipiirteensä. Jotkut oppivat parhaiten katsomalla ja kuuntelemalla, toiset taas liikkumalla ja itse tutkimalla. Jotta pyrittäisiin tasa-arvoon, oppimistyylit tulee huomioida opetuksessa. Erilaisiin oppimistyyleihin voidaan vastata monin eri tavoin, kuten esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen avulla. Ikosen ja Virtasen (2009) mukaan oppimisympäristöt liittyvät keskeisesti oppilaiden oppimisprosesseihin. Oppimisympäristöä tulee muokata yksilöllisten tarpeiden mukaan esimerkiksi kuulovamman tai näkövamman vuoksi, mutta myös siten, että ympäristö tarjoaa erilaisia oppimisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi luokkatilassa tarjolla on pääasiassa auditiivista tai visuaalista tietoa, mutta luonnossa liikkuessa voidaan tutkia esimerkiksi kasveja käytännössä myös muiden aistikanavien kautta. (Ikonen & Virtanen 2009, 241–243.)

Oppijoiden yksilöllisyys tuo siis opetukseen ja tasa-arvoon pyrkimiseen haasteita jo pelkästään siksi, että opetusta tulee mukauttaa sopivammaksi jokaiselle oppilaalle. Sen lisäksi kuitenkin oman haasteensa tuo yksilöllisyyteen ja erilaisuuteen suhtautuminen. Tämä on sekä opettajien että oppilaiden eettinen haaste. Opettajien tulee ammatillisesti suhtautua jokaiseen oppijaan arvokkaana, mutta samalla myös pyrkiä luomaan kouluun ja luokkaan hyväksynnän ilmapiiri. Tasa-arvon toteutumisessa on hyvin olennaista, että sekä oppilaat että kaikki muut koulussa toimivat ihmiset suhtautuvat toisiinsa hyväksyvästi ja arvostavasti, eikä ketään kohdella syrjien.

2.2.2 Osallisuus inkluusion näkökulmasta koulumaailmassa

Tasa-arvon ohella osallisuus, ja osallisuuteen kuuluva yhteistoiminnallisuus, ovat tärkeitä asioita inklusiiviseen koulumaailmaan liittyen, ja niihin pyrkiminen tukee

toisiaan. Saloviita (2006, 152–154) kirjoittaa, että yhteistoiminnallisuus on keskeisin kaikista keinoista, joita voidaan toteuttaa inklusiiviseen koulumaailmaan pyrkiessä. Yhteistoiminnallinen oppimiskulttuuri tukee kaikkien osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia, yhteistyötä, keskinäistä arvostusta ja toisten auttamista. Samalla siis yhteistoiminnallisuuden myötä lisääntyy tasa-arvoisuus koulumaailmassa, jolloin tämä auttaa myös rakentamaan yhdenvertaisen ja keskinäisen kunnioituksen yhteiskuntaa. (Saloviita 2006, 166.)

Lapset viettävät koulussa suuren osan elämästään, mutta silti eivät saa juuri vielä nykypäivänäkään vaikuttaa koulupäivien sisältöön. Esimerkiksi Kupiainen ja Sintonen (2009, 163) toteavat, että peruskoulussa opetus ja toiminta ovat edelleen hyvin aikuislähtöistä, jossa oppilaiden tulee vain olla ja tehdä niin kuin käsketään. Aiemmin mainittujen virallisten asiakirjojen (ks. kpl 2.1) mukaan lasten tulisi saada olla osallisia itseään koskevan toiminnan suunnittelussa. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että oppilailla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöönsä yhdessä opettajan kanssa, sekä kehittää ja luoda koulun toimintakulttuuria (POPS 2004, 19).

Osallisuus ja osallistuminen

Turjan (2011) mukaan osallisuuden käsite voi saada useita erilaisia merkityksiä kontekstista riippuen. Osallisuuden voi liittää syrjäytymisen ehkäisemiseen tai yhteisön pyrkimyksiin ottaa kaikki jäsenensä tasavertaisesti osaksi yhteisöä. Syvimmältä merkitykseltään Turjan mukaan osallisuus on kuitenkin sitä, että ihmiset tulevat kuulluksi ja voivat vaikuttaa heitä koskettaviin asioihin suunnittelemalla ja tekemällä päätöksiä yhteisistä asioista sekä ottamalla vastuuta toiminnan toteutuksesta. Osallisuuteen kuuluu olennaisesti vapaaehtoisuus ja aito, dialoginen ja tasavertainen suhde muihin ihmisiin. Osallistuminen sen sijaan on alku syvemmälle osallisuudelle. (Turja 2011, 46–47.)

Vuorisalo (2013) määrittelee osallistumista Siisiäisen (2010) jaottelun pohjalta. Yläkäsitteenä oleva osallisuus sisältää aktiiviset ja passiiviset osallisuuden muodot. Osallisuuden käsitteen jaottelu on hyvä keino havaita, että osallisuus ei ole yksiselitteistä toimijuutta, vaan osallistuminen ja osallisuus ovat moniulotteisia ilmiöitä. Käsitteen jaottelu ei myöskään ole selvärajainen, vaan erilaiset osallistumisen tyypit limittyvät toisiinsa. Osallisuus voi toteutua monella eri tavalla ja osallisuuden luonne piirtyy sen mukaisesti, miten osallisuus saavutetaan. (Vuorisalo 2013, 36.)

Osallistumista on Vuorisalon (2013) mukaan silloin, kun kyse on toimijan itse aktiivisesti tuottamastaan osallisuudesta. Osallistuminen on siis lasten aktiivista toimintaa, josta muodostuu osallisuutta puhtaasti arjessa ilman mitään osallistamiseen pyrkiviä hankkeita. Jos joku muu taho kutsuu toimijan osallisuuteen, kyseessä on osallistaminen, joka on jossain määrin myös toimijan aktiivista osallisuutta. (Vuorisalo 2013, 36–37.) Osallistaminen ei kuitenkaan kuvaa aitoa osallisuuden toteutumista, jota toimija olisi itse ollut aktiivisesti tuottamassa ja kehittämässä. Osallistaminen voi olla enemmänkin jonkin virallisen tahon paineessa tai jonkin hankkeen myötä tuotettua, suunniteltua osallisuuden tuottamista esimerkiksi opettajien taholta. Osallistaminen ei ole siis itsessään lapsilähtöistä toimintaa. Turja kirjoittaa, että osallistamisessa lapsi asemoituu ensisijaisesti toiminnan passiiviseksi kohteeksi (Turja 2011, 47).

Kiili (2006) käyttää tutkimuksessaan käsitettä osallistuminen mieluummin kuin osallisuus. Hänen mielestään osallistuminen on käsitteenä selkeämpi kuin osallisuus, johon liittyy vahvasti erityisesti tunne omasta osallisuudesta, joka näin ollen voi vaihdella laajastikin. Osallistumisen käsitettäkään hän ei silti pidä selvänä tai vakiintuneena, vaan sillä voidaan hänen mielestään tarkoittaa hyvin moninaisia asioita. Kiilin mukaan useat tutkijat ovat korostaneet, että lasten osallistumisesta ei ole olemassa yhtenäistä näkemystä, vaikka se onkin hyvin muodikas ja yleisesti hyväksytty ajatus poliittisissa ja muissa julkisissa keskusteluissa. Sen vuoksi hän toteaakin osallisuuteen ja osallistumiseen liittyvän tutkimuksen ja keskustelun olevan hyvin tarpeellista. (Kiili 2006, 23, 25, 36–37.)

Itse haluan määritellä osallisuutta ja osallistumista mieluiten yhteistoiminnallisuuden kautta. Miellän osallisuuden parhaiten osaksi yhteistoiminnallisuutta, joka tuottaa osallisuutta laajempien osallistumismahdollisuuksien kautta ja tukee samalla aktiivista toimijuutta.

Yhteistoiminnallisuus

Turjan (2011) mukaan ylintä osallisuuden tasoa edustaa yhteistoiminnallisuus ja tasavertainen aloitteiden teko sekä asioista neuvottelu aikuisten ja lasten kesken. Tämä auttaa aikuisia näkemään lapset osaavina toimijoina yhteisessä toiminnassa. Yhteisen toiminnan kokemukset herättävät lapsille tunteita yhteenkuuluvuudesta, hyväksytyksi tulemisesta, osallisuudesta, vaikuttamisesta omassa yhteisössään ja tietoisuuden siitä, että heitä kuullaan. Nämä lisäävät lasten itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta. Yhteistoiminnallisuus tukee sitä, että lapset saavat osoittaa omaa osaamistaan yhteisössään, jolloin myös metakognitiiviset taidot, itseluottamus ja yhteistyötaidot kehittyvät. (Turja 2011, 49–52).

Saloviita (2006) on Turjan kanssa samoilla linjoilla yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Hänen mukaansa yhteistoiminnallisuuden on todettu useissa tutkimuksissa johtavan parempiin oppimistuloksiin kuin yksilöllinen oppiminen tai kilpailukeskeinen oppimistapa. Myönteisimmin Saloviidan mukaan yhteistoiminnallisuus vaikuttaa oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Sosiaalinen hyväksyntä lisääntyy ja vuorovaikutus kehittyy yhteistoiminnallisuuden myötä. Näin ollen myös oppilaat suhtautuvat erilaisuuteen hyväksyvämmin. Myös koulumyönteisyys ja oppimismotivaatio ovat tutkimusten mukaan lisääntyneet yhteistoiminnallisissa opetuskokeiluissa. (Saloviita 2006, 135–148.)

Kupiainen ja Sintonen (2009) tuovat esiin mediakasvatuksen näkökulman osallisuuteen, joka perustuu myös pitkälti yhteistoiminnallisuuteen. He ovat muun muassa Turjan (2011) kanssa samaa mieltä siitä, että osallisuus vaatii toteutuakseen vastavuoroista, dialogista ja tasavertaista kanssakäymistä, jossa ollaan ko-

konaisvaltaisesti mukana. Kupiainen ja Sintonen esittävät, että esimerkiksi erilaiset mediaprojektit ja -pajat ovat hyviä yhteistoiminnallisuuden mallia toteuttavia työskentelytapoja, joissa opettaja ei ole pääroolissa, vaan kaikki toimijat ovat asiantuntijoita ja jakavat taitojaan sekä ajatteluaan tasavertaisesti. Näin toimien kehitetään kykyjä yhdessä ja jokaisen tietoisuus laajenee. Opettajan tehtävänä on saada oppilaat uskomaan omiin kykyihinsä. Näin oppimista ohjaa tahto oppia ja oppilaiden kokemuksia ja ääntä arvostetaan. Tämä osallisuuden kulttuuri muun muassa avartaa ajattelua ja ennakkoluuloja sekä lisää lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia ja tunnetta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 164–169.)

