

Vertti Barkholm, Riikka Putila

ERITYISLASTEN SOSIAALINEN OSALLISUUS KOULUSSA

ERITYISLASTEN SOSIAALINEN OSALLISUUS KOULUSSA

Vertti Barkholm
Riikka Putila
Opinnäytetyö
Syksy 2017
Sosiaalialan tutkinto-ohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Vertti Barkholm, Riikka Putila

Opinnäytetyön nimi: Erityislasten sosiaalinen osallisuus koulussa

Työn ohjaaja: Seija Kokko ja Pirjo Ylikauma

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2017

Sivumäärä: 43

Opinnäytetyömme aihe on toimeksianto Suomen Vanhempainliitto ry:ltä. Se liittyy valtakunnalliseen EPeLI-hankkeeseen, jonka tavoitteena on edistää erityislasten ja heidän huoltajiensa osallisuutta. Työmme tavoitteena on kuvata, miten sosiaalinen osallisuus toteutuu erityisoppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä opettajan ja erityisoppilaiden välillä hankkeen yhdessä pilottiryhmässä.

Työmme on laadullinen, käytännönläheinen tutkimus. Hankkeen tutkija Sari Haapakangas keräsi aineiston osallistavalla toimintatutkimuksella menetelmänään osallistuva havainnointi. Hän videoi ja haastatteli erään pilottikoulun yhden pienryhmän oppilaita noin kolmen kuuden ajan. Kerätyn materiaalin analyysin toteutimme teoriaohjaavalla sisältöanalyysillä. Teoriapohjana käytimme Shierin osallisuuden porrasmallia sekä erityisesti Leemannin sosiaalisen osallisuuden jakoa eri toimintoihin.

Aineistomme perusteella erityislasten sosiaalinen osallisuus toteutui useissa tilanteissa heidän omassa luokassa, muttei koko koulussa. Erityisoppilailta oli hyvin vähän vuorovaikutusta yleisopetuksessa olevien oppilaiden kanssa. Leemannin teorian mukaisista sosiaalisen osallisuuden toiminnoista materiaaleistamme löytyi eniten toiminta- ja tieto-osallisuutta. Eri toiminnot toteutuivat monesti limittäin ja yhtäaikaisina. Yhteistä lähes kaikissa taltioiduissa hetkissä oli kerronnallinen osallisuus. Se on uusi osallisuuden muoto, joka tarkoittaa ihmisen roolia yhteisessä tarinassa. Opettajan ja oppilaiden välisessä sosiaalisessa osallisuudessa Shierin porrasmallin ylimmät portaat jäivät saavuttamatta.

Materiaalista nousee vahvasti esille opettajien ja ylipäätään yhteisössä toimivien ihmisten asenteen, arvojen ja toimintatapojen merkitys ja vaikuttavuus osallisuuden suhteen. Myönteinen tunnistaminen ja kuuntelemisen pedagogiikka näkyvät useampaan otteeseen vuorovaikutustilanteissa sosiaalisen osallisuuden mahdollistajina tai puuttuessaan sen esteinä.

Työmme tulokset lisätään hankkeen nettisivuilla olevaan hyvien käytänteiden pankkiin. Hanke hyödyntää tuloksia myös kouluttaessaan erityisopettajia ja vanhempia. Lisäksi niitä voivat hyödyntää kaikki koulussa työskentelevät henkilöt. Tuloksia voidaan käyttää myös muutoksen indikaattoreina pohdittaessa muun muassa uusia toimintamalleja, koulutustarpeita ja tutkimusaiheita. Erityislapsi ja hänen hyvinvointinsa ovat lopulta kaiken keskiössä.

Asiasanat: osallisuus, sosiaalinen osallisuus, erityislapsi, koulu

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree programme in Social Services

Author: Vertti Barkholm, Riikka Putila

Title of thesis: Social participation of pupils with special needs at school

Supervisors: Seija Kokko ja Pirjo Ylikauma

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2017 Number of pages: 43

The topic of our thesis was given by Finnish Parents' League and it is part of national EPeLI-programme. The target of the programme is to enhance the participation of pupils with special needs and their caretakers. The aim of our thesis is to describe how the social participation of pupils with special needs comes true in their mutual interaction and between those pupils and the teacher in one pilot group of the programme.

Our thesis is qualitative and practical study. The researcher of the programme Sari Haapakangas collected the material by participatory action research. She used participatory observation as a research method. Haapakangas took videos and interviewed the pupils with special needs of one small group of a pilot school for three months. We analyzed the collected material by theory-driven content analysis. Our theory frame consisted of Shier's pathways to participation and Leemann's different actions of social participation.

According to our material special pupils' social participation came true in many situations in their own small group but not at the whole school level. Special pupils had very few interactions with mainstream education pupils. Leemann's information and action participation were found most from the material. Different actions occurred often overlapping and simultaneously. Narrative participation which is very new form of participation was common in nearly all situations. Narrative participation means person's role in the mutual story. Shier's upper steps weren't achieved.

Teachers' and generally adults' attitudes, values and working have a great meaning and impact to participating according to our material. Positive recognition and listening pedagogy seem to allow or when they do not exist seem to prevent social participation in interaction.

The results of our thesis will be added to the good practices list of the programme in the net. The programme will use the results also when training parents and special education teachers. Overall all people working at school can utilize the results. They can also be used as change indicators when thinking new practices, training needs and research topics. In the end pupils with special needs and their well-being are always at the centre.

Keywords: participation, social participation, pupils with special needs, school

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	ERITYISEN TUEN TARVE	8
	2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi oppilaana	8
	2.2 Kolmiportainen tuki – tuen tarpeeseen vastaaminen peruskoulussa	10
3	OSALLISUUS	12
	3.1 Näkökulmia osallisuuteen	12
	3.2 Sosiaalinen osallisuus	13
	3.3 Osallisuutta mahdollistavia menetelmiä	17
	3.3.1 Kuuntelemisen pedagogiikka ja lapsen kohtaaminen	17
	3.3.2 Myönteinen tunnistaminen	18
	3.4 Aiempia tutkimuksia	19
	3.5 Osallisuuden esteitä koulussa	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimustehtävät	24
	4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	25
	4.3 Aineisto ja aineistoanalyysi	27
5	TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	29
	5.1 Tieto- ja toimintaosallisuus	29
	5.2 Suunnitteluosallisuus	31
	5.3 Päätösosallisuus	32
	5.4 Shierin portaat sekä myönteinen tunnistaminen ja kuuntelemisen pedagogiikka	34
	5.5 Johtopäätökset	36
6	POHDINTA	38
	LÄHTEET	44

