

**KOULUKURAATTOREIDEN KÄSITYKSIÄ TUKEA
TARVITSEVIEN OPPILAIDEN
KOULUHYVINVOINNISTA INKLUSIIVISESSA
LUOKASSA**

Emilia Koivukangas

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Koulukuraattoreiden käsityksiä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista inklusiivisessa luokassa

Tekijä: Emilia Koivukangas

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ: Laudaturtyö: Licensiaatintyö:

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 93 + 2 liitettä

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulukuraattoreiden käsityksiä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista inklusiivisessa luokassa. Inklusiivinen kasvatus on voimakkaasti pinnalla niin julkisessa keskustelussa kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tämä tutkielma tuo keskusteluun uudenlaista näkökulmaa nostamalla esiin koulukuraattoreiden käsityksiä inklusiiviseen kasvatukseen sekä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyen.

Kouluhyvinvointia tarkastellaan Konun (2002) koulun hyvinvointimallin avulla, johon on lisätty Ryanin ja Decin (2017) itseohjautuvuusteoriasta kyvykkyyden osa-alue. Tutkimus on fenomenografinen ja sen aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta koulukuraattoria ympäri Suomen. Aineiston analyysitapa on fenomenografinen analyysi.

Tämän tutkimuksen mukaan kuraattorit kokevat, että inklusiivisissa luokissa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointi on pääasiassa hyvällä tasolla, vaikka aineistosta ilmeni myös useita hyvinvointia horjuttavia tekijöitä. Muun muassa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ja joustavan opetuksen nähtiin aineistossa edistävän hyvinvointia. Lisäksi etenkin kaverisuhteet, ovat kuraattoreiden mukaan hyvin toimiessaan keskeisessä asemassa tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Kuraattorit kuvaavat, että tukea tarvitsevat oppilaat kohtaavat usein epäonnistumisia ja huonommuuden tunnetta koulussa. Siksi olisi tärkeää kasvattaa lapset ja nuoret ymmärtämään erilaisuutta ja opettaa heidät asettamaan tavoitteet itselleen sopiviksi.

Tukea tarvitsevien kouluhyvinvointia haastaa kuraattoreiden mukaan muun muassa riittämättömät henkilöstöresurssit, oppilaan henkilökohtaiset haasteet sosiaalisissa tilanteissa, opettajan välinpitämätön suhtautuminen oppilaan haasteisiin sekä pienempien työskentelytilojen puute. Näihin asioihin olisi tärkeää kiinnittää huomiota, jotta jokaisen oppilaan onnistunut koulutie omassa lähikoulussa pystyttäisiin turvata.

Avainsanat: *inklusiivinen kasvatus, kouluhyvinvointi, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, fenomenografia*

__ Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: School social workers' perceptions of the school well-being of pupils with support needs in an inclusive classroom

Author: Emilia Koivukangas

Degree programme/subject: Faculty of Education

Field of the study: Master's thesis Laudatur thesis Doctoral thesis

Number of pages: 93 + 2 attachments

Year: 2023

Abstract:

This thesis examines school social workers' perceptions of well-being of pupils in need of support in an inclusive classroom. Inclusive education is a topic that features strongly in both public discourse and educational research. This thesis brings a new perspective to the debate by highlighting school social workers' perceptions of inclusive education and the school well-being of pupils in need of support. The study is phenomenographic and the data was collected by interviewing six school social workers from all over Finland. The method of analysis of the data is phenomenographic.

According to this study, the school social workers feel that the well-being of pupils with support needs studying in inclusive classrooms is at a good level. Among other things, the fact that pupils have a say in their own schooling and that teaching is organised in a flexible way contributes the well-being of pupils with special needs in inclusive classrooms. Social relationships are seen by the school social workers as key to the school well-being of pupils with support needs in inclusive classrooms.

The school social workers who took part in the study describe that pupils who need support often in classrooms face difficulties and feel inferiority at school. It is therefore important to educate children to understand difference and to teach them to set goals so everyone can do their best.

Challenges for the well-being of pupils with support needs at school arise if child has challenges in social situations, the teacher is indifferent to the pupil and schools do not have small working spaces. These issues would be important to address in order to ensure a successful education for every pupil in their local school.

Keywords: *inclusive education, well-being in school, learning and school support, phenomenography*

___ The thesis does not contain any personal data other than the author's own.

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 5 |
| 2 Hyvinvointi koulussa | 7 |
| 3 Inklusiivinen koulu..... | 11 |
| 3.1 Suomalaisen perusopetuksen kehitys kohti inklusiivista koulua..... | 13 |
| 3.2 Tukea tarvitsevat oppilaat inklusiivisessa luokassa | 16 |
| 4 Tutkimuksen toteuttaminen..... | 22 |
| 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset..... | 22 |
| 4.2 Fenomenografinen tutkimus..... | 23 |
| 4.3 Aineiston keruu haastatteluilla | 26 |
| 4.4 Koulukuraattorit tutkimushenkilöinä | 28 |
| 4.5 Fenomenografinen aineiston analyysi..... | 29 |
| 5 Koulukuraattoreiden käsitykset inklusiivisesta kasvatuksesta | 35 |
| 6 Koulukuraattoreiden käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista | 37 |
| 6.1 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet..... | 37 |
| 6.2 Sosiaaliset suhteet | 45 |
| 6.2.1 Tukea tarvitsevan oppilaan merkitykselliset vuorovaikutussuhteet | 45 |
| 6.2.2 Sosiaalisten suhteiden rakentumisen taustatekijät..... | 51 |
| 6.3 Koulun olosuhteet | 58 |
| 6.4 Terveystila..... | 64 |
| 6.5 Osaamisen vaihtelevuus | 68 |
| 7 Tulosten tarkastelua | 73 |
| 8 Pohdinta..... | 80 |
| Lähteet..... | 84 |
| Liitteet | |
| Liite 1 - Haastattelurunko..... | |
| Liite 2 – Haastattelukutsut..... | |

1 Johdanto

Erityiskasvatukseen liittyen on kiistelty jo 1970-luvulta lähtien erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta sekä siitä, tulisiko oppilaille tarjota mahdollisuus opiskella yleisopetuksessa. Ensin puhuttiin integraatiosta, mutta 1990-luvun jälkeen keskeisenä käsitteenä on käytetty inklusiivista kasvatusta. (Moberg & Savolainen 2009, 76.) Koen, että tämä keskustelu on vain kiihtynyt Suomessa viimeisten vuosien aikana, kun mediassa on käyty keskustelua muun muassa koulujemme oppimistuloksien heikentymisestä. Yhdeksi oppimistulosten heikentymistä selittäväksi tekijäksi on noussut keskusteluissa juuri inklusiivinen kasvatustapa ja sen heikko toteutus koulun arjessa. Esimerkkinä eräs luokanopettaja kuvaa kokemuksiaan Ylen 18.12.2019 julkaisemassa uutisessa seuraavasti:

”Luokallani on liki 30 oppilasta, joista 5 tehostetun ja 1 erityisen tuen oppilasta. Voin sanoa, että inklusiivisuus ja tuki luokallani on pelkkiä kauniita sanoja paperilla. En kerta kaikkiaan pysty tällä oppilasmäärällä, resursseilla ja omilla taidoillani tarjoamaan tukea tarvitseville! Ne, jotka ovat kognitiivisesti kyvykkäitä eivätkä häiritse, tarkistavat tehtävänsä ja korjaavat vastauksiaan, mutta osa haaveilee ja on täysin kuutamolla missä mennään, vaikka ohjeet on annettu suullisesti ja ovat taululla näkyvillä” (Hevonoja 2019)

Inklusiivinen kasvatustapa on ollut keskeinen keskustelun aihe myös kasvatustieteessä, joten aiheeseen liittyvää tutkimusta löytyy runsaasti. Olen kuitenkin havainnut sen, että opettajien, rehtoreiden, oppilaiden sekä vanhempien ääni on saatu hyvin kuuluviin erilaisissa inklusiivista kasvatusta koskevissa tutkimuksissa, mutta koulun muun henkilöstön, kuten oppilashuoltoon kuuluvien koulupsykologien, kuraattoreiden tai terveydenhoitajien näkemyksiä tähän ilmiöön liittyen ei ole juurikaan tutkittu.

Koulu on instituutiona sellainen, että se tavoittaa lähes jokaisen lapsen ja nuoren. Lapsen hyvinvointia turvaavista yhteisöistä koululla on merkittävä yhteiskunnallinen vastuu ja oppilashuoltoon kuuluvalla koulun sosiaalityöllä on merkityksellinen rooli lasten ja kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäjänä. (Niskala & Pulju 2014, 57,72.) Onkin keskeistä, että tunnistamme, millaisista hyvinvoinnin palasista koulut koostuvat ja millaisia hyvinvoinnin edellytyksiä niillä on (Hohti & Karlsson 2013, 112).

Oppilaiden ja opettajien hyvinvointi on yksi merkittävä osa koulun kokonaistehtävää inklusiopedagogiikan näkökulmasta (Mikola 2011, 170). Kiinnostuin omassa tutkimuksessani selvittämään, miten inklusiivisella kasvatuksella ja kouluhyvinvoinnilla voisi olla yhteyttä toisiinsa. Kouluhyvinvoinnin tarkastelun lähtökohtana toimii tässä tutkimuksessa Konun (2002) väitöskirjassa tuotettu hyvinvointimalli. Tämän hyvinvointimallin lisäksi tutkimukseni taustateoriassa on Ryanin ja Decin (2017) itseohjautuvuusteoriassa mainittu kyvykkyyden osa-alue, joka on heidän mukaansa yksi ihmisen hyvinvointia tukevista kolmesta perustarpeesta. Kaksi muuta heidän kuvaamaansa perustarvetta eli yhteisöllisyys ja autonomia kietoutuvat mielestäni hyvin Konun (2002) hyvinvointimallin osa-alueisiin. Hyvinvointimallin sekä Ryanin ja Decin (2017) nimeämien kolmen perustarpeen avulla pystyin systemaattisesti jäsentämään kouluhyvinvoinnin käsitteen, ja hyödyntämään niitä myös aineistonkeruun suunnittelussa sekä analysoinnissa. Koulukuraattorit ovat keskeisessä roolissa kouluhyvinvoinnin edistäjinä ja he näkevät työssään myös monenlaisia kouluja ja luokkia, joten päädyin valitsemaan heidät tutkimukseni kohderyhmäksi.

Yksi keskeinen syy, miksi kiinnostuin tarkastelemaan oppilaiden hyvinvointia koulussa, olivat lukemani tutkimukset suomalaisten oppilaiden heikosta kouluviihtyvyydestä. Siitä huolimatta, että suomalaiset nuoret pärjäävät koulussa kansainvälisten vertailujen mukaan hyvin, he eivät viihdy koulussa ja kokevat koulunkäynnin raskaaksi (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 165). Rajasin hyvinvoinnin tarkastelun inklusiivisessa luokassa nimenomaan tukea tarvitseviin oppilaisiin sen vuoksi, että heidän opetustaan järjestetään edelleen hyvin vaihtelevin järjestelyin. Koen hyvin tärkeäksi tarkastella siten, miten heidän, jotka aiemmin ovat tyypillisesti opiskelleet pienluokissa, koulunkäynti sujuu osana ”tavallista” lähikoulun luokkaa. Haluankin selvittää tutkimuksessani nimenomaan sitä, miten tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat voivat inklusiivisessa luokassa. Inklusiivisella luokalla tarkoitan tässä tapauksessa sellaista luokkaa, joka noudattaa inklusiivisen kasvatuksen periaatteita ja ryhmässä on ainakin yksi tehostettua tai erityistä tukea tarvitseva oppilas. Jokaisen haastattelemani kuraattorin kouluissa oli edelleen myös erillisiä pienryhmiä, joskin ne olivat monessa paikoin vähenemään päin. Keskeistä on kuitenkin, että jokaisella haastattelemallani kuraattorilla oli kokemuksia siitä, että tukea tarvitseva oppilas opiskeli osana lähikoulun ”tavallista” luokkaa, kuten muutkin ikätoverinsa.

2 Hyvinvointi koulussa

Hyvinvointi on vaikea käsite määritellä ja tutkia, ja harvoja yhteiskuntatieteellisiä käsitteitä onkaan määritelty niin usealla eri tavalla kuin hyvinvointi. Hyvinvointia voidaan tarkastella muun muassa tarvekäsitteen avulla, jolloin hyvinvoinnin aste määräytyy tarpeentyydytyksen asteesta. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön hyvinvointi riippuu siitä, miten voimakkaasti hänen tarpeensa täyttyvät. Tarpeilla tarkoitetaan perustarpeita, joiden uupuminen merkitsee huonoja olosuhteita. Allardt (1976) on jaotellut nämä perustarpeet kolmeen eri kategoriaan: elintaso, yhteissuhteet ja itsensä toteuttamisen muodot. Elintasoon hän liittää ne tarpeet, joiden tyydytys määrittyy yksilön omistamien tai hallitsemien resurssien avulla. Yhteissuhteet eli se, miten yksilö käyttäytyy suhteessa muihin ihmisiin, tyydyttää toisenlaisia tarpeita. Kolmantena hän mainitsee itsensä toteuttamisen tarpeet, joiden tyydytys määrittyy sen mukaan, mitä ihminen on suhteessa yhteiskuntaan. (Allardt 1976.)

Myös koulukontekstissa hyvinvointi on eri tieteenaloja sekä toimijoita yhdistävä ja paljon keskustelua herättävä ilmiö. Käsite on tunnelatautunut ja sisältää moraalisen ulottuvuuden. Siihen yhdistyy usein myös huolta. (Niskala & Pulju 2014, 71.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, että jokaisella perusopetusta tarjoavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun on tuettava jokaisen oppilaan oppimista, hyvinvointia ja kehitystä yhdessä kotien kanssa. (Opetushallitus 2016, 18.) Yksi koulun keskeisistä tehtävistä onkin turvata lapsen sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia, kuitenkin unohtamatta koulun muitakin tehtäviä (Niskala & Pulju 2014, 56).

Koulun merkitys yleisen hyvinvoinnin turvaamisessa voidaan nähdä koulun järjestämien palveluiden, kuten kouluterveydenhuollon, koulun yleisen järjestyksen ja rutiinien, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön sekä koulun yksittäisten toimijoiden tekemien hyvinvointitekojen kautta. Koulussa jokainen lapsi saa taustoistaan riippumatta yhdenvertaiset oikeudet opetuksen lisäksi esimerkiksi oppilashuollon palveluihin tai kouluruokaan. Ei ole siis ollenkaan liioiteltua sanoa, että kouluilla on edelleen hyvin vahva asema hyvinvointia tuottavana instituutiona. (Niskala & Pulju 2014, 65.) Koulun tekemä kasvatus- ja opetustyö, oppimistulokset ja hyvinvointi nähdäänkin olevan tiiviissä yhteydessä

toisiinsa (Konu 2002, 35). Hyvinvointi, osallistuminen ja osaaminen näyttävät kietoutuvan kokonaisvaltaisesti yhteen lasten elämässä (Valanne 2014, 11).

Eriarvoisuus ja hyvinvoinnin polarisoituminen ovat vahvasti esillä yhteiskunnassa, ja siten myös koulumaailmassa ja lasten elämässä, sillä heistä jokainen tulee kouluun hyvin erilaisista taustoista. Hyvinvoinnin eroja voi syntyä muun muassa siksi, että lapsilla ja perheillä on heikot sosiaaliset suhteet ja väljät tukiverkostot, heidän elämässään tapahtuu yllättäviä muutoksia, arki toimii huonosti tai he kamppailevat kriisien, vähävaraisuuden tai köyhyyden kanssa. Nämä haasteet heijastuvat lapsiin perheiden kautta, ja koulun rooli hyvinvoinnin ylläpitäjänä korostuu sellaisissa tilanteissa, joissa perheillä ei ole keinoja tai voimavaroja lapsensa tukemiseen. Koulun sosiaalityön rooli on tässä työssä keskeinen, ja siitä vastaavat muun muassa koulukuraattorit. (Niskala & Pulju 2014, 53.)

Lapsen yleisen hyvinvoinnin voidaan nähdä rakentuvan sosiaalisesta, psyykkisestä ja fyysisestä osa-alueesta niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin (Niskala & Pulju 2014, 54). Tarkemmin kouluhyvinvoinnin tarkasteluun valitsin Konun (2002) väitöskirjassaan tuottaman hyvinvointimallin. Kyseisen väitöskirjan empiirisenä osana ovat vuosien 1998 ja 1999 kouluterveyskyselyt. Tutkimuksen päätuloksena syntynyt käsitteellinen koulun hyvinvointimalli on malli, jota voidaan hyödyntää paitsi kouluhyvinvoinnin arviointityökaluna myös esimerkiksi toimintatutkimuksen prosessityökaluna sekä arviointivälineenä. Hyvinvointimalli perustuu luvun 2 alussa mainittuun Allardtin sosiologiseen teoriaan, ja sitä on kehitetty kouluolosuhteisiin sopivaksi kouluterveyttä ja koulua koskevan kirjallisuuden avulla. Mallissa kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään osa-alueeseen: itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin, sosiaalisiin suhteisiin, koulun olosuhteisiin ja terveydentilaan.

Itsensä toteuttaminen on oppilaan mahdollisuutta opiskella omien kykyjen ja taitojen mukaan sekä sisällöllisesti että ajallisesti. Oleellista on myös se, että koulunkäynnistä saa palautetta, kannustusta sekä rohkaisua, ja jokaista oppilasta pidetään yhtä merkityksellisenä osana kouluyhteisöä. Oppilaalla tulee olla myös mahdollisuuksia vaikuttaa omaan koulukäyntiinsä esimerkiksi siten, että hän pystyy vaikuttamaan omia opintoja tai koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon. Lisäksi oppilaalle tulee mahdollistaa omien tietojen ja taitojen parannus omista kiinnostuksenkohteista, omalla etenemisnopeudella. (Konu 2002, 45–46.)

Positiivisia oppimiskokemuksia voidaan saavuttaa erilaisille oppilaille, kun opetus on yksilöllistettyä, jokaiselle oppilaalle sopivaa ja riittävän kannustavaa. Positiiviset kokemukset taas edistävät itsensä toteuttamista. Tärkeää on myös se, että oppilas saa työstään arvostusta opettajilta, muilta koulutovereilta sekä kotoa vanhemmiltaan. Arvostuksen myötä opetuksesta tulee merkityksellistä. (Konu 2002, 46.) Niskala ja Pulju (2014, 66) toteavat oman tutkimuksensa tuloksissa, miten merkityksellisinä hyvinvoinnin kannalta oppilashuoltoryhmän jäsenet pitivät sitä, että lapsi tuntee olonsa hyväksytyksi ja tärkeäksi. Yleisesti hyvinvoinnin psyykkiseen osa-alueeseen nähdään kuuluvan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, positiiviset oppimiskokemukset sekä muilta saatu arvostus ja tuki (Niskala & Pulju 2014, 54). Voisikin ajatella, että Konun (2002) luokittelema itsensä toteuttaminen linkittyy tiiviisti hyvinvoinnin psyykkiseen osa-alueeseen.

Sosiaaliset suhteet -käsite sisältää hyvinvointimallissa sosiaalisen oppimisympäristön, opettaja-oppilassuhteen, suhteet koulutovereihin, ryhmädynamiikan, kiusaamisen, kotien ja koulun välisen yhteistyön, päätöksenteon koulussa sekä koulun ilmapiirin (Konu 2002, 44–45). Ihmisellä on lähtökohtaisesti solidaarisuuden ja toveruuden tarve tai ylipäänsä tarve kuulua sosiaalisten suhteiden verkostoon, jossa toisista pitämistä ja välittämistä ilmaistaan (Allardt 1976, 43). Yleisesti hyvinvoinnin sosiaaliseen osa-alueeseen kuuluvat sosiaaliset suhteet, sosiaalinen käyttäytyminen sekä yhteen kuulumiseen tunne ja sosiaalinen tuki (Niskala & Pulju 2014, 54).

Lapsen sosiaalinen hyvinvointi rakentuu erilaisista tekijöistä, mutta ensisijaisina tekijöinä ovat arjen elinympäristöjen eli kodin, päiväkodin ja koulun vaikutteet. Sosiaalinen hyvinvointi on aina sidoksissa perheen, vapaa-ajan, lasta ympäröivien yhteisöjen sekä ystävyys-suhteiden kokonaisuuteen. (Niskala & Pulju 2013, 55.) Koulussa vertaissuhteet ja kokemus yhteenkuuluvuudesta ovat keskeisiä luokan menestymisen, kouluun sitoutumisen ja yleisesti elämänlaadun kannalta (Giangreco, Carter, Doyle & Suter 2010, 256). Yksi tehokkaimmista suojatekijöistä koulun riskiopiskelijoille on heille tarjottu mahdollisuus osallistua aktiivisesti arvostettuna jäsenenä luokan toimintaan. Yhteydenpito muihin ihmisiin on perustarve ihmisille, mutta myös merkityksellinen terveyden, oppimisen ja ylipäänsä elämän kannalta (Roffey 2010, 290).

Käsitteenä koulun olosuhteet kattavat koulun hyvinvointimallissa sekä koulun fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen että opetuksen organisoinnin ja oppilaille tarvittavat

palvelut. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat esimerkiksi työskentely-ympäristö, viihtyisyys, melu, ilmanvaihto, lämpötila, istumapaikat, väkivaltatilanteet tai työskentelyilma-
piiri. Myös opiskeluympäristöön liittyvät asiat kuuluvat koulun olosuhteisiin, mitä ovat esimerkiksi lukujärjestys ja työskentelyn jaksotus, ryhmäkoot sekä käytössä olevat rangaistukset. Oppilaille tarjottavia palveluita, jotka myös kuuluvat koulun olosuhteiden käsitteen alle, ovat muun muassa kouluruokailu, terveydenhuolto sekä oppilaanohjaus. (Konu 2002, 39 & 44.)

Konun (2002, 46) hyvinvointimallissa terveydentila nähdään muista erillisenä hyvinvoinnin osa-alueena. Terveydentila on henkilökohtainen tila, johon ulkoiset olosuhteet omalla tavallaan myös vaikuttavat. Terveydentilaan luetaan fyysiset ja psyykkiset oireet, tavalliset vilustumiset sekä krooniset lyhytaikaiset taudit ja sairaudet. Terveys on ensisijaisesti tärkeä voimavara, jonka avulla hyvinvoinnin muita osa-alueita voidaan saavuttaa. On kuitenkin muistettava, että heikonkin terveydentilan omaava henkilö voi kokea olevansa hyvinvoiva. (Konu 2002.)

Kun pyritään elintason arvojen operationalisointiin, on luonnollista huomioida ihmisen fysiologiset tarpeet, sillä kaikki ihmiset tarvitsevat ravintoa, nestettä, lämpöä, ilmaa ja perusmäärän turvallisuutta (Allardt 1976, 39). Yleisesi hyvinvoinnin fyysiseen osa-alueeseen kuuluvat terveydentila, fysiologiset tarpeet sekä psykosomaattiset oireet (Niskala & Pulju 2014, 54). Koulun olosuhteet ja terveydentila voidaankin molemmat nähdä osana hyvinvoinnin fyysistä ulottuvuutta.

Ryan ja Deci (2017) kuvaavat itseohjautuvuusteoriassa, että ihmisellä on kolme perustarvetta, joiden täytyminen on hyvinvoinnin kannalta keskeistä. Nämä perustarpeet ovat autonomia, yhteenkuuluvuus ja kyvykkyys. Autonomia tarkoittaa sitä, että yksilöllä on mahdollisuus säädellä omaa toimintaansa ja kokemuksiaan. Yhteenkuuluvuuden tarpeella he kuvaavat sosiaalisen yhteyden tunnetta eli sitä, miten ihmiset kokevat muiden välittävän heistä. Kyvykkyuden tarpeella puolestaan tarkoitetaan sitä, että ihmisellä on tarve kokea olevansa osaava ja kykenevä. (Ryan & Deci 2017, 10–11.) Konun (2002) hyvinvointimallissa itsensä toteuttamisen mahdollisuudet linkittyvät selkeästi autonomiaan ja sosiaaliset suhteet yhteenkuuluvuuden tarpeeseen. Koen, että kyvykkyys jää hyvinvointimallissa hieman sivualalle, joten nostin sen vielä yhdeksi näkökulmaksi inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien kouluhyvinvoinnin tarkasteluun.

3 Inklusiivinen koulu

Inklusiivisessa koulussa opetusta järjestetään inklusiivisen kasvatuksen periaattein. Inklusiivisen kasvatuksen käsitteellä ei tarkoiteta tietynlaista opetuksen paikkaa tai tiettyjä käytänteitä, vaan sitä voisi kutsua enemmänkin ajattelutavaksi. Inklusiivinen kasvatus sisältääkin ajatuksen siitä, että erilaiset oppilaat yhteen tuova koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä. (Biklen 2001, 55.) Yksi keskeinen perustelu inklusiiviselle kasvatukselle ja oppilaiden opiskelulle luonnollisissa olosuhteissa liittyy koulutuksen etiikkaan ja koulun sosiaalisen kasvatuksen tehtävään; siihen, että jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella ja osallistua koulun toimintaan yhdessä muiden ikätovereiden kanssa (Dyson 2012, 39; Naukkarinen 2003, 45). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus onkin yksi inklusiivisen kasvatuksen peruseriaateista, sillä se tukee kunnioitusta, huolenpitoa ja tunnustamista sekä haastaa uskomuksia ja käytäntöjä, jotka voivat johtaa syrjäytymiseen (Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori & Algozzine 2012, 487).

Yhdistyneessä koulutusjärjestelmässä, joka toimii inklusiivisen kasvatuksen perustana, erityisopetus on sulautettu yhdeksi järjestelmäksi, jonka tavoitteena on vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen yksilöllistäminen ei kohdistu ainoastaan erityisopetuksen oppilaisiin vaan jokaiseen oppilaaseen. (Naukkarinen 2003, 13.) Inklusiiviselle kasvatukselle ei ole muodostunut hyvää suomenkielistä vastinetta, vaikka siitä on joissakin yhteyksissä puhuttu ”osallistavana kasvatuksena”. Yleisesti kuitenkin käytämme suomen kielessä käsitteitä *inkluisio* ja *inklusiivinen kasvatus*. (Moberg & Savolainen 2009, 86.)

Laajassa merkityksessään inklusiivinen kasvatus tarkastelee sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voisi poistaa tai vähentää. Tätä tarkastelua tehdään oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Oppimisen ja osallistumisen esteitä voivat olla esimerkiksi oppilaan alkuperään, sukupuoleen, sosiaaliseen statukseen, sosioekonomiseen tilanteeseen, vammaisuuteen, uskontoon, kieleen tai muihin yksilön ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä. Inklusiivinen kasvatus onkin pohjimmiltaan sitä, että opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä tarkastellaan ja tarvittaessa muokataan paikallisesti siten, että opetus on joustavaa, huomioi kaikki oppilaat ja kohtelee heitä kunnioittaen sekä tasapuolisesti. (Väyrynen 2001, 18.)

Niin kutsuttuihin tavallisesta poikkeaviin tai kasvatuksellisia erityistarpeita vaativiin oppilaisiin keskittymisen sijaan inklusiivisessa kasvatuksessa paneudutaan siis oppilaan ja oppimisympäristön vuorovaikutuksen kehittämiseen. Oppilaaseen kohdistuvien toimien sijaan keskitytään poistamaan oppimisympäristössä olevia oppimisen ja osallistumisen esteitä. Oppilaan ei siis tarvitse olla sopiva koululle, vaan koulun pitäisi muuttua sopeutuakseen oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään. (Naukkarinen 2003, 13; Väyrynen 2001, 17.) Inklusiivisesta kasvatuksesta puhuttaessa huomio kohdistuukin usein juuri poikkeaviin oppilaisiin sekä heidän koulunkäyntinsä mahdollistamiseen yhdessä muiden kanssa. On kuitenkin huomioitava, että tasavertaisuuden nimissä myös esimerkiksi poikkeuksellisen lahjakkailta oppilailta on oikeus saada tavallisesta poikkeavaa opetusta, mikäli normaaliopetus ei tarjoa heille tarpeeksi haasteita ja vaatimuksia (Vehmas 2009, 112).

Inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät keskeisesti osallistumisen ja osallisuuden käsitteet. Osallistumisen näkökulma korostaa sitä, miten oppilas kokee koulunkäynnin ja koulussa oppimisen. Oppilaille tulee mahdollistaa aktiivinen osallistuminen luokkahuoneen arjessa. Osallistumista voidaan tarkastella esimerkiksi siten, miten paljon oppilas osallistuu oppimisprosessiin, pystyykö hän itse vaikuttamaan siihen, millä tavoilla hän opiskelee tai hyödynnetäänkö oppilaan omia tietoja ja taitoja tehokkaasti opetuksessa. Osallistuminen kuvaa myös oppilaan henkilökohtaista näkemystä siitä, kokee hän kuuluvansa koulun yhteisöön ja onko hänellä merkityksellinen rooli yhteisön jäsenenä. (Biklen 2001, 79; Väyrynen 2001, 20.)

Inklusiiviseen kouluun, jota myös ”kaikille yhteiseksi kouluksi” kutsutaan, kuuluu oleellisesti yhdessä tekeminen; toiminta, yrittäminen, uuden etsiminen, yhteiset ilot ja petty mysten kokemukset. Koulussa toimitaan yhdessä, saadaan yhdessä aikaan asioita ja ratkaistaan yhdessä ongelmia. (Murto 2001, 45.) Esimerkiksi vammaisten oppilaiden kouluttaminen yleisopetuksen luokassa tarkoittaa, että he eivät ole paitsi luokan jäseniä ja osana kouluyhteisöä, vaan heitä arvostetaan myös ainutkertaisina oppijoina. Opettajilla on tärkeä rooli inklusiivisuuden edistämässä ja siinä, miten siitä rakennetaan osa koulun kulttuuria, ja siksi se on myös heidän tärkeää tiedostaa. (Obiakor, Harris, Rotatori & Algozzine 2009, 151.)

Naukkarinen (2003, 102) on nimennyt neljä keskeistä inklusiivisen kasvatuksen periaatetta, joita ovat lähikouluperiaate, opiskelu ikätason mukaisissa, tavallisissa opetusryhmissä, koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden yhteistoiminnallisuus koulunkäynnissä. Lähikouluperiaate tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat käyvät asuinpaikkansa perusteella valikoitua koulua. Kun opiskellaan ikätason mukaisissa tavallisissa luokissa, joustavat opetusjärjestelyt ovat olennaisessa roolissa toiminnan sujumisen kannalta. Koulun aikuisten yhteistoiminnallisuuteen ja yhteistyöhön liittyy myös kodin ja koulun yhteistyö. Oppilaiden yhteistoiminnallisuus näkyy koulun arjessa muun muassa yhteistoiminnallisena oppimisena.

3.1 Suomalaisen perusopetuksen kehitys kohti inklusiivista koulua

Tutkimuksessani inklusiivinen kasvatusta linkittyy kouluhyvinvoinnin kanssa, ja hyvinvoinnin tarkastelussa olisi hyvä tiedostaa yhteiskunnan tilanne ja tietyn historiallisen ajan näkökulma (Allardt 1976). Siksi pidän tärkeänä kuvata lyhyesti suomalaisen perusopetuksen kehitys segregoivasta erityisopetuksesta tänä päivänä vallitsevaan inklusiiviseen kasvatukseen.

1800-luvun puolivälistä 1900-luvun alkuun Suomessa elettiin kansakoulu-aikaa. Kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, jotka kykenivät suoriutumaan oppivelvollisuudestaan ilman tukitoimia. Aistivammalaisille järjestettiin omat erilliset koulunsa, ja apukouluja oli muutamissa suuremmissa kouluissa. Aistivalliskoulut oli tarkoitettu sellaisille oppilaille, joita pidettiin kehityskykyisinä, mutta joiden opetusta ei katsottu mahdolliseksi tavallisissa kouluissa. Näitä olivat esimerkiksi kuulovammaiset lapset. Muuten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yksinkertaisesti vapautettiin oppivelvollisuudesta. Oppivelvollisuuskouluna toimiva kansakoulu oli siis vain yleisesti normaaleina pidetyille oppilaille eikä poikkeaville. (Kivirauma 2009, 29–32.) Tämä poikkeavien sulkeminen muista ikätovereista oli linjassa teollisen yhteiskunnan poikkeavien yksilöiden sulkemiseen muun yhteiskunnan ulkopuolelle laitosten, kuten mielisairaaloitten ja vajaamielislaitosten, avulla (Saloviita 2001, 150).

Vammaisia henkilöitä on systemaattisesti opetettu vasta vajaa kolme vuosisataa. Valistuksen aatteen myötä vammaisia ei pidetty enää pysyvästi perisyntien rampauttavina

olentoina, vaan heidät nähtiin kehittyvinä yksilöinä, joihin pystyttiin vaikuttaa kasvatuksella. (Kivirauma 2009, 27.) Aluksi poikkeavia yksilöitä opetettiin erillisissä erityiskouluissa. Tätä eristämistä toisten toimintavajavaisiksi luokiteltujen oppilaiden kanssa ilman säännöllistä kanssakäymistä yleisopetuksen oppilaiden kanssa kutsutaan segregatioksi. (Naukkari 2001, 127.)

Oppivelvollisuuskoulun aikana 1920-luvulta 1960-luvulle oppivelvollisuus kattoi kaikki Suomen oppilaat tietyissä ikäluokissa. Poikkeuksena olivat ”heikon käsityskyvyn oppilaat”, jotka vapautettiin oppivelvollisuudesta, mikäli heitä ei sijoitettu apukouluun. Apukouluja oli vain yli kymmenen tuhannen asukkaan kaupungeissa. Valtaosalle myönnettävän oppivelvollisuuden myötä kuitenkin oppilaiden erilaisuudesta aiheutuvat ongelmat alkoivat haitata koulun toimintaa, mikä johti siihen, että erityisjärjestelyille tuli tarvetta. (Kivirauma 2009, 34–37.) Erityisopetus pysyikin erillään yleisestä opetuksesta aina 1960-luvulle saakka. Erityisoppilaiden erilaisuuden korostaminen on edistänyt erillisten opetuspalvelujen syntymistä, sillä heidät nähtiin niin erilaisina, että opetus nähtiin järkeväksi toteuttaa erillään. (Moberg & Savolainen 2009, 79).

Tämänkaltaista opetuksen jakautumista ”normaaleille” ja ”poikkeaville” oppilaille kutsutaan kaksoisjärjestelmäksi. Mikäli oppilas luokitellaan poikkeavaksi, hän saa erityiskasvatuksellisia palveluita. (Naukkari 2001, 126.) Tätä niin sanottua kaksoisjärjestelmäajattelua alettiin arvostella 1960-luvulta lähtien. Arvostelu kohdistui siihen, miten erityiskouluun tai -luokkaan siirtyessä oppilas leimautuu ja eristyy. Lisäksi kritiikkiä herätti se, että kaksoisjärjestelmässä koulutuksellinen tasa-arvo jää toteutumatta. Muita perusteluja kaksoisjärjestelmän kritisoinnille olivat myös järjestelmän taloudellinen ja pedagoginen tehottomuus sekä erityisluokkiin eristettyjen oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisen haasteet. (Naukkari 2003, 12.)

Kritiikin myötä alkoi integraatiokehitys 1960-luvun alusta alkaen. Integraation ajatuksena oli sulauttaa erityisoppilaat yleisopetuksen joukkoon. (Naukkari 2003, 12.) Suomessakin vähitellen 1970-luvulla alettiin korostaa tavallisen luokan ensisijaisuusperiaatetta, jolloin myös täällä vakiintui integraation käsite (Saloviita 2001, 152). Integraatioajattelun taustalla vaikuttaa periaate normalisaatiosta, jonka mukaan kaikkien yksilöiden ihmisarvoa tulee kunnioittaa. Näin ollen myös vammaisten sekä muiden poikkeavien yksilöiden kouluympäristön ja koulukokemusten tulisi olla mahdollisimman tavallisia niin

kuin muillakin ihmisillä. (Moberg & Savolainen 2009, 79.) Vuosina 1972–1977 toteutettu Suomen peruskoulu-uudistus korosti yhteiskunnallista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Yhtenäiskoulu merkitsi sitä, että entisen neljän vuoden sijasta yhtä ikäluokkaa opetettiin yhdeksän vuotta. Lisäksi uudistus loi paineita sille, että erityisopetusta ja normaaliopetusta tuli pyrkiä saada lähemmäksi toisiaan. (Kivirauma 2009, 39.)

Integraatiota on pyritty rakentamaan askel kerrallaan. Usein on aloitettu erityisopetuksen organisoinnin mallista, jossa erilaiset oppimisympäristöt on järjestetty sen mukaan, miten kaukana ne ovat yleisopetuksesta. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että integraatio ei toteudu vain sillä, että kaikki oppilaat tuodaan fyysisesti samaan tilaan. Lähempänä integraation todellista luonnetta on se, että kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut on integroitu normaaliin, yleiseen opetusryhmään. (Moberg 2001, 83; Moberg & Savolainen 2009, 81.) Integraatio merkitsee haastetta jokaiselle ryhmän jäsenelle, sillä sen saavuttaminen on riippuvainen siitä, että jokainen yksilö ottaa vastuun jokaisesta muustakin ryhmän jäsenestä (Emanuelsson 2001, 130).

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio voidaan nähdä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä näkemyksessä keskeistä on päästä eroon segregatiosta, sillä erilliset koulut ja laitokset nähdään tehottomina ja ihmisarvoa alentavina. Toisen näkökulman keskeinen ajatus on se, että koulun ei tule segregoida ketään. Tässä ajatuksessa lähtökohtana on kaikille yksi yhteinen koulu, joka ei sulje ketään sen ulkopuolelle. Tämä näkemys viittaa vahvasti inklusiivisen kasvatuksen käsitteeseen. (Moberg & Savolainen 2009, 80.)

Integraatioajattelu joutuikin kritiikin ja arvostelun kohteeksi 1980-luvulla. Kritiikki kohdistui muun muassa siihen, että konservatiivisimmillaan integraatioajattelu muutti asioita kaksoisjärjestelmän sisällä eikä pyrkinyt rakentamaan ja kehittämään uudenlaista yhdistynyttä järjestelmää. Kritiikin myötä syntyiikin ajatus inklusiivisesta kasvatuksesta, jossa keskeistä on kaikkien oppilainen oppiminen ja osallistuminen ikätoverien kanssa omassa lähikoulussa. (Naukkarinen 2003, 12.)

Vaikkakin ajatus inklusiivisesta kasvatuksesta voidaan nähdä hyvin samankaltaisena integraatioajattelun kanssa, on tärkeää erotella nämä omiksi käsitteikseen, sillä inklusiiviselle kasvatukselle on ominaista tietynlaiset erityispiirteet, joita ei konservatiivisimmissä integraatioajattelun suunnissa näe. Inklusiivinen kasvatusta korostaa integraatioajattelua enemmän koulutuksen demokraattisia, eettisiä ja ihmisoikeudellisia tehtäviä. Lisäksi se

vaatii merkittäviä muutoksia koulutusjärjestelmään niin kouluissa, kunnissa kuin valtakunnallisestikin. Keskeisin eron integraatio- ja inklusioajattelun välillä kuitenkin on se, että integraatio keskittää huomion erityisoppilaan opetuksen yksilöllistämiseen. Inklusiivinen kasvatus taas korostaa sitä, että oppimisympäristön perusrakenteita tulee muuttaa siten, että kaikille oppilaille pystytään tarjoamaan yksilöllistä opetusta. Integraatio siis keskittyy opetusstrategioihin ja yksilön vahvistamiseen, kun taas inklusiivinen kasvatus painottaa kouluympäristön muuttamista ja muokkaamista yksilölle sopivaksi. (Naukkari-
nen 2001, 130–131.)

3.2 Tukea tarvitsevat oppilaat inklusiivisessa luokassa

Mikäli lapsi hyväksytään vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta samalle luokalle muiden ikätoverien kanssa, se on viesti, että häntä pidetään yhtä arvokkaana kuin muitakin lapsia. Hänestä ei haluta ylimääräisenä taakkana tai häiriötekijänä eroon, vaan hänet otetaan yhteisöön mukaan lapsena, jonka yksilölliset tarpeet huomioidaan niin kuin muidenkin tarpeet. Jokaiselle lapselle tulisikin tarjota mahdollisuus elää tavallisissa yhteisöissä, jotta he voivat elää niissä menestyksekkäästi, ja muiden lasten on tarpeen oppia elämään yhdessä vammaisten ja muiden poikkeavien kanssa. (Saloviita 1999, 13.)

Tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu inklusiivisessa luokassa edellyttää tukitoimia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki rakentuu nykyisessä opetussuunnitelmassamme kolmesta tuen tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki on tuen tasoista ensimmäinen, ja sitä tarjotaan heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erillistä päätöstä. Yleisen tuen tyypillisiä tukitoimia ovat erilaiset pedagogiset ratkaisut sekä muut ohjaus- ja tukitoimet. Tehostettua tukea tarjotaan oppilaalle, joka tarvitsee koulussa ja oppimisessaan säännöllistä tukea tai useita yhtäaikaista tukitoimia. Tehostettua tukea varten tehdään pedagoginen arvio, jonka mukaisesti oppimisen tuki järjestetään. (Opetushallitus 2016, 61–63.) Erityinen tuki on tuen portaista korkein tuen taso, jota perusopetuksessa tarjotaan. Erityisen tuen päätös tehdään, mikäli on osoitettu kaikin mahdollisin tavoin tehostettu tuki riittämättömäksi. Oppilaalle tehdään pedagogiseen selvitykseen perustuva erityisen tuen päätös ja hänelle toteutetaan HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma. Lähtökohtana nykyilainsäädännössä on se, että oppilas pysyy

omassa opetusryhmässään, vaikka erityisopetusta pystytäänkin antamaan myös erityisluokalla. (Vitka 2021, 26–27.) Mikäli tuen tarpeen arvioidaan muuttuneen tai annettu tuki todetaan hyödyttömäksi, oppimissuunnitelmat päivitetään oppilaan edun mukaisiksi (Opetushallitus 2016, 63).

Lintuvuoren ja Rämän (2022, 77) tutkimuksessa ilmeni, että 64 prosentilla opetuksen järjestäjistä on edelleen käytössä lähikoulun erityisluokka. Myös alueellisia erityisluokkia on käytössä lähes yhtä usein. Kolmasosalla tutkimukseen vastanneista opetuksen järjestäjistä käytössä on myös erityiskoulujen erityisluokkia. Yksilöllistä opetusta varten tarjottava erillinen opetus ei automaattisesti tarkoita segregointia, ja erilaiset fyysiset sijoitusratkaisut ovat myös inklusiivisessa koulussa mahdollisia (Moberg 2001, 94). Siitä huolimatta, että inklusiivisessa kasvatuksessa joustavat opetusjärjestelyt ja esimerkiksi pienryhmä- sekä erityisluokkaopetuksen asiantuntijuus ovat tärkeitä, erillisten ryhmien muodostuminen ei ole siinä keskeistä (Naukkarinen 2003, 46). Lintuvuoren ja Rämän (2022) tuoreen selvityksen perusteella voisikin todeta, että Suomessa inklusiivista koulua on syytä vielä kehittää, jotta erillisten erityisopetusluokkien osuus ei painottuisi niin voimakkaasti kuin nyt.

Tutkimuskirjallisuudesta voidaan nähdä se, että inklusiivista kasvatusta ei saavuteta pelkästään normien tai koulutuspoliittisten päätöksen avulla, vaan keskeisessä asemassa ovat opettajat, jotka tukevat oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Niitä tukiessaan he edistävät oppilaiden kokemuksia kouluyhteisöön kuulumisesta. (Kyrö-Ämmälä & Lakkala 2018, 34; Väyrynen 2001, 17.) Se, miten erityisen tuen oppilaat sulautuvat yleisopetuksen luokkiin, on yhteydessä heidän kouluun sitoutumisensa kanssa. Oppilaan sitoutuminen kouluun on tärkeää kaikille oppilaille; erityisoppilaille ja kaikille muillekin. (Rangvid 2018, 281.)

Usein artikkeleissa ja muussa tutkimuskirjallisuudessa käytetään ”tavallisesta” luokasta käsitettä *yleisopetus*. Käytän sitä myös tässä tutkimuksessa rinnasteisena käsitteenä *inklusiivisen luokan* tai *inklusiivisen opetuksen* käsitteiden kanssa. Haluan kuitenkin korostaa inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen käsitteiden käytöllä tavoitteellista yhtenäistä koulujärjestelmää, jossa ei enää ole erillistä erityisopetusta ja yleisopetusta, vaan yksi yksittäinen inklusiivinen opetus kaikille oppilaille.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden fyysinen läsnäolo tavallisissa luokissa on välttämätön edellytys koulusta täyden hyödyn saamiselle, mutta se ei kuitenkaan yksistään

riitä. Sen lisäksi erityisoppilaiden on osallistuttava koulun ja luokan toimintaan niin käytöksellään kuin emotionaalisesti, jotta he hyötyvät täysin inklusiivisen koulutuksen eduista. (Rangvid 2018, 267.) Pelkkä samassa tilassa toimiminen ei siis varmista sosiaalisen integraation toteutumista, ja sitä saattaa haitata muun muassa koulutovereiden kielteiset asenteet poikkeavaa yksilöä kohtaan. Yksilön osallisuus luokassa voi näyttää ulospäin hyvältä, mutta oppilas ei koe itseään luonnollisena osana ryhmäänsä, vaan kohtaa torjuntaa ja yksinäisyyttä. (Teräväinen 2011, 93.)

Tärkeimpänä inklusiivisessa koulussa pidetään oppimisympäristön muokkaamista siten, että se tukee kaikkien oppilaiden ryhmään kuulumista. Sitä, että oppilas kokee kuuluvansa ryhmään, pidetään oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta hyvin merkityksellisenä. Ryhmässä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa muun muassa oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät. (Mikola 2011, 202.) Inklusiivinen koulutuspolitiikka ei kuitenkaan takaa oppilaille ystäviä eikä kaikille edes välttämättä sosiaalisia suhteita, sillä Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2009, 45) mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kohtaavat ikätovereitaan useammin ongelmia sosiaalisissa suhteissa. Hyytiäinen (2012, 132) kuvaa tutkimuksensa tuloksissa sitä, kuinka hänen tutkimansa koulun sosiaalinen oppimisympäristö ei tukenut riittävästi yleisopetuksen yhteydessä opiskelevien vaikeasti vammaisten oppilaiden vuorovaikutusta ja ystävyysuhteiden muodostumista. Vaikka heidän ympärillään olisikin runsas joukko peruskoulun oppilaita, yhteinen vuorovaikutus jää niin koulupäivien aikana kuin vapaa-ajallakin vähäiseksi. Vaikeasti vammaisten lasten sosiaalinen verkosto rakentuukin usein merkittävän suuresta ammattihenkilöstön määrästä. (Hyytiäinen 2012.)

Hyytiäisen (2012, 212) tutkimuksessa nousi esiin myös henkilökohtaisen avustajan jatkuvan läsnäolon vaikutus erityisen tuen oppilaan vuorovaikutussuhteisiin muiden oppilaiden kanssa. Vammaisille oppilaille runsaasti tarjottu ohjattu toiminta ei mahdollista spontaania vuorovaikutusta oppilaiden välillä ja sitä kautta kestävien ystävyysuhteiden syntymistä. Tutkimuksessa ilmeni myös se, että muiden oppilaiden kanssa tehtävä vuorovaikutus tapahtuu hyvin usein koulunkäynninavustajan kautta. Onkin tärkeää selkeyttää koulunkäynninavustajien rooli heti työn aloittamisen yhteydessä, jotta he antavat tilaa vammaiselle oppilaalle vuorovaikutustilanteissa ja rohkaisevat muita ottamaan kontaktia vammaiseen oppilaaseen. Koulun aikuiset toimivat malleina siitä, miten muita kohdellaan tasa-arvoisesti sekä ehkäistään syrjäytymistä (Naukkari 2003, 69).

Yksi keino luokkahuoneen vuorovaikutuksen tukemiseen on yhteistoiminnallinen oppiminen. Sen avulla mahdollistuu spontaani vuorovaikutus oppilaiden välillä ja lisäksi se vähentää työrauhapönnisteluja, sillä silloin oppilaat osaltaan osallistuvat sosiaalisen kontrollin ylläpitoon. (Naukkarinen 2003, 57.) Kaveriapu on yksi keskeinen yhteistoiminnallinen tapa oppia yhdessä ja saada vertaistukea. Kun oppilaat työskentelevät yhdessä erilaisissa rooleissa, oppivat he näkemään ja arvostamaan erilaisia lahjakkuuksia ja vahvuuksia. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 87.)

Tukea tarvitsevalle oppilaalle annetaan herkästi erillinen tehtävä erillisellä ohjeistuksella. Tällä voi olla kuitenkin sekä suoraa että välillistä vaikutusta vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa, jolloin oppilas eristäytyy luokan muusta toiminnasta. Myös jotkut opetukselliset välineet voivat haitata luokan yhteiseen toimintaan osallistumista. (Bakken 2009, 135.) Onkin tärkeää pohtia, herättävätkö oppilaalle tarjotut tuet liiallista negatiivista huomiota vammaisiin tai muuten poikkeaviin opiskelijoihin, ja aiheuttaako se negatiivista suhtautumista heihin (Giangreco ym. 2010, 258).

Yksilöllisyyden ja yksilöllistämisen pohjalla on ihmisten ainutkertaisuuden ja erilaisuuden kunnioittaminen, jolloin tarkoituksena on huomioida yksilölliset ominaispiirteet siten, että se edistää ihmisten hyvinvointia ja sosiaalista osallisuutta (Vehmas 2009, 116). Teräväinen (2001, 218) kuvaa väitöskirjassaan Aspergerin oireyhtymän omaavan lapsen integrointia ja sen haasteita. Yksi perusvirheemme hänen mukaansa oppilaiden integroinnissa on se, että oppilaan erityislaatua ei huomioida. Erityisyys olisi huomioitava esimerkiksi erilaisilla opetusjärjestelyillä, joustavuudella sekä tiedottamisella koulun poikkeavista rutiineista. Murto (2001, 31) kuvailee artikkelissaan kokemuksiaan erityisen tuen oppilaana ”tavallisessa” koulussa seuraavasti:

”Tavalliseen kouluun minut otettiin, mutta koska koulusta puuttui taito kohdata erilaisuutta ja ottaa huomioon tuen tarpeeni, niin sulkeuduin omaan komeroon. Asioista ei puhuttu avoimesti, vammaisuudella ei ollut nimeä. Se tarkoitti, että olin fyysisesti heikompi ja huonompi kuin toiset.”

Kouluyhteisöissä ongelmat nähdään usein medikalisoivan ongelmanratkaisumallin kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että ongelma nähdään merkinä oppilaassa olevasta häiriöstä, jolloin oppilas arvioidaan ja kategorisoidaan. Sen myötä suunnitellaan ja toteutetaan toimenpiteet oppilaan muuttamiseksi. Ongelmanratkaisussa olisikin hyvä tarkastella

ongelmia sosiaalisen ongelmanratkaisumallin avulla, jolloin ongelma nähdään merkkinä oppilaan ja oppimisympäristön vuorovaikutussuhteen epätydyttävästä tilasta. Näin ongelmanratkaisu keskittyy vuorovaikutussuhteiden arviointiin ja kehittämiseen. (Naukkari 2003, 65.) Diagnosointikulttuuri, joka pohjautuu medikalisoivaan ajattelutapaan, tukee vanhankantaista ajattelua, jossa koulun ongelmien syyt nähdään ensisijaisesti ongelmallisten oppilaiden kautta. Yksikään diagnoosi ei pysty kuvaamaan reilusti ja totuudenmukaisesti ainutlaatuisia yksilöitä, jolloin diagnoosit voivat antaa hyvin yksipuolisen ja ohuen kuvan oppilaasta. (Vehmas 2009, 121.)

Mikola (2011, 172–173) kuvaa omassa väitöskirjassaan sitä, miten koulun aikuisten puheissa erityisoppilaiden käyttäytymistä ja temperamenttia koskevat lausumat sekä diagnoosipuhe korostuvat. Hän on jakanut eroa tai poikkeavuutta merkitsevät lausumat viiteen eri kategoriaan. Ensimmäisenä on oppilaan taitojen eroja kuvaavat ilmaisut, kuten lahjakkaat, heikot, heikkotasoiset tai tavalliset. Toinen kategoria on diagnoosipuhe, jossa ilmenevät diagnostiset käsitteet kuten autisti, dysfaatikko tai ADHD. Kolmannessa kategoriassa oppilaiden poikkeavuutta jaotellaan paikan mukaan, kuten erityisluokkalainen, maahanmuuttaja, muualta muuttanut tai integroitu. Neljäs kategoria kuvaa opetuksen järjestämisen eroja, kuten mukautettu, hojksattu tai yksilöllistetty. Viimeisessä kategoriassa on kuvauksia oppilaan käyttäytymisestä tai temperamentista, kuten hitaat, keskittymättömät, vilkkaat, tasaiset, kiltit tai käyttäytymishäiriöiset.

Esimerkiksi liikuntavammaisia on kohdeltu usein säälien, eristäen ja suojellen, mistä on seurannut yksilöille sosiaalisen vastuunkannon puuttumista, heikkoa itsetuntoa ja minäkäsitystä (Ikonen 1997, 5–6). Tärkeää olisi muistaa, että ympäristön kannustava suhtautuminen ja onnistumisen kokemukset ovat kaiken perusta, eikä vammaisuus ole este hyvälle, täysinäisille ihmissuhteille (Murto 2001, 45). Kucukerin ja Tekinarslanin (2014) tutkimus osoitti, että erityisopetusta saavilla oppilailla oli paitsi enemmän sosiaalisia haasteita, myös enemmän käyttäytymishaasteita, heikompi minäkuva ja enemmän yksinäisyyttä kuin muilla ikätovereilla. Tutkimuksessa havaittiin myös, että minäkuva, sosiaaliset taidot ja ongelmakäyttäytyminen olivat yhteydessä yksinäisyyteen, sillä niiden nähtiin ennustavan erityisoppilaiden yksinäisyyttä. Voidaan todeta, että koulussa olisi tärkeää keskittyä sosiaalisten taitojen parantamiseen ja ehkäistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ongelmakäyttäytymistä sekä edistää positiivista vuorovaikutusta kaikkien oppilaiden välillä. (Kucuker & Tekinarslan 2015, 1570.)

Vaikka tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden haasteista on olemassa tutkimustuloksia, esimerkiksi Saarikorven (2019, 23) oppilaiden kouluhyvinvointia koskevassa pro gradu- tutkielmassa on todettu, että inklusiivisuuden asteella ei ole merkitystä oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta, kun tarkastellaan oppimisvaikeuksia tai tuen tarjoamista koulussa. Tukea tarvitsevien oppilaiden ja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden lukumäärän ei nähdä olevan yhteydessä koettuun hyvinvointiin luokassa.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni aiheena on koulukuraattoreiden käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista inklusiivisessa luokassa. Tutkimukseni linkittyy erityispedagogiikan alalle kasvatustieteessä. Keskeiset aiheeseen liittyvät käsitteet ovat kouluhyvinvointi ja inklusiivinen kasvatusta, joista jälkimmäinen on selkeästi osa erityispedagogiikan alaa. Kouluhyvinvointi sekä koulukuraattoreiden toimiminen tutkimushenkilöinä voidaan nähdä osana sosiaalityön tieteenalaa, mutta itse miellän tämän tutkimuksen vahvasti opetus- ja koulumaailmaan ja erityisesti erityispedagogiikan tutkimusalalle. Tutkimukseni taustalla on halu selvittää koulun muun henkilöstön, tässä tapauksessa koulukuraattoreiden, käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisesta kasvatuksesta ja tukea tarvitsevien koulunkäynnistä kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Inklusiivista kasvatusta ja kouluhyvinvointia on tutkittu runsaasti, mutta käsitykseni mukaan hyvin pitkälti opettajien, rehtoreiden tai oppilaiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenäni onkin se, että muunkin koulun henkilöstön ääni saadaan kuuluviin näihin koulumaailmaa runsaasti puhututtaviin ilmiöihin liittyen. Kuvaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset, tutkimuksen menetelmälliset valinnat, aineiston keruun sekä tutkimushenkilöiden valinnan perusteluineen sekä aineiston analyysitavan.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää koulukuraattoreiden käsityksiä inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Tutkimukseni pyrin kuvaamaan erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisiä eroavaisuuksia. Tutkimus on laadullinen ja lähestymistavaltaan fenomenografinen. Kuvaan fenomenografiaa oman tutkimukseni näkökulmasta seuraavassa alaluvussa.