Tasa-arvo aikuisten ja lasten välillä osallisuuden tuottajana

Aikuiset useimmiten pitävät lapsia itseään alempiarvoisina. Tämä ei ole niinkään tiedostettua, vaan aikuiset ovat jossain määrin unohtaneet oman lapsuutensa, eivätkä näin ollen aikuiset osaa enää eläytyä lapsen maailmaan. Lapsen ajatellaan olevan tietämättömämpi ja heikompi, sillä hänellä ei ole vielä samassa määrin elämänkokemusta kuin aikuisilla. Aikuiset myös usein tulkitsevat lasta väärin, sillä tekevät sen aikuisen maailmasta käsin. (Karlsson & Riihelä 1995, 31.)

Kouluissa oppilaiden alempiarvoisempi asema näkyy erityisesti opettajien valta-asemana tai auktoriteettina oppilaisiin nähden. Karlsson ja Riihelä (1995, 33) tuovat esiin, että epätasa-arvo estää ajattelun kehittymistä ja oppimista. Oppijan omaa tietoa ja kokemusta tulisi arvostaa, jotta hän myös itse kunnioittaisi niitä. Kun ihminen on tasa-arvoisessa suhteessa muihin nähden, hän kokee itsensä subjektina, jolla on mahdollisuus vaikuttaa. Tämä pätee sekä lapsiin, että aikuisiin. Molemmilla on arvokasta tietoa ja jotain opetettavaa muille. Olennaista olisikin pyrkiä kuuntelemaan jokaista ja olla avoin oppimaan myös itseä nuoremmilta.

Kuten aiemmin jo totesin (esim. Turja 2011, Kupiainen & Sintonen 2009), lasten osallisuus syntyy siis muun muassa siitä, että heillä on tasavertainen asema aikuisiin nähden ja vapaus tutkia, yrittää, erehtyä ja korjata erehdyksiä, valita missä soveltaa uteliaisuuttaan, älyään ja tunteitaan ilman, että kukaan mielivaltaisesti

ohjailee ulkoa päin heidän toimintaansa. Samalla tähän kaikkeen tulee sisältyä tunne siitä, että lapset osallistuvat laajaan ja aktiiviseen kanssakäymiseen. Tiedonsiirron tulisi olla tutkivaa vuorovaikutusta ja pelkän auktoriteettien uskomisen sijaan tulisi löytyä halu ottaa itse asioista selvää ja välittää tietoaan myös muille. (Karlsson & Riihelä 1995, 37.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on saada esiin lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa. Tutkimuksen aiheen olennaisia osia ovat tasa-arvo ja osallisuus, joten tutkimus kurkistaa lasten ajatuksiin inklusiivisuuden toteutumisesta nimenomaan tasa-arvon ja osallisuuden näkökulmasta.

Tarkoitus on antaa lasten ajatuksille ääni. Lasten ajatuksia ei usein huomata kysyä, vaikka koulumaailman päätösten teossa lapsetkin ovat oikeutettuja antamaan oman mielipiteensä. Tämän tutkimuksen myötä haluan herätellä opettajia kuuntelemaan oppilaitaan tarkemmin ja rohkaista ottamaan oppilaat osaksi toiminnan suunnittelua. Oppilaiden ideat ovat arvokkaita ja ansaitsevat päästä arvoiseensa asemaan.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat pääkysymykseen:

Miten inklusiivisuus toteutuu koulumaailmassa lasten kertomana?

ja tarkentaviin lisäkysymyksiin:

- **Miten opettajan toiminta kytkeytyy inklusiivisuuden toteutumiseen lasten kertomana?**
- **Miten oppilaiden toiminta kytkeytyy inklusiivisuuden toteutumiseen lasten kertomana?**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Laadullinen tutkimus

Metsämuuronen (2008, 9) kuvailee kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta laajana joukkona erilaisia tulkinnallisia ja luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä. Laadullinen tutkimus on hänen mukaansa vaikea määritellä tarkasti, sillä siinä ei ole teoriaa tai paradigmaa, joka olisi pelkästään sen oma. Hirsjärvi ym. kuvailevat laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa halutaan saada tutkittavasta kohteesta tietoa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja usein suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esiin. (Hirsjärvi 2007, 157–160.)

Perinteisesti laadullinen ja määrällinen tutkimus jaetaan karkeasti kahteen eri tutkimusperinteeseen, mutta Alasuutarin (1994, 23) mukaan kahtiajaon raja on häilyväinen. Laadullinen ja määrällinen tutkimus voivat parhaimmassa tapauksessa tukea toisiaan luoden objektiivisempaa tietoa. Metsämuuronen (2008, 14) kuitenkin toteaa, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on sen verran eroavaisuuksia, että on mielekästä valita oman tutkimuskohteen mukaisesti jompikumpi ainakin päämetodologiaksi.

Kvalitatiivinen tutkimus sopii esimerkiksi silloin, kun tutkimuksen kiinnostus on tapahtumien yksityiskohtaisissa rakenteissa, tai kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Kvalitatiivinen tutkimus keskittyy luonnollisiin tilanteisiin, joita ei voi järjestää kokeiksi eikä kaikkia vaikuttavia tekijöitä voida kontrolloida. Laadullinen tutkimus sopii erityisesti myös silloin, kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syyseuraussuhteista, joita ei voida tutkia koneiden avulla. (Metsämuuronen 2008, 14.)

Metsämuurosen (2008, 8) mukaan laadullinen tutkimusprosessi perustuu laajalti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Myös Hirsjärvi (2007, 157) toteaa, että tutkija ei voi sanoutua irti omista arvolähtökohdistaan, sillä arvot muokkaavat ymmärrystämme tutkittavista ilmiöistä. Näin ollen objektiivisuutta ei ole täysin mahdollista saavuttaa, sillä tutkija ja tietämys kietoutuvat tiiviisti yhteen, ja tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi 2007, 157.)

Alasuutarin (1994, 39–41) mukaan jokainen käytettävissä oleva havainto tai tiedon osa on omaa laatuaan ja valottaa esitettävää selitystä omasta näkökulmastaan. Alasuutari toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistettävyyteen, mutta sitä haetaan abstraktiotasoa nostamalla, ei etsimällä keskivertoa tai tyypillisyyttä. Hirsjärvi ym. (2007, 157) lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa halutaan ennemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Lisäksi tutkittavaa ilmiötä pyritään selittämään ymmärrettävästi ja sitä peilataan muihin tutkimuksiin ja teorioihin (Alasuutari 1994, 42).

5.2 Lapsitutkimus

Karlsson (2012) kirjoittaa, että lapsitutkimusta tehdään useasta lähtökohdasta ja näkökulmasta. Sen voidaan katsoa olevan yleisimmin sanottuna lapsia koskevaa tutkimusta, mutta myös monien eri tutkimusalojen yleiskäsite. Tiedontuottajina lapsitutkimuksessa voivat olla sekä lapset että aikuiset, kuten esimerkiksi lapsialan ammattilaiset tai vanhemmat. Tietoa lapsista voidaan hankkia monin eri tavoin, kuten havainnoimalla, kyselyillä, haastatteluilla, erilaisten tuotosten (piirustukset, kuvat ym.) kautta, asiakirjoista ja julkisesta tiedosta, kuten verkosta tai tiedotusvälineistä. (Karlsson 2012, 19.) Eli lapsitutkimus on samanlaista kuin muukin tutkimus, sitä voidaan toteuttaa laadullisesti tai määrällisesti ja monin eri menetelmin myös monitieteisesti.

Karlsson (2012) muodostaa lapsitutkimuksen yläkäsitteeksi, jonka alle kuuluu lapsuudentutkimus, jossa lapsia tarkastellaan tietyistä näkökulmista. Osana lapsi- ja lapsuudentutkimusta on vielä lapsinäkökulmainen tutkimus, jossa tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan. Kaikissa näissä voi olla lapsilähtöisyyttä, jota voi olla myös muussa toiminnassa. Koska Karlssonin mukaan lapsinäkökulmainen tutkimus on luonteeltaan yhteisölähtöistä, ei siksi hänen mukaansa voida käyttää pelkästään lapsia korostavia käsitteitä lapsilähtöinen tai lapsikeskeinen tutkimus. (Karlsson 2012, 25.)

Lapsen näkeminen osaavana persoonana on olennaista lapsitutkimuksen tekijälle. Karlssonin (2000) mukaan ajatukset osaavasta, taitavasta ja sosiaalisesta lapsesta ovat tulleet esiin voimakkaammin vasta 80–90-lukujen aikaan. Sitä ennen lapset nähtiin enemmänkin keskeneräisinä ja avuttomina. Vehkalahden ym. (2010) mukaan se, minkälaisena lapsuus ja nuoruus nähdään, suuntaa tutkijan eettisiä valintoja ja tutkimuksen toteutusta. Karlssonin mukaan lasten tutkimus on muuttunut suuresti, kun alettiin tutkia sitä, mitä lapsi osaa. Huomattiin lapsella olevan valtava oppimisen kyky. Lapsitutkimus alkoi painottaa lapsuuden ymmärtämistä sosiaalisena konstruktiona ja lasta aktiivisena toimijana. Vehkalahden ym. mukaan nykyinen nouseva trendi on painottaa lasten roolia tiedontuotannossa ja ottaa heidät mukaan kanssatutkijoiksi. (Vehkalahti, 2010, 15; Karlsson 2000, 41–42.)

5.2.1 Lapsen näkökulma

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on lasten näkökulmien ja heidän tuottamansa tiedon tavoittelu. Lapset siis osallistuvat tiedon tuottamiseen ja tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. (Karlsson 2012, 23.)

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole riittävää pelkästään kerätä tutkimusaineistoa lapsilta, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi

aihetta lähestytään myös lasten näkökulmista. Lapsinäkökulman tulee säilyä koko tutkimusprosessin ajan tutkimusongelmien muotoilusta, menetelmien valinnasta ja analyysista johtopäätöksien tekemiseen. Tarkoituksena on suunnata suurennuslasi kohti lasten itse esiin tuomaa. (Karlsson 2012, 23–24.)

Karlssonin (2000, 35–37) mukaan lapsen näkökulmasta lähtevän tutkimuksen haasteena on se, kuinka aikuinen tavoittaa lapsen maailman. Tutkijalle tutkittavan maailmaan pääseminen on aina haaste, eikä kukaan voi koskaan päästä täysin toisen elämään tai ajatuksiin sisälle. Lapsen näkökulman löytymistä auttaa se, että tutkija huomaa lapsille ominaiset toimintatavat. Karlsson sanoo, että lapsista löytyy yllättäviä osaamisen alueita, kun heille ominaiset toimintatavat huomioidaan. Lapsen kyvyt ja taidot nousevat uudella tavalla esiin, kun toiminta on lapselle mielekästä ja lapsille ominaisia toimintatapoja tukevaa. (Karlsson 2000, 35–37.)