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme aihe on Suomen Vanhempainliitto ry:n määrittelemä. Se liittyy valtakunnalliseen erityislasten ja heidän huoltajiensa osallisuutta edistävään EPeLI-hankkeeseen. Sitä rahoitti aiemmin Raha-automaattiyhdistys ja tällä hetkellä Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA). Hanke on kolmivuotinen ja loppuu ensi vuonna. Osallisuutta pilotoidaan kolmessa pilottikoulussa. Hanke keskittyy 6-14 -vuotiaisiin erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja heidän huoltajiinsa. Sen tarkoituksena on saada erityisperheiden ääni kuuluvammin esille koulumaailmassa järjestöjen sekä vanhempain toiminnan tuella. Vanhempain ja opettajien käsitysten lisäksi lasten kokemuksia osallisuuden haasteista ja mahdollisuuksista kartoitetaan monin menetelmin. (Suomen Vanhempainliitto ry 2016, viitattu 17.9.2016.) Opinnäytetyömme vastaa osaltaan edellä mainittuihin haasteisiin.

Osallisuus ei ole mikään tähän ajankohtaan sidottu trendi vaan lainsäädännön turvaama oikeus sekä velvollisuus. Suomi on sitoutunut noudattamaan lainsäädännössään YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (1989), jonka artikla 12 säätelee, että lapsi saa ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa, ne tulee huomioida hänen ikänsä ja kehitystasonsa huomioiden sekä hänelle tulee antaa erityinen mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa asioissa. Suomen perustuslaki (1999) 6 § säätelee samat oikeudet. Lastensuojelulain (2004) 8 §:n mukaan lasten ja nuorten tarpeet ja toivomukset tulee huomioida palveluita suunniteltaessa ja kehittäessä. Myös Nuorisolain 8 § velvoittaa järjestämään nuorille, eli kaikille alle 29-vuotiaille, mahdollisuuden osallistua paikalliseen nuorisotyötä ja -politiikkaa koskevaan käsittelyyn.

Osallisuus on vahvasti mukana myös perusopetuksen tehtävissä ja uudessa opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen tehtävät voidaan jakaa seuraavasti: opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä sekä kulttuuri- ja tulevaisuustehtävä. Kehittäminen pohjautuu tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja inklusioon. Perusopetuksen tehtäväksi listataan myös oppilaan myönteisen identiteetin rakentaminen niin ihmisenä, oppijana kuin yhteisön jäsenenäkin. Opetuksen kuuluu myös edistää osallisuutta ja kestävästä elämäntapaa sekä kehittymistä aktiiviseksi kansalaiseksi. (Opetushallitus 2016, viitattu 27.11.2016.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 korostetaan oppilaan osallisuutta ja opetuksen järjestäjän vastuuta sen mahdollistamisesta. Oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen sekä mahdollisuus mielipiteen ilmaisuun oppilaiden asemaan

liittyvissä asioissa. Oppilaat voivat osallistua muun muassa opetussuunnitelman ja järjestyssääntöjen laatimiseen sekä koulun yhteistyön arviointiin ja kehittämiseen. (OPH, 2014, 35.) Lisäksi perusopetuksen arvoperustaan liittyen osallisuus mainitaan erikseen ennen kaikkea kokemuksen näkökulmasta (Opetushallitus 2016, viitattu 12.2.2017).

Opinnäytetyömme tarkoituksena on kuvata, miten erityislasten sosiaalinen osallisuus toteutuu oppilaiden keskinäisessä sekä oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa EPeLI-hankkeen pilottikoulun yhdessä pienryhmässä. Hankkeessa tutkija toteutti osallistavan toimintatutkimuksen keräten materiaalia osallistavan havainnoinnin menetelmin noin kolmen kuukauden ajan. Materiaali koostui videoiduista erityislasten koulutilanteista ja -tunneista sekä haastatteluista, jotka saimme analysoitavaksemme. Toteutimme työmme laadullisena tutkimuksena ja analysoimme materiaalin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Vaikka kouluun lasten kehitysympäristönä liittyy omia erityispiirteitään, työmme tuloksia voi hyödyntää kaikissa erityislasten kehitysympäristöissä ja kohtaamisissa niin lasten keskinäisissä kuin lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kouluissa sosionomit voivat kohdata erityislapsia koulukuraattoreina tai moniammatillisissa verkostoissa esimerkiksi sosiaalipalveluiden sekä lastensuojelun edustajina. Lisäksi hanke saa työmme tuloksista lisää sisältöä nettisivuillaan olevaan hyvien käytänteiden pankkiin. Hanke aikoo hyödyntää tuloksia myös kouluttaessaan vanhempia ja erityisopettajia. Tuloksia voivat soveltaa kaikki koulussa erityisoppilaiden kanssa toimivat henkilöt. Työn tuloksia voidaan käyttää myös muutoksen indikaattoreina pohdittaessa muun muassa uusia toimintamalleja, koulutustarpeita ja tutkimusaiheita. Työmme tulokset ovat siten laajasti hyödynnettävissä.

2 ERITYISEN TUEN TARVE

2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi oppilaana

Erityiskasvatus sisältää aina jonkinlaisen jaottelun normaaliuden ja erilaisuuden tai poikkeavuuden välillä. Sen painotukset ovat muuttuneet vuosien varrella. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen määrittelytapa kertoo kulttuurin taustalla olevista käsityksistä. Jokaisessa vammaiskuvauksessa näkyvät yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset merkitykset. (Pihlaja, 2004, 123-124.)

Lapsen erityisen tuen tarve on nähty yksilön ominaisuutena, jolloin erilaisuus, poikkeavuus tai vammaisuus on sijoitettu lapseen. Lapsen erilaisuus, poikkeavuus ja ongelmat voidaan nähdä myös ympäristön ja lapsen vuorovaikutuksen ominaisuutena. Tällöin lapsen omat erityiset tarpeet eivät tule huomioon otetuksi tai niitä ei ymmärretä ympäristössä. Ympäristön odotukset ja yritykset vastata näihin tarpeisiin ovat ristiriidassa lapsen tarpeiden ja mahdollisuuksien kanssa. Toisaalta ongelma voidaan nähdä pelkästään ympäristön ominaisuutena. Silloin asiat, joita pitää muuttaa, ovat normit ja rajat. Ympäristö määrittelee, mikä on poikkeavaa ja erilaista, jolloin määrittely liittyy enemmän ympäristöön kuin yksilöön. Käyttäytymisen säännöt ja erilaiset vaatimukset ovat tässä tapauksessa kulttuuri-relatiivisia eli kulttuuriin sidonnaisia. (Pihlaja, 2004, 124.)