Tutkimuksellani on yksi päätutkimuskysymys, jota pilkon Konun (2002) koulun hyvinvointimallin kategorioita mukaillen ja lisäksi siihen myös Ryanin ja Decin (2017) nimeämistä ihmisen perustarpeista kyvykkyyden osa-alueen:

- Millaisia käsityksiä koulukuraattoreilla on tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista inklusiivisessa luokassa?
 - Miten tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuudet toteutuvat inklusiivisessa luokassa?
 - Millaisista tekijöistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaaliset suhteet rakentuvat inklusiivisessa luokassa?
 - Mitkä koulun olosuhteisiin liittyvät tekijät ovat merkityksellisiä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin kannalta inklusiivisessa luokassa?
 - Millaisia terveydellisiä tekijöitä esiintyy inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin taustalla?
 - Miten oppilaiden erot osaamisessa näkyvät inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnissä?

4.2 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia on tyypillisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka kohteena ovat ihmisten erilaiset arkipäiväisiä ilmiöitä koskevat käsitykset ja se, miten eri tavalla ilmiöt ymmärretään (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Kuvaan fenomenografiaa tutkimuksellisena lähestymistapana, vaikka fenomenografiaa hyödyntävien tutkijoiden keskuudessa on keskusteltu paljon siitä, voidaanko fenomenografiaa kutsua tutkimukselliseksi lähestymistavaksi vai onko kyse pelkästä analyysimenetelmästä eli metodista. On kuitenkin todettu, että fenomenografiaa ei pidetä yksistään metodina, vaikka siinä onkin selkeitä metodologisia ominaispiirteitä. (Niikko 2003, 30.) Huusko ja Paloniemi (2006, 163) kuvaavat myös, että fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimusprosessia, eikä siis pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä.

Fenomenografian pyrkimyksenä on kuvata, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä näiden käsitysten keskinäisistä suhteista. Ference Marton tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden

käsityksiä oppimisesta, ja häntä pidetäänkin fenomenografian perustajana. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Keskeistä fenomenografisessa tutkimuksessa on se, että tutkimus kohdistuu ihmisten arki ajatteluun eikä tieteellisten totuuksien etsimiseen. Tutkimuksen avulla pyritään siis tuomaan esiin mahdollisimman paljon erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä. (Niikko 2003, 29.) Fenomenografiassa ei siis pyritä naiviin realismiin, jossa tavoitteena on esittää todellisuus sellaisena kuin se on. Lähestymistavan lähtökohtana sen sijaan on se, että maailma ei esittäydy meille suoraan ”totuutena”, vaan jokaisen yksilön oman suhteen kautta. Eli fenomenografiassa ajatellaan, että ymmärrämme asiat aina suhteessa johonkin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tämä on myös keskeisenä tausta-ajatuksena tutkimuksessani, sillä tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin kuraattoreiden käsityksiä, ei yleistä ”totuutta”.

Peruslähtökohta fenomenografiassa on se, että tutkimuksessa pyritään tuottamaan systemaattinen kuvaus, joka ulottuu yksilöiden yli. Tämä tarkoittaa sitä, että käsityksiä ei pyritä kuvaamaan yksilötasolla, vaan tarkoitus on löytää käsitysten eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä tietyssä ryhmässä. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut yksilöiden omista käsityksiä, mutta pyrin tarkastelemaan niitä kokonaisuutena eli joukkona koulukuraattoreiden käsityksiä. Mielenkiintona onkin juuri se, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Puhutaankin, että fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden käsitysten ja kokemusten variaatioista (Niikko 2003, 20).

Fenomenografia on kiinnostunut ensimmäisen asteen sijaan toisen asteen perspektiivistä, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijana suuntaan kiinnostuksen ihmisten käsityksiin ilmiöstä ja teen niistä päätelmiä (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Lähestymistavassa siis tarkastellaan toisten ihmisten kokemuksia, ja tämä näkökulma painottaakin sitä, miten toiset ihmiset kokevat ja käsittävät ilmiön. Päätelmiä tehdään siis toisten ihmisten ilmiötä koskevista ajatuksista. Toisaalta toisen asteen näkökulma sisältää myös tutkijan omien käsitysten ja kokemusten sulkeistamisen. Keskeistä on se, että tutkijana tunnistan ja tunnustan omat käsitykset, jotta pystyn itsereflektiolla sulkemaan ne tutkimuksen ulkopuolelle. (Niikko 2003, 24–25.) Omat käsitykseni inklusiivisesta kasvatuksesta ja tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista ovat hyvin ristiriitaiset ja vaihtelevat, enkä puolusta tai vastusta inklusiivista kasvatusta henkilökohtaisella tasolla. Mielestäni tämä on tärkeää huomioida heti tutkimusprosessin alussa, että taustallani ei ole esimerkiksi poliittista

mielipidettä ilmiöön liittyen. Uskon siis pystyväni tarkastelemaan ilmiötä objektiivisesti tutkimushenkilöiden käsityksiin ja kokemuksiin pohjautuen.

Fenomenografiassa yksi keskeisin käsite on *käsitys* tai *käsitykset*. Mitä näillä oikein tarkalleen tarkoitetaan? Käsittämällä tarkoitetaan merkitysten antamista jollekin ilmiölle, ja siten käsitykset nähdään perustavanlaatuisena suhteena yksilön ja ympäristön välillä (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Käsitys ymmärretään niin perustavanlaatuisena ymmärtämisenä tai näkemyksenä jostakin asiasta, että niiden nähdään olevan syvempiä merkitykseltään ja laajempia kuin mielipiteet. (Niikko 2003, 25, Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Koen, että tässä tutkimuksessa tutkimukselliseksi lähestymistavaksi sopii erinomaisesti fenomenografia, sillä tutkin koulukuraattoreiden erilaisia käsityksiä ja olen kiinnostunut nimenoman käsitysten yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista. Pidän tärkeänä sitä, että myös muita kouluissa toimivia ammattiryhmiä kuullaan koulua puhututtavista ilmiöistä; inkluusiivisesta kasvatuksesta ja kouluhyvinvoinnista. Uskon, että koulukuraattoreilla on omat näkemyksensä runsaasti koulumaailmaa ravistelevaan aihealueeseen, etenkin, kun tarkastelen ilmiötä kouluhyvinvoinnin kannalta. Kun inkluusio on käsitteenä paljon tunteita herättävä sekä myös poliittisesti tulenarka aihe, olen havahtunut pohtimaan, voiko se vaikuttaa vastaajien käsityksiin tai ylipäänsä motiiviin osallistua tutkimukseen. Huusko ja Paloniemi (2006, 165) kysyvätkin tähän liittyen osuvasti: ”Miten tutkija osaa erottaa vastaajan käsitykset ja mielipiteet toisistaan?”

Fenomenografiassa nähdään, että käsitykset ovat luonteeltaan suhteellisia ja ihminen jatkuvasti havainnoi ja tulkitsee ympäröiviä tilanteita kiinnittämällä huomionsa erilaisiin osa-alueisiin. Merkitykset muodostuvat suhteessa laajaan kokonaisuuteen, jolloin yksilö suhteuttaa näitä osa-alueita toisiinsa ja muodostaa ilmiöstä kokonaiskäsityksen. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Koulukuraattoreilla on tyypillisesti hyvin laajat oppilasjoukot asiakkaina, joten he näkevät paljon ja monipuolisesti erilaisia oppilaita. He myös voivat nähdä työssään monenkirjavia kouluja, sillä kuraattorit toimivat hyvin usein useammalla koululla. Olen kiitollinen, että sain tutkimukseeni haastateltavaksi hyvin eripituisia työkokemuksia omaavia kuraattoreita. Jokaisella haastattelemani koulukuraattorilla oli myös useampi koulu, missä he haastatteluista toteutettaessa toimivat. Uskonkin, että

tutkimushenkilöilläni on runsaasti peilauspintaa erilaisiin kouluihin, oppilaisiin sekä myös erilaisiin vaiheisiin koulumaailmassa, esimerkiksi aikaan ennen inklusiivista kasvatusta.

Mielestäni keskeistä tutkimusprosessini alussa on ymmärtää se, että fenomenografinen tutkija on ensi sijassa oppija, joka pyrkii etsimään ilmiön merkityksiä ja rakennetta minun tutkimukseni tapauksessa haastatteluaineiston pohjalta. Fenomenografiassa pyritäänkin tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua ja painotetaan heidän käsityksiään, ymmärrystään ja kokemuksiaan. (Niikko 2003, 30–31.) Fenomenografista tutkimusta tehdessä toisen asteen näkökulma on siis voimakkaasti esillä koko tutkimusprosessin ajan. Tämä on syytä huomioida myös tuloksia esittäessä, jolloin pyritään pitäytymään arkikielessä. Näin mahdollisestaan se, että kuvaukset pysyvät sensitiivisinä. Tuloksissa hyödynnetään suoria lainauksia, autenttisia ilmauksia, jotka liitetään kuvauskategorioiden. Näin tehdään lukijalle näkyväksi tutkijan päättelyt ja perustelut sekä se, miten kuvauskategoriat ovat ylipäänsä rakentuneet. Näillä keinoilla pyritään ylittämään sanotun ja tarkoitetun merkityksen välinen kuilu. (Niikko 2003, 39.)

4.3 Aineiston keruu haastatteluilla

Tyypillisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa on yksilöllinen haastattelu. Myös minä keräsin aineistoni teemahaastatteluilla yksilöittäin Teams-sovelluksen välityksellä etäyhteyksin. Muodostin valmiin haastattelurungon, jossa oli laajoja tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointia koskevia kysymyksiä (ks. liite 1). Tärkeää on, etteivät haastattelukysymykset olisi kovin tarkkarajaisia ja tutkija rakentaisi haastattelurungon tutkimuskysymyksiinsä pohjautuen. Huomioitavaa olisi myös, että haastattelukysymykset eivät perustu tutkijan omiin esioletuksiin tutkittavasta ilmiöstä, vaan ne olisivat mahdollisimman avoimia. (Niikko 2003, 31.) Aineistonkeruussa kysymystenasettelun avoimuus on siksi niin merkityksellistä, koska se mahdollistaa erilaisten käsitysten ilmenemisen aineistossa (Huusko & Paloniemi 2005, 164).

Rakensin haastattelurungon teemoittain hyödyntäen Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallia, johon lisäsin myös kyvykkyyden osa-alueen Ryanin ja Decin (2017) itseohjautuvuusteoriasta. Muodostin runsaasti kysymyksiä jokaiseen hyvinvoinnin osa-alueeseen

liittyen. Tällä mahdollistin sen, että mikään osa-alue ei jäänyt vahingossa huomiotta. Kaikkia kysymyksiä ei käyty systemaattisesti läpi, vaan haastattelut olivat keskustelunomaisia tilanteita, jotka etenivät aina omalla painollaan. Pidin tärkeänä sitä, että lähdin haastatteluihin tutkimuksen ilmiöiden asiantuntijana, joten perehdyin kattavasti aiempaan tutkimukseen sekä aiheeseen liittyvään teoriataustaan. Näin ollen pystyin esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä teoriataustaan pohjautuen myös valmiiden kysymysten ulkopuolelta.

Tyypillinen fenomenografinen haastattelukysymys on Niikon (2003, 32) mukaan: ”Mitä ymmärrät ilmiöstä ja kuinka sen ymmärrät?” Keskeistä onkin se, että haastatteluprosessi etenee haastateltavien vastausten mukaan. Haastattelu painottuu haastateltavan maailmaan ja sitä kautta pyritään paljastamaan hänen uskomuksiaan, arvojaan, mielikuviaan, tunteitaan, käsityksiään ja kokemuksiaan sekä ymmärrystä ilmiöön liittyen. Mikäli vastaajan kuvaukset jäävät epäselviksi tai en tutkijana ymmärrä niiden merkitystä, on hyvä kysyä tarkentavia kysymyksiä. (Niikko 2003, 32). Pidin hyvin merkityksellisenä sitä, että haastattelutilanteet olivat ikään kuin rentoja keskustelutilanteita haastateltavien kanssa, jotta he pystyivät vapaasti kuvailemaan käsityksiään ja kokemuksiaan. Rennon keskustelun ohessa pystyin myös luontevasti esittämään tarkentavia kysymyksiä, jos niitä tuli mieleen.

Ryhdyin ottamaan yhteyttä haastateltaviin heti tutkimussuunnitelmavaiheen loppusuoralla, kun haastattelurunko oli valmis. Tiedostin, että kevät on kiireistä aikaa kouluissa, joten ryhdyin heti etsimään haastateltavia. Aluksi pyrin tutkimuslupaprosessien kautta saamaan erään tietyn kunnan kuraattorit osallistumaan tutkimukseen, mutta prosessin hitauden vuoksi päädyin ottamaan itse suoraan yhteyttä eri kuntien kuraattoreihin. Kuraattoreiden yhteystiedot löytyivät koulujen omilta nettisivuilta, joista poimin niitä satunnaisesti. Lähetin kuraattoreille sähköisen kutsun tutkimukseen osallistumisesta. Kutsuissa kuvasin tutkimusaiheen sekä annoin yleisen informaation siitä, miten tutkimusprosessi etenee (ks. liite 2). Painotin niissä myös haastateltavien yksityisyyttä sekä sitä, että aineisto hävitetään heti tutkimusprosessin valmistuttua. Jo haastattelukirjeissä kerroin, että tutkimukseen osallistumalla kuraattorit antavat luvan käyttää heiltä saamia tietoja pro gradu- tutkielmissani. Tätä korostin myös haastatteluiden alkuvaiheessa. Erillisiä tutkimuslupia en siis kunnilta tai hyvinvointialueilta hakenut, vaan pidin jokaisen tutkittavan omaa lupaa riittävänä tähän tutkimukseen osallistumisen kannalta.

4.4 Koulukuraattorit tutkimushenkilöinä

Päätin heti tutkimusprosessin alussa, että haluan tuoda esille koulun muun henkilöstön, kuten oppilashuollon työntekijöiden näkemyksiä esille inklusiiviseen kasvatukseen liittyen. Koulun oppilashuoltoon kuuluvat tyypillisesti rehtori, laaja-alainen erityisopettaja, terveydenhoitaja, psykologi, kuraattori ja yläkoulussa joskus myös oppilaanohjaaja (Vitka 2021, 66). Tutkimuksen ideointivaiheessa minulle jäsenyi ajatus koulussa haasteita kohtaavien oppilaiden kouluhyvinvoinnista, ja tähän ajattelin, että oppilashuollon henkilöstöllä on varmasti aiheeseen liittyen runsaasti kokemuksia.

Sosiaalityön asiantuntijuutta tarvitaan yhä enemmän kouluissa lasten ja perheiden hyvinvointiin liittyvien ongelmien sekä niiden taustalla vaikuttavien yhteiskunnallisten tilanteiden vuoksi. Koulukuraattorit ovat merkittäviä tukijoita opettajien työssä, sillä heidän kanssaan voidaan yhdessä jakaa asioita ja huolia sekä ratkaista ongelmia. (Niskala & Pulju 2014, 69.) Kouluhyvinvoinnin näkökulma sekä koulukuraattoreiden merkitys oppilashuollossa oppilaiden kouluhyvinvoinnin turvaajina olivat tekijöitä, joiden myötä valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi koulukuraattorit. Pidän myös tulevana luokanopettajana henkilökohtaisesti merkityksellisenä sitä, että rakennan tutkimusta tehdessä omaa ymmärrystäni kuraattoreiden työnkuvasta sekä heidän kanssaan tehtävän yhteistyön mahdollisuuksista. Käytän tässä tutkimuksessa koulukuraattoreista myös lyhempää ilmaisua *kuraattorit*.

Haastattelin kuutta koulukuraattorina toimivaa henkilöä pienemmistä kunnista sekä isommista kaupungeista ympäri Suomen. Etsin kuntien ja koulujen sivuilta julkisena olevia kuraattoreiden yhteystietoja ja otin heihin suoraan yhteyttä sähköpostitse. Laitoin lisäksi kutsua tutkimukseen osallistumisesta kahteen koulukuraattoreiden Facebook-ryhmään, jonka kautta sain yhden haastateltavan. Toteutin haastattelut keväällä, jolloin koulun henkilöstö on tyypillisesti hyvin kiireinen, joten kuraattoreita oli hyvin työläs saada mukaan tutkimukseen. Olen kuitenkin hyvin tyytyväinen siihen, että sain tutkimukseeni mukaan kuusi haastateltavaa. Mielestäni aineisto on pro gradu -tutkielmaan riittävä, sillä haastattelut olivat laajoja ja aineistoa kertyi runsaasti. Jokainen haastattelu kesti noin tunnin ja kokonaisuudessaan litteroitua aineistoa kertyi 97 sivua, kun fonttina on Times New Roman 12 ja riviväli 1,5. Sanoja aineistossa on kokonaisuudessaan 32 690.

Jokaisen haastateltavan vastuulla oli haastatteluita toteutettaessa kahdesta neljään koulua, ja he kaikki toimivat alakouluissa 1–6 luokilla sekä esiopetuksessa. Kaksi kuraattoria toimi näiden lisäksi yläkoulun puolella sekä kolmella haastateltavista oli vastuullaan myös toisen asteen koulutuksen yksiköitä; yhdellä ammattioppilaitos ja kahdella lukio. Tutkimukseni painottuu siis alakoulussa opiskelevien oppilaiden hyvinvoinnin tarkasteluun, mutta kuraattorit toivat näkemyksiään esille myös esiopetuksesta, yläkoulusta sekä toiselta asteelta.

Haastateltavien vastuulla olevien oppilaiden määrät vaihtelivat noin 550 oppilaasta 1030 oppilaaseen. Monet kuraattorit kuvasivat oppilasmäärän olevan juuri tarkastelun alla, sillä laki velvoittaa, että yhdellä koulukuraattorilla saa olla vastuullaan korkeintaan 670 opiskelijaa (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 1146/2021). Kolmella haastattelemani kuraattorilla lain asettama raja oppilasmäärälle ylittyi tutkimuksen toteuttamisen aikana.

Haastateltavien työkokemusten pituudet vaihtelivat runsaasti, mitä pidän hyvin merkityksellisenä koko tutkimuksen kannalta. Eräällä haastateltavalla oli haastatteluja toteutettaessa käynnissä ensimmäinen lukuvuosi koulukuraattorina. Vastaavasti pisin työkokemus oli 18 vuotta. Muiden haastateltavien työkokemukset jakautuivat tasaisesti näiden kahden väliin. Uskon siis, että keräämäni aineisto antaa kattavan kokonaiskuvan kuraattoreiden käsityksistä. Haastateltavat pidemmillä työkokemuksilla pystyivät peilaamaan kokemuksiaan myös aikaan ennen inklusiivista kasvatusta. Lyhyempiä työkokemuksia omaavilla kuraattoreilla taas puolestaan oli hyvin tuoretta koulutuksellista tietoa inklusiiviseen kasvatukseen liittyen.

4.5 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöinen, joten aineiston analysoinnissa luokitelurunkona ei toimi teoria, vaan tulkinta rakentuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Aineisto toimii siis itsessään kategorisoinnin pohjana. Aikaisempien ja vastakkaisten teorioiden kanssa käyty keskustelu on mukana muodostamassa tulkinnalliset kategoriat. Keskeistä analyysissä on löytää sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Rakenteellisten erojen perusteella muodostetaan

kuvauskategorioita, joista ilmenee erilaisia tapoja käsittää ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysi on vaiheittainen, jossa tulkinta ja merkitysten etsiminen tapahtuvat samanaikaisesti monella tasolla. Aineistoa käsitellään kokonaisuutena, sillä ilmiön osien luonteen nähdään olevan riippuvaisia kokonaisuudesta. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, tutkimuksessa ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin ja vastauksiin yksilöittäin, vaan pyrkimyksenä on muodostaa kuvaus kokonaisuudesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston huolellisesti läpi useaan kertaan, jotta se Niikon (2003, 33) sanojen mukaan ”täyttää tutkijan ajatukset lähes kokonaan”. Tutkijana pyrin löytämään aineistosta merkityksyksiköitä, jotka määrittelin lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, minne niiden ajatusyhteydet ulottuivat ja millaisia käsityksiä vastaajat olivat tuottaneet. Tässä apuna tutkijana hyödynsin erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.) Tärkeää on löytää tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä ilmauksia ja hahmottaa haastateltujen kokonaiskäsitys ilmiöstä (Niikko 2003, 33). Alleviivasin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaukset. Näin varmistin itselleni jo varhaisessa vaiheessa, että keskityn ilmauksissa tutkimusongelmieni kannalta oleellisiin ilmauksiin, vaikka aineistosta nousi esiin paljon muutakin mielenkiintoista. Ilmaisut olivat lyhyitä tekstinpätkiä, joita poimin haastattelutekstistä.

Tutkimusongelmien kannalta oleellisten ilmausten etsimisen lisäksi muodostin myös kokonaiskuvan haastateltavista heiltä kysytyjen taustatietojen mukaan. Rakensin kokonaiskuvaa myös siitä, miten haastateltavat käsittivät inklusiivisen kasvatuksen ja miten se heidän kouluissaan näkyi. Tämän tein sen vuoksi, että ymmärrän tutkijana haastateltavien käsitykset ilmiöstä. Sen myötä varmistin myös sen, että puhumme koko tutkimuksessa samasta asiasta haastateltavien kanssa. Kuvaan lyhyesti seuraavassa pääluvussa sitä, miten tutkimushenkilöt kuvasivat käsityksiään inklusiivisesta kasvatuksesta.

Analyysin toisessa vaiheessa etsin, lajittelin ja ryhmittelin merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Tutkimusongelmat ohjasivat myös tätä analyysivaihetta. Aineistoni jakautui luonnollisesti tutkimuskysymyksen alakysymyksien mukaisesti teemoihin: käsitettiin koulu olosuhteista, sosiaalisista suhteista, terveydentilasta, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista sekä kyvykkyyden vaihteluun suhtautumisesta. Tein siis ikään kuin

viisi erillistä analyysiä jokaisen alakysymyksen teeman alla, jolloin etsin ja ryhmittelin ilmauksia aina yksi teema kerrallaan. Ryhmittely muodostuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa, joten analyysin keskeisenä elementtinä onkin samanlaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen. Niiden lisäksi etsitään myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko 2003, 43.) Ryhmittelin ilmauksia alkuun taulukoihin siten, että samankaltaiset ilmaukset tulivat aina yhteen sarakkeeseen.

Kolmannessa aineiston analyysivaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja niiden välisiä suhteita tarkennetaan. Keskeistä on, että tutkija löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja löytää selkeät erot niiden välille. Kategorioihin kirjataan käsitysten erityispiirteet ja ne liitetään aineistoon suorien lainausten avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kategoriat ja niiden ominaispiirteet muodostuvat tutkijan omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan haastateltujen henkilöiden ilmauksista ja kuvataan ydinmerkityksin. (Niikko 2003, 26.) Kategorioiden muodostumisessa keskeistä ei ole se, kuinka monesti jokin ilmaisu ilmenee aineistossa. Keskeistä sen sijaan on se, että kategoriat kattavat aineistossa esiin tulleet vaihtelut tutkittavien käsityksissä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Huomioitavaa on myös se, että kategoriat ovat selkeässä suhteessa toisiinsa eivätkä keskenään päällekkäisiä (Niikko 2003, 36). Nimesin edellä mainituin periaattein taulukoihin keräämäni samankaltaiset ilmaukset aina yhdeksi kategoriaksi. Taulukossa 1 nähdään esimerkki ilmauksien ryhmittelystä ja kategorioiden nimeämisestä.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston ryhmittelystä ja kategorioiden nimeämisestä koulun olosuhteiden osalta

| | |
|--|--|
| <p><i>"Jos ympäristöä yritetään jotenki muokata, nii se on tyylis sermit, et tos on sermi tai voit mennä käytävään pulpetilla."</i></p> <p><i>"Pienillä kouluilla se on ehkä se vähä haaste, että niitä tiloja ei oikee oo, että on ne luokat. Että ei siellä oikee oo käytävillä semmosta työskentelytilaa, mihin vois laittaa."</i></p> <p><i>"Semmosia pienempiä työskentelytiloja ei oikeen sitte ole, mihin vois siirtyä."</i></p> <p><i>"Että olis mahdollista siirtyä, että kunkin luokan lähellä olis semmonen toinen työskentelypaikka, niin olis hyvä. Tai että olis joustava mahdollisuus mennä johonki pienemmän porukan kanssa, että niitä saattaa jostaki löytyä, mutta ei sillain oikein läheltä"</i></p> <p><i>"Ei tämmösii eriyttämistiloja kouluilla oo, koulut on täynnä."</i></p> <p><i>"Noilla vanhoilla kouluilla tämmönen eriyttäminen kautta erilliset oppimisympäristöt, että voitais oppilas ottaa luokasta ja viedä jonnekin toiseen tilaan tai että erityisopettaja vois jossaki muussa tilassa toimia, niin ne on vähän välillä haastavia."</i></p> | <p>ERILLISTEN TYÖSKENTELYTILOJEN PUUTE</p> |
| <p><i>"Uudet koulut kivoja, kivasti varustettuja. Rakennettu oppilaita ajatellen, että on erilaisia mukavia soppeja ja erilaisia ryhmätiloja"</i></p> <p><i>"Jos on jotaki remppaa tehty, nii satettukki jostai tilasta sitte, että okei, tost löytyy tommonen rauhallisempi soppi, mitä pystyy hyödyntää."</i></p> <p><i>"Uusiin kouluihinha tehää paljo semmosta, että on paljo erilaisia työskentelytiloja ja se on semmosta, et pystyy varmaa joustavemmin suunnittellee ja eriyttää niitä oppilaita tekemään."</i></p> <p><i>"Kyllä niihin on löytyny aika kiitettävän hyvät koulun sisäiset ratkasut sitte, että onko sitte puutyöluokka, missä opiskellaan vähä pienemmässä porukassa vai joku muu ryhmätila tai tämmönen"</i></p> | <p>ERILLISET RYHMÄTYÖTILAT</p> |
| <p><i>"Sokkeloita, paljon portaita. Hirveen haasteellinen opettajille esimerkiks valvonnan kannalta."</i></p> <p><i>"Huonot tilat, että joutuu pienillä kouluilla älyttömiin suorituksiin. Ne tulee yläkerrasta ja menee ahdasta porraskäytävää alas, sitten menee sokkeloisen eteisen läpi ruokatilaan, josta hakee ruuan ja puikkelehtii saman systeemin takasin ruokatarjottimen kanssa yläkertaan"</i></p> | <p>SOKKELOISET RAKENNUKSET</p> |

Viimeisessä eli neljännessä analyysivaiheessa kategorioita pyritään lopulta yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin yhä laajemmiksi yleisemmän tason kategorioiksi. Näitä kutsutaan kuvauskategorioiksi ja ne muodostavat yhdessä kategorijoukon. (Niikko 2003, 36.) Yhdistelin siis kategorioita yhteen ja muodostin niistä laajempia kuvauskategorioita. Tästä kuvauskategorioiden muodostamisesta on esimerkki taulukossa 2.

Taulukko 2: Esimerkki kuvauskategorioiden muodostamisesta koulun olosuhteiden osalta

| | |
|--------------------------|---|
| Henkilöstö | Puutteelliset henkilöstöresurssit Riittämättömästi opettajia Lisäresurssi koulun henkilöstöön |
| Luokkakoot | Isot, levottomat luokat Pienet, rauhalliset luokat |
| Koulun fyysiset puitteet | Pienempien työskentelytilojen puute Mahdollisuus työskennellä pienemmissä työskentelytiloissa Sokkeloiset rakennukset Esteettömät tilat Sisäilmaongelmat Terve sisäilma Epäviihtyisyys Virikkeinen kouluympäristö Avoimet oppimisympäristöt Ei pysyviä omia paikkoja |
| Tukitoimet | Muita oppilaita häiritsevät tukitoimet Huomaamattomat tukitoimet omalla paikalla Tukitoimet luonnollisena osana koulun arkea |
| Ilmapiiri | Kaikki hyväksyvä ilmapiiri Ongelmat luokan ilmapiirissä Oppilaiden vähäinen kokemus erilaisuudesta |

Kun olin muodostanut kuvauskategoriat jokaisesta viidestä teemasta, oli analyysini valmis. Palasin vielä tässä vaiheessa alkuperäiseen litteroituun aineistoon, sillä halusin varmistua, että mitään tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia ei jäänyt analyysin ulkopuolelle. Selkeiden analyysissä muodostuneiden kuvauskategorioiden avulla lopulliset tutkimustulokset jäsentyivät loogisesti ja selkeästi siitä huolimatta, että tuloksia tuli runsaasti.