Lapsen näkökulma tulisi ottaa huomioon tutkimuksessa ja pyrkiä välttämään lapsen kohteellistamista. Karlsson (2000) sanoo, että tutkijan tulee pohtia lähtökohtiaan arvioimalla tutkimuskysymystä ja tutkimusmenetelmää siten, ovatko ne kohteellistavia vai antavatko ne mahdollisuuksia tarkastella ilmiötä useista näkökulmista. Olisi hyvä pyrkiä sellaisiin tutkimuskysymyksiin, että ne tavoittelevat lapsen maailman tarkastelua nimenomaan lapsen näkökulmasta, eikä tulkintoja syntyisi tutkijan lähtökohdista käsin. (Karlsson 2000, 38; 190.)

Karlsson toteaa kuitenkin myös, että ilmiöiden tarkastelu lapsinäkökulmasta ei vaadi kokonaan aikuisten näkemysten ja osaamisen unohtamista. Lapsinäkökulmaisuuden lähtökohta on lapsi- ja yhteisölähtöisyydessä, sillä lasten toiminta on aina sidottu aikaan, paikkaan ja muihin toimijoihin. Oleellista olisi siis ottaa huomioon sekä lasten että aikuisten näkökulmat ja luoda tasavertainen ja yhteisöllinen tarkastelukulma. (Karlsson 2000, 38,190; 2012, 24.)

5.2.2 Eettiset seikat

Tutkimusta tehdessä täytyy aina huomioida toiminnan eettisyys. Erityisesti lasta koskevissa tutkimuksissa eettiset seikat ovat tärkeitä, eteenkin jos tutkimuksen aihe on arkaluontoinen tai vaikea. Ritala-Koskinen (2001) tuo esiin muutamia asioita, joita tutkija voi kohdata lapsiin liittyvää tutkimusta tehdessään. Ensinnäkin tutkijan täytyy pohtia tarkoin, mitä lapselta voi kysyä. Kysymykset eivät saisi olla ahdistavia tai uhkaavia. Jos tutkimuksen aihe on arkaluontoinen, tutkijan tulisi olla todella hienotunteinen ja huolehtia, että keskustelutilanne tai haastattelu ei tunnu lapsesta ahdistavalta. Aina keskustelu on hyvä lopettaa positiivisiin teemoihin ja niin, että lapselle jää hyvä mieli ja myönteinen kokemus haastattelusta. Haastattelutilanteen tulisi olla lapselle sellainen, jossa hän tuntee olleensa aikuisen positiivisen huomion, kunnioituksen ja kuuntelun kohteena. (Ritala-Koskinen 2001, 159–160.)

Toiseksi Ritala-Koskinen (2001) esittää, että tutkijan tulee pohtia vastuutaan suhteessa lapseen. Tutkija ei voi käyttää mitä tahansa keinoja saadakseen tietoa lapselta, vaan täytyy edetä enemmänkin lapsen ehdoilla lapselle sopivin tavoin. Vastuu voi olla myös konkreettista tilanteessa olevaa vastuuta siitä, että tutkijan kanssa esimerkiksi haastattelutilanteessa ollessaan lapsi ei satuta itseään tai muuta onnettomuutta tapahdu. (Ritala-Koskinen 2001, 159–160.)

Omalta osaltaan myös tutkijan valta tutkittavaan nähden vaatii pohdintaa. Ritala-Koskisen (2001) mukaan aikuistutkija on aina luontaisesti valta-asemassa lapsihaastateltavaansa nähden, jolloin vallasta muodostuu eettinen kysymys. Vallankäyttö näyttäytyy esimerkiksi siinä, kun lasten suostumista tutkimukseen kysytään ja siinä, kuinka heidän mahdollista kieltäytymistään kunnioitetaan. Valta voi näyttäytyä myös siten, millaisena lapsi tutkijan näkee. Onko tutkija lapselle enemmänkin ystävä, jonka kanssa voi keskustella vai jonkinlainen auktoriteetti, jonka kohtaaminen voi jopa pelottaa? (Ritala-Koskinen 2001, 160.)

Vallan käyttöä kannattaa pohtia myös siitä näkökulmasta, että tutkija käyttää valtaa jossain määrin koko tutkimusprosessin ajan tutkimusaiheen valinnasta tutki-

muksen tuottamien havaintojen tulkintaan ja tutkimusraportin tekemiseen. Tutkijan täytyy siis tiedostaa oma roolinsa vallankäyttäjänä ja kunnioittaa tutkittavien intimiteettiä ja ymmärtää tutkimuskohdettaan. (Ruoppila 1999, 26.)

Lisäksi vastaan voi tulla lastensuojelullisia asioita, kuten silloin jos tutkijan tietoon tulee haastattelussa sellaisia asioita, jotka tarvitsivat jopa ulkopuolista puuttumista lapsen elämään. Ritala-Koskisen (2001, 159) mukaan tällöin tulee pohtia, mikä on tutkijan suhde haastateltavan kertoman tiedon luottamuksellisuuteen. Tutkija ei välttämättä saisi puuttua lapsen elämään, vaikka houkutus voi olla suuri jos esiin tullut tieto on hyvin vakavaa. Tällaiset asiat ovat vaikeita ja pohdintaa vaativia moraalisia ongelmia.

Myös lasten motivointiin osallistumaan tutkimukseen liittyy moraalisia ongelmia. Lapsia ei saisi liioin houkutella osallistumiseen, mutta pieni motivointi ei välttämättä ole pahaksi. Parasta olisi kuitenkin, että lapset osallistuisivat omasta tahdostaan. Lapsille tulee tehdä selväksi, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista, eikä kukaan pakota häntä siihen, ei opettaja eikä vanhemmat. (Ritala-Koskinen 2001, 152–153.) On myös tärkeää, että lapsi, vanhemmat ja opettajat ovat tietoisia ja ymmärtävät tutkimuksen tarkoituksen, syyt, tavoitteet ja käytettävät menetelmät. Heidän tulee saada myös tietää, kuinka tutkimuksen aineistoa tullaan käyttämään ja tuloksista raportoimaan. Hyvä on myös tehdä selväksi, että anonymiteetti pyritään säilyttämään niin, ettei ketään tutkittavista tunnisteta raportista. Kaikki tämä tulee selvittää samalla, kun pyydetään kirjallisia lupia tutkimukseen osallistumisesta. (Ruoppila 1999, 32.)

Vehkalahden ym. (2010) mukaan olennainen kysymys lasten ja nuorten tutkimusta koskien on pohtia, kuka lapsesta puhuu ja kenen suulla sekä mihin tietoa käytetään ja millä ehdoin. Tutkimuksissa lapset kohdataan useimmiten instituutioiden, kuten koulun, kautta. Tällöin on hyvä pohtia sitä, millainen rooli instituutiolla on lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa. (Vehkalahti 2010, 17.) Antaako esimerkiksi koulun konteksti erilaisen taustan tutkimukselle kuin jos lapset kohdattaisiin vapaa-ajan kontekstissa ilman instituution taustavaikutusta?

Lopulta lapsitutkimuksessa ensisijaisin huomioitava asia on lasten hyvinvointi. Ruoppila (1999) korostaa, että lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen on kaiken lapsiin kohdistuvan tutkimuksen ylin ohje. On tärkeää, että lasten tutkimuksiin ei sisälly mitään riskejä, jotka voisivat vaarantaa lapsen kehityksen kulkua. (Ruoppila 1999, 29.)

5.3 Tutkimushenkilöt ja -paikka

Tutkimus toteutettiin eräällä lappilaisella paikkakunnalla kahdella eri peruskoululla. Tutkimuspaikkakunta on noin 3400 asukkaan kunta, jossa toimii neljä peruskoulua, lukio, ammattikoulu ja päiväkoti. Kolme koulua sijaitsevat kauempana kyläkeskuksesta, ja ovat näin ollen pienempiä kolmen opettajan voimin toimivia kouluja, joissa opetetaan luokkia 0-6. Keskustassa on yhtenäiskoulu, jossa on samassa pihapiirissä luokat 1-9. Tutkimuksen toteutuksen aikana kuntaan perustettiin myös ensimmäistä kertaa maahanmuuttajille tarkoitettu valmentava opetus. Pihapiirin läheisyydessä on lisäksi päiväkoti, jossa toimii esi- ja erityisopetus.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat peruskoulun 5. luokan oppilaita. Lapset saivat vapaaehtoisesti päättää osallistumisestaan, mutta vanhempien suostumuksella. Lasten tutkimuksessa tärkeää on nimenomaan se, että lapset ovat vapaaehtoisesti mukana ja haluavat osallistua sekä antaa tutkijalle arvokasta tietoa. Tutkimushenkilöt jaettiin haastatteluita varten viiteen eri ryhmään, joissa kussakin oli 4-5 henkilöä. Kaiken kaikkiaan osallistujia oli 7 poikaa ja 12 tyttöä.

5.4 Eläytymistehtävä aineistonkeruutapana

Aineistonkeruussa olennaista oli löytää tapa päästä sisälle lasten maailmaan. On tärkeää saada lapset ymmärtämään aihe, josta heidän on tarkoitus keskustella.

Tutkijan haaste on saada lapset innostumaan aiheesta siten, että he kiinnostuvat siitä ja heräävät keskustelemaan.

Eläytymismenetelmässä vastaajille annetaan kehyskertomus tutkimuksen aiheeseen liittyen, josta tutkimukseen osallistujat muodostavat mielikuvia ja kertovat tai kirjoittavat sitten tarinoita ja ajatuksia niiden pohjalta. Tarinassa tutkimukseen osallistuja voi viedä kehyskertomusta eteenpäin omassa tarinassaan tai sitten kuvata esimerkiksi tilannetta ennen tai jälkeen kehyskertomuksen esitettyä tilannetta. Eläytymistehtävässä voidaan vaihtoehtoisesti myös toteuttaa roolileikki, jossa ensiksi kuvaillaan jonkin tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Tämän perusteella osallistujat eläytyvät tilanteeseen ja esittävät tulkintansa roolileikin avulla: esimerkiksi keksivät vuorosananansa, tilanteen kulun ja esittävät episodin itse. (Eskola 1997, 5-7.)