Lastenneuropsykologia eli kehitysneuropsykologia tutkii lasten kehitystä aivojen kehityksen kautta. Aivojen kehitys tulee esille lapsen toimintana. Lapsen kehityksen tutkimusaiheita ovat motoriikka, hahmottaminen, tarkkaavaisuus, kielen ja puheen kehitys sekä temperamentti. (Korhonen, 2004, 42-56.) Tutkimusten avulla on pystytty havainnoimaan, minkälainen kehitys on kunkin ikäiselle lapselle tavanomaista. Kehityksen poikkeavuuksia voidaan tunnistaa aihealueittain neuvolassa tai päivähoitossa. Kehityspoikkeamista puhutaan vammaisuutena tai häiriönä. Motoriikan normaaliin kehitykseen voi vaikuttaa CP-vamma tai tarkkaavaisuuteen voi vaikuttaa ADHD eli tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö.

Suomen lainsäädännössä erityislapsen käsite määritellään Sosiaalihuoltolain (2014) 3 §:n kohdissa 3 ja 6. Laissa käytetään käsitteitä erityistä tukea tarvitseva henkilö ja asiakas sekä erityistä tukea tarvitseva lapsi. Pykälän kohdassa 6 erityistä tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitetaan lasta, jonka kasvuolosuhteet vaarantavat tai eivät turvaa lapsen terveyttä tai kehitystä tai joka itse

käyttäytymisellään vaarantaa terveyttään tai kehitystään tai on erityisen tuen tarpeessa momentissa 3 mainituista syistä (Sosiaalihuoltolaki 2014, §3, 6. mom).

Opetushallituksen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan perusteita siitä, keille erityisen tuen palveluita suunnataan. Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei muulla tavalla onnistu (Opetushallitus, 2014, 65). Kuorelahti (2009) esittää, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla oli seuraavia tuen tarpeita:

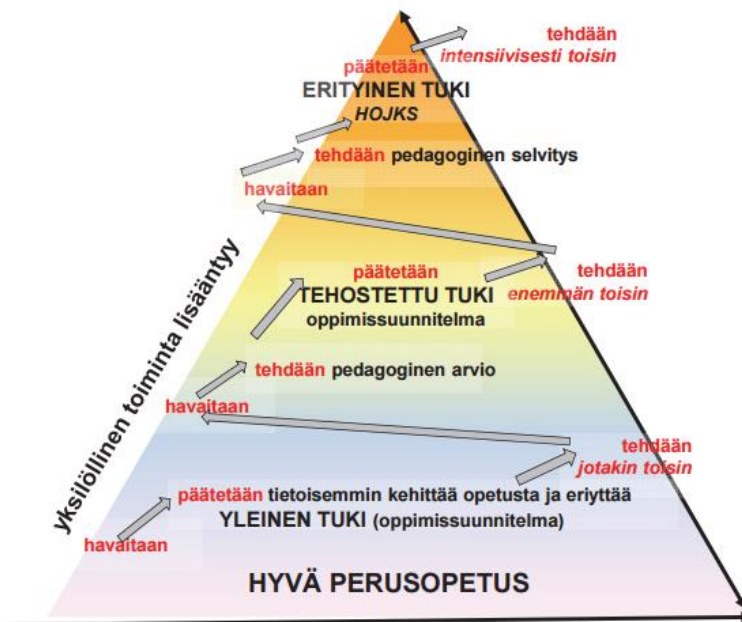
- kehitysviivästymät
- kehitysvammaisuus
- aivotoiminnan häiriö tai liikuntavamma
- tunne-elämän häiriöt, sosiaalinen sopeutumattomuus
- Asperger-oireyhtymään ja autismiin liittyvät oppimisvaikeudet
- dysfasia eli kielen kehitykseen liittyvät oppimisvaikeudet
- näkövamma
- kuulovamma.

Erityisluokanopettaja Jaana Hintikan Kalevan haastattelussa todetaan, että erityisoppilaita on yhä enemmän, mutta oppilaspaikka erityiskoulussa on nykyään lottovoitto. Peruskoululaisista 16 % saa erityisopetusta. Käytännössä se tarkoittaa, että joka viides poika ja joka kymmenes tyttö kuuluvat erityisopetuksen piiriin. Suurin osa heistä saa erityisopetusta omassa koulussaan vain jossain aineessa. Sen sijaan joka 8. lapsi on kokopäiväinen erityisoppilas. Kaikki eivät suinkaan ole erityisluokilla tai -kouluissa, sillä integrointia tavallisiin luokkiin on lisätty viime aikoina. Hintikan omalla viidesluokkalaisella pojalla on autismikirjon piirteitä ja hän on erityisluokalla. Hintikka kertoo olevansa onnellinen, että voi lähettää hänet aamuisin pieneen luokkaan, jossa hän saa tarvitsemansa tuen. (Kaleva 15.01.2017, K1 19.)

Nykyään puhutaan paljon myös siitä, onko erilaisuudelle yhä vähemmän tilaa ja onko meillä pakonomainen tarve diagnosoida kaikki vähänkin poikkeavat, ylimääräistä työtä aiheuttavat ominaisuudet tai toimintatavat. Vaikka poikkeavuus todetaan jossain instituutiossa, ei se tarkoita automaattisesti tuen saamista ja tilanteen paranemista. Lisäksi täytyy huomioida, että varhainen tuen tarjoaminen voi määrittää ratkaisevasti lapsen tai nuoren omaa minäkuvaa ja omanarvontuntoa. Pahimmillaan varhainen tuki ei torjukaan ulkopuolisuutta vaan tuottaa sitä. (Häkli, Kallio & Korkiamäki 2015, 14 - 15, viitattu 22.3.2017.)

2.2 Kolmiportainen tuki – tuen tarpeeseen vastaaminen peruskoulussa

Perusopetuslaissa vuonna 2010 voimaan astuneet muutokset takaavat jokaisen oppilaan oikeudet oppimisen tukemiseen. Tukemisessa on ns. Kolmiportainen malli: 1) yleinen tuki (§16), 2) tehostettu tuki (§16a) ja 3) erityinen tuki (§17a).