5 Koulukuraattoreiden käsitykset inklusiivisesta kasvatuksesta

Inklusiivinen kasvatus on monitahoinen ilmiö ja arkikielessä sillä saattaa olla hyvinkin monenlaisia merkityksiä. Siksi koen tärkeäksi nostaa lyhyesti esiin sen, miten tutkimukseen osallistuneet kuraattorit käsittävät inklusiivisen kasvatuksen ja miten se näkyy heidän kouluissaan. Näin varmistan sen, että tutkimushenkilöt, minä tutkijana ja sinä lukijana olemme saman asian äärellä, emmekä epähuomiossa keskustele eri asioista.

Kaikki haastattelemani kuraattorit (n=6) kuvasivat inklusiivista kasvatusta siten, että kouluissa kaikki oppilaat ovat yhteisessä luokassa muiden ikätovereiden kanssa. Neljä haastateltavaa kuvasi myös sitä, että inklusiivisessa kasvatuksessa oppimisympäristöjä muokataan tukemaan oppilaiden erilaisia tarpeita, jotta kaikki pystyisivät olla yhdessä samassa luokassa. Keskeinen sana, millä inklusiivista kasvatusta aineistossani kuvattiin, oli *yhdenvertaisuus*. Inklusiivinen kasvatus ei tarkoita keräämäni aineiston mukaan sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat jatkuvasti yhdessä ja samassa tilassa, vaan opetuksessa hyödynnetään joustavaa ryhmäjaottelua pienempiin ryhmiin. Kaksi kuraattoria kuvasi, miten joustavaa ryhmittelyä toteutetaan esimerkiksi samanaikaisopettajuuden avulla niin luokanopettajien kuin erityisopettajienkin yhteistyöllä. Joustava ryhmänmuodostus nähdään myös tutkimuskirjallisuudessa osana joustavia opetusjärjestelyitä, joita pidetään tärkeänä inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen kannalta (Naukkari 2003, 46).

Mielestäni tärkeä huomio on se, että jokaisella haastattelemallani kuraattorilla on kouluissaan edelleen pienluokkia, vaikka useampi heistä mainitsikin, että pienluokkien lukumäärä on vähenemään päin. Kaksi kuraattoria kuvasi aineistossa sitä, miten nykyisin pienluokat ovat kuitenkin fyysisesti osa yhteistä koulua, eivätkä sijaitse enää erillisissä, omissa koulurakennuksissaan.

Jokainen haastattelemani kuraattori nosti osaltaan esille sen, miten merkityksellisenä he edelleen pitävät pienluokkia joillekin oppilaille. He kritisivat inklusiivista kasvatusta sen vuoksi, että pienluokkia ei enää välttämättä muodosteta ollenkaan, vaikka he kokisivat sen tärkeäksi joidenkin lasten osalta. Pienluokkien on myös aiemmissa tutkimuksissa todettu edistävän tukea ja yksilöllisyyttä, sillä siellä oppilaiden tarpeiden nähdään olevan paremmin tunnettuja isompiin ryhmiin verrattuna. Lisäksi pienryhmissä työskentelyn

nähdään auttavan joitakin oppilaita myös sosiaalisissa tilanteissa. (Majoinen 2019, 73.)
Eräs kuraattori kuvasi pienluokkien merkitystä seuraavasti:

”Tietyllä tavalla ite aattelen sillai, että niitä pienluokkia varmaa tietyllä tapaa ois varmaan hyvä olla. Että mun mielestä tuossa on puolensa, että ollaan samassa luokassa ja ollaan niinku yhtä, mutta varsinki niillä, joilla on paljo haasteita ja varsinki, jos se jotenki se ryhmässä olo tai isossa ryhmässä tai jotenki se sosiaalisuus ja kaikki on sitte liikaa. Nii sillonhan se pitäs olla helpompaa, että sää saat sen pienemmän ryhmän, missä kaikki sitte pienenee: ääni ja kuormitus. Ja että opettajalla on muutama oppilas, että se ehtii oikeesti niitten kans tehä ja se eriyttäminen siinä.” (Haastateltava 3)

Haastattelemillani kuraattoreilla oli siis varsin yhteneväiset käsitykset inklusiivisesta kasvatuksesta sekä siitä, miten se näkyi kouluissa. Yhdellä haastateltavalla oli muista poikkeava tilanne, sillä hänen koulunsa yhteydessä oli myös erityiskoulu. Siitä huolimatta, että kaikki haastattelemani kuraattorit kuvasivat inklusiivista kasvatusta siten, että sen myötä kaikki oppilaat ovat yhdessä ja samassa luokassa muiden kanssa, heidän kaikkien kouluilla oli myös erillisiä pienluokkia. Pienluokkia kuraattorit pitivät merkityksellisinä oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Tämä ei ole yllättävää, että kaikilla kouluilla oli edelleen pienluokkia, sillä muun muassa Lintuvuoren ja Rämän (2022, 75) kuntien erityisopetusta tarkastelevassa selvityksessä kuvataan, että 87 prosentilla heidän tutkimukseensa osallistuneista opetuksen järjestäjistä oli kouluissaan erityisluokanopettajan opettama kokoaikainen pienryhmä. Myös kokoaikaisia laaja-alaisen erityisopettajan opettamia pienluokkia oli raportin mukaan 23 prosentilla opetuksen järjestäjistä.

Vaikka haastattelemini kuraattoreiden kouluissa on erillisiä pienluokkia, tarkastelen tässä tutkimuksessa sitä, miten tukea tarvitsevat oppilaat voivat, kun he ovat osa ”tavallista” niin sanottua yleisopetuksen luokkaa. Käytän tästä nimitystä inklusiivinen luokka. Tutkimukseni kannalta keskeistä on se, että jokaisella haastattelemallani kuraattorilla on kokemuksia tukea tarvitsevista oppilaista osana inklusiivista luokkaa.

6 Koulukuraattoreiden käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista

Tarkastelen tutkimuksessani inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointia osa-alueittain. Olen jakanut kouluhyvinvoinnin tarkastelun tutkimukseni alakysymyksien mukaisesti, ja tarkastelen niitä omissa alaluvuissaan. Inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointia tarkastellaan itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien, sosiaalisten suhteiden, koulun olosuhteiden, terveydentilan sekä osaamisen vaihtelevuuden näkökulmista.

6.1 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet

Haastattelemieni kuraattoreiden käsitysten mukaan keskeistä tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kannalta on, että oppilaalla itsellään on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä, opetus on yksilöllistä ja joustavaa, koulunkäynti on motivoivaa ja mielekästä, henkilöstöä on riittävästi, jotta jokaisella on mahdollisuus osallistua, jokaiselle oppilaalle löydetään omat vahvuudet sekä annetaan positiivista palautetta. Nämä on esitetty kuviossa 1. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osatekijät, joita myös edellä mainitsemani ovat, näyttäytyvät Konun (2002, 63) väitöskirjassa merkittävimpiä tekijöinä oppilaiden yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta.



Kuvio 1: Kuraattoreiden käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin liittyvistä tekijöistä inklusiivisessa luokassa

Tukea tarvitsevilla oppilailla on kuraattoreiden mukaan mahdollisuuksia vaikuttaa koulunkäyntiin inklusiivisessa luokassa siten, että heidän toiveitaan ja ajatuksiaan kuullaan. On tärkeää synnyttää oppilaille kokemus siitä, että heitä kuullaan, heidän esittämät ehdotukset otetaan vakavasti ja niitä pidetään merkityksellisinä, vaikka ne eivät aina menisikään käytäntöön (Alanko 2016, 70). Kaikki haastattelemani kuraattorit (n=6) kuvasivat sitä, että heidän kouluissaan oppilaiden omia toiveita ja ajatuksia pyritään kuulemaan ja niistä ollaan aidosti kiinnostuneita. Oppilaiden toiveita kuullaan esimerkiksi silloin, kun pohditaan mahdollisia tukitoimia. Yksi haastateltava kuvasi oppilaiden kuulemista seuraavasti:

”Kyllä oppilaita varmasti hyvin kuullaan siinä, että mikä se niitten oma tunne tavallaa on, ja että mikä siinä voi auttaa. Että kyllä mää aattelen, et paljo toki kysytään, kun niitä tuen tarpeita selvitetään ja ku mietitään niitä, et mikä siellä luokassa vaikka ois, mikä siinä auttais tai mikä auttaa siellä koulussa, et pääsee kouluun ja viihtyy koulussa. Nii kyllähän siinä kuullaan toki.” (Haastateltava 3)

Oppilaiden kuulemista pidettiin aineistossa merkityksellisenä myös sen kannalta, miten oppilas motivoituu ja sitoutuu koulunkäyntiin. Leskisenoja (2016, 186–187) kuvaa myös omassa väitöskirjassaan, miten oppilaiden motivaatio työskentelyyn lisääntyy, mikäli oppilas saa itse tehdä päätöksiä koulunkäyntiinsä liittyen. Eräs kuraattori kuvasi kokemukseen vaikuttamismahdollisuuksien merkityksestä tukea tarvitsevalle oppilaalle:

”Mitä enemmän nuori saa sen kokemuksen, et hän voi ite vaikuttaa tai häneltä kysytään mielipidettä, et mihin hän vois pystyä, nii sen paremmin ne nuoret yleensä myös sitoutuu ja pyrkivät myös itse tekemään niitä asioita, mistä on puhuttu.” (Haastateltava 6)

Lisäksi tukea tarvitsevilla oppilailla on aineistoni mukaan mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin koulussa ja olla mukana tärkeissä omia asioita koskevissa kokouksissa. Hyvin merkityksellistä oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien kannalta on se, että oppilaiden omia ehdotuksia paitsi kuullaan, heille myös osoitetaan, miten ehdotusta lähdetään käytännössä järjestämään. On tärkeää, että oppilas saa hyvinkin pian sen kokemuksen, että hänen ehdotustaan on lähdetty viemään eteenpäin. (Alanko 2016, 70.) Opettajalla on hyvin merkityksellinen rooli siinä, että oppilaan osallistuminen itseään koskevaan päätöksentekoon mahdollistuu, vaikka oppilaalla olisi esimerkiksi kielellisiä haasteita (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2021, 50).

Kuraattorit kuvasivat, että oppilaita kuullaan ja heidän toiveistaan ollaan kiinnostuneita inkluusiivisissa luokissa, mutta monilla lapsilla ja nuorilla on kuitenkin haasteita kuvata omia ajatuksiaan esimerkiksi mahdollisiin tukitoimiin liittyen. Mikäli oppilasta ei ole valmisteltu riittävästi kokouksia varten, hänellä voi olla tietämättömyyttä siitä, mitä häneltä odotetaan. Tämä taas voi johtaa siihen, että oppilaan osallisuus jää ohueksi, eikä oppilas osaa sanoittaa omia toiveitaan tai ehdotuksiaan. (Anttila, Noux & Vehkakoski 2021) Tämä hankaloittaa heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä.

”Mun mielestä se usein on niin, että mitä sää aattelet, että mikä tässä auttais. Että kyllähän juuri se, että oppilaalla on joku, että mää aattelen, et tää auttais, nii sehän on tosi hieno juttu. Että enempi varmaan niin päin, että sitä kysytään, mutta oppilas ei osaa itekkään sanoa.” (Haastateltava 4)

Toisaalta kuraattorit kuvasivat, että oppilaan omat toiveet voivat olla myös koulunkäynnin tukemisen kannalta epärealistisia. Oppilaan toiveet ja ajatukset ovat tervetulleita, mutta loppupeleissä aikuiset kantavat vastuun käytännön järjestelyistä, jotta toiminta olisi oppilaan koulunkäyntiä myönteisesti edistävää. Aina välttämättä oppilaiden esittämät toiveet tai ehdotukset eivät siis toteudu käytännössä, ja tämä voi luoda oppilaalle tunteen siitä, ettei hän pysty vaikuttamaan koulunkäyntiinsä. Yläkoulun oppilailta kysyttäessä opettajien suhtautuminen oppilaiden ehdotuksiin onkin kuvattu usein kielteiseksi tämän vuoksi, että opettajat näkevät ehdotukset jo lähtökohtaisesti mahdottomina toteuttaa tai muutoin kouluun epäsopivina (Alanko 2016, 70). Eräs kuraattori kuvasi oppilaiden epärealistisia ehdotuksia seuraavasti:

”Joskus ne on toki semmosii, että niitä ei vaan pysty toteuttaan, et saattaa olla esimerkiks oppilas, joka on sitä mieltä, et jos ei tarvis tyylää käydä koulus ollenkaa. Et se voi olla oppilaan näkökulma, et sit jos mä vaan kotona teen... Joskus ne on ehkä ne oppilaan omat ehdotukset, et ei ne sit oo loppupeleis semmosii, et ne välttämättä tukis sit oikeesti. Nii sit, et lopultahan aikuiset ne sit päättää.” (Haastateltava 2)

Opetuksen yksilöllistäminen ja joustavuus on kuraattoreiden käsitysten mukaan tärkeää inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kannalta. Tämä ei ole yllättävää, sillä lapselle suunniteltu sopiva opetus tuottaa positiivisia kokemuksia kaikille oppilaille (Konu 2002, 46). Mikäli oppilaan koulutehtäviä ei räätälöidä hänelle sopivaksi, hän joutuu kohtaamaan usein liian haastavia tai muuten epäsopivia tehtäviä. Tästä seuraa kokemuksia epäonnistumisista, mikä nakertaa oppilaan kokemuksesta omasta kyvykkyydestään. (Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013, 62.) Liian vaikeat tehtävät voivat synnyttää ahdistusta, ja liian helpot tehtävät eivät taas tuota mielihyvää oppilaille, vaan tuntuvat ajanhukalta. (Leskisenoja 2016, 153.) Opetuksen nähdään edistyvän etenkin, kun yksilöllistäminen kohdistuu oppilaiden kotitehtävien määrään ja oppitunneilla toteutettavien tehtävien eriyttämiseen (Mäki-Havulinna

2018, 125). Kuraattorit kuvasivat, että oppilaiden erilaiset tuen tarpeet huomioidaan kouluissa hyvin ja opetusta järjestetään joustavasti jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Heidän mukaansa opettajat ovat hyvin ammattitaitoisia ja herkkiä havaitsemaan erilaisia tuen tarpeita. Kuraattorit kuvasivat myös, että havaitsemisen lisäksi opettajat myös tarjoavat hyvin erilaisia tukitoimia ja yhteistyössä erityisopetuksen kanssa huomioivat erilaiset tuen tarpeet opetuksessaan.

” – näkyy koulunkäynnissä aina semmosia tietynlaisia haasteita, nii se opettaja kyllä tosi hyvin aina tarttuu, että vaikka ne tuntuu varmasti välillä semmosilta tosi pieniltäki asioilta, et joku asia vastustaa. Mut se kyllä aina lähtee miettimään sen oppilaan kans, että okei, miten me voitaa tää asia tehdä.” (Haastateltava 3)

Myös Teräväinen (2011, 218) korostaa omassa väitöskirjassaan opetuksen joustavuuden merkitystä, kun oppilaan tuen tarve kumpuaa esimerkiksi Aspergerin oireyhtymästä. Joustavuuden myötä oppilaan ahdistuneisuus vähentyy ja koulusuoritukset paranevat. Huomionarvoista on myös se, kuten eräs haastateltava korosti, että ylöspäin eriyttämisen tarve on myös omanlainen tuen tarve, joka täytyy huomioida koulun arjessa.

Myös oppilaan koulunkäyntiä tukeva luokan struktuuri sekä opettajan myönteinen suhtautuminen haasteisiin ovat tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan merkittäviä tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia edistäviä tekijöitä inklusiivisessa luokassa. Oppilaan oppimisen kannalta on merkityksellistä se, että opetus on selkeää ja suunniteltua, ja tietyt, päivittäin toistuvat rutiinit luovat oppilaalle turvallisuuden tunnetta (Majoinen 2019, 77).

Keräämässäni aineistossa opettajan välinpitämätön suhtautuminen oppilaan toiveisiin, haasteisiin tai tukitoimiin taas nähtiin haastavan tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä. Inklusiivisessa kasvatuksessa on hyvin keskeistä, että tukea tarvitsevia oppilaita ei vain oteta osaksi luokkayhteisöjä, vaan opettajat osoittavat arvostustaan oppilaiden ainutlaatuisuutta kohtaan (Obiakor ym. 2009, 151). Joskus opettajat voivat suhtautua tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin haasteisiin siten, että ne eivät kuulu heidän vastuulleen, vaan erityisopettajille (Väyrynen 2001, 27). Opettajien kielteinen asenne tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan on nähty olevan suoraan yhteydessä siihen, miten hyvää tai huonoa opetusta oppilas saa (Majoinen 2019, 87). Opettajan välinpitämätön

suhtautuminen saattaa aineistoni mukaan näyttäytyä koulun arjessa esimerkiksi juuri siten, että opettajat eivät koe tukitarpeiden huomioon otettavan heidän vastuulleen tai opettaja ei huomioi oppilaan tai koulun muun henkilöstön tekemiä ehdotuksia kouluarjen helpottamiseksi.

”Että minä ja oppilas ollaan niinku mietitty, et jos hän on ollu mun luona ja me ollaan mietitty, et täähän vois tukee sua luokassa. Ja sit jos ehdotetaa sitä opettajalle, nii sit se onki vähä siit opettajasta kii, et miten se niinku. Et tavallaa on ollu tilanne vaikuttaa, et hei me yhdessä tässä pohditaan, ja minä olen koulun aikuinen, ja luulis, et se menis sinne käytäntöön, nii sit se ei välttis meekkään.” (Haastateltava 2)

Kuraattorit kuvasivat merkitykselliseksi sitä, että koulunkäynti on inklusiivisessa luokassa opiskeleville tukea tarvitseville oppilaille motivoivaa ja mielekästä. Opetuksen mielekkyydellä ja motivaatiolla onkin nähty olevan yhteyttä. Mikäli oppilas kokee toiminnan mielekkääksi, hänen motivaationsa ja sitoutumisensa vahvistuu. (Lehtonen 2011, 140.) Aineiston mukaan koulunkäynnin mielekkyyttä tukevia koulun toimintatapoja ovat oppilaita motivoivat palkkiojärjestelmät, oppilaille tarjottu mielekäs tekeminen vapaissa tilanteissa sekä opetuksen toiminnallisuus. Siitä huolimatta, että ulkoisen palautteen, kuten juuri palkkiojärjestelmien, puhutaan usein lisäävän lähinnä ulkoista motivaatiota, niillä voi olla merkitystä sisäisen motivaation syntymisen kannalta (Aro & Nurmi 2019, 140). Tukea tarvitseville oppilaille mielekästä tekemistä vapaissa tilanteissa voivat olla aineistoni mukaan esimerkiksi erilaiset välituntitoiminnat ja vapaavalintaiset tuokiot opitunneilla, jolloin oppilas saa itse valita itselleen mielekästä tekemistä.

Kuraattorit korostivat, että jokaisen oppilaan osallistumisen takaaminen vaatii riittävät henkilöstöresurssit. Se on myös edellytyksenä inklusiivisen kasvatuksen onnistumiselle, sillä tukea tarvitseville oppilaille on mahdollistettava osallistuminen luokan toimintaan, jotta he hyötyvät opiskelusta inklusiivisessa luokassa (Rangvid 2018, 34). Mikäli luokassa ei ole riittävästi aikuisia, joidenkin oppilaiden voi olla haasteellista osallistua luokan toimintaan. Eräs kuraattori mainitsi myös siitä, miten koulun retkille voidaan joskus vaatia lapsen vanhempia tai lisää aikuisia mukaan, jotta kaikki oppilaat pääsisivät osallistumaan.

”Joku, et on niin just sen, vaikka impulssikontrollin ja tunnesäätelyn kanssa niin isoja haasteita, et sit joku retkelle lähteminen esimerkiksi vaatii erityisjärjestelyjä. Must tuntuu, et ne on aika hyvin toteutunu, et sinne pääsee mukaan, mut et joskus saattaa olla sellai tilanne, missä täytyy vaikka huoltajille ilmoittaa, että sun täytyy tulla retkelle mukaan, jos sä haluat, et tää oppilas pystyy osallistuu.” (Haastateltava 2)

Oppilaiden vahvuuksien löytäminen on kuraattoreiden mukaan tärkeää inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kannalta. Onkin todettu, että koulun toiminta tulisi rakentaa haasteiden ja vaikeuksien sijaan oppilaiden vahvuuksien ympärille (Leskisenoja 2016, 217). Kuraattorit kuvaivat, että tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät hyödyntämään omia vahvuuksiaan eri oppiaineissa opiskellessaan inklusiivisessa luokassa. Vahvuuksia pystytään aineiston mukaan hyödyntämään etenkin silloin, kun oppilaalla on erityisosaamista jossakin oppiaineessa tai hän on lahjakas esimerkiksi teknisten laitteiden kanssa. Lisäksi kuraattorit korostivat sitä, miten tärkeää on, että jokainen oppilas pystyisi loistamaan jossakin asiassa. Oppilas voi loistaa joko koulussa tai koulun ulkopuolella, ja myös koulun ulkopuolelle sijoittuva osaaminen olisi tärkeää huomioida koulussa.

”Yks kaveri on, sil on täys viitosrivi kaikissa lukuaineissa ihan oikeesti. Sitteen se on aivan mieletön kaveri tuolla teknisissä töissä ja se on tehny mullekin muutaman metallityön... Niin tää kaveri on saamassa, voisko sanoa, keskiarvo tulee olemaan joku viiden ja viiden pilkku viiden välillä lukuaineissa, mut sitte hän on tulossa saamaan minun suosituksesta stipendin teknisistä töistä. Et hänellä on sitä kättentaitoja ja siellä hän pystyy keskittymään ja siellä hän osaa. Siellä hän on hemmetin taitava, elikkä se vahvuus, mikä löyty.” (Haastateltava 6)

Tyypillisesti tukea tarvitsevien koulunkäynti painottuu vaikeuksien voittamiseen. Vahvuusperustaisen opetuksen ajatuksena on kuitenkin pyrkiä tuomaan esiin jokaisen oppijan osaaminen. Näin ollen tukea tarvitsevan koulunkäynti ei ole sitä, että poikkeavaa pyritään mukauttamaan ”normaalien” joukkoon, vaan oppilaasta pyritään nostamaan esiin ominaisuuksia ja taitoja, joita korostamalla koulunkäyntiin löytyy uudenlaista merkityksellisyttä. (Uusitalo & Vuorinen 2020, 125.)

Myös positiivisen palautteen merkitys korostui aineistossa tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osalta. Positiivisen palautteen nähdään lisäävän muun muassa sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2017, 129). Kuraattoreiden mukaan kouluissa kehuaan oppilaita luontevasti osana koulun arkea ja siihen panostetaan paljon.

”Yhellä oppilaalla on tosi paljo niitä haasteita ja varmaan helposti menis siihen, että se koko ajan sais vaan sitä negatiivista palautetta, että ku paljo pittää ohjata ja kieltää ja muuta. Nii sillä opettajalla on ollu pitkää käytössä semmonen positiivinen vihko. Sillee, että joka päivä se kirjottaa sinne jonku positiivisen asian sille oppilaalle. Nii se on mun mielestä tosi tärkeetä, että sieltä jokkaisestä päivästä etitään se joku asia kuitenkin, että sitte lopulta kuitenkin sille oppilaalle jäis siitä semmonen olo, että no, jotaki on menny hyvinki.” (Haastateltava 3)

Palautteen antamisen myötä opettaja pystyy tarjoamaan oppilaille kannustavia kokemuksia sekä innostavan oppimisen ilmapiirin. Etenkin tukea tarvitsevalle oppilaalle palautteen merkitys korostuu, sillä hän saattaa saada luokassa epäsuoraa palautetta osaamisestaan, kun hän havaitsee, että oma osaaminen on muita heikompaan. (Viholainen ym. 2013, 65.) Palautteen antamisessa on tärkeää haastattelemini kuraattoreiden mukaan myös se, että palaute on perusteltua ja se avataan oppilaalle sekä oppilaan kotiväelle. Positiiviset *plussaa*-merkinnät Wilmassa tai numeroarvosanat eivät välttämättä kerro oppilaalle tai huoltajille osaamisesta riittävästi, vaan palautteessa olisi tärkeää kuvailla perustellusti, mikä onnistui tai epäonnistui. Palautteen tulisivin tarjota oppilaalle mahdollisimman konkreettisesti tietoa siitä, missä asioissa hän on edistynyt tai missä hän tarvitsee vielä lisää harjoitusta. Pelkkä yleinen kehuminen voi aiheuttaa oppilaalle ristiriitaisia tunteita ja tuntua epäaidolta. (Viholainen ym. 2013, 65.)

Tutkimukseni perusteella tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuudet toteutuvat kuraattorien käsitysten mukaan inklusiivisissa luokissa hyvin. Oppilaat pystyvät vaikuttamaan omaan koulunkäyntiinsä, heille tarjotaan yksilöllistettyä ja joustavaa opetusta, koulunkäynnin mielekkyyteen kiinnitetään kouluissa huomiota, kouluissa huolehditaan aikuisten riittävydestä jokaisen oppilaan osallisuuden takaamiseksi, jokaiselle oppilaalle pyritään löytämään omat vahvuudet ja heille tarjotaan kannustavaa, positiivista ja hyvin perusteltua palautetta. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin haasteensa

tuo se, että oppilaalla on vaikeuksia esittää omia toiveitaan tai ehdotuksiaan tai ne ovat epärealistisia. Omat haasteensa tuo myös se, mikäli opettaja ei suhtaudu kiinnostuneesti oppilaan toiveisiin, haasteisiin tai mahdollisiin tukitoimiin.

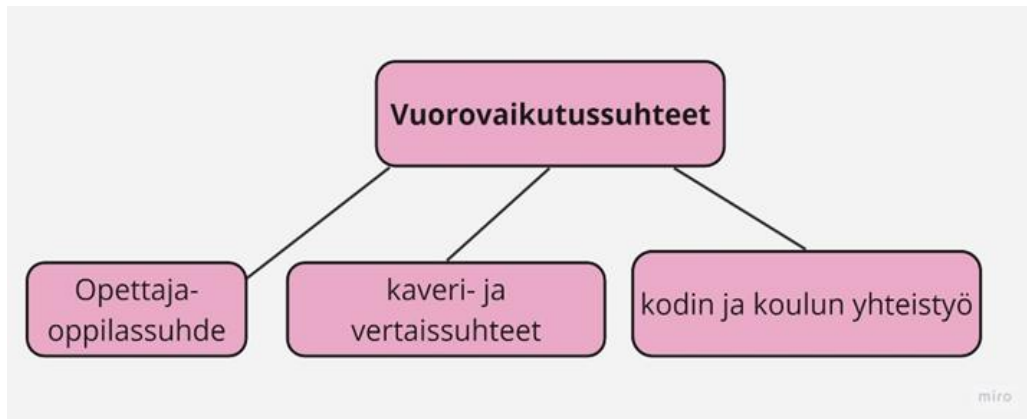
6.2 Sosiaaliset suhteet

Tutkimukseni mukaan kuraattoreiden käsityksenä on, että tukea tarvitsevien oppilaiden muodostamat sosiaaliset suhteet inklusiivisessa luokassa ovat merkittävässä osassa heidän kouluhyvinvointinsa kannalta. Sosiaalisten suhteiden merkitys ihmisille on todettu jo hyvin varhaisissa tutkimuksissa, sillä meillä on voimakas tarve kuulua sosiaaliseen verkostoon, jossa välitetään toisista ja nautitaan toisten seurasta (Allardt 1976, 43). Tukea tarvitsevan oppilaan merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita inklusiivisessa luokassa ovat aineistoni mukaan opettaja-oppilassuhde, kaveri- ja vertaissuhteet sekä kodin ja koulun yhteistyö. Näiden lisäksi aineiston perusteella merkittäviä inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden taustatekijöitä ovat kiusaaminen, kouluyhteisössä osana oleminen, sosiaalisten suhteiden rakentumisesta tukeva opetuksen järjestäminen sekä yksilön sosiaalisten suhteiden muodostamiseen liittyvät haasteet. Konun (2002, 62) väitöskirjassa etenkin kiusaamiselta välttyminen, opettajien kiinnostuneisuus oppilaiden asioista, yhdessä toimiminen ja luokkakavereiden kanssa toimeen tuleminen kuvataan merkityksellisiksi oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta. Paneudun vuorovaikutussuhteisiin ja sosiaalisten suhteiden rakentumisen taustatekijöihin tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.2.1 Tukea tarvitsevan oppilaan merkitykselliset vuorovaikutussuhteet

Keräämäni aineiston perusteella tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaaliset suhteet rakentuvat koulussa erilaisista vuorovaikutussuhteista, joita ovat opettaja-oppilassuhde, kaveri- ja vertaissuhteet sekä kodin ja koulun yhteistyö. Näiden, myös kuviossa 2 esitettyjen vuorovaikutussuhteiden, toimiminen tai toimimattomuus selittää kuraattoreiden mukaan pitkälti oppilaiden kouluhyvinvointia. Sosiaalisten suhteiden merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta on kuvattu myös eri tutkimuksissa. Muun muassa Leskisenojan (2016, 151–152)

väitöskirjassa oppilaiden ylivoimaisesti merkityksellisimpänä kouluiloa synnyttävänä tekijänä nähdään juuri ihmissuhteet; suhteet koulukavereihin ja opettajaan sekä myös kodin merkitys.