Sovelsin eläytymistehtävää tässä tutkimuksessa siten, että näytin lapsille haastattelutilanteessa kuvia erilaisista tilanteista tai ihmisistä. Haastattelutilanteet toteutuivat 4-5 henkilön ryhmissä, ja osittain kuvat olivat erilaisia eri ryhmille. Kuvissa oli esimerkiksi ryhmätyötilanne, kiusaamistilanne ja kuva kouluavustajan ja oppilaan välisestä työskentelystä. Lisäksi kuvia oli henkilöistä, joilla kuviteltiin olevan esimerkiksi lukivaikeuksia tai kuuro korva. Kuvat löytyy tutkielman liitteistä (ks. liite 1).

Pyysin vastaajia kuvittelemaan itsensä joksikin kuvassa olevista henkilöistä, jolloin hän eläytyisi tilanteeseen ikään kuin olemalla siinä itse mukana. Sitten pyysin haastateltavia kertomaan kuvista esimerkiksi seuraavien kysymysten mukaan: *Kuvittele, että olet joku tässä ryhmätyötä tekevistä oppilaista. Miten työskentely sujuu? Ovatko kaikki mukana?* Keksin kysymyksiä kuvan mukaan keskustelun edetessä lisää, pitäen mielessä kuitenkin tutkimuksen aihealueet ja tutkimusongelmat.

Tämä menetelmä tuotti lasten keskuudessa mukavasti keskustelua ja herätteli kertomaan kuvassa olevan tilanteen ulkopuoleltakin erilaisia asioita aiheisiin liittyen. Toisaalta, välillä haastateltavia piti hieman houkutella vastaamaan ja kertomaan lisää muutakin kuin vain kuvaan liittyvää asiaa. Lapsia piti ikään kuin kuvan

johdattelemana sysätä keskustelemaan oman koulun arkipäiväisistä asioista. Kaiken kaikkiaan eläytymistehtävän soveltaminen oli hyvä ratkaisu, jonka avulla keskustelutilanteet lähtivät heti hyvin käyntiin, sillä lasten oli helppo tarttua kuvien kautta tilanteisiin ja arkisiin koulussa tapahtuviin asioihin.

5.5 Aineiston analysointi

Valitsin aineiston analysointitavaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analysointitavoista. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, mutta ei suoranaisesti välity jonkin tietyn teorian pohjalta. Teoriaohjaavassa analyysissa analyysiyksiköt eli analyysikysymykset laaditaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Analyysista voi tunnistaa aiemman tiedon vaikutuksen, mutta sen merkitys on kuitenkin enemmänkin uusia ajatuksia luova. Teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin pohjautuu abduktiivinen päättely, jossa tutkijalla vaihtelee ajatusprosessissaan aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, ja tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96.)

Käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia työssäni siten, että muotoilin ensiksi tutkimusaiheisiin sopivia analyysikysymyksiä aineistolleni. Kehitin kysymykset sellaisiksi, että saisin niillä yleisiä vastauksia aineistosta tutkimuksen teemoihin liittyen. Pyrin analysointikysymyksissä siihen, että ne antaisivat aineiston puhua, eivätkä sisältäisi täysin valmiita ennakko-olettamuksia.

Koska tämän tutkimuksen aineisto on kerätty lapsilta, on aineiston analysoinnissa oma vaikeutensa, sillä aikuinen ei koskaan täysin kykene saavuttamaan lapsen maailmaa sellaisena kuin se lapselle näyttäytyy. Tarkoitus on kuitenkin pyrkiä saamaan kurkistus lasten maailmaan ja analysointi tapahtuu tätä silmällä pitäen. Analysoinnin lähtökohta on löytää vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja analyysikysymyksiin.

Analyysikysymyksiä olivat seuraavat:

Minkälaisissa tilanteissa oppilaan mukaan tapahtuu epäoikeudenmukaisuutta tai oikeudenmukaisuutta?

Kuka tai mikä epäoikeudenmukaisuuden tai oikeudenmukaisuuden aiheuttaa?

Miten oikeudenmukaisuutta voidaan tuottaa tai tukea?

Miten epäoikeudenmukaisuutta voidaan estää?

Minkälaisissa tilanteissa oppilaan mukaan on ryhmässä/toiminnassa mukana olemista?

Minkälaisissa tilanteissa oppilaan mukaan on ryhmästä irrallisuutta?

Mikä tai kuka mukana olemisen tuottaa?

Mikä tai kuka irrallisuuden aiheuttaa?

Minkälaisissa tilanteissa oppilaan mukaan kykenee/ei kykene vaikuttamaan yhteisiin päätöksiin?

Minkälaisissa tilanteissa oppilaan mukaan kykenee/ei kykene vaikuttamaan itseä koskeviin asioihin?

Kuka estää tai tukee vaikuttamaan kykenemisen kokemista?

Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 27 sivua. Lähdin aluksi lukemaan aineistoa yleisesti läpi. Silmäilin ja tutustuin aineistoon ja pohdin, löytyykö tästä tutkimusongelmaani vastauksia. Tarkastelin esimerkiksi, ketä aineistossa esiintyy, minkälaisia aiheita tai miten oppilaat puhuvat erilaisista asioista ja mistä he oikeastaan puhuvat. Yleiskuvan muodostamisen jälkeen lähdin esittämään aineistolleni analyysikysymyksiä, käyden läpi vuorotellen jokaisen haastattelun. Mikäli aineistosta löytyi mielestäni vastaus kysymykseen, kopioin aineistositaatin ja kirjoitin sen jälkeen kysymykseen liittyen omat tulkintani oppilaiden puheesta. Tässä vaiheessa en vielä tehnyt kovin syvällistä tulkintaa, vaan kirjasin ylös vastauksia kysymyksiin ja samalla mieleen tulleita asioita.

Kun olin käynyt läpi jokaisen haastattelun ja jokaisen analyysikysymyksen, ryhdyin tarkemmin määrittelemään jokaiseen löytämääni vastaukseen selkeämpää tulkintaa tai tiivistystä. Nämä tulkinnat jaottelin yksinkertaisesti opettajan toimintaan ja oppilaiden toimintaan. Lopulta kykenin kirjoittamaan tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset. Analyysin tulos on enemmänkin oppilaiden ajatustenvirtaa, ei niinkään mullistavaa uutta teoriaa. Tutkimuksen tarkoituksena ja tehtävänä oli saada esiin oppilaiden ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa tasa-arvon ja osallisuuden näkökulmista. Seuraavaksi esittelen niitä.

6 TULOKSET

Inklusiiviseen tasa-arvoon kuuluvat oikeuden- ja epäoikeudenmukaisuuden teemat saivat eniten keskustelua aikaan haastatteluissa. Oppilailla oli selvästi mielessä muutamia haastattelun hetkellä ajankohtaisia asioita, mitkä sitten tulivat keskusteluissa esiin, vaikka keskustelua virittävät kuvat olivat jotain ihan muuta. Hyvä niin, sillä juuri tätä tutkijana lähdin hakemaan; oppilaiden mielessä olevia heille tärkeitä asioita.

Myös osallisuuden teema sai paljon hyviä ajatuksia esiin oppilailta. Osallisuus, mukana oleminen ja erilaisuuteen suhtautuminen herättivät keskustelua erityisesti haastatteluiden aikaan olleen turvapaikanhakija -kohun vuoksi. Erilaisuus oli selvästi pinnalla oppilaiden ajatuksissa, ja se näkyi keskusteluiden kulussa.

Jaottelen tutkimustulokset ja aineiston pohjalta syntyneet tulkintani tutkimuskysymysten mukaisiin omiin teemoihinsa opettajien toimintaan ja oppilaiden toimintaan liittyen. Kaikki aineistolainauksissa esiintyvät nimet on muutettu haastateltavien tunnistamattomuuden säilymisen vuoksi.

6.1 Opettajan toiminta inklusiivisuuden toteutumiseksi

6.1.1 Oikeudenmukainen toiminta

Oikeudenmukaisuus on osa tasa-arvoa, ja samalla yksi inklusiivisuuden peruspilareista. Tutkimusaineistostani kävi ilmi, että oppilaita puhutti erityisen paljon opettajien toiminnan oikeuden- ja epäoikeudenmukaisuus. Aiheeseen liittyen syntyi paljon spontaania keskustelua. Oppilaat kertoivat monia tilanteita, joissa

heidän mielestään opettajien toiminta aiheutti joko oikeuden- tai epäoikeudenmukaisuutta. Tähän spontaaniin keskusteluun en ehtinyt edes johdatella oppilaita, vaan se syntyi lähes heti ensimmäisen kysymyksen jälkeen.

Epäoikeudenmukaiseen opettajan toimintaan liittyen oppilailla tuli mieleen yksittäisiä arkipäiväisiä sattumia, jotka he ovat kokeneet epäoikeudenmukaisena. Tällainen oli esimerkiksi se, että opettaja säätelee välituntien pituutta soittamalla kellot liian aikaisin tai liian myöhään. Oppilaiden mielestä olisi hyvä pitää kiinni siitä, mikä on sovittu välitunnin mitaksi. Oppilaat mainitsivat myös sen, että liikuntatunneilla voi olla joskus epätasaiset joukkueet, mikä johtuu siitä, että opettaja on jakanut liian hyviä pelaajia samaan joukkueeseen.

Yksi eniten keskustelua aiheuttanut tapaus oli se, kun oppilaat kertoivat, että opettaja kertoo usein oppilaiden huonoja koetuloksia tai vääriä vastauksia ääneen koko luokalle ilman lupaa.

Ope tekkee joskus sillai, että jos mie en vaikka osais jotain laskua, niin se on jotenki inhottava, ko se sanoo sen jotenki kovalla äänellä ja koko luokalle niin, että kaikki muutki kuulee, niin siitä tulee semmonen inhottava olo. (Anni)

Se kertoo niinku kokeitten tuloksia ääneen, ja ko mulla tuli matikassa kutonen niin sitte se kertoo sen koko luokalle, ja sit niinkö, että nyt meni ihan surkeasti ja tällä tavalla, niin minusta se ei ole kivaa. (Henna)

Niin ja se alkaa niinku vitsaileen siitä enemmän ja enemmän ja sit tulee semmonen inhottava olo. (Essi)

Oppilaiden puheesta käy ilmi, että he kokevat tässä tilanteessa todella epäoikeudenmukaiseksi opettajan toiminnan. Oppilaiden keskustelusta voi tulkita, että opettajan toiminta on paitsi epäoikeudenmukaista, myös nöyryyttävää. Opettaja pitää tätä varmaankin hyvänä keinona oppia virheistä, mutta ei tule ajatelleeksi,

että oppilaiden kannalta tällainen toiminta voisi olla epämukavaa. Oppilaat mainitsevat, että opettaja voisi edes pyytää luvan, ennen kuin toimii tällä tavalla. Luvan pyytäminen olisi oppilaiden mielestä oikeudenmukaista, vaikka he arvelevatkin, että sitten opettaja ei saisi ikinä kertoa huonoja koetuloksia julki.