KUVIO 1. Tuen järjestäminen perusopetuksessa. (Ahtiainen ym. 2012, 27)

Yleinen tuki oikeuttaa tukiopeutusta oppilaille, jotka ovat jääneet opetuksessa jälkeen tai tarvitsevat muuten lyhytaikaista tukea oppimisessaan. Osa-aikaista erityisopetusta myönnetään muun opetuksen ohessa oppilaalle, jolla on vaikeuksia koulunkäynnissä tai oppimisessa. (Perusopetuslaki §16.)

Tehostettu tuki tarjotaan oppilaille, joka tarvitsee oppimisessaan säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja (Perusopetuslaki §16a). Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen edellyttävät moniammatillista yhteistyötä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Tehostettu tuki edellyttää oppimissuunnitelman laatimista yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai muun laillisen edustajan kanssa. Tukimuotoja ja pedagogisia järjestelyjä toteutetaan oppimissuunnitelmaan laaditulla tavalla. (Perusopetuslaki §16a.)

Oppilaasta, jolla havaitaan erityisen tuen tarvetta oppimisessaan, voidaan tehdä erityisen tuen päätös (Perusopetuslaki 1998, §17). Ennen päätöksen tekemistä koulun henkilöstön tulee kuulla oppilasta ja hänen huoltajaansa ja mahdollista laillista avustajaa Hallintolain (2003) pykälässä 34 säädettyjen menettelyjen mukaisesti. Opetushallituksen mukaan henkilökohtainen tapaaminen oppilaan ja huoltajan kanssa on suositeltavin tapaamisen muoto. Ennen tapaamista molemmille on kerrottava kuulemisen tarkoitus. Tapaamisen tarkoituksena on kuulla oppilasta ja huoltajaa, suoda heille mahdollisuus antaa mielipiteensä päätöksestä ja selvittää mitä suunnitteilla oleva päätös käytännössä tarkoittaa. (Opetushallitus, viitattu 22.3.2017.) Erityistä tukea tarvitseva lapsi saa näin mahdollisuuden tuoda itse tai avustajan välityksellä oman mielipiteensä. Osallisuus päätöksen tekemiseen ja sen tarkoituksen ja vaikutusten läpikäynti auttavat oppilasta itseään ymmärtämään uusi asemansa erityisen tuen oppilaana.

Oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 1998, §17a). HOJKS on luonteeltaan pedagoginen asiakirja, jossa on tarkoituksena määrittää ja seurata sitä, miten erityisen tuen päätöksessä ja opetussuunnitelmassa määrättyihin tavoitteisiin päästään käytännössä. Sen sisällössä keskitytään opetuksen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen. (Kehitysvammaisten Tukiliitto Ry, viitattu 22.3.2017.) HOJKSin laatiminen tapahtuu moniammatillisessa yhteistyössä. Siihen osallistuvat oppilas, huoltajat, opettajat sekä mahdollisuuksien mukaan oppilashuollon ja oppilaanohjauksen asiantuntijoita. HOJKS-mallilomakkeessa edellytetään oppilaan näkemysten kuulemista hänen tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan. (Opetushallitus, 2017, viitattu 22.3.2017.)

Käytämme opinnäytetyössämme erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta nimitystä erityislapsi.

3 OSALLISUUS

3.1 Näkökulmia osallisuuteen

Suomen Vanhempainliitto tiivistää osallisuuden ytimekkäästi: "Osallisuus on enemmän kuin osallistuminen. Osallisuus on vastakohta osattomuudelle. Se on kuulumista johonkin, aitoa kuulluksi tulemista, mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäristöönsä. Osallisuus on myös sitoutumista ja vaikuttamista - vastuun ottamista." (Suomen Vanhempainliitto 2017, viitattu 13.3.2017.)

Osallisuus on Orasen (2008) mukaan "yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Osallisuuden rakentuminen on vastavuoroista toimintaa, joka edellyttää yhteisöltä jäsentensä huomioon ottamista ja jäseniltä aktiivista mukaan tulemista. Lapsen oikeuksien sopimuksen näkökulmasta osallisuudessa kyse on lapsikansalaisten ja aikuisten julkisen vallan yhteisöjen välisistä suhteista ja erityisesti lasten mahdollisuuksista vaikuttaa näiden yhteisöjen toimintaan. Vastavuoroisuus on tässäkin suhteessa olennaista: vaikuttaminen ei ole mahdollista, jos ei pääse mukaan asioiden käsittelyyn eikä saa niistä tietoa." (Oranen, M. 2008, 9.)

Osallisuudessa on pohjimmiltaan kyse meidän kaikkien perustarpeestamme tulla nähdyksi ja kuulluksi. Kaikki me haluamme olla merkityksellisiä omissa yhteisöissämme. Sama tarve koskee myös erityislapsia. Osallisuuden kokemuksia pidetään tärkeimpinä aidon persoonallisuuden ja luovuuden kehittymiselle. (Mäkelä 2011, 14.) Nähdyn ja kuullun tuleminen on erityisen tärkeää lapselle, jonka kielellinen ilmaisukyky on rajallinen tai poikkeaa enemmistön käyttämästä kielestä. Lain velvoittavuudesta huolimatta lasten osallisuus ei suinkaan aina toteudu yhdenvertaisesti. Heikoimmassa asemassa ovat muun muassa pienet lapset, vammaiset lapset ja turvapaikanhakijat tai pakolaislapset. (Marjanen, P., Marttila, M., Varsa, M., 2013, 219 - 220, 223.)

Shier (2001) kuvaa osallisuutta porrasmallin avulla. Tässä mallissa kuvataan osallisuutta lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa. Portaiden ensimmäisellä askeleella lapsia kuunnellaan. Lapsella tulisi olla mahdollisuus mielipiteensä ilmaisuun ja aikuisella kykyä sekä aikaa ottaa se vastaan. Toisella portaalla lapsia tuetaan mielipiteen ilmaisussa. Aikuisten tulee kiinnittää huomiota siihen, miksi lapset eivät halua tai pysty ilmaisemaan itseään ja miten aikuinen voi edistää sitä. Kolmas

askel on lasten näkemysten huomioonottaminen. Vaikkei kaikkia mielipiteitä pystytä aina toteuttamaan, lapsella on oikeus tietää perustelut sille, miksi joitain pyyntöjä toteutetaan ja joitain taas ei. Näillä portailla ei kuitenkaan yllätä sille lasten osallisuuden tasolle, jota YK:n lasten oikeuksien sopimus edellyttää. Neljännellä askeleella lapset otetaan mukaan päätöksentekoon. Lapsi ja aikuinen pysähtyvät yhdessä pohtimaan asioita ja punnitsevat suunnitelmia ja näkökulmia demokraattisin menetelmin. Viides askel on vallan ja vastuun jakaminen lasten kanssa. Silloin lapset kantavat yhdessä aikuisten kanssa päätöksissä saadun vallan ja vastuun. (Shier, 2001, 112-115.)