Kuvio 2: Tukea tarvitsevan oppilaan merkitykselliset vuorovaikutussuhteet inklusiivisessa luokassa kuraattoreiden käsitysten mukaan

Hyvin toimiva opettajan ja oppilaan välinen suhde edistää kuraattoreiden käsitysten mukaan tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvointia. Myönteisellä opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on nähty myös aiemmissa tutkimuksissa yhteys sille, miten oppilas voi ja jaksaa käydä koulua (Poikkeus ym. 2013, 81). Toimiva opettaja-oppilassuhde rakentuu aineistoni perusteella välittävästä ja luottamuksellisesta suhteesta. Kuraattorit korostivat sitä, miten merkityksellistä on, että opettaja pysähtyy kysymään oppilaan kuulumisia ja rakentaa luottamuksellisen suhteen jokaisen yksilön kanssa. Oppilailta kysyttäessä koulumyönteisyys lisääntyy, mikäli opettaja kuuntelee oppilaita, kyselee kuulumisia ja on kiinnostunut myös koulun ulkopuolisista asioista (Leskisenoja 2016, 168). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen edellytyksenä onkin, että opettaja kuuntelee oppilaitaan ja pysähtyy keskustelemaan (Mäki-Havulinna 2018). Yksi haastateltava kuvasi kokemuksiinsa hänen koulussaan työskentelevän opettajan välittävästä toiminnasta:

”– – pysähtyy välillä kuuntelemaan sitä nuorta ja tota keskustelemaan... Matematiikan yhtälöitten ratkaseminen jää kakkoseksi siinä, jos hän näkee, että nuorella on paska olla, niin silloin pysähdytään sille tunnille sen nuoren kans, että hei, mikä sua vaivaa.” (Haastateltava 6)

Myös Leskisenojan (2016, 152) väitöskirjassa kannustaminen, tuki, välittäminen ja opettajan kiinnostus myötävaikuttivat oppilaan ja opettajan välisen suhteen rakentumisessa. Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan opettajan välinpitämättömyys oppilaiden asioita kohtaan tuo taas haasteita opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle.

”Jonku verran sitä kuulee oppilailta, että ei vaikka, että on joskus menny opettajalle sanomaan jostai asiasta, mutta siihe ei oo reagoitu, nii sit ei ennää mee sanomaan, et jos vaikka oiski jotaki. Et siihe ei oo vastattu siihen, vaa on vähä niinku vähätelty tai mitätöity se asia. Nii ne tietenki on vaikuttanu siihen, että ei mee sanomaan, vaikka ois jotaki. Nii kyllä mää uskon, että seki vaikuttaa semmosena, että jos sitä luottamusta ei oikee oo, nii kyllä se varmaan tietyltä osin vaikuttaa vähä kaikkeen.” (Haastateltava 3)

Opettaja-oppilassuhdetta haastaa aineistoni mukaan myös se, mikäli opettaja on hyvin joustamaton. Joustamattomuudella tarkoitan tässä yhteydessä sitä, että opettaja pitää tiukasti kiinni suunnitelmistaan eikä pysty muokkaamaan niitä tilanteen mukaan. Ilman opettajan joustavuutta parhaatkaan resurssit eivät vie oppilaan oppimista ja tukea eteenpäin (Majoinen 2019, 75). Tämä voi aiheuttaa ongelmia tukea tarvitsevan oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. Eräs haastateltava muistuttaa opettajan joustavuudesta seuraavasti:

”Jotenki se semmonen, että ne on kuitenkin lapsia ja tietyt asiat pitää hoitaa ja sovitut asiat tehdä, mutta aina johonki sopivaan tilanteeseen löytyis semmonen kiva joustovara.” (Haastateltava 1)

Lisäksi opettajan sosiaalisen herkkyuden puuttuminen tai se, että oppilas kokee opettajan turvattomaksi voivat aineistoni mukaan haastaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Merkityksellistä on, että opettaja kykenisi havaitsemaan kanssaihminen tunteita ilman sanoja. Tämänkaltainen empaattisuus voidaan nähdä opettajan työn yhtenä ydinominaisuutena. (Virtanen 2013, 211.) Opettajien tiheä vaihtuminen myös osaltaan hankaloittaa kuraattoreiden käsitysten mukaan tiiviin ja luottamuksellisen suhteen rakentumista. Lasten parissa toimivien aikuisten tiheä vaihtelu näkyy siinä, että heillä on yleisesti ohuempi kosketus lasten elämäntilanteisiin (Kallio, Stenvall, Bäcklund & Häkli 2013, 52). Opettajan ja oppilaan välinen henkilökemia nähtiin aineistossa myös yhtenä vaikuttavana

tekijänä siinä, muodostuuko opettajan ja oppilaan välille positiivinen vai negatiivinen vuorovaikutussuhde.

Kaveri- ja vertaissuhteet ovat kuraattoreiden mukaan yksi keskeisimmistä tekijöistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnissä. Ystävyysuhteet tai niiden puuttuminen ovatkin yksiä merkittävimpiä tekijöitä oppilaiden onnellisuuden ja yleisen elämänlaadun kannalta (Giangreco ym. 2010, 256; Vuorinen ym. 2009, 54). Kaverit auttavat ja tukevat toisiaan koulussa sekä kuuntelevat toistensa huolia (Leskisenoja 2016, 151). Eräs kuraattori kuvasi kavereiden merkitystä oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta:

”Kouluhan on paljo muutaki, ku se, että sää opit siellä. Siellä on kaikki se sosiaalisuus ja kaverit ja tavallaa, jos sulla ei vaikka oo kavereita siellä, nii se on aika iso asia, mikä vaikuttaa siihe, et haluaksää tulla kouluun.” (Haastateltava 3)

Tukea tarvitsevilla oppilailla on kuraattoreiden mukaan hyvät mahdollisuudet vertaissuhteiden rakentamiseen koulussa, sillä kouluilla on mahdollista tutustua ja olla vuorovaikutuksessa niin oman luokan kuin muidenkin koulun oppilaiden kanssa. Tuen tarvetta ei siis nähdä esteenä kaverisuhteiden syntymiselle, mikä on todettu myös muun muassa Majojisen (2019, 71) väitöskirjassa. On kuitenkin muistettava, että pelkkä fyysinen läsnäolo luokkahuoneessa ei takaa kaverisuhteita, vaan keskeistä on mahdollistaa jokaiselle oppilaalle jatkuva sosiaalinen vuorovaikutus luokkakavereiden kanssa (Saloviita 1999, 196).

Eräs kuraattori kuvasi kokemuksiaan siitä, kun oppilas opiskelee pienluokan sijaan isomassa luokassa. Tällöin oppilaalla on ympärillään laajempi joukko ikätovereita, joista voi löytyä itselle läheisiä kavereita.

”Kaveruussuhteet, että on niinku laajempi valikoima siinä kaveriporukoissa ja on niinku siinä ison luokan asioissa mukana. Et sitte pienluokassa joskus voi jäädä paitsi tai sitä kaverivalikoimaa on vähemmän.” (Haastateltava 4)

Toisaalta luokan oppilaiden määrä ei välttämättä heijastu ollenkaan kaverisuhteiden määrään, sillä aineistoni mukaan oppilaat solmivat kaveruussuhteita myös yli luokkarajojen, ja esimerkiksi pienluokassa opiskelevalla oppilaalla voi olla paljon kaverisuhteita koulun muiden oppilaiden kanssa. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät näytä eroavan

ystävyyssuhteiden lukumäärän osalta muista ikätovereista (Poikkeus 2019, 185). Tutkimusaineistoni mukaan hyvistä tutustumismahdollisuuksista huolimatta jotkut tukea tarvitsevat oppilaat jäävät kokonaan ilman kaverisuhteita. Tämä on huolestuttavaa, sillä oppilaan pitkään jatkuneet ongelmat vertaissuhteissa, kuten yksinäisyys, ennustavat muun muassa koulun keskeyttämistä, mielenterveysongelmia ja rikollisuuttakin (Poikkeus ym. 2013, 77).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on myös keräämäni aineiston perusteella hyvin merkittävä vuorovaikutussuhde tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta. Vanhemmilla onkin suuri merkitys opettajan ja koulutovereiden ohella siinä, miten oppilaan koulunkäyntiä tuetaan ja innostetaan (Leskisenoja 2016, 172). Vanhempien kiinnostuneisuus oppilaan kouluun liittyviä asioita kohtaan on voimakkaasti yhteydessä koulunkäynnin sujuvuuteen. Esimerkiksi luvattomia poissaoloja on vähemmän, mikäli vanhemmat osallistuvat osaltaan koulutyöhön. (Autio, Rantanen, Koivisto & Joronen 2018, 345). Hyvin toimiva yhteistyö tukee oppilaan koulunkäyntiä kokonaisvaltaisesti, ja tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien ja koulun välinen yhteistyö sujuu hyvin.

”Pääsääntöisesti yhteistyö sujuu hyvin, opettajat pitää yhteyttä Wilman välityksellä tai puhelimitse, järjestetään tapaamisia, saadaan sovittua, et miten yritetään toimia yhdessä kotona taikka koulussa, miten kotona voidaan yrittää kannustaa ja miten koulussa voidaan tukea. Saadaan sovittua asioista ja parhaimmillaan sen oppilaan yhden lukuvuoden aikana tämmöset ongelmat taikka ongelmakäyttäytyminen vähenee tai poistuu.” (Haastateltava 6)

Kodin tuella on kuraattoreiden käsitysten mukaan myös yhteys tukitoimien onnistumisen ja opiskelun sujumisen kannalta. Mikäli kotona jaksetaan tukea, kannustaa ja katsoa myös yhdessä opiskeltavia asioita, edistää se huomattavasti tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä. Vanhempien tarjoama tuki, kannustaminen ja auttaminen lisääkin lasten koulu-myönteisyyttä etenkin silloin, jos oppilaalla on koulussa haasteita (Leskisenoja 2016, 183–184). Vanhempien tuen puuttuminen voi johtaa keräämäni aineiston mukaan siihen, että oppilaan tukitoimet viivästyvät tai oppilaan opiskelu hankaloituu. Yhteistyön

edellytyksenä on se, että asioista tiedotetaan avoimesti ja riittävän kattavasti puolin ja toisin (Leskisenoja 2016, 175).

Yhteistyötä kodin ja koulun välillä haastaa kuraattoreiden mukaan se, mikäli koulun väki ja oppilaan huoltajat ovat ristiriidoissa keskenään. Mikäli yhteistyöhön ei ole halukkuutta, heijastuu se oppilaiden oireiluun ja tuen järjestämiseen koulussa (Majoinen 2019, 98). Ristiriitaa ja yhteistyöhaluttomuutta voi aiheuttaa aineistoni mukaan esimerkiksi se, että vanhemmat eivät koe tukitarpeita tarpeellisiksi, vaikka koulussa ne koettaisiin ehdottoman tärkeiksi.

”Jos vanhemmat vastustaa jotain tai vanhemmat ei nää huolta lapsen tilanteesta niin, ku koululla nähdään tai se huoli nähdään hyvinkin erilaisena... Et sit jos on tilanne ristiriitanen kodin ja koulun kesken, nii tosiaan se lapsi ei ehkä sit saa semmosta apuu ja tukee, kun mistä hän vois hyötyä.” (Haastateltava 5)

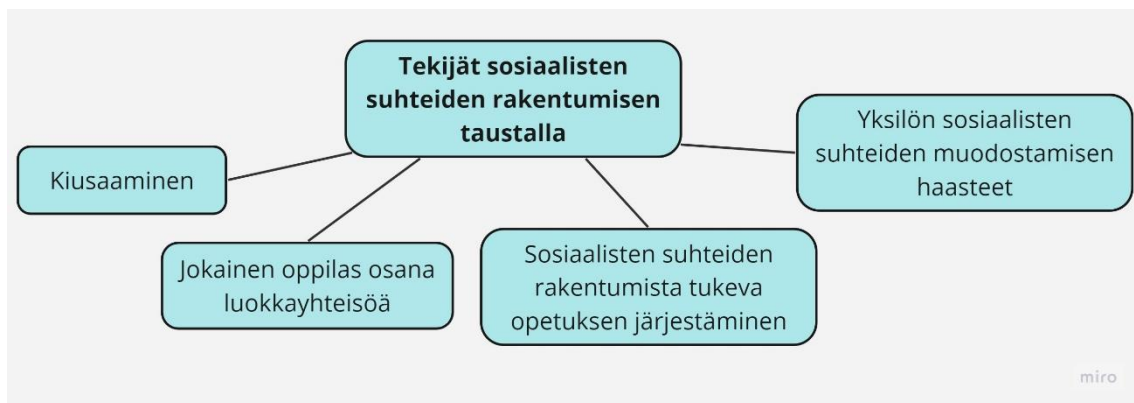
Myös koululta tuleva runsas negatiivinen palaute voi kuraattoreiden mukaan osaltaan hankaloittaa yhteistyötä. Vanhemmat saavat suhteellisen vähän henkilökohtaista palautetta lapsen koulunkäynnistä, ja valitettavan usein on niin, että se vähäinenkin palaute on pääasiassa negatiivista (Cantell 2000, 271). Negatiivinen ja virheitä korostava Wilmaviestintä ei edistä kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Kaarkainen 2015, 12). Jos koululta tuleva palaute on hyvin negatiivissävytteistä, vanhemmat saattavat kuraattoreiden mukaan väsyä siihen ja jättää palautteet huomiotta.

”Jos koululta tulee kovin paljo negatiivista palautetta, nii jotkut vanhemmat on sanonu ihan suoraan, että hyö ei enää ees lue Wilmaa, kun ei siellä oo mitään positiivista.” (Haastateltava 6)

Positiivisen palautteen myötä sekä oppilaan itsensä että hänen vanhempansa koulumyönteisyys lisääntyy merkittävästi, mikä lisää myös kotona annettavan positiivisen palautteen määrää (Leskisenoja 2016, 175). Kuraattorit pitävät siis kodin ja koulun välistä yhteistyötä keskeisenä tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvointia tukevana tekijänä inklusiivisessa luokassa. Erityisen vahvasti kodin tuen merkitys näkyy heidän mukaansa silloin, kun se puuttuu.

6.2.2 Sosiaalisten suhteiden rakentumisen taustatekijät

Sosiaalisten suhteiden rakentumisen taustatekijöitä inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien koulunkäynnissä ovat keräämäni aineiston perusteella kiusaaminen, sosiaalisia suhteita tukeva opetuksen järjestäminen, yksilön sosiaalisten suhteiden muodostamiseen liittyvät haasteet sekä se, miten jokainen oppilas kokee itsensä ja muut luokkatoverit osaksi luokkayhteisöä (ks. kuvio 3).



Kuvio 3: Kuraattoreiden mainitsemat inklusiivisessa luokassa opiskelevan tukea tarvitsevan oppilaan sosiaalisten suhteiden rakentumisen taustatekijät

Kiusaaminen on voimakkaasti sosiaalisten suhteiden rakentumiseen liittyvä taustatekijä koulussa ja se on merkki sosiaalisten suhteiden toimimattomuudesta (Konu 2002, 45). Kiusaaminen ei liity ilmiönä vain tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan huomattavan isoa osaa yleisopetuksen oppilaista kiusataan jossakin vaiheessa koulupolkua (Naukkarinen 2003, 69). Kiusaaminen tuottaa henkisen hyvinvoinnin ongelmia, kuten masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja itsetuhoisuutta niin kiusaajille kuin kiusatuille (Pörhölä 2008). Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden kouluarkeen inklusiivisessa luokassa voi liittyä kiusaamista molempiin suuntiin, sillä tukea tarvitseva oppilas voi olla sekä kiusaaja että kiusattu. Tukea tarvitsevien oppilaiden kiusatuksi joutuminen voi aineistoni mukaan olla sitä, että oppilaan erityisyydestä ja tuen tarpeista huomioidaan tai muuten oppilaasta loukataan sanoin ja teoin. Haastattelemini kuraattoreiden mukaan oppilaat kiusaavat salakavalasti aikuisilta piilossa vapaissa tilanteissa tai esimerkiksi erilaisten viestintäsovellusten kautta.

”Että vaikka opettaja olis tosi tarkkana siitä just, et puuttuu jokasiin epäkohtiin, mitä mahdollisest tulee, nii sit ne saattaa olla myös aika taitavii tekee sitä aikuisilt piilossa, sitä semmosta, et jollekki huomautellaan jostai, et sä oot matikkavammanen tai jotai muuta. Et vaik olis muuten tavallaan ihan mukana menevä, mutta tavallaan joku pieniki erityisyys saatetaa sit bongata ja siitä sanoo.” (Haastateltava 2)

Aineistoni mukaan tukea tarvitseva oppilas voi olla kiusaajana muun muassa silloin, mikäli hänellä on haasteita impulssikontrollin kanssa. Käyttäytymisongelmia ja tunnehaasteita omaavat oppilaat ovatkin muita ikätovereita todennäköisemmin kiusaajia koulussa (Espelage, Holt & Poteat 2010, 149). Impulssikontrollihaasteita omaava oppilas saattaa kohdistaa kuraattoreiden mukaan aggressiotaan muihin oppilaisiin esimerkiksi potkimalla tai huutamalla. Eräs kuraattori mainitsi myös siitä, että osa tukea tarvitsevistä oppilaista on myöntänyt kiusaavansa puolustukseksi, kun pelkäävät tulevansa itse kiusatuiksi.

”Osa oppilaista kiusaa toisiaan just sen takia, että heitä ei kiusataisi. Mää oon jututtanu aika monta semmosta nuorta, että miks sä toimit tällä tavalla, niin heidän mielestään on parempi olla kiusaaja kuin tulla kiusatuksi.” (Haastateltava 6)

Tukea tarvitsevien oppilaiden kiusaamiseen voi liittyä aineistoni mukaan sitä, että oppilas ei itse kykene hahmottamaan omaa toimintaansa kiistatilanteissa. On tiedossa, että oppilaat voivat kokea kiusaamistilanteet hyvin eri tavoin ja samojenkin tilanteiden tulkinnat voivat vaihdella kiusaamistilanteessa mukana olevien välillä (Herkama 2012, 104). Kuraattoreiden mukaan tukea tarvitseva oppilas saattaa kokea voimakkaasti, että häntä kiusataan, vaikka olisi itse omalla toiminnallaan loukannut toista.

”Usein must tuntuu, et mikä erityisen tuen oppilailla vielä korostuu, on semmonen, että ne kiusaamistilanteet on monesti sellasia, et siel on kaks aika tasavahvaa osapuolta tai ryhmää, mut sitä oman toiminnan osuutta ei niinku hahmoteta ollenkaan. Eli et Ville voi mennä sanoo Kallelle, et Kalle sä oot tyhmä. Ja Ville sanoo Kallelle takas, että ite oot tyhmä. Ja Ville pahottaa verisesti siit mielensä, ku Kalle on haukkunu häntä tyhmäksi, et häntä kiusataa... Niin jotenki semmosii on ollu tosi tosi paljon, et jotenki

semmonen, et saatetaa ite tehä paljon, mut sitte sitä ei huomata, vaan otetaan se, mikä kohdistuu itseen ja se otetaan viel ehkä voimakkaammin ku, mitä keskimäärin se otetaan. Siitä tosissaan niinku loukkaannutaan.”
(Haastateltava 2)

Tuen tarve ei siis tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden käsitysten mukaan itsessään selitä kiusaamista tai kiusatuksi tulemistä, mutta tukea tarvitsevien koulunkäyntiin voi liittyä molempia. Tuen tarve voi selittää sitä, että oppilas toimii kiusaajana, mikäli haasteet liittyvät kykyyn kontrolloida itseään ja tunteitaan. Tuen tarve voi myös olla yksi aihe, minkä vuoksi oppilasta kiusataan. Myös pelko siitä, että oppilaan erityisyys nostetaan pilkan kohteeksi, voi johtaa siihen, että oppilas ryhtyy itse kiusaajaksi.

Tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumisen kannalta merkityksellistä on aineistoni mukaan myös se, miten oppilaat kokevat luokkayhteisöön kuulumisensa. Oppilaiden kouluun kiinnittymisen kannalta oleellista onkin oppimisen mielekkyyden ja merkityksellisyyden lisäksi se, että oppilaat kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyväksyntää kouluyhteisössä (Poikkeus ym. 2013, 77). Kuraattorit korostivat merkitykselliseksi sen, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa osaksi luokkayhteisöä. Yhtä tärkeää on myös se, että jokainen oppilas hyväksytään osaksi luokkayhteisöä. Inklusiivisessa kasvatuksessa merkityksellisintä onkin se, että oppimisympäristö muovataan tukemaan kaikkien ryhmän jäsenten ryhmään kuulumisen tunnetta (Mikola 2011, 202). Aineistoni mukaan tukea tarvitsevat oppilaat sulautuvat hyvin osaksi inklusiivista luokkayhteisöä.

”Uskaltaisin väittää, että porukka tuntee, että kuuluu niinku siihen, että me ollaan ihan tätä samaa luokkaa, eikä oo kukaan mikään erilainen ku muu, että ei oo mikään kummajainen.” (Haastateltava 1)

Eräs haastateltava kuitenkin muistutti siitä, että vaikka ulospäin saattaa vaikuttaa, että oppilas on hyvin osana luokkayhteisöä, saattaa oppilaalla itsellään olla tunne ulkopuolisuudesta. Myös Teräväinen (2011, 93) korosti omassa väitöskirjassaan sitä, miten oppilaan osallisuus saattaa ulkoisesti näyttää hyvältä, mutta oppilas ei välttämättä itse koe itseään osaksi ryhmää. Ulkopuolisuuden tunne voi kummuta siitä, että kokee itsensä niin erilaiseksi omien haasteiden kanssa. Opettajat ovatkin keskeisessä roolissa edistämässä

jokaisen oppilaan tunnetta siitä, että he kokevat itsensä osaksi luokka- ja kouluyhteisöä (Kyrö-Ämmälä & Lakkala 2018, 34).

Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistää aineistoni mukaan se, mikäli oppilaat kasvatetaan ymmärtämään erilaisuutta. Kuraattorit kuvasivat sitä, että on hyvin tärkeää puhua lasten ja nuorten kanssa avoimesti erilaisuudesta niin koulussa kuin kotonakin, jolloin he oppivat ymmärtämään sitä. Myönteistä asennetta erilaisuutta kohtaan voi rakentaa, kun keskustellaan oppilaiden kanssa ihmisten erilaisuudesta, samanlaisuudesta ja tasavertaisuudesta (Hyytiäinen 2012, 119.) Yhteisön merkitys tukea tarvitsevien oppilaiden hyvinvoinnin kannalta on oleellinen, sillä lämminhenkisen kouluympäristön, joka hyväksyy erilaisuuden, nähdään edistävän muun muassa tuen järjestämistä ja ongelmien selvittämistä (Majoinen 2019, 73).

Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumisesta inklusiivisessa luokassa pystytään tukemaan erilaisilla opetuksen järjestämisen tavoilla. Luokan ryhmittämisen merkitys korostuu aineistossa, sillä kuraattorit pitivät sitä keskeisenä tekijänä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumisessa. Onkin tärkeää, että yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan koulussa (Leskisenoja 2016, 218).

Joustavaa ryhmittelyä hyödynnetään haastattelemieni kuraattoreiden mukaan etenkin silloin, jos oppilaiden sosiaalisissa suhteissa on haasteita. Ryhmittelyllä pystytään pilkkomaan isompaa ryhmää pienempiin osiin. Näin pystytään tuomaan yhteen esimerkiksi samanlaisista asioista kiinnostuneita oppilaita tai tarpeen tullen erottamaan haastavissa vuorovaikutussuhteissa olevia oppilaita. Oppilaantuntemus on keskeistä joustavan ryhmittelyn kannalta, jotta työskentely onnistuu ja on tarkoituksenmukaista (Mikola 2011, 111).

Kuraattorit kuvasivat myös, että koulun aikuisilla on tarpeen tullen mahdollisuus tukea sosiaalisissa tilanteissa toimimisessa etenkin alakoulun ensimmäisten luokkien oppilaita. Opettajat tai koulun muut aikuiset pystyvät ohjailemaan toimintaa ja leikkiä siten, että jokainen oppilas, myös sosiaalista tukea tarvitseva, pääsee osallistumaan. Kaikille kaverisuhteiden luominen ei ole helppoa, ja osa saattaa tarvita kaveritaitoihin tukea esimerkiksi opettajalta tai toiselta oppilaalta (Alajoki 2021, 148). Opettajan ohjaavan roolin merkitys näkyy myös esimerkiksi Hyytiäisen (2012, 120) artikkelissa, sillä opettajan ohjaus voi edesauttaa jokaisen oppilaan tasavertaista osallistumista. Vanhemmillä oppilailla

koulun aikuisten läsnäolo sosiaalisten tilanteiden tukijana nähtiin taas aineistossa haasteellisena.

”Just pienillä se aikuinen voi mennä siihen vähän niinku mukaan ja tarvittaessa pystyy ohjaamaan sitä leikkii. Mut sit vaikka jotku kuudesluokkalaiset, jotka juttelee jostain..., jossa on jotenki aivan jäässä tai et ei yhtää pysty liittymään siihen muitten juttuu. Nii jos siihen tulis opettaja tai vaikka kuraattori mukaan, et no hei, mites me saadaan tää tähän. Nii sit mä luulen, et se ois viel enemmän semmoi, et okei, et täs on tämmöi tyyppi, joka käytäytyy oudosti tai vaik vaan tuijottaa ja sit sil on joku aikuinen mukana.”
(Haastateltava 2)

Opettajan ja ohjaajan roolia vuorovaikutustilanteissa on kuitenkin syytä tarkastella, sillä aikuisen jatkuva läsnäolo voi estää spontaanin vuorovaikutuksen oppilaiden välillä ja näin hankaloittaa ystävyysuhteiden muodostamista. Etenkin vaikeasti vammaisilla oppilailla sosiaaliset suhteet rakentuvat pääasiassa vain erilaisista koulun ammattihenkilöistä, eikä luontevaa kanssakäymistä muiden luokkatovereiden kanssa ole. (Hyytiäinen 2012, 123, 212.)

Yksi tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumiseen liittyvä tekijä on haastattelemieni kuraattoreiden mukaan ajankohta, milloin oppilas liittyy ryhmään mukaan. Mikäli tukea tarvitsevat oppilaat ovat heti koulupolun alusta asti osana inklusiivista luokkaa, he sopeutuvat sinne sujuvasti, ja heidät otetaan luonnolliseksi osaksi porukkaa. Tämä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa, että ikätovereiden kanssa toimimista edistää se, mikäli koko ikäluokka aloittaa koulunkäynnin samoissa opetusryhmissä (Naukkarinen 2003, 69). Kuraattoreiden mukaan ryhmään liittyminen myöhemmin on haasteellista ja vaatii ponnisteluja, mutta lopulta myös myöhemmässä kouluvaiheessa toteutuneet ryhmään liittymiset ovat heidän mukaansa sujuneet hyvin.

Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevilla oppilailla voi olla yksilöinä erilaisia haasteita, jotka osaltaan haastavat sosiaalisten suhteiden rakentumista. Tukea tarvitsevan oppilaan sosiaalisten suhteiden rakentumista voivat aineiston mukaan haastaa oppilaan heikkous sosiaalisissa taidoissa, kiinnostuksenkohteiden eriävyys, oppilaiden itsesäätelyhaasteet, kouluvaikeudet ja kieliongelmat. Heikot sosiaaliset taidot ja ongelmakäyttäytyminen onkin nähty olevan yhteydessä oppilaiden

yksinäisyyteen (Kuckuker & Tekinarslan 2015, 1570). Kuraattoreiden mukaan sosiaalisten taitojen heikkous näkyy tukea tarvitsevilla oppilailta siten, että hänellä voi olla haasteita kommunikoida muiden koulukavereiden kanssa ja muodostaa suhteita heidän kanssaan.