Yleisin keskusteluissa ilmi tullut opettajan epäoikeudenmukaiseen toimintaan liittyvä seikka oli se, että opettajat kohtelevat eri oppilaita eri tavoin. Oppilaiden mukaan opettajat saattavat kohdella jotakin usein huonosti käyttäytyvää oppilasta eri tavoin kuin heitä, jotka yleensä käyttäytyvät hyvin. Jos hyvin käyttäytyvä oppilas joskus tekee jonkin rikkeen, opettaja antaa hänelle isommat sanktiot kuin sellaiselle oppilaalle, joka käyttäytyy jatkuvasti huonosti.

Ja Eija ei saa yhtään jälki-istuntoa eikä yhtään mittään, vaikka se kiroilee. (Anni)

Niin koska ne on tottunu Eijaan niin ne ei välitä siitä. (Anni)

Se on minusta inhottava, ko ihan sama mitä me sitte tehään niin me saahaan siitä isot rangaistukset ja Eija ei. (Essi)

On mielenkiintoista, että oppilaat sanovat opettajien olevan niin tottuneita yhteen huonosti käyttäytyvään oppilaaseen, että he eivät reagoi häneen mitenkään. Oppilaiden mukaan huono käytös annetaan vain jatkua, eivätkä opettajat pyri saamaan sitä loppumaan. Lisäksi oppilaat kertoivat, että jos joku oppilas käyttäytyy opettajaa kohtaan huonosti, opettaja saattaa purkaa ärsytystään muihin, viattomiin oppilaisiin.

Oppilaiden mielestä tämä on erityisen epäoikeudenmukaista, sillä ei ole mukavaa, että opettaja käyttäytyy tympeästi muita oppilaita kohtaan. Opettajan tulisi kyetä pitämään tunteensa hillittyinä, vaikka vaikeaa se varmasti on, jos joku oppilaista käyttäytyy huonosti koko ajan. Oppilaita selvästi häiritsi tämä tapaus, sillä asiasta keskusteltiin pitkään ja jouduin lopulta ohjaamaan keskustelua toiseen

aiheeseen. Voi olla, että haastattelupäivänä oli sattunut jotain tähän liittyvää, ja se vaikutti siihen, mitä lapsilla oli mielessään.

Erilainen kohtelu oppilaiden välillä näyttäytyy oppilaiden mukaan myös esimerkiksi siten, että opettaja ei aina anna puheenvuoroa sellaiselle oppilaalle, joka tykkää viitata ja puhua paljon.

Mulla tulee mieleen, että esim. jollain tunnilla jos joku viittaa tosi kauan ja ope näkee, niin ope saattaa ottaa jonku muun, joka vasta on nostanu käden, eikä sitä, joka on viitannu kauan. Esim. mie saan monesti vasta tunnin lopussa puhua, ko kaikki muut saa aina ensin puheenvuoroja. (Elma)

Monesti just tytöille se tekee niin, ko me tykätään puhua, niin se ei niille anna puheenvuoroa. (Essi)

Mielenkiintoista tästä tekee se, että oppilaiden mukaan opettaja ei anna puheenvuoroja juuri tytöille. Epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen liittyy siis mukaan myös sukupuoli. Opettaja pyrkii tällä toiminnallaan luultavasti saamaan myös hiljaisemmat oppilaat ja esimerkiksi juuri pojat osallistumaan, mutta toisaalta on epäoikeudenmukaista, että sellaiset oppilaat eivät saa osallistua, jotka juuri olisivat halukkaimpia.

Kuitenkin myös pojat raportoivat epätasaisesta kohtelusta eri oppilaiden välillä.

No toimiiko opettaja vaikka kaikkia kohtaan samalla lailla? (Tutkija)

No ei. Välissä se vähän huutelee toisille ja toisille on vaan silleen ”joo, kiltti poika”. (Veikko)

Onko semmonen yleistä? (Tutkija)

No on se vähän. Ainaki mulle ja yhelle minun kaverille. (Veikko)

Opettaja saattaa siis komentaa joitakin oppilaita enemmän kuin toisia. Oppilaiden mielestä se tuntuu pahalta ja on epäoikeudenmukaista. On todettava, että aineistoni mukaan opettajat eivät kohtele oppilaita tasa-arvoisesti, ja oppilaat pitävät sitä epäoikeudenmukaisena. Oppilaat toivoisivat kaikkien kohdalla samanarvoista, mutta kuitenkin oppilaan käytöksen mukaista kohtelua.

Samalla lailla ko muitaki. (Leena)

Että ei siis mitään eroavaa kohtelua? (Tutkija)

Kohdellaan samalla lailla kun muita. Se tasa-arvosuus on se tärkeä, että just ei opettajatkaan voi vaikka valita yhtä suosikkia ja muita kohdella erilailla. (Eija)

Oppilaat vaikuttivat olevan hyvin valveutuneita siitä, että jokainen oppilas ansaitsee samanarvoista kohtelua kuin muutkin, ja tasa-arvoisuus on tärkeää. Oppilaat mainitsivat, että vaikka olisi jotenkin erilaisen näköinen ulospäin tai olisi jokin erityinen ominaisuus, tulisi silti kaikkia pitää samanarvoisina ja olla kaverina kaikille.

Myös kiusaamiseen puuttuminen puhutti jonkin verran. Oppilaiden mielestä on oikeudenmukaista, että opettajat pyrkivät toimimaan niin, että ketään ei kiusata tai syrjitä. Opettajien tulisi oppilaiden mukaan pyrkiä kaikissa tilanteissa, niin luokassa kuin välitunneilla, ehkäisemään kiusaamista. Jos kiusaamista kuitenkin tapahtuu, opettajien pitäisi oppilaiden mukaan toimia niin, että kiusaaminen saadaan loppumaan. Oppilaat sanovat, että kiusaajille on oikeudenmukaista antaa sellaiset rangaistukset, että he lopettavat kiusaamisen.

Miten teijän mielestä opettajan pitää toimia tässä tilanteessa (kiusaaminen)? (Tutkija)

No auttaa sitä, että jos jotain on vaikka lyöty, että ne kiusaajat joutuis siitä sillä lailla vastuuseen, että ne ei enää tekis sitä toiste. (Leena)

Opettajan pitäs varmaan soittaa vanhemmille. (Eija)

Tähän liittyen, oppilaat kuitenkin mainitsivat, että opettajien pitäisi tiukemmin puuttua asioihin. Erityisesti olisi oikeudenmukaista, että opettajat kuuntelisivat paremmin, mitä oppilailla on heille sanottavanaan. Oppilaat sanoivat, että usein opettajat eivät kuuntele tosissaan, eivätkä siksi myöskään puutu asioihin tarpeeksi tiukasti. Oppilaiden mukaan olisi siis oikeudenmukaista opettajien ymmärtää, että oppilaiden sanomisilla on merkitystä.

Oikeudenmukaiseen opettajan toimintaan oppilaiden mukaan kuuluu myös se, että opettaja huomioi oppilaat yksilöllisten tarpeiden mukaan, vaikka tasapuolisuus onkin tärkeää. Oppilaiden mielestä on oikeudenmukaista, että jos jollakin on vaikeuksia oppimisessa, niin hän saa tarvitsemaansa tukea. Oppimisen tukemiseen kuuluu esimerkiksi tarpeeksi hidas eteneminen uusissa opittavissa asioissa, ja tehtävien sopivuus.

Miten opettaja ei ainakaan sais toimia? (Tutkija)

No ainakaan ei saa pakottaa sitä jos se ei osaa jotaki asiaa. Pitää niinku yrittää opettaa, eikä laittaa läksyjä, jota se ei osaa. (Elias)

Ei saa tulla liian isoja asioita kerrallaan. (Joona)

Oppilaiden mukaan opettajien tasa-arvoisessa, inklusiivisessa, toiminnassa on siis monia parannettavia asioita. Tasa-arvoisuus eri oppilaiden tai sukupuolten välillä ei täysin toteudu, mutta opettaja voisi pienillä muutoksilla arkipäivän toiminnoissa toteuttaa tasa-arvoista kohtelua paremmin. Oppilaiden mukaan oikeudenmukaisen opettajan tulee toimia kaikkia oppilaita kohtaan tasa-arvoisesti, mutta kuitenkin niin, että jokaisen oppimisedellytykset otetaan huomioon. Samanarvoinen, mutta yksilöllinen kohtelu, siinä on opettajille haastetta. Mutta haasteet tulee ehdottomasti ottaa positiivisina, sillä ne pakottavat arvioimaan

omaa työtä entistä paremmin ja kehittämään mahdollisia huonoja osa-alueita toiminnassaan kohti parempaa.

6.1.2 Opettajien toiminnan vaikutus osallisuuteen

Haastatteluista kävi ilmi, että oppilaat kokevat, että eivät voi juurikaan vaikuttaa yhteisiin päätöksiin. Yhteisistä asioista päättämiseen osallistuminen on yksi osallisuutta tukeva osa-alue. Oppilailla tulisi olla yhtäläinen oikeus vaikuttaa oppituntien suunnitelmiin, tai ainakin opettajien tulisi kuunnella oppilaita paremmin. Oppilaat kertoivat erilaisista tilanteista, joissa vaikuttamisen mahdottomuus tulee ilmi. Keskustelussa oppilaat mainitsivat epäreiluna sen, että opettajilla on täysi päätäntävalta.

Tuntuuko joku täällä mitä opettaja tekee niin epäreilulta? (Tutkija)

Joo, ko se päättää aina mitä kenenki pitää tehä. (Veikko)

Oppilaiden päätöksentekoon osallistuminen on jopa oman työparin valinnassa joissakin tilanteissa tehty mahdottomaksi. Opettaja saattaa oppilaiden mukaan päättää parit, eikä anna esimerkiksi kaverusten olla parit keskenään. Myös se, kuka saa tunnilla puheenvuoron ja kuka ei, on täysin opettajan päätösvallan alla.

Lisäksi on ollut tilanteita, joissa oppilaiden mukaan opettaja päättää täysin mielivaltaisesti omien intressiensä mukaan esimerkiksi liikuntatuntien sisällöistä. Oppilaiden mukaan opettaja saattaa vaihtaa liikuntatunnin sisältöä jopa yllättäen kesken päivän. Oppilaat eivät pidä tästä, sillä yllättäen vaihtuva liikuntatunnin sisältö aiheuttaa ongelmia vaikkapa liikuntavarusteiden kanssa. Jos sisäliikunta vaihtuu yllättäen ulkoliikuntaan, ei kaikilla ole välttämättä tarvittavia varusteita. Oppilaiden mukaan opettaja saattaa silloin jopa antaa unohdusmerkinnän, vaikka varusteiden puuttuminen ei ollut oppilaan hajamielisyydestä kiinni.