Kiilakoski puolestaan puhuu osallisuuden tasoista tai portaista. Hän lisää Shierin askelmiin vielä kuudennen ja seitsemännen portaan. Kuudennessa portaassa lapset ja nuoret ovat päättämässä sekä pohtivat, miten päätetty asia viedään käytäntöön. Seitsemännessä portaassa kyse on puolestaan toimintaosallisuudesta. Silloin toiminta lähtee lasten ja nuorten ideoista, joiden pohjalta lapset ja nuoret päättävät, toteuttavat ja arvioivat. (Kiilakoski, esitys 15.5.2014.)

Edellisessä mallissa osallisuus on jotain, mitä joko on tai ei ole. Tästä poiketen osallisuus voidaan ymmärtää myös ulottuvuuksien kautta. Thomasin (2002) mallin mukaan osallisuudessa on eri ulottuvuuksia ja asiakkaan kokemus osallisuudesta on laadultaan erilaista. (Thomas, 2002, 174.) Myöskin opinnäytetyössämme käytetty sosiaalisen osallisuuden teoria edustaa ulottuvuusnäkemystä: osallisuus rakentuu eri ulottuvuuksista, jotka voivat olla yhtäaikaisia (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, viitattu 13.2.2017).

3.2 Sosiaalinen osallisuus

Sosiaalisen osallisuuden mallissa korostuu kokemuksellisuus, etenkin suomalaisessa kirjallisuudessa. Tällöin se määritellään sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyväksi tunneperäiseksi, henkilökohtaiseksi tai subjektiiviseksi ilmiöksi. Merkityksellisintä siinä on tunne kuulumisesta johonkin yhteisöön tai yhteiskuntaan sekä kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa elämänsä kuluun. On tärkeätä huomata ero osallistumisen ja osallisuuden välillä. Osallistumisella voidaan edistää sosiaalista osallisuutta, joka on kokemuksellisenä prosessina laajempi käsite. Sosiaalista osallisuutta ei voi mitata eikä määrittää ulkopuolelta eikä ulkopuolinen sen subjektiivisuuden vuoksi. Se ei ole myöskään yhteismitallinen eri ihmisten välillä. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015,

viitattu 13.2.2017.) Koulun arjessa sosiaalinen osallisuus tarkoittaa koulu yhteisöön kuulumista ja sen osana olemista (Elvstrand 2009, 249, viitattu 7.10.2017).

Osallisuus voidaan jakaa myös sosiaalisten suhteiden vahvistamiseen ja poliittisiin suhteisiin. Syrjäytymisen ehkäisyssä, lasten ja nuorten pääsemisessä takaisin yhteiskuntaan, yhteisöllisyydessä ja ryhmäilmiöitä huomioivissa työotteissa on kyse sosiaalisten suhteiden vahvistamisesta eli sosiaalisesta osallisuudesta. Erityistarpeissa olevien lasten ja nuorten sosiaalista osallisuutta voidaan edistää kohdennetuilla toimilla, mutta sosiaalinen osallisuus koskee kaikkia lapsia ja nuoria. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 16-17.)

Yhteisön rakentaminen ja vaikutusvallasta neuvottelemine ovat tärkeitä prosesseja kehitettäessä osallisuutta. Yhteisön rakentaminen liittyy erityisesti sosiaaliseen osallisuuteen ja vaikutusvallasta neuvottelemine kuuluu puolestaan poliittisen osallisuuden prosesseihin. Yhteenkuuluvuuden tunteen luomine koulun arjessa samoin kuin opetus rakentavat yhteisöä. Oppilaiden näkökulmasta koulu on osa elämää, jossa suhteiden luomine ja johonkin kuulumine ovat elintärkeitä. On myös tärkeätä huomata, ettei koulun arki suju eristyksissä. Koulupäivään vaikuttavat suuresti myös sen ulkopuoliset tapahtumat, esimerkiksi edellisen illan tapahtumat jonkun luona tai netissä vaikuttavat seuraavaan koulupäivään. (Elvstrand 2009, 251-252, viitattu 7.10.2017.)

Sosiaaliselle osallisuudelle ei ole yksiselitteistä, vakiintunutta määritelmää. Kaikkein yleisimmin sitä käytetään syrjäytymisen vastakohtana ja sen tärkeys tunnustetaan niin sosiaali-, työllisyys- kuin terveyspolitiikassakin. Se on sateenvarjokäsite, jota voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Sen lähtökohta on yhteiskuntatieteellisissä teorioissa. (Leemann ym. 2015, viitattu 13.2.2017.)

Sosiaalinen osallisuus on tunteen ja kokemuksen lisäksi myös eri tasoilla tapahtuvaa ja eri sisältöihin kohdistuvaa toimintaa. Se voidaan jakaa seuraaviin toimintoihin:

- tieto-osallisuus (koskee oikeutta tiedon saamiseen ja tuottamiseen, esimerkiksi kyselyihin vastaaminen),
- suunnitteluosallisuus (koskee oikeutta olla mukana elinympäristön järjestämisessä),
- päätösosallisuus (koskee oikeutta olla mukana omaa elämää koskevassa päätöksenteossa),
- toimintaosallisuus (koskee oikeutta toteuttaa omaa toimintaa elinympäristössä yhdessä muiden kanssa). (Leemann ym. 2015, viitattu 13.2.2017.)