”Ei ole sitä sosiaalista lukutaitoa, että pystyis liittyä, että miten mennään peliin mukaan. Vaikeuksia tulkita niitä viestejä, mitä kavereilta tulee.”
(Haastateltava 4)

Kiinnostuksenkohteiden eroavaisuus on haastattelemieni kuraattoreiden mukaan myös yksi tekijä, mikä hankaloittaa sosiaalisten suhteiden rakentumista. On hyvin haasteellista muodostaa kaverisuhteita, mikäli mieluisat keskustelunaiheet eroavat voimakkaasti muista ikätovereista. Nuorten itsensä mukaan samuuden ja erilaisuuden kokemukset ovatkin voimakkaasti yhteydessä kiinnostuksen kohteisiin (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014, 67).

Myös tukea tarvitsevan oppilaan koulussa kohtaamat vaikeudet voivat kuraattoreiden mukaan aiheuttaa sen, että oppilaalla on hankala ylipäänsä tulla kouluun. Mikäli oppilas ei käy koulussa, hänen on väistämättä hankala kiinnittyä kouluun ja muodostaa kaverisuhteita. Myös kieliongelmat mainittiin aineistossa yhdeksi sosiaalisten suhteiden rakentumista haastavaksi tekijäksi. Kielellisiä haasteita voi olla esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla tai kielen kehityksen haasteita omaavilla lapsilla ja nuorilla. Sosiaalisten ongelmien yhtenä taustatekijänä nähdäänkin olevan heikot taidot kielessä ja kommunikointiossa (Poikkeus 2019, 186).

Tutkimuksessani keskeisimmäksi inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumista haastavaksi tekijäksi nousi kuitenkin oppilaan itsesätelyhaasteet. Lähes kaikki (n=5) haastatteleman kuraattorit nostivat esiin sen, miten oppilaiden itsesätelyhaasteet tuottavat haasteita sosiaalisten suhteiden muodostamiseen. Käytöshäiriöt ja sosioemotionaaliset vaikeudet nähdäänkin usein ongelmallisimpina haasteina kouluissa (Majoinen 2019, 97). Myös Niemi (2010, 121) kuvaa artikkelissaan tutkimustuloksia siitä, miten koulussa riehuvat, koviksina ja kiusaajina olevat pojat koettiin luokissa epäsuosituimmiksi oppilaisiksi. Mikäli oppilas ei osaa säädellä kiihtymystään, se pakottaa hänet suojautumaan tai puolustautumaan. Käytöksessä tämä voi näkyä esimerkiksi uhmakkuutena, hyökkäämisinä tai vaihtoehtoisesti vetäytymisenä.

Käyttäytymiseen liittyvät ylilyönnit haastavat sosiaalisia suhteita ja voivat altistaa sosiaaliselle syrjäytymiselle. (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 26.) Itsesäätelyhaasteet voivat näkyä haastattelemieni kuraattoreiden mukaan koulussa muun muassa aggressiivisena ja impulsiivisena käyttäytymisenä, mikä voi aiheuttaa jopa pelkotiloja muissa luokkatovereissa.

”Väistämättä niillä oppilailta, joilla on vaikka tosi paljo semmosia tunne- ja vuorovaikutushaasteita ja omaa itsesäätelyhaasteita, että ne purkautuu vaikka tosi semmosena jopa aggressiivisena käytöksenä muita kohtaan ja vaikka, että puhutaan tosi inhottavasti toisille... Nii mä luulen, että niitten kohalla se ainaki vaikuttaa niihin kaverisuhteisiin, ku sehä on niille luokkakavereille tosi vierasta ja voi olla pelottavaaki se käyttäytyminen.” (Haastateltava 3)

Kuraattorit korostivat, että tuen tarve ei välttämättä selitä sosiaalisiin suhteisiin liittyviä haasteita, sillä osalla tukea tarvitsevista oppilaista sosiaaliset suhteet toimivat erinomaisesti ja joillakin on niiden kanssa haasteita. Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2019, 45) mukaan erityistä tukea tarvitsevilla on muita ikätovereita useammin haasteita sosiaalisissa suhteissa. Tätä väitettä tutkimukseni ei tue, sillä haastattelemieni kuraattoreiden mukaan niin tehostetun kuin erityisenkin tuen oppilailta sosiaaliset suhteet toimivat vaihtelevasti, kuten muillakin ikätovereilla.

”Et se ei oo semmonen niinku sääntö, että ne välttämättä ois ne sosiaaliset suhteet huonosti, vaikka tarviski tukea.” (Haastateltava 1)

Tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden kannalta merkitykselliset vuorovaikutussuhteet eli opettaja-oppilassuhde, kaverisuhteet sekä kodin ja koulun yhteistyö voivat kuraattoreiden mukaan osaltaan tukea tai haastaa tukea oppilaiden kouluhyvinvointia. Keskeistä hyvinvoinnin kannalta on, että nämä kaikki vuorovaikutussuhteet toimisivat hyvin. Tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumisen taustalla nähdään aineistoni mukaan olevan erilaisia tekijöitä, jotka osaltaan mahdollistavat tai haastavat sosiaalisten suhteiden syntymistä. Näitä tekijöitä ovat kiusaaminen, jokaisen oppilaan kokemus yhteenkuuluvuudesta luokassa, sosiaalisia suhteita tukeva opetuksen järjestäminen sekä yksilön omat haasteet sosiaalisissa suhteissa.

6.3 Koulun olosuhteet

Inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä koulun olosuhteisiin liittyvät tekijöitä ovat haastattelemieni kuraattoreiden mukaan henkilöstöresurssit, luokkakoot, koulun fyysiset puitteet, tukitoimet sekä luokan ja koulun yleinen ilmapiiri. Nämä on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 4: Kuraattoreiden kuvaamat tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset koulun olosuhteisiin liittyvät tekijät

Tukea tarvitsevien opiskelu inklusiivisessa luokassa edellyttää haastattelemieni kuraattoreiden mukaan riittävää osaavien aikuisten määrää luokissa. Näiden oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta on hyvin keskeistä, että opettajia ja ohjaajia on riittävästi vastaamaan kaikkien tarpeisiin. Riittävät henkilöstöresurssit on todettu myös aiemmissa

tutkimuksissa keskeisiksi riittävän tuen järjestämisen kannalta (Majoinen 2019, 76). Tämä nähtiin aineistossa yhtenä keskeisenä inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen haasteena, sillä kuraattoreiden mukaan useilla kouluilla ei ollut haastatteluita tehdessä riittävästi henkilöstöresursseja.

”Osalla oppilaista on vaikka se tarve, että tarvii tosi paljo sitä yksilöllistä ohjausta siellä luokassa. Nii ei se kyllä valitettavasti aina täyty, että sitte ois se vaikka ohjaajien määrä tai muu mitotettu siihen.” (Haastateltava 3)

Samankaltaisia tuloksia on saatu myös opettajien inklusiokäsityksiä tarkastelemalla. Opettajat tietävät ja tiedostavat, mitä inklusio on ja mitä se vaatii, mutta he eivät koe, että koulujen resurssit olisivat riittävät tukemaan inklusiivista kasvatusta ja koulutusta. (Alajoki 2021, 133.)

Kuraattorit painottivat myös sitä, että luokassa olisi tärkeä olla riittävästi opettajia. Yhden yleisopetuksen opettajan on mahdotonta vastata yksin siitä, että jokaiselle oppilaalle tarjoutuu hyvät edellytykset oppia (Teräväinen 2011, 223). Avustavaa ja koulutettua henkilöstöä kaivataan kouluihin lisää (Majoinen 2019, 91). Pelkkä avustajien palkkaaminen ei kuitenkaan haastattelemini kuraattoreiden mukaan riitä, sillä he kuvasivat, että monen oppilaan yksilöllinen ohjaus kallistuu usein koulunkäynninohjaajien vastuulle, vaikka usein tilanteet vaatisivat useampaa opettajaa. He mainitsivat, että samanaikaisopettajuuden sekä luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyöllä olisi mahdollista saada yhteen luokkaan useampi opettaja, ja näin riittävää pedagogista tukea kaikille sitä tarvitseville.

”Kyllähän se olisi hyvä niin, ja oppilaittenki toive varmaanki niin, että oisi kaksi opettajaa luokassa. Se ei aina se ohjaajakaan oo, se ei aina korvaa sitä opettajaa kyllä. Se varmaan, että erityisopettaja pystyis olemaan enemmän tuolla luokan mukana, niin se semmonen työpari, että opettaja-erityisopettaja, nii semmosta enemmän.” (Haastateltava 4)

Eräs haastateltava kuvasi, että heidän koulussaan oli palkattu lisää koulunkäynninohjaajia hankerahalla. Hankerahastojen myötä kunnat pystyvät palkkaamaan lisää apukäsiä kouluihin, mikä edistää kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointia.

Luokkakoko on yksi tekijä, millä on tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan yhteys tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointiin. Pienemmissä luokissa työskentely nähdään olevan helpompaa etenkin keskittymishaasteista kärsiville oppilaille. Pienissä luokissa opiskelu edistää myös oppilaan tuen järjestämistä, kun taas suurissa ryhmissä oppilaan yksilöllinen tuki vaikeutuu (Majoinen 2019, 75,90). Isot ja levottomat luokat taas hankaloittavat haastattelemieni kuraattoreiden mukaan joidenkin tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä, sillä isommissa luokissa levottomuus saattaa kertaantua, mikäli luokassa on useampi keskittymishaasteita omaava oppilas. Opettajat ovatkin pitkään raportoineet työrauhaongelmista luokissa, mikä vaikeuttaa heidän mahdollisuuttaan tukea jokaisen oppilaan koulutyötä (Minkkinen 2015, 78).

”Osalla se keskittyminen on heikompaa, nii sitte saattaa lähtä helposti mukkaan siihe seuraamaan, mitä siellä tapahtuu. Ja se on vähä semmonen kierrekkä ehkä sitte, että jos on useampi vähä vilkkaampi ja jotku lähtee seilamaan, nii sitte lähtee muut siihen mukkaan.” (Haastateltava 3)

Koulun fyysisten puitteiden osalta etenkin pienempien ryhmätilojen puuttuminen nähtiin keräämässäni aineistossa haasteena tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin kannalta. Koulun fyysisellä ympäristöllä ja tilojen käytöllä nähdäänkin olevan merkitystä sen kannalta, miten oppilaiden koulun toimintaan osallistuminen mahdollistuu (Mikola 2011, 232). Haastattelemieni kuraattoreiden mukaan koulut ovat täynnä, eikä niistä löydy joustavia, pienempiä ryhmätiloja. Opetus tapahtuukin pääasiassa omissa luokissa, missä pienempiä työskentelytiloja on mahdoton järjestää. Tilojen joustamattomuuden nähdään haastavan opetuksen eriyttämistä eli konkreettisesti tuen järjestämistä ja erilaisten oppilaiden huomioimista (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 54; Majoinen 2019, 60). Pienempien ryhmätilojen puute hankaloittaa kuraattoreiden mukaan juuri erityisesti opetuksen eriyttämistä ja joustavaa ryhmänjakoa.

”Jos ympäristöön yritetään jotenki muokata, nii se on tyylillä sermit, et tos on sermi tai voit mennä käytävään pulpetilla tai näin.” (Haastateltava 2)

Etenkin uudemmissa kouluissa nähtiin aineiston mukaan olevan hyvin huomioitu myös pienempien työskentelytilojen tarve. He myös kuvasivat, että käytäviä sekä tyhjillään olevia luokkatiloja hyödynnetään ryhmien jaotteluun, mikä mahdollistaa eriyttämisen.

”Uudet koulut on kivoja, kivasti varustettuja. Rakennettu oppilaita ajatellen, että on erilaisia mukavia soppeja ja erilaisia ryhmätiloja.” (Haastateltava 1)

Koulun fyysisistä puitteista tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä haastavat haastattelemieni kuraattoreiden mukaan myös sokkeloiset rakennukset, sisäilmaongelmat sekä epäviihtyisyys. Epäviihtyisä, väritön, sotkuinen luokka laskee oppilaiden motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä (Leskisenoja 2016, 214). Huono sisäilma taas heikentää oppilaiden keskittymiskykyä ja aiheuttaa fyysisiä oireita (Majoinen 2019, 62). Etenkin yläkoulun puolella kuraattorit näkivät haasteellisena myös sen, että oppilailla ei ole pysyviä ”omia” paikkoja, vaan oppilaat siirtyvät oppiaineesta toiseen eri luokkatiloihin. Näin ollen istumapaikkoja ei ole mahdollista säätää jokaiselle oppilaalle sopiviksi.

”Yläkoulun puolella kun siirrytään oppiaineesta aina, luokasta toiseen, niissä ei ole semmosta. Että vain pienluokissa pystytään järjestämään semmonen oma tila tai, että ne olosuhteet olis samanlaiset sitte.” (Haastateltava 4)

Koulun fyysisistä puitteista tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä tukevat tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan tilojen esteettömyys, terve sisäilma sekä virikkeinen kouluympäristö. Kouluissa on huomioitu esteettömyys siten, että esimerkiksi pyörätuolilla liikkuminen on mahdollista. Esteettömyys nähdään merkittävänä oppilaiden tukea ja koulun viihtyisyyttä edistävänä tekijänä (Majoinen 2019, 56). Fyysisen ympäristön esteettömyyden merkitys jokaisen oppilaan osallistumisen kannalta on kiistaton (Mikola 2011, 232). Kuraattorit kiittelivät myös sitä, että etenkin uusissa kouluissa on huomioitu oppilaiden tarpeet ja järjestetty erilaisia virikkeitä.

”Uudessa koulussa kivasti laitettu hyvin saataville puolapuut, missä voi vähän roikkua, virittäytyä ja purkaa energiaa.” (Haastateltava 1)

Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan tukitoimet ovat hyvin luonteva osa koulun arkea. Alajoki (2021, 123) kuvaa omassa väitöskirjassaan samaa, sillä hänen tutkimuksensa mukaan oppilaat eivät itse tee tuen tarpeista isoa numeroa, eivätkä myöskään luokkakaverit kommentoi niitä. Inklusiivisissa luokissa on tyypillisesti useampia tukea tarvitsevia oppilaita, eivätkä he erotu sieltä poikkeavalla tavalla.

”Onks siihen voinu tottua, että luokissa on aina erilaisia oppijoita? Tänä päivänä vielä enemmänki jotenki tuntuu siltä. Emmä tiää, voiks lapset, onks se niille kans vaa jotenki sitä heiän arkipäivää, et luokassa on niitä erilaisia lapsia ja koulussa on niitä erilaisia lapsia ja nuoria. En mä usko, et lapset on siitä niin ihmeissään enää tänä päivänä.” (Haastateltava 5)

Haastattelemieni kuraattoreiden mukaan tukitoimet ovat tyypillisesti hyvin huomaamattomia ja vapaasti kaikkien tarjolla, kuten kuulokkeiden käyttö, erilaiset oppikirjat, kuminauha pulpetissa tai muut keskittymistä helpottavat tukitoimet. Eräs kuraattori mainitsi myös, että useat tukitoimet hyödyttävät myös kaikkia oppilaita, kuten selkeä päiväjärjestys luokan seinällä. Inklusiivisessa luokassa onkin tärkeää huomioida se, herättävätkö tukitoimet liiallista negatiivista huomiota tai aiheuttavatko ne negatiivista suhtautumista luokkatovereiden osalta (Giangreco ym. 2010, 255). Erilliset opetusjärjestelyt ja liiallinen erottuminen voivat osaltaan korostaa oppilaiden luokittelua, vaikka he opiskelevat samassa tilassa (Lakkala ym. 2016, 53). Aineistoni mukaan tukitoimet on järjestetty kouluissa pääasiassa hyvin luontevasti ja huomaamattomasti.

Aineistosta nousi esiin myös sellaisia tukitoimia, jotka häiritsevät opetusta ja muita oppilaita. Tällaiset voimakkaat tukitoimet hankaloittavat niin koko luokan kuin tukea tarvitsevan oppilaankin koulunkäyntiä. Mikäli tukitoimi on häiritsevä, saattaa se tuoda tukea tarvitsevalle ikävää huomiota luokkayhteisössä.

”Tarviit tukee siihen, että et kaada pulpettia tai jotenki, et joudutaan vaikka poistamaan muu luokka, et yks oppilas jää luokkaan riehumaan ja muut poistetaan tilanteesta. Nii onhan se tietyst semmoi, et sitä on vähä vaikee sillai, et kukaa ei nyt huomaa, mitä täs tapahtuu.” (Haastateltava 2)

Kaikki hyväksyvä ja kaikkia kannustava ilmapiiri luokassa on tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan keskeistä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin suhteen inklusiivisessa luokassa. Yleisen hyvinvoinnin kannalta onkin hyvin tärkeää, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi ja merkitykselliseksi (Niskala & Pulju 2014, 66). Hyvä ilmapiiri tukee haastattelemieni kuraattoreiden mukaan kaikkien koulunkäyntiä, mutta tukea tarvitsevien kouluhyvinvoinnin kannalta se voi olla yksi keskeisimmistä tekijöistä.

*”Joku heikompi tai haastavampiki oppilas saattaa hyvin pärjätä semmo-
sessa luokassa, missä on hyvä henki ja missä tavallaan se lapsi ja nuori
kannatellaan. Et jos siellä on hyvä henki ja ilmapiiri luokassa, ja semmonen
kaikin tavoin positiivinen vire ja ilmapiiri, niin kyl semmonen luokka kan-
nattelee sitte heikompiaki ja myös sitte toistekki päin.”* (Haastateltava 5)

Positiivisella luokan ilmapiirillä on myös merkitystä koulukiusaamisen kannalta, sillä sen
nähdään vähentävän kiusaamista (Espelage ym. 2010, 155). Ongelmia luokan ilmapiiriin
saattaa haastattelemieni kuraattoreiden mukaan aiheuttaa oppilaiden runsas häiriökäyt-
täytyminen, mihin luokkakaverit väsyvät.

*”Jos se on, voisko sanoa, toistuvaa tämmönen tahaton käyttäytyminen
taikka itsehillinnän puute, niin kyl se rupee syömään sitä luokkahenkee, et
siellä rupee muut luokkatoverit kylläntymään siihen jatkuvaan touhuun
taikka jatkuvaan levottomuuteen. Ja jos ei siinä kohtaan ole tämmöstä yh-
teisöä, yhteisöllistä toimintaa, mikä vähän vahvistaa sitä yhteisön ryhmä-
henkee, nii valitettavasti mullaki on täällä semmosia luokkia, missä oppi-
laat vähän niinku hyljeksii tai väheksyy toisia, ja siellä ei oo todellakaan
kaikilla kiva olla.”* (Haastateltava 6)

Mikäli oppilasta hyljeksitään omassa luokkayhteisössään, se voi hankaloittaa niin oppi-
mista kuin osallisuutta koulussa. Torjumista kohtaavat oppilaat voivat kokea heikompa
oppimismotivaatiota ja heillä voi olla vaikeuksia keskittyä tai osallistua luokan toimin-
taan. He myös jäävät ulkopuolelle vertaisoppimisen hyödyistä. (Poikkeus ym. 2013, 80.)
Torjutuksi tuleminen voi johtaa yksinäisyyteen, eristäytymiseen ja kiusatuksi joutumi-
seen (Lehtonen 2011, 138). Lämmintä ilmapiiriä ja tiivistä yhteishenkeä on mahdotonta
saavuttaa luokassa, mikäli oppilaiden välillä ei ole hyviä ja välittäviä ihmissuhteita (Les-
kisenoja 2016, 155).

Eräs kuraattori mainitsi myös siitä, että inklusiivisen luokan ilmapiiriin haasteita voi pie-
nemmissä kunnissa tuoda myös oppilaiden vähäinen kokemus erilaisuudesta.

*”Mun mielestä täällä seutuvilla on semmosta vaatimusta samanlaisuuteen.
Että täällä etenki pojilla on suuri paine keskenään olla tietynlaisia, että sitä
semmosta turhan homogeenista on tämä, että sitte isommalla*

paikkakunnalla on sitä semmosta erilaisuutta valmiiksi jo enemmän.”
(Haastateltava 4)

Kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin kannalta merkitykselliset koulun olosuhteisiin liittyvät tekijät ovat siis henkilöstöressurit, luokkakoot, koulun fyysiset puitteet, tukitoimet sekä ilmapiiri. Monissa edellä mainituissa osa-alueissa nähdään se, että hyvin toimiessaan ne tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia ja huonosti toimiessaan taas voivat aiheuttaa ongelmia. Etenkin riittävä osaavan henkilöstön määrä, mahdollisuus työskentelyyn pienemmissä ryhmätiloissa, luontevat ja huomaamattomat tukitoimet kouluarjessa sekä jokaisen hyväksyvä ilmapiiri ovat kuraattoreiden mukaan keskeisiä tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvointia tukevia koulun olosuhteisiin liittyviä tekijöitä inklusiivisessa luokassa.

6.4 Terveydentila

Kaksi kuudesta kuraattorista kuvasivat, ettei heillä ole tukea tarvitsevien terveydentilaan liittyen mitään erityistä mainittavaa. Heidän mukaansa koulussa enemmän tukitoimia vaativilla oppilailla on terveydentilan suhteen asiat kuten muillakin koulun oppilailla. Muut tutkimukseen osallistuneet kuraattorit (n=4) kuitenkin kuvasivat, että tukea tarvitsevilla oppilailla voi olla erilaisia mielenterveydellisiä ongelmia, somaattisia oireita, väsymystä tai ongelmia elintavoissa, jotka näkyvät heidän koulunkäynnissään (ks. kuvio 5). Terveydellisiä haasteita kuvattiin aineistossa myös osittain selittämään sitä, miksi jotkut ylipäänsä tarvitsevat tukea. Toisaalta kuraattorit kuvasivat myös, että voimakas ponnistelu koulussa voi osittain myös aiheuttaa näitä terveydellisiä haasteita. Mikäli tukea tarvitseva oppilas ei saa riittävästi tukea koulupäivien aikana, vaan joutuu ponnistelemaan, siitä voi siis aiheutua aineistoni perusteella erilaisia terveydellisiä haasteita.



Kuvio 5: Kuraattoreiden mainitsemat terveydentilaan liittyvät tekijät tukea tarvitsevien koulunkäynnin taustalla

Tukea tarvitsevilla oppilailla voi esiintyä aineistoni mukaan mielenterveydellisistä haasteista esimerkiksi ahdistuneisuutta ja masennusta. Lukuisat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että niillä oppilailla, kenellä on oppimisvaikeuksia, on kohonnut riski psyykkiseen oireiluun. Näitä oireita ovat muun muassa ahdistuneisuus, pelkotilat, alavireisyys, masennuneisuus, keskittymisvaikeudet, levottomuudet tai käytöshäiriöt. (Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013, 72.) Mielenterveydelliset haasteet nähtiin myös selittävänä tekijänä sille, miksi jotkut oppilaat tarvitsevat tiiviimpää tukea koulussa.

”On jotain esimerkiksi näitä mielenterveyden: masennusta, ahdistusta, ja sit tavallaan, et sitä ei oo saatu balanssiin ja se voi olla tavallaan yks syy, miks ajaututaan siihen, et yleinen tuki tai tehostettukaan tuki ei riitä enää, vaan et mennä erityiseen tukeen.” (Haastateltava 2)

Toisaalta mielenterveydelliset haasteet nähtiin aineistossa myös seurauksena sille, mikäli oppilaan tuen tarpeet liittyvät vuorovaikutushaasteisiin muiden oppilaiden kanssa. Sosiaalisten suhteiden haasteet ovatkin merkittävästi yhteydessä oppilaiden

masennusoireiden määrään (Minkkinen 2015, 67). Ei siis ole yllättävää, että sosiaalisiin suhteisiin heijastuvat vuorovaikutushaasteet voivat tuottaa tukea tarvitsevalle oppilaalle mielialaoireita.

”Oot huomannu, että et pysty samallaiseen kommunikaatioon muitten kans, et tule ymmärretyksi, niin kyllä saattaa tulla mielialaoireita sitten täällä nuoruusiässä ja pienempänäki kyllä.” (Haastateltava 4)

Tukea tarvitsevista oppilaista kuraattoreiden kanssa keskustellessa neuropsykiatristen häiriöiden diagnoosit korostuivat, ja niiden nähtiin olevan yksiä yleisimpiä diagnooseja tukea tarvitsevilla lapsilla. Neuropsykiatrisiin häiriöihin lukeutuvat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt, autismin kirjon häiriöt, nykimishäiriöt ja monenkirjavat oppimiskykyä ja kehitystä haastavat häiriöt. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt ovat näistä yleisimpiä. (Haravuori, Muinonen, Kanste & Marttunen 2016, 99.) Neuropsykiatriset häiriöt haastavat koulunkäyntiä, sillä niillä on vaikutusta oppimiseen sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010, 2033). Kuraattorit käyttivät puheissaan käsitteitä *neurokirjon lapset* sekä *nepsyt*.

”Näitä nepsypiirteisiä on tosi paljo, ja diagnooseja ja lääkityksiä tosi paljon kyllä.” (Haastateltava 4)

Myös muita diagnooseja nousi esiin kuraattoreiden keskusteluista, kuten syöpä ja epilepsia. Suurin osa lapsista, jotka tarvitsevat terveydenhuollon palveluita, ovatkin jossakin vaiheessa erityisen tuen tarpeessa (Jay & Gilbert, 2021).

Fyysisistä terveyshaasteista keskeisimpiä tukea tarvitsevilla ovat tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan erilaiset somaattiset oireet ja väsymys. Somaattisina oireina kuraattorit kuvasivat esimerkiksi päänsärkyä tai vatsakipua, ja he näkivät niiden aiheutuvan kouluun liittyvästä stressistä ja voimakkaasta ponnistelusta kouluarjessa. Stressistä aiheutuvia fyysisiä oireita ovatkin tyypillisesti muun muassa päänsärky, huihaus ja pahoinvointi (Mattila 2022). Tukea tarvitsevat oppilaat saattavat myös kuraattoreiden kokemusten mukaan väsyä sen vuoksi, mikäli koulussa toimiminen on hyvin raskasta ja ponnisteluja vaativaa.

Kuraattorit kuvasivat myös huoltaan tukea tarvitsevien lasten ja nuorten elintavoista. Huonot elintavat, kuten vähäinen lepo ja huono ravinto, näkyvät kuraattoreiden mukaan

väistämättä tukea tarvitsevien oppilaiden koulussa jaksamisessa. Huonoon ravintoon kuuluu heidän mukaansa se, että oppilaat jättävät kouluruuan syömättä ja he paikkaavat energiavajettaan muun muassa energiajuomilla. Ylipäänsä koululounaan syömättä jättäminen on suhteellisen yleistä, sillä yläkoulun 8.–9.-luokkalaisilta kysyttäessä 34,4 prosenttia on kuvannut, ettei syö koululounasta päivittäin (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2021).

”Sitten kun on väsy, niin juodaan energiajuomia ja jos ei syödä mitään, niin voi kuvitella, minkälaiset energiavarat sillä nuorella on jaksaa koulussa ja keskittyä.” (Haastateltava 6)

Oppilaiden elintavat ovat vahvasti linkittyneenä kotona opittuihin elintapoihin. Oppilahuollon henkilöstöltä kysyttäessä fyysinen hyvinvoinnin tila näkyy eriarvoisuutena lasten välillä. Esimerkiksi kilpaurheilua harrastavat lapset ovat fyysisesti hyvässä kunnossa, mutta toisilla lapsilla kunto on entistäkin huonompaa (Niskala & Pulju 2014, 62). Eräs kuraattori kuvasi kokemuksiaan siitä, miten myös vanhempien neuropsykiatriset häiriöt voivat näkyä oppilaiden elintavoissa ja rutiineissa kotona.