Niin vaikka meillä on jo alkanu sisäliikkakausi, niin sitte sanotaanki yhtäkkiä että teillä onki pihaliikkaa. (Elma)

Vaikka on ottanu kaikki sisäliikkavarusteet niin sitte onki ulkoliikkaa ja sulla ei oo kun kylmät vaatteet päällä. (Essi)

Ope tekee sitä melko usein, että on aina päinvastoin mitä kalenterissa lukkee. (Henna)

Minusta tuntuu, että ope tekee sen silloin jos se on unohtanu ite ulkovaatteet kotiin niin sitte me ollaan sisällä. (Henna)

Ja sitte siitä saa unohuksia, että sulla ei oo ulkovaatteita. Ko se vaihtaa sitä.. nii sitte se on väärin. (Essi)

Se riippuu ihan, mitkä vaatteet sillä on. (Elma)

Oppilaiden mukaan olisi tärkeää, että opettaja pitäisi ne suunnitelmat, mitkä aiemmin on sovittu, eikä vaihtaisi niitä yllättäen enää. Mielestäni opettaja käyttää tällaisissa tilanteissa liiallisesti nimellistä valtaa, jota opettajuus hänelle luo. Oppilaiden mielipide pitäisi ehdottomasti kysyä tilanteessa, jossa esimerkiksi yllättäen ollaan tekemässä muutoksia päivän kulkuun.

Oppilaat kokevat, että opettaja on ainoa, jolla on sanavaltaa, eivätkä oppilaat kykene osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon. Haastatteluiden perusteella osa oppilaista koki koulun enemmänkin pakkopullana, kuin paikkana, jossa on kiva opiskella ja työskennellä yhdessä. Inklusiivisuutta voisi tälläkin osa-alueella toteuttaa helpoilla muutoksilla toimintaan. Oppilaita voitaisiin kuunnella enemmän ja ottaa mukaan yhteiseen päätöksentekoon. Näin saataisiin purettua oppilaiden tunnetta opettajan korostettuun valtaan. Opettaja voisi pienillä muutoksilla toimintaan kasvattaa oppilaiden osallisuuden ja yhteistoiminnallisuuden tunnetta.

Oppilailta tuli haastattelun aikana ainakin yksi pilke silmäkulmassa annettu ehdotus, jolla opettajien valtaa saataisiin hieman purettua, ja samalla opettajat saataisiin mukaan yhteiseen työskentelyyn käskyttämisen sijasta.

No ei anneta niille niitä vastauskirjoja. (Veikko)

6.2 Oppilaiden toiminta inklusiivisuuden toteutumiseksi

6.2.1 Tasa-arvoisuuden tukeminen

Oppilaiden toimintaan liittyvää inklusiivisuuden peruspilaria, tasa-arvoa, pohdittiin haastatteluissa muun muassa ryhmätöiden kautta. Oppilaiden mielestä on tärkeää, että kaikki saavat osallistua ryhmätyön tekoon. On epäoikeudenmukaista jos joku ryhmän jäsenistä yrittää pomottaa muita jäseniä. Oppilaiden mukaan ryhmätöissä tulee vuorotella ja jakaa tehtäviä siten, että jokainen saa mielekästä tekemistä. Tehtävien jakamisessa on tärkeää huomioida kunkin oppilaan tiedot ja taidot eri tehtävien suhteen. Ryhmätöissä on myös oikeudenmukaista huolehtia, että kaikki ovat mukana, eikä ketään syrjitä. Oikeudenmukaisuutta lisää se, että kaikki keskittyvät työhön, pyrkivät ahkeruuteen ja toimivat ryhmän parhaaksi.

Joku tekkee vaan yksin sitä ja ei anna kenenkään muun tehä sitä. (Elma)

Tai sitte joku on vaan silleen, että ”sie teet tuon väärin, mie teen, mie teen!” (Henna)

Ei mene sillä tavalla, että kolme tekkee ja yks kaivaa nokkaa. (Henna)

Oppilaiden keskusteluista kävi ilmi heille olevan selvää se, että kiusaaminen heikentää tasa-arvon toteutumista. Oppilaiden mukaan ketään ei saa kiusata, vaikka olisi jokin ulkoinen ominaisuus, joka tekisi henkilöstä jollain tavalla erilaisen. On myös epäoikeudenmukaista luokitella ihmisiä erilaisiin ryhmiin esimerkiksi ulkonäön tai jonkin ulkoisen ominaisuuden vuoksi.

Oppilaat olivat hyvin valveutuneita tästä asiasta, ja epäilen yhdeksi syyksi sitä, että juuri tutkimuksen teon ja haastatteluiden aikaan oli meneillään kohu maahanmuuttajista, joita oli muuttanut yllättäen iso joukko tutkimuspaikkakunnalle. Turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskuksen perustaminen pienelle maaseutupaikkakunnalle ei ole mikään läpihuutojuttu. On selvää, että oppilaatkin olivat jo ehtineet miettiä tätä asiaa ja sitä, kuinka maahanmuuttajat tulevat pian myös heidän kouluunsa, jossa maahanmuuttajia ei ole koskaan aiemmin juuri ollutkaan.

Minusta se on ainaki tosi tyhmää jos sitä kiusataan siitä, että jos sillä on vaikka erivärinen iho tai jos se on vaikka niinku eri maalainen, eikä puhuis kunnolla suomee, niin ei siitäkään sais kiusata. Mullaki on monta kaveria, jotka ei osaa kunnolla suomea. (Eija)

Niin, että kaikki on kuitenki samanlaisia ihmisiä, vaikka onki eroavaisuuksia, että kaikissa on samaa verta. (Leena)

Kaikki on niinku ihmisiä. Jotku on kuuroja, jotku eri värisiä, jotku voi olla erilaisen muotoisia. (Eija)

Ei pitäis luokitella ryhmiin, että nuo on vaikka erilaisia, eikä ne kuulu tähän joukkoon. (Laura)

Oppilaiden mukaan tasa-arvoa tukevaa toimintaa on sellainen, jossa pyritään ehkäisemään kiusaamista. Esimerkiksi uuden oppilaan kohdalla tulisi toimia niin, että hänellä on hyvä tulla uuteen kouluun, hänelle tulee olla kohtelias ja ystävällinen. Uutta oppilasta tulee tukea ja auttaa häntä pääsemään mukaan muiden

oppilaiden joukkoon ja saamaan kavereita. Oppilaiden mukaan jos kiusaamista esiintyy, on oikeudenmukaista mennä auttamaan kiusattua ja toimia siten, että kiusaaminen saataisiin loppumaan.

Tasa-arvoa lisää myös se, että kaikki otetaan mukaan leikkeihin ja yhteiseen toimintaan, eikä ketään syrjitä tai kielletä osallistumasta. Inklusiivisuuden toteuttamista käytännössä on nimenomaan se, että yksinään olevat saadaan mukaan yhteiseen toimintaan.

Jos näkee, että joku on yksin, niin pyytää sitä mukaan että hei, onks sulla tylsää, voit tulla leikkiin meijän kans. (Elma)

Tasa-arvoa tuottaa oppilaiden mukaan muiden auttaminen ja tukeminen jos huomaa, että jollakin oppilaalla on vaikeuksia jossain asiassa. Haastatteluiden aikana keskustelimme siitä, kuinka muiden oppilaiden tulisi suhtautua sellaiseen oppilaaseen, jolla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Oppilaiden mukaan on oikein, että hän saa yksilöllisempää opetusta ja tukea vaikeuksiinsa. Muiden oppilaiden tulisi myös tukea, mutta samalla olla ihan vain kaverina, kuten muillekin oppilaille.

Riku: Sillai, että huomioi sitä, että ihan kaverina.

Yhteistoiminnallisuus, kaverina oleminen, muiden mukaan ottaminen, kiusaamisen ehkäiseminen ja erilaisuuden hyväksyminen ovat oppilaiden mukaan tasa-arvoisuutta parantavia tekijöitä. Oppilaat tiedostivat nämä asiat hienosti, ja tiesivät, kuinka tasa-arvoinen toiminta edistyy. Keskusteluiden perusteella vaikutti siltä, että jos oppilaat pitävät nämä asiat mielessään ja toimivat niiden mukaan, inklusiivinen tasa-arvoisuus on kehittymässä hyvään suuntaan.

6.2.2 Osallisuuden tukeminen

Miten voisit itse toimia niin, että kaikilla olisi mukavaa ja kaikki leikkisivät yhdessä? Oppilaat vastasivat ensimmäisenä, että kaikkia pitää pyytää mukaan leikkiin. Mukaan pitää pyytää myös sellaisia, jotka ovat vähän syrjässä, sillä on tärkeää, että kaikki ainakin pyritään saamaan mukaan.

Mie olisin ainaki sillai, että Tule tänne! Tule tänne! Täällä on tekemistä! (Henna)

Osallisuutta ja mukana olemista tuetaan oppilaiden mukaan myös siten, että valitaan yhdessä sellaisia leikkejä ja toimintaa, josta kaikki pitävät. Tämä tukee yhteistoiminnallisuutta, mutta on oppilaiden mielestä haastavaa, sillä tytöt ja pojat ovat useimmiten toisistaan irralliset ryhmät. Syy ryhmien jakautumiselle oppilaiden mukaan on erilaisissa mielenkiinnon kohteissa. Toinen, suurempi syy on pelko kiusaamisesta jos leikkii vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa. Jokin kirjoittamaton sääntö erottaa koulumaailmassa edelleen tytöt ja pojat toisistaan, sillä he pelkäävät saavansa osakseen kiusaamista ihastumisista.

Oppilaiden mukaan joskus ryhmästä irrallisuus saattaa johtua erilaisuudesta tai outoudesta, eikä jollain tavoin erilaista henkilöä välttämättä haluta ottaa yhteisiin leikkeihin mukaan. Irrallisuutta, osallisuuden heikentymistä, voi siten tapahtua erilaisuuteen suhtautumisen negatiivisten asenteiden vuoksi. Negatiivinen suhtautuminen erilaisuuteen saa aikaan syrjimistä.

No miksi ne osa on porukoissa ja osa on yksin? (Tutkija)

Jos ne on erilaisia niin niitä ei haluta mukaan, jos ne on outoja tai erilaisia. Voi olla rasismiaki. (Henna)

Oppilaat kuitenkin olivat sitä mieltä, että ehdottomasti kaikki pitää ottaa mukaan, eikä ketään saa luokitella eri ryhmiin varsinkaan minkään ulkoisen ominaisuuden perusteella. Ryhmissä kuuluu oppilaiden mielestä olla erilaisia ihmisiä sekaisin.