Leemann ja Hämäläinen (2016) määrittivät sosiaalisen osallisuuden käsitettä yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta. Tieto-osallisuus tarkoittaa asiakkaan oikeutta saada tietoa palveluista ja niihin pääsemisen edellytyksistä. Asiakkaalla on siten myös oikeus tuottaa tietoa palveluntuottajalle. Tieto-osallisuus on perusedellytys sosiaalisen osallisuuden muille asteille. Tiedon saanti ja saatavuus ovat välttämättömiä päätösten tekemisen prosesseihin asiakkaan elämässä. Tiedon saanti tulee turvata siten, että tieto on helposti saavutettavissa. Esteetön tiedon saanti edellyttää työntekijöiltä asiakkaan kohtaamista, kuulemista, kysymistä, asiakkaan hyväksymistä omana itsenään, yksilön äänen hyväksymistä, vuorovaikutusosaamista ja esteetöntä tiedottamista. (Leemann L., Hämäläinen R-M. 2016, 588.) Asiakasryhmän koostuessa erityisoppilaista opettajan vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu.

Suunnitteluosallisuutta on asiakkaan tietoisuus omasta palvelutarjonnasta ja omasta palveluprosessista ja sen vaiheista. Hänellä on myös oikeus saada tietoa valmisteilla olevista hankkeista ja osallistua prosessien suunnitteluun. Tämän osallisuuden muodon toteutuminen edellyttää palvelun tarjoajien asiakkaiden tuottaman tiedon hyväksymistä. Sen lisäksi hallinnollisella tasolla tulee sallia ja mahdollistaa oppilaiden osallistuminen suunnitteluun. Osallistuminen tulee mahdollistaa myös tuetusti. Suunnitteluosallisuuden toteutuminen edellyttää ammattilaisten vuorovaikutustaitoja ja halua ottaa asiakas mukaan suunnitteluun. (Leemann, Hämäläinen 2016, 588.)

Päätösosallisuus tarkoittaa asiakkaan oikeutta päättää toiminnasta, esimerkiksi palveluista itselleen, yhteisölle, asuinalueelle tai kansallisesti. Tämä tarkoittaa vastuun jakamista ammattilaisten ja asiakkaiden kesken. Palveluiden järjestämisestä päättävät toimijat ottavat asiakkaiden tuottaman tiedon ja kokemukset huomioon päätösten teossa ja antavat päätöksentekovaltaa myös asiakkaille. (Leemann, Hämäläinen 2016, 588.)

Toimintaosallisuudessa asiakkaalla on oikeus ja mahdollisuus toimia omassa elinympäristössään. Tässä osallisuuden muodossa on vahva sosiaalinen näkökulma. Ihminen määrittelee itseään sosiaalisten suhteiden kautta, ja tulee niiden kautta kokonaiseksi. (Leemann, Hämäläinen 2016, 588.) Siten ihmiselle tulee muodostaa toimintamahdollisuuksia sosiaalisessa ympäristössä. Tämän sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvan yhteisen toiminnan kautta saadaan ihmiselle kokemus ja tunne osallisuudesta.

Osallisuuden tutkimuskentällä tunnetaan jo vähitellen myös käsitettä kerronnallinen osallisuus. Kerronnallinen osallisuus ilmenee Maija Lanaksen (2017, viitattu 29.5.2017) mukaan ihmisen roolina yhteisessä tarinassa. Osallisuuden edellytys tässä yhteydessä on olla osa yhteistä tarinaa. Esimerkkinä opettaja voi kertoa kertomusta siitä, että hänen luokkaansa kuuluvat Siiri, Seppo ja Susanna. Kaikki oppilaat kuuluvat tässä yhteiseen luokkakertomukseen. Tärkeää on myös, että kaikilla jäsenillä on positiivinen rooli kertomuksessa. Yhteisessä kerronnassa kenellekään ei ole annettu niin sanottua pahiksen roolia. Kerronnallinen osallisuus on sitä, että kerronnassa mukana olevat ihmiset saavat itse olla kertojiana. He saavat myöskin päättää, minkälaista tarinaa kerrotaan. Lanaksen kertoo myös, että kerronnallinen osallisuus on osa sosiaalisen osallisuuden kokonaisuutta. Hän kertoo, että suurin este kerronnallisen osallisuuden toteutumiselle on valta. (Lanaksen 2017, viitattu 3.5.2017.) Silloin kun eri kertojien kertomuksissa roolit ovat erilaiset, syntyy jännitettä. Esimerkiksi oppilas kertoo, että joku luokan oppilaista on kiusaaja. Opettaja voi olla sitä mieltä, että kyseinen oppilas on hyvä oppilas. Siten roolit voivat vaihdella kertomuksissa.

Roos (2015) esittelee väitöskirjassaan kertomuksellista otetta lapsitutkimukseen. Tutkiessaan päiväkodissa käyvien lasten kokemuksia päiväkotiarjestaan hän pohti kerronnallisuutta tarinan, kerronnan ja kertomuksen kautta. Kokemus ei ole sama kuin kertomus, mutta kertomuksen avulla kokemuksia voidaan kerronnallistaa. Kerronnallistaminen on keino jäsentää, ymmärtää ja välittää todellisuutta ja kokemuksiaan suhteessa siihen. Lasten kanssa tutkiessa kerronnallistamisen kautta saadaan selville, miten lapsi hahmottaa suhdettaan muihin ihmisiin, yhteisöön ja kulttuuriin. (Roos 2015, 34-36.) Roos (2016) teroittaa, että lapsen osallisuutta voidaan tukea antamalla lapselle mahdollisuus kerronnan toteuttamiselle. Lapsi voi kokea aitoa osallisuutta vain siinä tapauksessa, että aikuinen tavoittaa lapsen näkökulman asioihin. Hänen kokemuksensa kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta on Roosin mukaan ensiarvoisen tärkeää. (Roos 2016, 56.) Mielipiteen kertominen aikuiselle tai kertomatta jättäminen kertoo, kuinka paljon lapsi kokee osallisuutta vaikuttaa ympäristöönsä.

3.3 Osallisuutta mahdollistavia menetelmiä

3.3.1 Kuuntelemisen pedagogiikka ja lapsen kohtaaminen

Suomessa on alettu puhua välittämisen pedagogiikasta ja lapsen vahvistavasta kohtaamisesta. Tärkeintä niissä on lapsen ja nuoren kunnioittava, tasa-arvoinen, arvostava ja yksilöllinen kohtaaminen. Vivahde- ja painotuseroja niistä varmasti löytyy, mutta ne pohjautuvat vuorovaikutuksessa toteutuvaan toisen nähdyksi ja kuulluksi tulemiseen. Näin ollen ne liittyvät kiinteästi sosiaaliseen osallisuuteen, josta käytetään myös nimityksiä yhteisöllisyys ja sosiaalinen vahvistaminen.