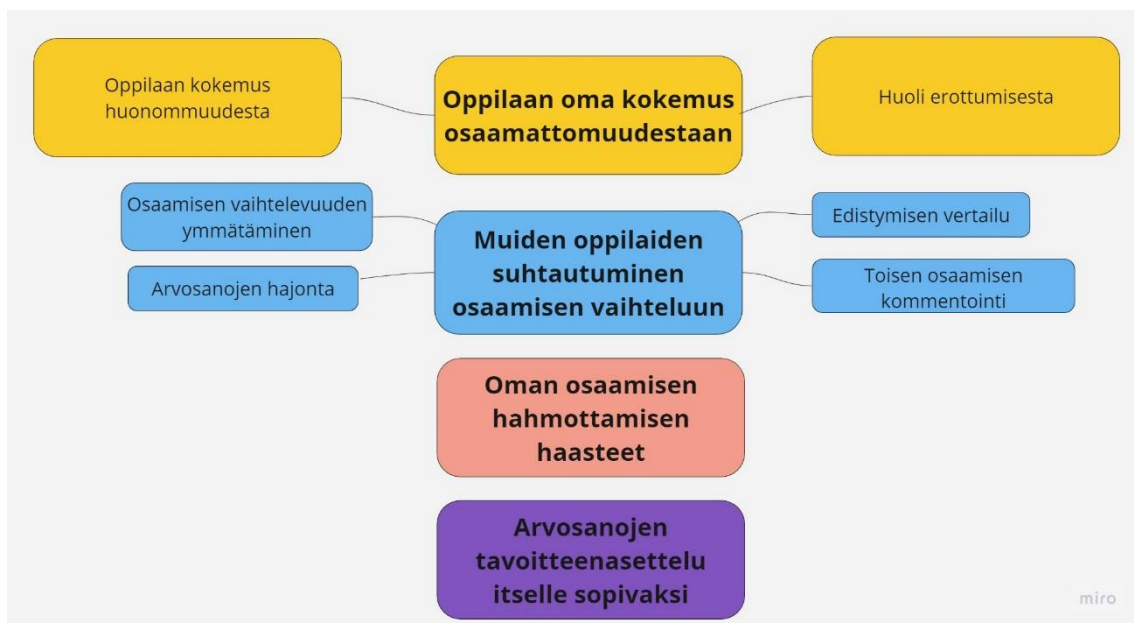
”Vanhemmillakin on nepsyoireita esimerkiksi ja sitten se semmonen järjettömyys kotona tai rutiinit tai syöminen ja tämmöset ei sitte välttämättä aina oo, mut sitäkään ei voi sillai yleistää, mutta joskus tulee palaverissa esille semmonen, että vanhemmanki on vaikea pitää kiinni.” (Haastateltava 4)

Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan kouluilla on keinoja tarttua niin tukea tarvitsevien oppilaiden kuin kaikkien muidenkin oppilaiden terveydellisiin huoliin. Kuraattorit korostivat, että kouluilla on velvollisuus puuttua, mikäli huoli oppilaan terveydestä herää. Terveysongelmia voi olla joskus haasteellistakin tunnistaa koulussa ja siksi niihin puuttuminen voi jäädä vajavaiseksi. Eräs kuraattori kuvasi kokemustaan siitä, että selkeisiin diagnooseihin ja oppilaan koulunkäyntiin äkillisesti vaikuttaviin muutoksiin pystytään reagoimaan hyvin, esimerkiksi oppilaan syöpädiagnoosiin. Toisaalta taas jotkut terveydelliset ongelmat voivat näkyä oppilaan käytöksessä, ja niihin pyritään koulussa puuttumaan käytöstä korjaavien toimenpiteiden avulla, vaikka kyse olisikin esimerkiksi neurologisesta oireesta. Oppilaiden käytös tulkitaan koulussa herkästi väärin, jolloin hänen tuen tarpeensa tulkitaan väärin tai jätetään kokonaan huomiotta (Rose, Howley, Fergusson, Jament 2009, 3). Kuraattorit korostivatkin moniammatillisen yhteistyön merkitystä,

jolloin myös terveyshuoliin on helpompi tarttua koulussa. Eräs kuraattori mainitsi, että moniammatillista yhteistyötä haastaa se, että koululääkärin resurssi on kouluissa hyvin vähäinen. Lääkärit eivät ole aktiivisesti mukana koulun arjessa, vaan resurssi painottuu lääkärintarkastuksiin ja satunnaisiin konsultointeihin.

6.5 Osaamisen vaihtelevuus

Koululuokassa oppilaiden osaaminen vaihtelee luonnollisesti, ja menestyminen koulussa on oppilaille merkityksellinen ja tavoiteltava asia, mikä tuottaa mielihyvän kokemuksia (Leskisenoja 2016, 216). Haastattelemini kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevat oppilaat kokevat inklusiivisessa luokassa osaamattomuutta ja sitä kautta huonommuuden tunnetta. Kuraattorit kuvasivat, että oppilaiden omat henkilökohtaiset kokemukset oman osaamisen heikkoudesta ovat voimakkaampia, kuin muiden oppilaiden suhtautuminen toisen osaamattomuuteen. Toisaalta tukea tarvitsevalla oppilaalla voi olla haasteita hahmottaa omaa osaamistaan, mikä voi altistaa sille, että toiset oppilaat kommentoivat esimerkiksi virheitä. Keskeistä aineistoni mukaan osaamisen vaihtelevuuteen suhtautumisessa on se, että tukea tarvitseva oppilas oppii asettamaan itselleen sopivat oppimistavoitteet. Osaamisen vaihteluun suhtautumiseen liittyvät taustatekijät on esitetty kuviossa 6.



Kuvio 6: Kuraattoreiden mainitsevat taustatekijät siitä, miten oppilaat suhtautuvat osaamisen vaihteluun inklusiivisessa luokassa

Tukea tarvitsevat oppilaat kokevat kuraattoreiden mukaan osaamattomuutta koulussa, mikä voi synnyttää huonommuuden tunnetta. Etenkin erityistä tukea tarvitsevilla oppilaille nähdäänkin olevan usein muita ikätovereita heikompi minäkuva etenkin akateemisten ja sosiaalisten taitojen osalta (Cambra & Silvestre 2003, 197). Koulussa opiskelu ja menestyminen vaikuttavat voimakkaasti nuoren käsityksiin itsestään ja siten myös laajasti hyvinvointiin (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 165). Oppilaalle voi syntyä itsesyytöksen tunteita, mikäli hän kokee, ettei ole niin hyvä kuin pitäisi olla (Kautto-Knape 2012, 68). Kuraattorit kuvasivat, että jotkut tukea tarvitsevat oppilaat turhautuvat koulussa, kun pettyvät siihen, etteivät pysty samaan kuin muut.

”Sehän voi näkyä siellä luokassa just, että turhautuu ja sitte tavallaa ne tunteet menee nii vahvaksi, ku just tulee se; en osaa nii en tee. Et on semmostaki jonku verran joo, et liittyy just niihin omien tunteitten säätelyyn ja pettymyksen sietoon. Se on tosi vahvasti monilla oppilailla semmonen, mitä pitää työstää.” (Haastateltava 3)

Oppimisen haasteet ovat yhteydessä lapsen kokemuksiin kyvyistään ja pystyvyydestään, mistä seuraa myös muutoksia oppimisasenteisiin ja haluun ponnistella koulussa. Mikäli oppilas olettaa, että hän ei kykene suoriutumaan tehtävästä, hän saattaa luovuttaa ja lakata ponnistelemasta. (Viholainen ym. 2013, 61–62.) Jos oppilas tulkitsee, että hänen epäonnistumisensa johtuu omasta kyvyttömyydestä, ei hän välttämättä usko voivansa vaikuttaa lopputulokseen (Aro & Nurmi 2019, 132). Tukea tarvitsevilla oppilaille on myös haastattemieni kuraattoreiden mukaan huolta erottumisesta. Oppilaat vertailevat itseään muihin, ja pelkäävät, että he erottuvat eikä heitä kohdella kuten muita.

”– – halua kuulua porukkaan ja sitten tietysti se, ettei vaan kukaan sano mitään... Kyllä musta se enemmän lähtee siitä lapsen omasta semmosesta, että paljastan oman huonommuuteni, osaamattomuuteni tulee esille... Se on niin suuri halu kuulua siihen joukkoon ja olla samanlainen.” (Haastateltava 4)

Kun tukea tarvitseva oppilas vertailee omaa ja muiden oppimista, hänelle voi tulla kokemus, että taitojen karttuminen on hyvin vähäistä, sillä toiset oppilaat saattavat edetä nopeammin (Aro & Nurmi 2019, 133). Oppilaiden osaamisen vaihtelu huomataan aineistoni

mukaan inklusiivisessa luokassa, mutta usein siihen suhtaudutaan neutraalisti. Siitä huolimatta kuraattorit kuvasivat, että luokissa kuitenkin saatetaan huomautella siitä, jos jonkun oppilaan osaaminen on poikkeavan heikkoa tai poikkeavan hyvää. Oppilaiden kesken etenkin alakoulun ensimmäisillä luokilla esiintyy myös edistymisen ja osaamisen vertailua.

”Jonkun verranhan varsinkin nuilla pienillä oppilailla on sellasta, että mää tein jo tän, ja mää oon jo valmis. Ja vähän ehkä saatetaan vertailla, että ooksää vasta tuota tekemässä.” (Haastateltava 3)

Jokaisessa luokassa, myös sellaisessa luokassa, jossa ei ole ollenkaan tukea tarvitsevia oppilaita, osaaminen vaihtelee. Ei ole useinkaan käytännössä mahdollista, että kaikki luokan oppilaat ovat samanlaisia, vaan ”tavallisillekin” oppilasryhmille on tyypillistä lasten keskinäinen erilaisuus. (Emanuelsson 2001, 125.) Siksi kuraattorit pitävät merkityksellisenä sitä, että oppilaille rakennetaan ymmärrystä osaamisen vaihtelevuudesta. Heidän mukaansa on tärkeää keskustella niin tukea tarvitsevien oppilaiden kuin muunkin luokan kanssa siitä, että kaikkien osaaminen vaihtelee, ja toisen vahvuus voi olla jossakin muualla kuin opiskeltavassa aiheessa.

”Mä aattelen, et ku ihmiset on erilaisii, nii on se hyvä, että tavallaan oppiiki siihen, et ei tarvi olla aina kaikkes samallinen ku muutkaan.” (Haastateltava 2)

Omat haasteensa tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiin tuo keräämäni aineiston mukaan se, mikäli oppilas ei itse osaa hahmottaa omia haasteitaan. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että oppilas altistaa itsensä luokassa toistuvasti tilanteisiin, missä hänen osaamattomuutensa tulee esiin. Tämän seurauksena oppilas voi altistua ikäville kommenteille tai joutua naureskelun kohteeksi.

”Meillä on myös semmosii, et kaikki ei aina ees hahmota sitä, et heille ei niinku, et tavallaan saattaa olla sen oman osaamisen hahmottamiseski tosi paljo haastetta. Et sit voi olla tämmösii tilanteit, missä opettaja esimerkiks sanoo, et hän ei oikeesti tiä, mitä pitäs tehdä, ku oppilas viittaa tunnilla ja hän tietää, et hän tulee vastaamaan väärin ja et se saattaa vastata aivan asian sivusta ja vähän niinku, et mitä sattuun... Nii se sano, et tosi vaikee

taiteilla siinä, et miten antaa hänen sille aktiivisuudelle tilaa, mut ei saata häntä niihin tilanteisiin, mistä sit tulee bensaa liekkeihin ehkä jossain toises tilanteessa. Et seki voi olla haaste, jos ei ehkä hahmotakkaan sitä, ettei osaa ihan samal taval ku muut.” (Haastateltava 2)

Kuraattoreiden mukaan keskeistä oppilaan omaan osaamiseen suhtautumisessa on se, että arvosanatavoitteet asetetaan kullekin oppilaalle sopiviksi. Epäselvä tavoitteiden asettaminen vaikeuttaa tuen järjestämistä, ja mikäli tavoitteet ovat esimerkiksi liian korkeita, oppilaan eteneminen on jatkuvaa taistelua (Majoinen 2019, 93). Kaikkien ei siis tarvitse tavoitella kiitettäviä arvosanoja, vaan tärkeää on kannustaa oppilasta tekemään parhaansa.

”On mun mielestä hyvin tärkeätä, että hei, sä et voi tehdä enempää ku sen parhaasi, et jos sä et tee parasta, et susta itestäki tuntuu siltä, että hällä väliä, nii sillon sä et ansaitse tän parempaa. Mut jos susta tuntuu, että sää oot tehny ihan oikeesti parhaasi ja saat sen vitosen, nii sillon sun pitää olla siihen vitoseen yhtä tyytyväinen, kun joku toinen kymppiin.” (Haastateltava 6)

Se ei yksistään riitä, että opettaja arvioi oppilaalle realistiset tavoitteet, vaan keskeistä on se, että oppilas itse suhtautuu tavoitteisiin myönteisesti. Tavoitteiden tulee tuntua oppilaasta mielekkäiltä ja mahdollisilta saavuttaa. Oppilas saattaa itse asettaa itselleen liian alhaisia tavoitteita, mikäli hän aliarvioi taitonsa tai on oppinut välttelemään haasteellisten tehtävien suorittamisesta syntyvää epäonnistumisen kokemusta. Toisaalta taas oppilas saattaa yliarvioida omat taitonsa, mikä johtaa epäonnistumisen kokemuksiin. Tärkeää olisiikin tukea oppilaan realistisia käsityksiä omasta osaamisestaan, jotta hän oppisi asettamaan itselleen sopivia tavoitteita ja ponnistelemaan niin, että ne saavutettaisiin. (Viholainen ym. 2013, 63–64.)

Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden käsitysten mukaan oppilaiden osaaminen vaihtelee inklusiivisessa luokassa ja se myös huomataan oppilaiden kesken. Tukea tarvitsevat oppilaat kokevat osaamattomuutta, huonommuutta ja pelkoa erottautumisesta koulussa, kun huomaavat olevansa joissakin asioissa heikompia kuin toiset. Yleisesti osaamisen vaihteluun luokkatovereiden kesken suhtaudutaan kuraattoreiden mukaan neutraalisti, mutta inklusiivisissa luokissa esiintyy myös edistymisen vertailua ja osaamisen

kommentointia. Huomionarvoista on kuitenkin se, että osaaminen ja arvosanat vaihtelevat lähes poikkeuksetta jokaisella luokalla, joten kuraattoreiden mukaan tärkeää on kasvattaa oppilaat ymmärtämään erilaisuutta. Tutkimusaineistoni mukaan oppilaan heikompi osaaminen voi korostua luokissa, mikäli hän ei hahmota omaan osaamiseensa liittyviä haasteita. Keskeistä oppilaiden osaamisen vaihteluun suhtautumisessa on kuitenkin aineistoni mukaan se, että jokainen oppilas asettaisi itselleen ja hänelle asetettaisiin osaamistasonsa mukaiset tavoitteet. Tärkeää on keskittyä siihen, että jokainen oppilas yrittää parhaansa.

7 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni keskeisenä kysymyksenä oli selvittää, millaisia käsityksiä koulukuraattoreilla on tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista inklusiivisessa luokassa. Tutkimukseni keskeinen tulos on, että kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien kouluhyvinvointi on pääasiassa hyvällä tasolla inklusiivisissa luokissa, vaikka aineistosta nousi esiin myös useita hyvinvointia horjuttavia ongelmakohtia. Kouluhyvinvoinnin tarkastelun viitekehysenä toimi Konun (2002) hyvinvointimalli, jonka neljä osa-aluetta ovat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, sosiaaliset suhteet, koulun olosuhteet sekä terveydentila. Hyvinvointimallin lisäksi hyvinvointia tarkasteltiin Ryanin ja Decin (2017) itseohjautuvuusteorian kyvykkyyden osa-alueen osalta.

Inklusiivisessa luokassa opiskelevan tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta on kuraattoreiden mukaan keskeistä, että oppilas pääsee itse vaikuttamaan koulunkäyntiinsä. Haastattelemieni kuraattoreiden mukaan tämä mahdollistuu heidän koulussa, sillä oppilaiden omia toiveita ja ehdotuksia kuullaan ja niistä ollaan aidosti kiinnostuneita. Lisäksi oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaa koulunkäyntiään koskeviin päätöksiin esimerkiksi tukitoimista, ja he ovatkin pääasiassa mukana itseään koskevissa palavereissa. Kun oppilas pääsee kertomaan omia ajatuksiaan tai toiveitaan ja niitä kuunnellaan, syntyy hyvinvoinnin kehä. Keskusteluissa nimittäin nousee esiin hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin teemoja, mutta myös vahvistetaan keskinäistä luottamusta, yhteenkuuluvuutta ja iloa. (Hohti & Karlsson 2013, 119.) Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet nähdään myös merkittävänä heidän motivaationsa kannalta (Leskisenoja 2016, 186–187). Koulunkäynnin motivoivuus ja mielekkyys nähtiin tutkimuksessani myös merkityksellisenä inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta.

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, ettei tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiin vaikuttaminen ole kuitenkaan ongelmaton, sillä joskus oppilaalla voi olla vaikeuksia sanoittaa omia ajatuksia ja toiveita koulunkäyntinsä suhteen tai hänen ehdotuksensa saattavat olla opiskelun tukemisen kannalta epärealistisia. Nämä voivat synnyttää oppilaalle kokemuksen siitä, ettei hän pysty vaikuttamaan koulunkäyntiinsä, mikä osaltaan horjuttaa kouluhyvinvointia. Keskeistä on valmistella oppilas esimerkiksi

palavereita varten, jotta hän tietää, mitä häneltä siellä odotetaan. Tämä edesauttaa oppilaan osallistumista koulunkäyntiin vaikuttamiseen. (Anttila ym. 2021.)

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta merkitykselliseksi sen, että oppilaat saavat itselleen sopivaa, yksilöllistä ja joustavaa opetusta. Opetus, joka on oppilaalle sopivaa, tuottaa positiivisia kokemuksia (Konu 2002, 46). Haastattelemieni kuraattoreiden mukaan erilaiset tuen tarpeet huomioidaan heidän kouluissaan pääsääntöisesti hyvin ja opetusta järjestetään joustavasti siten, että se palvelee jokaisen yksilön tarpeita. Opetuksen joustavuutta edistää kuraattoreiden mukaan se, että koulupäivien struktuuri on oppilaiden koulunkäyntiä tukevaa ja opettaja suhtautuu myönteisesti erilaisiin haasteisiin. Huomionarvoista on se, että yhdeksi tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointia horjuttavaksi tekijäksi nousi aineistossa juuri se, mikäli opettaja suhtautuu välinpitämättömästi oppilaan haasteisiin tai mahdollisiin tukitoimiin. Opettajien asenne tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan onkin merkityksellistä sen kannalta, kuinka hyvää tai huonoa opetusta kukakin oppilas saa (Majoinen 2019, 87).

Inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen edellytyksenä on, että jokaisen oppilaan luokan toimintaan osallistuminen mahdollistuu (Rangvid 2018, 34). Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että tukea tarvitsevien oppilaiden osallistuminen edellyttää riittävästi henkilöstöä luokkiin ja kouluihin. Lisäksiä tarvitaan, jotta oppilas ylipäänsä pystyy osallistumaan luokan toimintaan tai pystyy lähtemään mukaan esimerkiksi koulun retkille. Tämä nähtiin aineistossa keskeisenä haasteena inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen kannalta, sillä kuraattoreiden mukaan kouluilla ei ole aina riittävää henkilöstöresurssia.

Tukea tarvitsevat oppilaat kohtaavat koulussa tyypillisesti monenlaisia haasteita, ja kuraattorit kokevatkin kouluhyvinvoinnin kannalta ensiarvoisen tärkeänä tunnistaa ja tunnustaa oppilaiden vahvuuksia koulussa. Kuraattoreiden mukaan tukea tarvitseville oppilaille tarjotaan hyvin mahdollisuuksia hyödyntää omia vahvuuksiaan eri oppiaineissa. Aina oppilaiden vahvuudet eivät liity kuitenkaan oppiaineisiin, ja kuraattorit korostivatkin, miten merkityksellistä on tuoda esiin jokaisen oppilaan vahvuudet, liittyivätpä ne kouluun tai koulun ulkopuolelle. Koulunkäyntiin saadaan uudenlaista mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä, kun virheiden korjaamisen sijaan keskitytään korostamaan oppilaan vahvoja ominaisuuksia ja taitoja (Uusitalo & Vuorinen 2020, 125).

Itsensätoteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueesta nousi tutkimuksessani esiin myös palautteen antamisen merkitys inklusiivisessa luokassa opiskelevan tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvoinnille. Kuraattoreiden mukaan oppilaita kehuaan ja kannustetaan luontevana osana koulun arkea. Tutkimukseni mukaan kuraattorit pitävät tärkeänä, että tukea tarvitseva oppilas saa riittävästi positiivista palautetta sekä palautetta, joka on perusteltua. Palautteen myötä opettaja pystyy luomaan kannustavia kokemuksia sekä innostavan ilmapiirin. Tämä on erityisen tärkeää tukea tarvitseville oppilaille, sillä he kohtaavat koulussa tyypillisesti epäsuoraa negatiivista palautetta osaamisensa tasosta. (Viholainen ym. 2013, 65.)

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että sosiaaliset suhteet, hyvin toimiessaan, edistävät hyvin merkityksellisesti tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvointia inklusiivisessa luokassa. Tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta tärkeiksi vuorovaikutussuhteiksi nousivat aineistossa opettaja-oppilassuhde, kaveri- ja vertaissuhteet sekä kodin ja koulun yhteistyö. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisen tuen oppilailla on useimmin haasteita sosiaalisissa suhteissa (Vuorinen ym. 2019, 45). Tätä väitettä tutkimukseni ei tue, sillä kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaaliset suhteet toimivat vaihtelevasti, kuten kaikilla muillakin oppilaille.

Kuraattoreiden mukaan hyvä, välittävä ja luottamuksellinen opettajan ja oppilaan välinen suhde edesauttaa inklusiivisessa luokassa opiskelevan tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvointia. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen edellytyksenä on opettajan kiinnostuneisuus oppilaan asioista sekä se, että opettaja pysähtyy keskustelemaan oppilaan kanssa (Mäki-Havulinna 2018). Opettajan ja tukea tarvitsevan oppilaan välistä suhdetta haastaa aineistoni mukaan se, mikäli opettaja on välinpitämätön, joustamaton, häneltä puuttuu sosiaalinen herkkyys, oppilas kokee hänet turvattomaksi tai opettaja vaihtuu tiheästi. Opettajan tuki, välittäminen ja opettajan kiinnostuneisuus oppilaan asioista ovat keskeisiä oppilaan ja opettajan välisen suhteen edistäjiä (Leskisenoja 2016, 152).

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että tukea tarvitsevan oppilaan kaveri- ja vertaissuhteet ovat yksi keskeisimmistä kouluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevien kaverisuhteet toimivat hyvin vaihtelevasti; osalla oppilaista ei ole kaverisuhteissa ollenkaan haasteita, ja toiset ovat koko koulupolun yksinäisiä. Ystävyysuhteiden merkitystä ei voi liioin korostaa, sillä ne tai niiden puuttuminen

liittyvät voimakkaasti oppilaiden onnellisuuteen ja yleiseen elämänlaatuun (Giangreco ym. 2010, 256; Vuorinen ym. 2009, 54). Aineistoni mukaan tuen tarve ei ole itsessään esteenä kaverisuhteiden syntymiselle, vaan tukea tarvitsevilla oppilailla on hyvät mahdollisuudet rakentaa vertaissuhteita. Kuitenkin hyvistä tutustumismahdollisuuksista huolimatta kuraattorit kuvasivat, että kouluissa on sellaisia tukea tarvitsevia oppilaita, jotka eivät löydä ystävää koko koulupolkunsa aikana.

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat myös kodin ja koulun yhteistyön hyvin merkittävänä tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Hyvin toimissaan yhteistyö tukee koulunkäyntiä kokonaisvaltaisesti, sillä tukea tarvitsevan koulunkäynti sujuu paremmin ja tukitoimet mahdollistuvat, kun koti ja koulu toimivat yhdessä oppilaan taustatukijoina. Onkin positiivista, että kuraattorit kuvasivat, että pääasiassa koulun ja kodin välinen yhteistyö sujuu hyvin. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä hankaloittaa kuraattoreiden käsitysten mukaan keskinäiset ristiriidat koulun väen ja huoltajien kanssa sekä koululta tuleva runsas negatiivinen palaute. Mikäli vanhempien tuki puuttuu, saattaa se tutkimusaineiston mukaan viivästyttää tukitoimia ja hankaloittaa tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua koulussa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuu usein silloin, kun sitä ei ole.

Tutkimukseeni osallistuneiden kuraattoreiden mukaan tukea tarvitsevat oppilaat voivat olla kouluissa sekä kiusaajia että kiusattuja, eikä tuen tarve itsessään selitä kiusaamista tai kiusatuksi tulemistä. Hyvinvoinnin kannalta kiusaaminen on hyvin keskeinen ilmiö, sillä se aiheuttaa hyvinvoinnin ongelmia sekä kiusatulle että kiusaajalle (Pörhölä 2008). Tukea tarvitsevat oppilaat voivat joutua kuraattoreiden mukaan kiusatuksi sen vuoksi, että heidän erityisyyttään kommentoidaan ja loukataan. Mikäli tukea tarvitseva oppilas on kiusaajan roolissa, taustalla voi kuraattoreiden mukaan olla haasteet impulssikontrollin kanssa, jolloin hän purkaa aggressiotaan muihin oppilaisiin. Kiusaaminen voi myös olla tutkimusaineistoni mukaan suojautumista, mikäli oppilas pelkää tulevansa kiusatuksi omien erityistarpeidensa vuoksi. Kuraattorit kuvasivat myös, että joskus tukea tarvitsevilla oppilailla voi olla haasteita hahmottaa oman toimintansa merkitystä erilaisissa kiistatilanteissa. Tämä voi haastaa kiusaamistilanteiden selvittelyä, mikäli tukea tarvitseva oppilas ei tunnista ollenkaan loukanneensa toista.

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että tukea tarvitsevat oppilaat sulautuvat hyvin osaksi inklusiivista luokkayhteisöä, minkä he kokevat hyvin merkityksellisenä oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Kuraattoreiden mukaan luokkayhteisön yhteisöllisyyden rakentumisessa oleellista on, että jokainen hyväksytään osaksi yhteisöä sekä jokainen tuntee kuuluvan osaksi sitä. Tärkeää on heidän mukaansa myös kasvattaa oppilaat erilaisuuden ymmärtämiseen. Kuraattorit kuvasivat, että tätä edesauttaa se, että erilaisuudesta puhutaan avoimesti.

Kuraattorit kuvasivat myös, että tukea tarvitsevilla oppilailta voi olla henkilökohtaisia haasteita, jotka tuottavat ongelmia sosiaalisiin suhteisiin. Näitä haasteita ovat oppilaan heikkous sosiaalisissa taidoissa, kiinnostuksenkohteiden eriävyys, oppilaiden itsesäätelyhaasteet, kouluvaikeudet sekä kieliongelmat. Keskeisimmäksi inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisia suhteita haastavaksi tekijäksi aineistosta nousi kuitenkin itsesäätelyhaasteet. Itsesäätelyhaasteet näkyvät kuraattoreiden mukaan esimerkiksi aggressiivisena ja impulsiivisena käyttäytymisessä, mikä voi aiheuttaa pelkoa muissa luokan oppilaissa. Tämä väistämättä vaikuttaa kaverisuhteisiin.

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, etteivät riittävät henkilöstöresurssit takaa pelkästään tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista, vaan ovat keskeinen tekijä sen kannalta, miten tukea tarvitsevat oppilaat voivat koulussa. Kuraattorit kuvasivat riittävien apukäsien merkitystä, jotta jokainen oppilas pystytään huomioimaan luokassa. He myös korostivat, että esimerkiksi samanaikaisopettajuuden myötä luokkiin voisi saada toisenkin opettajan, jolloin erilaisten oppijoiden tukeminen mahdollistuisi entistä paremmin.

Inklusiivisissa luokissa tukea tarvitsevien oppilaiden hyvinvointia haastavat kuraattoreiden mukaan suuret ryhmäkoot ja joustavasti hyödynnettävien pienempien ryhmätyötilojen puute. Isoissa luokissa levottomuus saattaa kuraattoreiden kokemusten perusteella herkästi kertautua. Pienempien työskentelytilojen puute taas hankaloittaa heidän mukaansa opetuksen eriyttämistä ja joustavaa ryhmänjakoa, mitä pidetään inklusiivista kasvatus- ja opetuksen järjestämisen tapoina.

Tukitoimet järjestyvät tutkimukseen osallistuneiden kuraattoreiden mukaan kouluissa hyvin ja ne ovat luontevasti osana koulupäiviä. Tukitoimia tarkastellessa onkin tärkeää pohdita, herättävätkö ne negatiivista huomiota tai muuten negatiivisia reaktioita luokkakaverissa (Giangreco ym. 2010, 255). Kuraattoreiden mukaan tukitoimet ovat pääasiassa

hyvin huomamaattomia, ja saattavat auttaa parhaimmillaan koko luokan toimintaa. Aineistosta nousi kuitenkin esiin myös kokemuksia tukitoimista, jotka haittaavat luokan toimintaa, ja saattavat näin herättää ikävää huomiota tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan. Tällaisista tukitoimista esimerkkinä aineistossa mainittiin se, että muut oppilaat joudutaan poistamaan luokasta tukea tarvitsevan impulssikontrollin haasteisiin liittyvän oireilun vuoksi.