Ei voi perustaa sellasta ryhmää, että tuossa on nuo koska ne on eri värisiä ja tässä ollaan me koska me ollaan täällä. Niitä vois olla sekaisin. Ja pitäis ollaki että ollaan sekaisin. (Eija)

Mukaan pyytämisen ja syrjimisen vastustamisen lisäksi oppilaiden mielestä osallisuutta ja yhteistoiminnallisuutta tukisi erinomaisesti yhteinen toiminta- tai liikuntapäivä, jossa olisi mukana koko koulu. Toimintaa suunniteltaisiin yhdessä ja kaikki saisivat osallistua erilaisiin leikkimielisiin kilpailuihin. Yhteiset projektit koko koulun hyväksi ovatkin yksi yhteistoiminnallisuuden parhaista toteutumista tukevista toimintamalleista.

Vois olla, niinkö, esim. joskus niinkö joka vuosi ainaki kaks kertaa semmonen ulkoliikuntajuttu, että meillä on ollu semmosia, että koko ala-aste kokoontuu ja sitten on tehty joukkueita ja pelailtu yhessä. (Elma)

Lisäksi oppilaat kokevat, että luokkaretken järjestäminen ja siihen varojen kerääminen tukisi yhteistoiminnallisuutta. He haluaisivat olla järjestämässä esimerkiksi jotain tilaisuuksia, joissa myytäisiin itse tehtyjä tuotteita ja kerättäisiin rahaa yhteistä retkeä varten. Oppilaiden ideat osallisuuden tukemiseksi olivat oikein mainioita ja olisivat toteutuessaan varmasti yhteishenkeä nostattavia. Näillä oppilailla näytti olevan suuri into yhteiseen tekemiseen ja hauskojen ideoiden toteuttamiseen. Joskin he valitettavasti kokivat, että heillä ei ole valtaa tai mahdollisuuksia ideoidensa toteutukseen.

Yhteinen toiminta, jossa kaikki saavat olla mukana suunnittelussa, päätöstenteossa ja toteutuksessa, tukee oppilaiden mielestä parhaiten osallisuuden tunnetta. Joskus erilaisena tai outona pidetty henkilö saattaa jäädä ulkopuolelle, mutta oppilaat tiedostivat, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja kaikkia tulee ainakin pyrkiä saamaan mukaan. Kun kaikki saavat osallistua ja antaa oman panoksensa yhteiseen työhön, tulee toiminnasta mukavaa. Keskusteluissa kävi ilmi, että oppilailla on erinomaisia ideoita yhteisen hyvän tukemiseksi. Näitä ideoita kouluissa tulisi kuunnella ja mahdollisuuksien mukaan pyrkiä myös toteuttamaan! Tällä tavoin inklusiivista osallisuutta saadaan kehitettyä positiivisempaan suuntaan.

6.3 Yhteenveto

Oppilaat olivat mielestäni keskusteluista saadun mielikuvan perusteella oikein inklusiivisia, vaikka eivät sitä itse tiedostakaan. Heidän ajatuksistaan aikuisetkin voisivat ottaa mallia. Muutama vuosi sitten kandidaatin tutkielmassani totesin tulosten raportointivaiheessa, että opettajat ajattelevat suurelta osin työtänsä ja inklusiivisia toimintaperiaatteita resurssien kannalta. Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista näki inkluusion mahdottomana resurssien ja mahdollisesti kasvavan työmäärän vuoksi.

Oppilaat eivät ajattele inklusiivista toimintaa rajojen, resurssien tai muiden esteiden kannalta, vaan pohtivat avoimesti yhteistä, mutta myös yksilöllistä hyvää. Oppilaat pitävät inklusiivisuutta luonnostaan tavoiteltavissa olevana asiana. Ainakin tämän tutkimuksen perusteella voin todeta, että haastatteluihin osallistuneet oppilaat ovat melko suvaitsevaisia erilaisuutta kohtaan, ja tiedostavat tasa-arvon ja osallisuuden toteutumisen tärkeät osa-alueet.

Oppilaat kokivat erityisen tärkeänä, että jokaista oppilasta kohdeltaisiin tasa-arvoisesti. Tasa-arvoisuus merkitsee kuitenkin sitä, että kohtelu on oppilaan käytöksen ansaitsemaa. Toinen tärkeä oppilaiden esiin nostama ajatus oli se, että

opettajien pitäisi kuunnella heitä entistä paremmin ja antaa oppilaiden osallistua toiminnan suunnitteluun.

En voi täysin tietää, vastasivatko oppilaat joihinkin kysymyksiin pelkästään sillä perusteella, kuinka asioiden pitäisi olla. Mutta vastasivatpa he todellisuuteen perustuvien tapahtumien perusteella tai eivät, on kuitenkin hyvä huomata, että oppilaat ainakin tiedostavat nämä asiat. Oppilaat näkevät inklusiivisen tasa-arvon ja osallisuuden positiivisesti mahdollisuuksia tuottavina haasteina, joihin haluaisivat myös pyrkiä, jos vain aikuisetkin lähtisivät haasteeseen mukaan.

7 POHDINTA

Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimustulosten tarkastelu suhteessa aiempaan teoriaan tuo vahvimmin esiin ajatuksen siitä, että oppilaiden ja opettajien välillä on valtakuilu, joka luo epätasa-arvoa aikuisten ja lasten välille ja heikentää osallisuuden kokemusta. Tulokset vahvistavat muun muassa Kupiaisen & Sintosen (2009, 163) ajatusta siitä, että koulun toiminta on hyvin aikuislähtöistä ja oppilaiden tulee vain olla ja tehdä kuten käsketään. Tämä on huolestuttavaa, sillä esimerkiksi Karlsson & Riihelä toteavat, että epätasa-arvo estää ajattelun kehittymistä ja oppimista. Heidän mukaansa oppijan tietoa ja kokemusta tulisi arvostaa, jotta hän myös itse alkaisi arvostaa niitä. Ihmisen kokemus tasa-arvoisuudesta suhteessa muihin, tukee itsensä kokemista subjektina, joka kykenee vaikuttamaan asioihin. (Karlsson & Riihelä 1995, 33.)

Turjan (2001, 49–52) mukaan ylintä osallisuuden tasoa edustaa yhteistoiminnallisuus ja tasavertainen aloitteiden teko sekä asioista neuvottelu aikuisten ja lasten kesken. Tulosteni mukaan lapset saavat hyvin vähän olla mukana koulun päätösten teossa tai yhteisen toiminnan suunnittelussa. Tulosten mukaan nykyistä tilannetta koulussa voisikin paremmin kuvailla oppilaita osallistavaksi, ei niinkään aidoksi osallisuudeksi. Turjan (2001, 47) mukaan osallistaminen ei ole lapsilähtöistä, ja siinä lapsi asemoituu ensisijaisesti toiminnan passiiviseksi kohteeksi. Osallistaminen on siis lähellä sitä, mitä koulun arki tällä hetkellä oppilaiden mukaan on; opettajien valtaa, jonka avulla opettaja osallistaa oppilaita mukaan työskentelyyn.

Kävi ilmi, että haastatteluiden mukaan oppilaat kokevat opettajan vallan epäreiluna ja sen vuoksi esimerkiksi koulunkäynti tuntuu joidenkin mielestä pakkopullalta. Tämä tulos on kuin suoraan aiemmasta teoriasta, jossa totesin Karlssonin ja Riihelän (1995, 37) mukaan, että kun pelkkä auktoriteetin uskominen hylätään

ja tiedonsiirrosta tehdään tutkivaa vuorovaikutusta, oppilaat löytävät innon ottaa itse selvää asioista ja välittää tietoaan myös muille. Opettajan vallan korostuminen siis tuottaa passiivisuutta oppilaiden keskuudessa, mutta vallan purkaminen auttaa jälleen löytämään oppimisen innon.

Jos ja kun osallisuutta haluttaisiin kehittää, tulisi kouluissa ottaa huomioon oppilaiden oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteisen toiminnan suunnitteluun ja päätösten tekoon. Haastatteluiden perusteella oppilailla on suuri into yhteisen toiminnan kehittämiseen. Yhteistoiminnallisuutta tulisi vahvistaa antamalla heille siihen tilaisuuksia. Myös oppilaiden itsemääräämisoikeutta tulisi paremmin kunnioittaa, esimerkiksi pyytämällä lupa, ennen kuin huonoja koetuloksia julkistetaan koko luokalle.

Oppilaiden välinen tasa-arvo oli yksi teoriaosani perusteista. Siihen liittyen tuloksista kävi ilmi esimerkiksi opettajien erilainen kohtelu eri oppilaiden välillä. Havaitsin tuloksissa myös sen, että oppilaiden mukaan usein tytöt eivät saa tunneilla vastata kysymyksiin niin usein kuin toivoisivat, vaan opettaja haluaa poikien vastaavan. Uskon, että tässä vaikuttaa taustalla muun muassa Löfströmin (2007, 88) ajatus siitä, että tyttö- ja poikaoppilaita kohdellaan jossain määrin edelleen eri tavoin perinteisten stereotypisten sukupuoliroolien mukaan. Tyttöjä pidetään ahkerampina luonnostaan, kun taas poikia ajatellaan hulttiomaisempina, jonka vuoksi opettaja patistaa heitä vastailemaan kysymyksiin. Olisi hyvä, että opettajat tiedostaisivat tämän omassa toiminnassaan, ja pyrkisivät perinteisten stereotypisten rooliodotusten vahvistamisesta eroon. Näin he kohtelevat oppilaitaan tasa-arvoisemmin.

Mainitsin teoriassa, että tasa-arvoisen opetuksen tulee olla jokaisen oppilaan tarpeisiin vastaavaa, yksilöllistettyä ja mukautuvaa. Tämä mahdollistaa Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 96) mukaan parempia oppimis- ja osallistumisedellytyksiä. Tämän myös oppilaat toivat ilmi haastatteluissa. Oppilaat ovat siis tietoisia siitä, että vaikka jokaista pitää kohdella samanarvoisesti, niin silti yksilölliset tar-

peet tulee huomioida. He toivovat opettajilta tasa-arvoista kohtelua jokaisen oppilaan kohdalla, mutta samaan aikaan kuitenkin oppilaan käytöksen ja yksilöllisten tarpeiden mukaisuutta.