Estola (1997) korostaa, että välittäminen sisältää eettisen kannanoton siitä, mikä kasvatuksessa on tärkeää. Välittäminen on kasvatuksen tavoitteellisuutta. Siksi kasvattajan roolissa toimivan ammattihenkilön tulee tarkkaan miettiä, mikä on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta merkityksellistä. Eettisen aspektin lisäksi välittämiseen sisältyy emotionaalinen lataus. Koulussa tapahtuvan opetuksen ei tulisi olla ainoastaan akateemisen tiedon siirtämistä, vaan sen tulee sisältää tilanteita ja vuorovaikutusta, jotka synnyttävät tunnekokemuksia. (Estola, 1997, viitattu teoksessa Piironen-Malmi, Strömberg, 2008, 9)

Kunnioittaminen, arvostaminen, luotettavuus ja huolenpito ovat hyvän kohtaamisen ominaispiirteitä. Lapsen vahvistava kohtaaminen edellyttää aikuiselta oman aikuisuutensa ja lapsen lapseuden ymmärtämistä. Aikuisella on aina vastuu siitä, että lapsi kokee kohtaamisessa turvallisuutta, oman persoonansa kunnioittamista sekä arvostavaa katsetta. Lasten parissa työskentelevän aikuisen tulee pitää kirkkaana mielessään, ettei hänen tehtävänänsä ole muokata lapsen persoonaa. Sen sijaan hänen tavoitteenaan on vahvistaa lapsen persoonaa ja tukea kasvua. (Mattila 2011, 18, 25.)

Lapsen vahvistavaan kohtaamiseen kuuluu olennaisena osana myös ilo lapsesta. Lapsi kokee sen hyväksyntänä ja olemassaolon oikeutuksena. Lisäksi se vahvistaa lapsen itsetuntoa ja omanarvontuntoa. Aikuinen on myös vastuussa siitä, että kohtaamisessa on mukana aina kaksi subjektiä. Molemmilla on siis samantyyppiset oikeudet ja samanlainen arvo eli he ovat yhdenvertaisia. (Mattila 2011, 39, 49.)

Huomioitavaa lapsen kohtaamisessa ja huomioon ottamisessa on, ettei se ole jokin erillinen asia, johon panostetaan tai palataan satunnaisesti. Lapsi tarvitsee niin turvallisuutta kuin huolenpitoa, kunnioitusta kuin nähdyksi tulemistakin ihan koko ajan. Siihen riittää pääsääntöisesti tavallinen yhdessäolo. (Mattila 2011, 69.)

Kouluympäristössä aikuisilta vaaditaan paljon myös tuntiopetuksen ulkopuolella. Arvionti- ja suunnittelutyön lisääntyminen vie aikaa oppilaiden kanssa olemiselta. Välittäminen vaatii rauhoittumista ihmisen ja tilanteen äärelle. Varhaiskasvatusmaailmassa toimineessa ArvoKas-hankkeessa esiinnousseessa "nojatuolipedagogiikassa" korostetaan lapsen kuuntelemista ja aitoa läsnäoloa. (Nätynki, 2016, teoksessa Roos, 2016 101-110.) Paljon suorituspainetta sisältävään koulumaailmaan on myös tuotu samansuuntaista pedagogista ajattelua, kuten seuraavassa kappaleessa esitellään.

3.3.2 Myönteinen tunnistaminen

Myönteinen tunnistaminen korostaa edellisistä poiketen yksilön sijaan yhteisöjen ja arkiympäristöjen merkitystä. Se on tutkimukseen perustuva, työpajatyöskentelyjen myötä kehittynyt, käytäntöön vahvasti nojautuva näkökulma lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Ajatuksena on, että "olemassa olevien yhteisöllisten ja institutionaalisten jäsenyyksien potentiaali tarjoaa kaikille lapsille ja nuorille mahdollisuuksia tulla tunnistetuiksi tavoilla, jotka kunnioittavat sekä heidän yksilöllisiä erilaisuuksiaan, että yhteisöllisiä siteitään." Työpajojen asiantuntijat nimittävät myönteistä tunnistamista näkökulmaksi, asenteeksi sekä toimimisen tavaksi. Myönteinen tunnistaminen ei siis keskity riskeihin eikä ongelmanuoriin vaan se on tarkoitettu kaikille. Siinä korostuu meidän kaikkien oikeutemme tulla ymmärretyksi tavalla, joka on yhteensopiva itse kunkin rakentavan itsekäsityksen kanssa. (Häkli ym. 2015, 11, 15, 18 viitattu 22.3.2017.)

Oikein tunnistaminen voi olla tietoista tai tiedostamatonta toimintaa arjessa. Sosiaalinen tietoisuus, tilannetaju ja molemminpuolinen kunnioitus kuuluvat kiinteästi myönteiseen tunnistamiseen. Molemminpuolinen kunnioitus arvostaa lasten ja nuorten omaehtoista toimijuutta sekä huomioi heidän luontaisten yhteisöjensä resurssit. Nämä asiat ovat mahdollisia vertaisyhteisöissä sekä ylisukupolvisissa suhteissa. Lapsen tai nuoren merkityksellisinä pitämät vuorovaikutussuhteet ovat kaikkein keskeisimpiä. (Häkli ym. 2015, 20 viitattu 22.3.2017.)

On hyvä huomata, ettei myönteinen tunnistaminen suinkaan tarkoita rajoista ja arvoista luopumista. Sen sijaan lähtökohtana on lapsen tai nuoren oma kokemusmaailma. Toimijuuden tukeminen voi tapahtua valikoiden niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin. Toimija ja toiminta erotetaan selkeästi toisistaan. Positiivinen huomio kiinnitetään vaikka kaikkein pienimpään henkilökohtaiseen ominaisuuteen tai piirteeseen. Sillä voi olla iso merkitys erityisesti, jos on tottunut saamaan aina kielteistä palautetta. (Häkli ym. 2015, 25-25, viitattu 22.3.2017.)

Myönteinen tunnistaminen voidaan jakaa tutustumiseen, tunnustamiseen sekä tukemiseen. Eri vaiheet eivät suinkaan toteudu peräkkäin vaan ne limittyvät toisiinsa. On tärkeää ymmärtää, millaista tunnistamista lapsi tai nuori kulloinkin tarvitsee ja ansaitsee. Siinä auttavat ammatillinen ja inhimillinen hereillä olo sekä arjen tilanteiden ymmärtäminen. Lapset ja nuoret huomaavat herkästi, onko annettu palaute aitoa vai ei. Aito ja oikea, tilanteeseen ja lapseen sopiva toiminta sekä palaute voivat puolestaan kantaa pitkällekin. (Häkli ym. 2015, 26-27, viitattu 22.3.2017.)