Kaikki hyväksyvä ja kaikkia kannustava ilmapiiri on hyvin merkityksellinen jokaisen oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta (Niskala & Pulju 2014, 66). Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että kannustavan ilmapiirin merkitys voi olla yksi keskeisimmistä tekijöistä tukea tarvitsevan kouluhyvinvoinnin kannalta. Parhaimmillaan luokan ilmapiiri voi ikään kuin kannatella tukea tarvitsevaa. Aina luokan ilmapiiri ei kuitenkaan ole kuraattoreiden mukaan toimiva, ja tätä saattaa aiheuttaa esimerkiksi runsas häiriökäyttäytyminen luokassa, jolloin luokka väsyä ja ilmapiiri särkyä.

Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että tukea tarvitsevien terveydelliset haasteet vaihtelevat, eivätkä välttämättä poikkeaa muista ikätovereista. Vaihtelevuudesta ja terveydentilan yksilöllisestä luonteesta huolimatta kuraattorit kuvasivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin taustalla voi olla joitakin terveydellisiä haasteita, jotka selittävät tukitoimien tarpeita tai vaihtoehtoisesti aiheutuvat koulunkäynnin haasteista. Esimerkiksi mielenterveydelliset haasteet, kuten masentuneisuus tai ahdistuneisuus, voivat olla kuraattoreiden mukaan taustatekijöitä, miksi jollekin oppilaalle tarjotaan intensiivisempää tukea koulussa. Toisaalta taas oppilaan haasteet koulussa suoriutumisen tai sosiaalisissa suhteissa voivat kuraattoreiden mukaan aiheuttaa mielialaoireita.

Haastattelemieni kuraattoreiden mukaan inklusiivisessa luokassa opiskelevat tukea tarvitsevat oppilaat kokevat osaamattomuutta ja siitä johtuvaa huonommuuden tunnetta koulussa. Kuraattorit kuvasivat, että oppilaiden kokemus huonommuudesta voi johtaa siihen, että he turhautuvat koulutehtäviin ja pelkäävät erottumista. Kuraattoreiden mukaan oppilaan oma kokemus huonommuudesta on vahvempaa kuin muiden oppilaiden suhtautuminen heikompiin oppilaisiin. Toiset kyllä huomaavat osaamisen vaihtelevuuden, mutta siihen suhtaudutaan pääasiassa neutraalisti, vaikkakin luokissa esiintyy myös osaamisen ja edistymisen vertailua ja kommentointia. Kuraattorit painottivat sitä, että osaamisen vaihtelevuudesta on tärkeää puhua oppilaiden kanssa, jotta oppilaille rakentuu

ymmärrys siitä, että kaikki eivät ole yhtä hyviä kaikessa. Oppilaan oman huonommuuden ja epäonnistumisen kokemuksia voidaan kuraattoreiden mukaan auttaa oikeanlaisella tavoitteenasettelulla. Kaikkien oppilaiden ei siis tarvitse tavoitella kiitettäviä arvosanoja, vaan keskeistä kuraattoreiden mukaan on, että oppilas saadaan tekemään parhaansa.

8 Pohdinta

Tutkimukseen osallistuneet kuraattorit kuvasivat jokainen puolustavansa pienluokkia ja siten kritisoivat inklusiivista kasvatusta, sillä sen myötä pienluokkien määrää vähennetään tai niitä hävitetään kokonaan. Tämä aiheutti itsessäni tutkijana huolta siitä, miten tämä suhtautuminen vaikuttaa kuraattoreiden käsityksiin inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Olen kuitenkin iloinen, että tutkimushaastattelussa kuraattorit tarkastelivat inklusiivista kasvatusta sekä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä ja hyvinvointia hyvin monipuolisesti ja erilaisista näkökuomista. Näin sain kattavan ja monipuolisen tutkimuksen aikaiseksi.

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arvioiminen on ollut mukana koko tutkielmaprosessin ajan. Muun muassa *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* on toiminut hyvänä ohjenuorana koko prosessin aikana (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Eettisyyttä korostin myös tutkimushaastattelussa esimerkiksi sen osalta, että pidin huolta, ettei haastateltavien, heidän oppilaiden tai koulujen tiedot tule tutkimuksessani tunnistettavasti esiin. Erityisen tarkkana olin oppilaiden terveydestä keskustellessa, ja korostinkin jokaiselle haastateltavalle, että tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden terveydentilaa hyvin yleisellä tasolla, jottei kenenkään yksityisyyttä rikota. Tämä tapahtui hyvin luontevasti, sillä kuraattoreilla ei ole useinkaan tietoa oppilaiden tarkemmista diagnooseista tai terveyteen liittyvistä asioista.

Olen myös koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt mahdollisimman avoimesti ja seikka-peräisesti kuvaamaan eri vaiheet, jottei mitään jäisi lukijan tulkinnan varaan. Pyrin myös hyödyntämään tulosten kuvailussa runsaasti haastatteluiden sitaatteja, jotta haastateltavien käsitykset ja kokemukset välittyisivät autenttisesti, eikä pelkästään minun tulkintani kautta. Myös aineiston analyysin pyrin kuvaamaan tarkasti esimerkkitaulukkoita hyödyntäen, jotta analyysin vaiheittaisuus ja systemaattisuus selviävät myös lukijalle.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on myös hyvä pohtia sitä, miten koulukuraattoreiden oma suhtautuminen esimerkiksi inklusiiviseen kasvatukseen vaikutti tutkimukseen osallistumisen kannalta. Jokainen haastateltava osaltaan kritisoi inklusiivista kasvatusta ja sitä, että kaikki oppilaat pyritään tuomaan osaksi yhteistä inklusiivista luokkaa.

Tätä on syytä pohtia, miten suhtautuminen vaikutti kuraattoreiden kuvauksiin tukea tarvitsevien kouluhyvinvoinnista.

Kouluhyvinvoinnin käsite osoittautui tutkimusprosessin aikana hyvin moniulotteiseksi ilmiöksi, mikä yllätti minut tutkijana. Tutkimukseni onkin pro gradu -tutkielmaksi laaja, sillä tutkimuksen alakysymyksiä on runsaasti. Tämän myötä myös tulokset ovat laajoja ja jokseenkin pirstaleisiakin. Pidän kuitenkin hyvin merkityksellisenä sitä, että päädyin tarkastelemaan kouluhyvinvointia kokonaisuutena, enkä tarttunut tiettyyn tai tiettyihin hyvinvoinnin osa-alueisiin. Tämä oli tietoinen päätös, sillä luotin siihen, että tutkimukseni rajaus kuraattoreiden käsityksiin sekä inklusiivisessa luokassa opiskeleviin tukea tarvitseviin oppilaisiin mahdollistaa sen, että saan jäseneltyä monipuolisen ja kattavan, mutta suhteellisen selkeän tutkimuksen. Mielestäni onnistuin tässä kohtalaisen hyvin. Kokonaisvaltainen kouluhyvinvoinnin tarkastelu mahdollisti mielestäni hyvin sen, että tukea tarvitsevien kouluhyvinvoinnin kannalta keskeiset tekijät nousivat esiin. On kuitenkin huomionarvoista, että tutkimukseni haastateltavien joukko on suhteellisen pieni, joten tutkimukseni ei tuota täydellistä ”totuutta” keskeisistä osatekijöistä, eikä se ole sen tarkoitukseen. Jatkossa aihetta voisi tutkia siten, että tarkastelee jokaista hyvinvoinnin osa-aluetta erikseen ja syvällisemmin. Nyt kun kuraattoreiden käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta on tunnistettu, niitä voisi alkaa tarkastelemaan tarkemmin.

Hyvinvointi on tyypillisesti hyvin subjektiivinen käsitys, ja kuten eräs haastateltava totesi, hän ei voi suoraan oppilaiden hyvinvoinnista kertoa oikein mitään, kun ei ole heiltä siitä suoraan kysynyt. Siksi jatkossa olisi merkityksellistä tutkia myös tukea tarvitsevien oppilaiden omia käsityksiä siitä, miten he kokevat hyvinvointinsa inklusiivisessa luokassa. Oppilaiden ja kuraattoreiden vastausten vertailullakin voisi saada aikaan mielenkiintoisia tutkimustuloksia.

Pidän oppilaiden hyvinvoinnin tarkastelua hyvin merkityksellisenä etenkin sen vuoksi, että suomalaislapset ja -nuoret eivät kansainvälisten vertailujen mukaan viihdy koulussa ja he kokevat koulunkäynnin raskaaksi (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 165). Tutkimukseni mukaan kuraattorit kokevat, että tukea tarvitsevat oppilaat kohtaavat epäonnistumisia ja huonommuuden tunnetta useammin kuin luokan muut oppilaat. He voivatkin olla herkästi heikommassa asemassa kouluhyvinvoinnin osalta. Olen kuitenkin

iloinen siitä, miten kuraattorit kuvasivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointi on pääasiassa hyvällä tasolla inklusiivisissa luokissa. Koulun merkitystä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjänä ei voi mielestäni liioin korostaa, joten hyvinvoinnin rakennuspalikoiden tunnistaminen on yhteiskunnallisesti merkityksellistä. Pidän itse myös tulevana luokanopettajana hyvin merkittävänä sitä, että nyt pro gradu -tutkielmaproessin jälkeen minulla on kattava kokonaiskuva tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä sekä myös koulukuraattoreiden toimenkuvasta muun muassa hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Koen myös, että tutkimukseni on yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja pystyin omalla tutkimuksellani tuomaan runsaasti kasvatus- ja koulutusalaan puhuttaneisiin inklusiiviseen kasvatukseen sekä kouluhyvinvointiin uudenlaista näkökulmaa nostamalla esiin koulun muun henkilöstön käsityksiä ja kokemuksia näihin liittyen.

Tutkimuksessani keskeinen tekemäni havainto on se, että sen, minkä on nähty tukevan kaikkien oppilaiden kouluhyvinvointia, näyttää tukevan myös inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvointia. Tukea tarvitsevilla oppilailta on kuitenkin kiinnitettävä erityishuomiota siihen, että he pääsevät itse vaikuttamaan mahdollisiin tukitoimiin, jolloin paitsi heidän kouluhyvinvointinsa lisääntyy, he myös sitoutuvat ja motivoituvat koulunkäyntiin paremmin.

Inklusiivisessa luokassa opiskelevien tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, että he saavat itselleen sopivaa ja joustavaa opetusta. Kuraattoreiden mukaan opettajat ja koulun muu henkilökunta ovat hyvin osaavia tarttumaan erilaisiin haasteisiin ja tarjoamaan joustavia ratkaisuja. Opetuksen joustavuutta haastaa kuitenkin muun muassa se, että kouluilla on hyvin rajallisesti käytössä erilaisia pienempiä työskentelytiloja. Näin ollen opettajilla on rajalliset mahdollisuudet esimerkiksi oppilaiden joustavaan ryhmittelyyn ja eriyttämiseen. Keskeisenä inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen haasteena kuraattorit mainitsivat myös puutteelliset henkilöstöresurssit. Tämä on noussut esille myös aiemmissa tutkimuksissa, sillä koulujen resurssien ei nähdä olevan riittäviä tukemaan inklusiivista kasvatusta (Alajoki 2021, 133). Henkilöstöresurssien määrää ja tarkoituksenmukaista hyödyntämistä ei voi mielestäni liioin korostaa myöskään koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa, ja resursseihin liittyvä huoli olisi tärkeää huomioida, jotta jokaisen oppilaan kouluhyvinvointi pystyttäisiin turvaamaan.

Kuraattorit kokevat tutkimukseni mukaan, että sosiaaliset suhteet hyvin toimiessaan edistävät ja huonosti toimiessaan haastavat tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvointia. Etenkin kaveri- ja vertaissuhteita pidettiin aineistossa merkityksellisenä, ja esimerkiksi hyvän luokkahengen nähtiin ikään kuin kannattelevan tukea tarvitsevia oppilaita koulutyössä. Tukea tarvitsevilla oppilailla ei ole tutkimusaineistoni mukaan sen erityisemmin haasteita sosiaalisissa suhteissa kuin muillakaan oppilailla. Tästä huolimatta kuraattorit kuvasivat, että tukea tarvitsevilla oppilailla voi olla muun muassa joitakin henkilökohtaisia haasteita, jotka osaltaan hankaloittavat sosiaalisten suhteiden muodostamista ja rakentumista. Keskeiseksi haasteeksi kuraattorit mainitsivat oppilaiden itsesääätelyhaasteet, jotka haastavat kaverisuhteiden muodostamista. Itsesääätelyhaasteiden tunnistamiseen ja auttamiseen olisi mielestäni tärkeää kiinnittää kouluissa entistä enemmän huomiota, jotta ne eivät pääsisi rikkomaan luokkien yhteishenkeä ja haastamaan oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentumista.

Me kaikki ihmiset olemme keskenään ainutlaatuisia ja erilaisia, ja tutkimukseeni osallistuneet kuraattorit kuvasivatkin sitä, miten merkityksellistä on kasvattaa oppilaat ymmärtämään erilaisuutta. Pidän sitä myös henkilökohtaisella tasolla hyvin merkityksellisenä, että inklusiivisen kasvatuksen myötä luokista tulee tyypillisesti monenkirjavia, ja oppilaat opetetaan toimimaan yhdessä erilaisten yksilöiden kanssa. Se ei ole helppoa, mutta uskon sen kantavan hedelmää tulevaisuuteen, sillä takuulla jokainen oppilas tulee kohtaamaan työelämässä ja muutenkin yhteiskunnassa erilaisuutta. Mikäli erilaisuuden ymmärtämistä on harjoiteltu pienestä pitäen, uskon sen vaikuttavan asenteisiin myös myöhemmällä iällä.

Lähteet

Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus, 67–76.

Alajoki, J. 2021. ”Miks tää systeemi ei toimi?” Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y) . (Luettu 17.7.2023.)

Alanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura*. Verkkojulkaisuja 106, 55–72. Saatavilla [www-muodossa: https://www.researchgate.net/profile/Anu-Alanko/publication/323028962_Osallisuuden_paikat_koulussa/links/5a7d6b87aca272341aee0a6a/Osallisuuden-paikat-koulussa.pdf#page=56](https://www.researchgate.net/profile/Anu-Alanko/publication/323028962_Osallisuuden_paikat_koulussa/links/5a7d6b87aca272341aee0a6a/Osallisuuden-paikat-koulussa.pdf#page=56) . (Luettu 6.7.2023.)

Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo.

Anttila, I., Noux, M. & Vehkakoski, T. 2021. Oppilaiden tietämys oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista sekä osallisuus niiden laadintaa käsittelevissä palavereissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(4), 63–79. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79528/FINAL%2520Draft%2520Oppilaiden%2520tiet%25C3%25A4mys.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79528/FINAL%2520Draft%2520Oppilaiden%2520tiet%25C3%25A4mys.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 7.7.2023.)

Aro, T. & Nurmi, J.-E. 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki instituutti, 128–147.

Autio, E., Rantanen, A., Koivisto, A.-M. & Joronen, K. 2018. Perhetekijöiden yhteys perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkalaisten itseraportoimiin luvattomiin koulupoissaoloihin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2018:55, 335–349. Saatavilla [www-muodossa: https://journal.fi/sla/article/view/69137](https://journal.fi/sla/article/view/69137) . (Luettu 18.7.2023.)

Bakken, J. P. 2009 The general education classroom: this is not where students with disabilities should be placed. Teoksessa F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori (toim.) *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction*. *Advances in Special Education*, vol 19. Bradford: Emerald Group Publishing Limited, 129–139.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.

Cambra, C. & Silvestre, N. 2002. Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *Eur J. of Special Needs Education*, vol. 18, no. 2, 197–208.

Cantell, H. 2000. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. PS-kustannus.

Dyson, A. 2012. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. Routledge: London & New York, 36–53.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.

Espelage, D. L., Holt, M. K. & Poteat, V. P. 2010. Individual and Contextual Influences on Bullying. Perpetration and Victimization. Teoksessa J. L. Meece & J. S. Eccles (toim.) *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. Routledge, 146–159.

Giangreco, M. F., Carter, E. W., Doyle, M. B. & Suter, J. C. 2010. Supporting students with disabilities in inclusive classrooms. Personnel and peers. Teoksessa R. Rose (toim.) *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education*. Routledge, 247–263.

Haravuori, H., Muinonen, E., Kanste, O. & Marttunen, M. 2016. Mielenterveys- ja päihdetyön menetelmät opiskeluterveydenhuollossa. Opas arviointiin, hoitoon ja

käytäntöihin. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131873/URN_ISBN_978-952-302-722-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y . (Luettu 17.7.2023.)

Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2021. Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 65, no. 1, 36–53.

Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen – Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40393/978-951-39-4914-3.pdf> . (Luettu 13.7.2023.)

Hevonoja, J. 18.12.2019. Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttaa huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen yleisopetuksen luokkiin. Yle uutiset. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/a/3-11114410> . (Luettu 19.7.2023.)

Hohti, R. & Karlsson, L. 2013. Lasta kannattaa kuunnella. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus, 112–119.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Saatavilla www-muodossa: https://www.researchgate.net/profile/Mira-Huusko/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa/links/61e562c08d338833e3768232/Fenomenografia-laadullisena-tutkimussuuntauksena-kasvatustieteissa.pdf . (Luettu 27.2.2023.)

Hyvärinen, R., Riitaola, A.-L. & Särkelä, E. 2014. Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksien tilana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muraanen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 63–72. Saatavilla www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5&isAllowed=y . (Luettu 13.7.2023.)

Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology*, No. 26. Saatavilla www-muodossa: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/10889/urn_isbn_978-952-61-0686-1.pdf?sequence=1 . (Luettu 19.1.2023.)

Jay, M. A. & Gilbert, R. 2021. Special educational needs, social care and health. *Archives of Disease in Childhood*. London. Vol. 106, Iss. 1, 83–85.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. *Opinpajan kirja*, Tampere.

Kaarkainen, S.-S. 2015. Informaatioteknologia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä – Wilma-puheen kulttuurisella analyysillä kohti parempia käytäntöjä. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampereen yliopisto, 8–17. Saatavilla www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%2013_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y . (Luettu 12.7.2023.)

Kallio, K. P., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. *Gaudeamus*, 48–60.

Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fjörd, S. 2010 Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. *Duodecim*, 2033–2039. Saatavilla www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66020/nuorten_mielenterveys_koulumaailmassa_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y . (Luettu 17.7.2023.)

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38122/9789513947798.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . (Luettu 10.7.2023.)

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 25–45.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 22.3.2023.)

Kucuker, S. & Tekinarslan I. C. 2015. Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1559–1573.

Kyrö-Ämmälä, O. & Lakkala, S. 2018. Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. *Erika – Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 2/2018, 30–36. Saatavilla [www-muodossa: https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf](https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf) . (Luettu 12.1.2023.)

Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 2021. 9 a § Opiskeluhoillon psykologi- ja kuraattoripalveluiden henkilöstömitoitus. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211146](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211146) . (Luettu 12.6.2023.)

Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 16 no. 1, 46–56.

Lehtonen, H. 2011. Koulu kasvun ja syrjäytymisen paikkana. Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto, 135–146.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568](https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568) . (Luettu 4.7.2023.)

Lintuvuori, M. & Rämä, I. 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 24.1.2023.)

Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia – Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa

oppimisympäristössä. Joensuun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21308/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21308/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 6.7.2023.)

Mattila, A. S. 2022. Stressi. Duodecim terveyskirjasto. Saatavilla [www-muodossa: https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00976](https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00976) . (Luettu 14.7.2023.)

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 13.7.2023.)

Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli – Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 14.7.2023.)

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.

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

Murto, P. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.

Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus, 26–34.

Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 6.7.2023.)

Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inkluusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, 121–146.

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus.

Niemi, A.-M. 2010. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu turvallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010, 111–136.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.

Niskala, M. & Pulju, M. 2014. Jaettu toimijuus – lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä kysymyksenä. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen. Lapin yliopisto, 51–74. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%E4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2. (Luettu 23.3.2023.)

Obiakor, F. E., Harris, M. K., Rotatori A. F. & Algozzine B. 2009. Beyond traditional placement: making inclusion work in the general education classroom. Teoksessa F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori (toim.) Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction. Advances in Special Education, vol 19. Bradford: Emerald Group Publishing Limited, 141–153.

Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., Algozzine, B. 2012. Making Inclusion Work in General Education Classrooms. Education and treatment of children vol. 35, 477–490.

Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 24.3.2023.)

Poikkeus, A.-M., Rausku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus, 77–82.

Poikkeus, A.-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki instituutti, 180–192.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Saatavilla www-muodossa: https://www.researchgate.net/profile/Maili-Poerhoelae-2/publication/292982917_Koulukiusaaminen_nuoren_hyvinvointia_uhkaavana_tekijana_miten_kay_kiusatun_ja_kiusaajan_vertaissuhteille/links/5c8d0c2f92851c1df9447c47/Koulukiusaaminen-nuoren-hyvinvointia-uhkaavana-tekijaena-miten-kaey-kiusatun-ja-kiusaajan-vertaissuhteille.pdf . (Luettu 12.7.2023.)

Rangvid, B. S. 2018. Student engagement in inclusive classrooms. *Education economics*, vol. 26, no. 3, 166–284.

Roffey, S. 2010. Classroom support for including students with challenging behaviour. Teoksessa R. Rose (toim.) *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education*. Routledge, 279–292.

Rose, R., Howley, M., Fergusson, A. & Jament, J. 2009. Mental health and special educational needs: exploring a complex relationship. *British Journal of Special Education* vol. 3 no. 1, 3–8.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guildford Press.

Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus, 165–172.

Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylän PS-kustannus.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1) . (Luettu 29.3.2023.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Kouluterveyskysely. Saatavilla [www-muodossa: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=600836&mittarit_0=200537&mittarit_1=200264&mittarit_2=199627&vuosi_0=v2019&kouluaste_0=161293#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=600836&mittarit_0=200537&mittarit_1=200264&mittarit_2=199627&vuosi_0=v2019&kouluaste_0=161293#) . (Luettu 17.7.2023.)

Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66785/978-951-44-8520-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66785/978-951-44-8520-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 29.3.2023.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf) . (Luettu 29.3.2023)

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2020. Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus, 123–145.

Valanne, E. 2014. Kouluhyvinvoinnin verkkokudonta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen. Lapin yliopisto, 11–22. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%E4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%E4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2) . (Luettu 23.3.2023.)

Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. 2013. Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus, 61–66.

Virtanen, M. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . (Luettu 11.7.2023.)

Vitka, T. 2021. Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. PS-kustannus.

Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101–121.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Liitteet

Liite 1 - Haastattelurunko

Taustakysymykset:

- Millä kouluasteella toimit kuraattorina?
- Kuinka monessa koulussa työskentelet?
- Kuinka monta oppilasta sinun vastuullasi on?
- Mikä on koulutuksesi?
- Kuinka monta vuotta olet toiminut kuraattorina?

Inklusiivisesta kasvatuksesta:

- Mitä inklusiivinen kasvatus sinulle tarkoittaa?
- Miten inklusiivinen kasvatus näkyy koulussanne/kouluissanne?
- Miten mielestäsi tukea tarvitsevat oppilaat yleisesti voivat inklusiivisessa luokassa?
- Onko jokin tuen tarve/haaste mielestäsi erityisen haastava inklusion onnistumisen kannalta?

Koulun olosuhteista:

- Miten koulun fyysiset puitteet tukevat tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä inklusiivisessa ympäristössä?
- Miten koulun fyysiset puitteet haastavat tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä inklusiivisessa ympäristössä?
- Mikä on koulun tai luokan ilmapiirin merkitys tukea tarvitsevien koulunkäynnissä?
- Miten merkityksellisenä pidät kouluterveydenhuollon palveluita tukea tarvitsevien koulunkäynnin kannalta?

- Miten tukitoimet näkyvät tukea tarvitsevien oppilaiden koulupäivissä? Näkyykö tukitoimet häiritsevästi oppilaiden arjessa?

- Miten tukitoimiin suhtaudutaan oppilaiden keskuudessa?

Terveydentilasta:

- Millaisia terveydellisiä haasteita tukea tarvitsevilla oppilailla esiintyy?

- Miten tukea tarvitsevien oppilaiden terveydentila näkyy heidän koulunkäynnissään?

- Fyysinen terveydentila: sairaudet, flunssat

- Psykykinen terveydentila: mielenterveysongelmat

- Miten koulussa reagoidaan erilaisiin terveydellisiin haasteisiin?

Sosiaalisista suhteista:

- Miten tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaaliset suhteet toimivat inklusiivisessa koulussa?

- Millaisia ystävyysuhteita heillä on?

- Millaiset mahdollisuudet tukea tarvitsevilla oppilailla on vuorovaikutukseen ja tutustumiseen?

- Miten tukea tarvitsevat oppilaat kokevat ryhmään kuulumisensa?

- Mikä merkitys opettaja-oppilassuhteella on tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiin?

- Millaisia positiivisia kokemuksia hyvästä opettaja-oppilassuhteesta on? Entä negatiivisia?

- Minkälaisia käsityksiä kiusaamisesta tai kiusatuksi tulemisesta tukea tarvitsevien oppilaisen osalta?

- Miten kodin ja koulun yhteistyö tukee tai haastaa tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä?

- Millaisia kokemuksia kodin tuen merkityksestä tukea tarvitsevalle oppilaalle inklusiivisessa ympäristössä?

Itsensätoteuttamisen mahdollisuuksista:

- Minkälaiset mahdollisuudet tukea tarvitsevalla oppilaalla itsensätoteuttamiseen ja osallisuuteen inklusiivisessa luokassa?
- Miten tukea tarvitseva oppilas pystyy vaikuttamaan omaan koulunkäyntiinsä?
- Miten oppilaiden kuuleminen ja arvostaminen näkyy heidän koulunkäynnissään?
- Mikä merkitys oppilaiden mielenkiinnonkohteiden tukemisella on tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiin?
- Miten hyvin tukea tarvitsevilla oppilailla on mahdollisuutta opiskella omien taitojen mukaisesti? Millaisia tukitoimia hyödynnetään?
- Kuvaile kokemuksia siitä, millainen merkitys kannustamisella ja palautteella on tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäynnin kannalta.
- Miten tukea tarvitsevat oppilaat saavat koulussa positiivisia oppimiskokemuksia?

Kyvykkyydestä:

- Miten oppilaiden osaamisen vaihtelevuuteen suhtaudutaan luokassa?
- Miten tukea tarvitsevat suhtautuvat itse siihen, että tarvitsevat tukea eri osa-alueilla?
- Miten tukea tarvitsevia oppilaita tuetaan, jotta he löytävät omat vahvuutensa?

Liite 2 – Haastattelukutsut

Hei!

Olen Emilia Koivukangas ja valmistun pian Lapin yliopistosta luokanopettajaksi. Teen parhaillaan pro gradu- tutkielmaa **tukea tarvitsevien oppilaiden kouluhyvinvoinnista inklusiivisessa luokassa**. Olisi hyvin arvokasta saada kuulla opettajien lisäksi myös muiden koulun ammattiryhmien näkemyksiä näihin runsaasti puhuttaviin teemoihin liittyen. Siksi kutsuisinkin teitä kuraattoreita tutkimushaastatteluun, jossa pääsette kertomaan näkemysenne kouluhyvinvoinnista ja inklusiivisesta kasvatuksesta.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa vielä tämän kevään aikana huhti-toukokuussa ja ne toteutetaan etänä Teamsin välityksellä. Kuhunkin haastatteluun varataan aikaa noin 1h ja ne nauhoitetaan. Laitan haastatteluun osallistuville vielä tarkempaa informaatioviestiä sekä haastattelurungon tarkasteltavaksi ennen haastattelua, mikäli haastatteluun haluaa etukäteen valmistautua. Valmistautuminen ei ole ollenkaan välttämätöntä. Osallistumalla haastatteluun annat suostumuksesi käyttää vastauksia pro gradu- tutkielmassani. Luonnollisesti haastattelut ja niistä kerätty aineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, laita minulle viestiä joko sähköpostilla tai tekstiviestillä (myös Whatsapp käy), niin sovitaan tarkemmin käytännöistä ja aikataulusta.

Toivottavasti aihe resonoi ottamaan yhteyttä, niin päästään jutustelemaan ja ehdin suorittamaan graduni ennen äitiyslomalle siirtymistä. Kiitän jo etukäteen jokaista, joka löytää kiireiltään aikaa osallistua tutkimukseeni. Minuun voi ottaa yhteyttä myös tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä, vastaan mielelläni.

Ystävällisin terveisin

Emilia Koivukangas