Yksi tuloksiin liittyvä ajankohtainen asia, jonka koen velvollisuudekseni nostaa esiin, on monikulttuurisuus. Monikulttuurisuus on ilmiö, joka on koko ajan kasvamassa ja laajentumassa pienillekin paikkakunnille. Tämän sain kokea tutkimusprosessin aikana, sillä aineistonkeruun aikaan syntyi kohu turvapaikanhakijoista, joita muutti yllättäen runsas määrä tutkimuspaikkakunnalle. Olin lukenut ennen haastatteluita Talibin (2007, 37) tekstiä, jossa hän totesi, että monikulttuurisuuden haasteisiin tulee suhtautua vakavasti, sillä niiden huomiotta jättäminen vaikuttaa kaikkien hyvinvointiin ja jopa yhteiskuntarauhaan. Hänen mukaansa on siis tärkeää, että monikulttuurisuudesta ollaan tietoisia. Tästä huolimatta olin ajatellut sivuuttaa aiheen, enkä varautunut siihen haastatteluissa.

Kävi kuitenkin niin, että vaikka itse en ottanut monikulttuurisuutta puheeksi, oppilaat toivat sen esiin itse. He viittasivat puheessaan rasismiin ja erilaisuuteen, erivärisyyteen ja erilaisiin kieliin. Selkeästi kohu turvapaikanhakijoista vaikutti siis heihin, vaikka maahanmuuttajia ei vielä koulussa ollut näkynytkään.

Oppilaiden suhtautuminen oli mielestäni pääasiassa positiivista ja avointa, mutta havaitsin myös jonkinlaista ajatusta siitä, että maahanmuuttajat ovat jotenkin erilaisia, joita saatetaan syrjiä. Olisikin tärkeää, että vaikka koulussa ei olisikaan yhtään maahanmuuttajaoppilasta tai monikulttuurisuus ei juuri näyttäytyisi arjessa, silti monikulttuurisuuskasvatusta tulisi tuoda opetukseen kaikille oppilaille. Talibin (2007, 38) mukaan jokainen tarvitsee globaalissa maailmassa kulttuurienvälistä osaamista ja erilaisten kulttuurien kohtaamisen taitoa tullakseen toimeen yhteiskunnassa ja myöhemmin elämässään. Monikulttuurisuuskasvatus tukee tasa-arvoisuutta ja suvaitsevaisuutta, kun oppilaiden tietoisuus erilaisista kulttuureista kasvaa ja kehittyy.

Tuloksia on lopuksi hyvä myös tarkastella pohtimalla haastatteluissa saatujen vastausten oikeellisuutta. Vehkalahti ym. (2010) sanovat, että lasten ja nuorten tutkimuksessa olennainen kysymys on, kuka puhuu ja kenen suulla. Tässä tutkimuksessa taustavaikuttajana on ollut koulumaailma, joka luo tietynlaisen institutionaalisen paineen haastattelutilanteisiin. Haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana ja keskusteluaiheet liittyivät suurelta osin kouluun, joten selkeästi kouluinstituutio on jossain määrin muokannut tutkimustuloksia. Voi olla, että lapset kokivat, että heidän pitää vastata tietyllä lailla, tai joku muu vastaus on väärin. Jotkut lapsista kuitenkin olivat rohkeita kritisoimaan esimerkiksi opettajien toimintaa, joten rohkenen sanoa, että ainakaan kaikki heistä eivät pitäneet minua tutkijana auktoriteetin kaltaisessa asemassa.

Jatkotutkimusaiheena olisi kiinnostavaa esimerkiksi lähteä hakemaan samaan aiheeseen liittyen ajatuksia lasten vanhemmilta. Missä määrin vanhemmat ovat kiinnostuneita koulujen inklusiivisuudesta? Ovatko inklusiiviset periaatteet tuttuja vanhemmille? Olisiko heidän mielestään mielekästä ryhtyä suuremmissa määrin toteuttamaan aktiivista muutosta kohti inklusiivisuutta? Millaisia ideoita vanhemmilta tulisi inklusiivisuuden kehittämiseksi?

Olisi myös mielenkiintoista tutkia eri-ikäisten lasten ajatuksia inklusiivisuudesta ja vertailla onko iällä merkitystä asiaan nähden. Tässä tutkimuksessa rajaus kohdistui viidesluokkalaisiin, mutta mielenkiintoista olisi ollut laajentaa näkökulmaa esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilaisiin, joilla koulumaailma on vielä melko uusi paikka. Samoin mielenkiintoista olisi ollut haastatella yhdeksännen luokan oppilaita, joilla yhdeksän vuoden kokemus koulumaailmasta antaisi varmasti paljon erilaisia näkökulmia aiheeseen.

Lopuksi haluan vielä korostaa, että tutkimusprosessin aikana oli erityisen mielenkiintoista huomata lasten olevan luonnostaan hyvin inklusiivisia, vaikka en maininnut haastatteluiden aikana kertaakaan edes koko sanaa. Lapset puhuivat

luonnostaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti ja he pitivät niitä juuri sellaisina arvoina, joihin pitäisi pyrkiä. Tutkimukseni perusteella totean, että lapsilla on vielä tallessa kyky nähdä asiat luonnollisesti ja yksinkertaisesti. Kuten jo alussa tutkielman johdannossa totesin, jotkut aikuiset pitävät inkluusiota resurssien vuoksi mahdottomana. Lapset sen sijaan näkevät asioiden yksinkertaisen luonteen ja kykenevät tarkastelemaan maailmaa positiivisemmin ja avoimemmin ilman negatiivisia ennakko-olettamuksia. Kunpa me aikuiset emme pilaisi omilla käsityksillämme lasten ennakkoluulotonta näkökulmaa maailmaan!

Tutkielman arviointia

Tutkielman teko on ollut antoisaa ja kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, tutkimusprosessi on ollut hyvin monimuotoinen ja olosuhteiden mukaan muuntautuva. Tutkimusaihe pysyi samana koko prosessin alusta alkaen, mutta tutkimuskysymykset muokkautuivat moneen kertaan uuteen uskoon. Kysymysten lopullinen muoto kuvastaa erinomaisesti sitä, mistä alun perin olin kiinnostunut ja mitä lähdin tutkimaan.

Pitkään pidin tutkielmaani fenomenografisena ja yritin toteuttaa sitä fenomenografisten periaatteiden mukaisesti. Lopulta kuitenkin ohjaajan tukemana tajusin luovuttaa, sillä fenomenografia ei ihmisten käsitysten tutkimisen näkökulmastaan huolimatta soveltunut tähän lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. Olisi ollut erittäin haastavaa saada lasten ajatuksista muotoiltua fenomenografialle tyypillinen tulosten kuvauskategoriajärjestelmä. Lopulta päädyin teoriaohjaavan sisällönanalyysin käyttöön osana laadullista tutkimusta. Tämä päätös antoi lasten ajatusten esiintuomiseen vapaat kädet, ja sain tuoda lasten ajatukset esiin juuri sellaisena kuin ne aineistossa näkyivät.

Eläytymismenetelmän soveltaminen oli erinomainen valinta lasten haastatteluiden orientaatioksi. Eläytymismenetelmä antoi haastatteluihin käytännön läheisen näkökulman ja lasten oli helppo eläytyä aiheeseen. Keskustelua syntyi joidenkin

ryhmien kohdalla erinomaisesti, kun taas toisten kanssa kuvien avulla piti hieman yrittää kaivella lisää, syvällisempää tietoa. Jotkut lapset ottivat eläytymistehtävän liian kirjaimellisesti ja vastailivat kysymyksiini vain kuvaan liittyen. Kun taas jotkut lapsista alkoivat heti kuvan innoittamana kertoa jotain heidän omassa koulussaan tapahtunutta samaan aiheeseen liittyvää sattumusta. Parantamisen varaa menetelmässä olisi ollut, sillä kuvia olisi pitänyt rajata pienempi määrä ja näyttää jokaiselle ryhmälle samat kuvat. Näin samasta kuvasta olisi saatu enemmän keskustelua. Kokonaisuudessaan eläytymistehtävä oli kuitenkin vaivan arvoinen ja antaa erinomaisen lähtökohdan aineistonkeruulle.

Kokonaisuutena tutkielma on mielestäni ajankohtainen, aiheessa pitäytyvä ja teoria vastaa ainestoa sekä tuloksia. Useita teoriaosuudessa esiin nostamiani seikkoja huomasin tulevan esiin myös tuloksissa ja näitä kuvailin tulosten tarkastelussa. Tulosten merkityksellisyys ei ole uuden, mullistavan teorian luomisessa, vaan lasten ajatusten esiin tuomisessa.

Tutkielma antaa käytännön tietoa lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta kiinnostuneille, mutta myös inklusiivisille toimijoille. Kasvatusalan ammattilaisille tutkielmani antaa lasten näkökulmaa koulumaailman arkeen, jota olisi hyvä aika ajoin pyrkiä tarkastelemaan kaikkien resurssilaskelmien sijaan. **Tutkielmassani esiintyvä lasten ääni kuuluu erityisesti opettajien suuntaan, toiveikkaasti etsien kuuntelijoita, jotka ottavat äänen tosissaan!**

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto.

Heinonen, H. & Kuikka, M. 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä - yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2009. Lukivaikeudet ja koulumenestys. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 126–135.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-Kustannus. 241–256.

Karhunen, M. 2009. ADHD-lapsen kohtaaminen. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 62–72.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1995. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kesälahti, E. & Väyrynen, S. 2013. Learning from our Neighbours – Inclusive Education in the Making. A School for All –hanke.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.

Lakkala, S. 2008 Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.

Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Opetusalan ammattijärjestö. Helsinki: Otava. 87–97.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajakäyntiä koulussa - inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto.

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

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 96–124.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. (POPS 2014)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. (POPS 2004)

Peterson, J.M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive Teaching – Creating Effective Schools for All learners. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa: Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. 145–169.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila ym. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Salamancan julistus. 1994. UNESCO.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto.

Suomen perustuslaki 1999.

Suomen perusopetuslaki 1998.

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 25–40.

Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13–22.

Talib, M-T. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras R. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Opetusalan ammattijärjestö. Helsinki: Otava. 37–51.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hujala & Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 41–53.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. Lukemisen vaikeuksien kuntoutus. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 116–125.

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. ja Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström ym. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry: Julkaisuja 101. 10–23.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inkluusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle - oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13–28.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989.

LIITTEET

Liite 1. Eläytymistehtävässä käytetyt kuvat

Kuva 1. Lukivaikeuksia omaava oppilas ja kouluavustaja

Kuva 2. Kiusaaminen

Kuva 3. Liikuntatunti

Kuva 4. Ryhmätyö

Kuva 5. Välitunti

Kuva 6. Tyttö, jolla toinen korva kuuro

Kuva 7. Poika pyörätuolissa