3.4 Aiempia tutkimuksia

Reetta Mietola (2014) toteaa väitöskirjassaan, että kouluissa on erilaisuuden ja tavallisuuden jyrkkä sekä lavea kahtiajako, joka näkyy selvimmin oppilaskulttuurissa. (Mietola, 2014). Tämä voidaan nähdä suurena esteenä yhteisölliselle osallisuudelle. Mietolan väitöskirja ei kuitenkaan anna ääntä erityislapsille tilanteessa, eikä aiheesta ole juurikaan tehty tutkimuksia. Toisin kuin Suomessa, osallisuutta käsittelevä tutkimus maailmalla huomioi myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Esimerkiksi Linsdayn ja McPhersonin (2011) haastattelututkimuksessa cp-vammaisilta oppilaita kysyttiin, miten heidän koulunsa voisi parantua suhteessa heidän osallisuuteensa ja heihin kohdistuvaan kiusaamiseen. Tutkimuksessa saatiin muodostettua useita strategioita toiminnan parantamiseksi. (Linsday & McPherson, 2011, 809.)

THL:n (2015) kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden kokemukset kuulluksi tulemisesta ja heidän mielipiteidensä kuulemisesta koulun kehittämisen kannalta jatkavat kasvuaan. (THL, 2015). Kuitenkin erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kohdalla tutkimustietoa osallisuuden toteutumisesta on vähän (Manninen, 2015) ja kouluissa tapahtuvaa inklusiota käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa osallisuutta itsessään on huomioitu vain vähän. (Pihlaja, 2009).

THL tekee kouluterveyskyselyitä, joissa on useita eri indikaattoreita. Yksi niistä on Ei koe tulevansa kuulluksi koulussa -indikaattori. Se koostuu kolmesta oppilaiden ja opettajien vuorovaikutusta kuvaavasta muuttujasta, jotka ovat mielipiteen ilmaisuun rohkaiseminen, mielipiteiden huomioiminen koulutyön kehittämisessä sekä kiinnostus oppilaiden kuulumisista. Indikaattorille löytyy tulokset vuosille 2000 - 2015. Tulosten mukaan harvempi peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilas kokee, ettei tule kuulluksi koulussa. Vuosina 2000/2001 35 % peruskoulun pojista ja 31 % tytöistä koki, etteivät he tule kuulluksi koulussa. Vuonna 2015 poikien ja tyttöjen vastaava luku oli 21 %. (THL 2017, viitattu 25.2.2017.)

Vuodesta 2006 lähtien kyselyssä on ollut mukana Ei tiedä miten voi vaikuttaa koulun asioihin - indikaattori. Vuonna 2006/2007 48 % tytöistä ja 53 % pojista koki, etteivät he tiedä miten voivat vaikuttaa koulun asioihin. Vuonna 2015 vastaavat luvut olivat 40 % ja 38 %. Siinäkin on siis tapahtunut selkeää paranemista. (THL 2017, viitattu 25.2.2017.)

Osallisuuden kannalta kyselyssä mielenkiintoinen indikaattori on myös "Opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaan kuulumisista". Vuosina 2000/2001 peruskoulun tytöistä 70 % ja pojista 68 % koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. Onneksi tulokset paranivat selkeästi 15 vuoden aikana. Vuonna 2015 vastaavat luvut olivat 50 % ja 48 %. (THL 2017, viitattu 25.2.2017.)

Lisäksi osallisuutta voidaan tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta. Kouluosallisuudenkin toteutumista on pohdittava samanaikaisesti eri tasoilla. Kyse on siis kokonaisuudesta, johon kuuluu koulussa yksilö- ja ryhmätason ilmiöitä, edustuksellisia ja kaikille oppilaille suunnattuja demokraattisia mekanismeja, isoja koko kouluorganisaation tason asioita sekä arjen yhteiselämää ja päivittäistä vuorovaikutusta. Kouluosallisuutta voidaan pohtia myös sen eri tehtävien ja osa-alueiden kautta, joita ovat: kasvuyhteisö, demokraattinen yhteisö, oppimisen paikka, nuorikulttuurinen näyttämö, eri palvelujen risteyskohta sekä kunnan ja yhteiskunnan osa. (Gellin ym. 2012, 95.)

3.5 Osallisuuden esteitä koulussa

Koululle on hyvin leimaavaa, että lapset ja nuoret ovat koko ajan vertaistensa seurassa. Osallisuuden edellytyksenä on vapauden ilmapiiri, mutta se ei saa johtaa syrjimiseen eikä kiusaamiseen. Lapset ja nuoret kokevat, että erityisesti turvattomuuteen liittyvät seikat vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Jotta osallisuus voi toteutua, pitää mahdollistua sekä osallisuuden poliittinen että sosiaalinen ulottuvuus. Tämä tarkoittaa lasten ja nuorten mahdollisuutta vaikuttaa sekä turvallista osallistumisympäristöä. Turvallisuuden edistäminen edellyttää koulun sosiaalisten suhteiden huomioimista niin tunneilla kuin niiden ulkopuolella. Kohtauksissa toteutuvaan vuorovaikutukseen on kouluissa liian vähän aikaa, kun painotus on tiedon maksimoinnissa. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa 2012, 123, 124, 127, 137.)

Etenkin yläkoululaisten suhteissa vertaispaine on kova. Mikä tahansa pienikin ero muuhun ryhmään verrattuna havaitaan ja voi johtaa syrjintään. Ero voi liittyä esimerkiksi pukeutumiseen, ulkonäköön, koulumenestykseen, perhetaustaan tai käytökseen. Ketä tahansa voidaan siis syrjiä, mutta vähemmistöryhmään kuuluminen altistaa syrjinnälle. Riski on sitä suurempi, mitä enemmän vähemmistöryhmään liittyvä erilaisuus näkyy ulospäin. Jos lapsella tai nuorella on toimintakykyä haittaava vamma tai pitkäaikais sairaus, hänellä on erityinen riski joutua syrjityksi. Se näkyy muita useammin epäystävällisenä kohteluna, väkivaltana ja sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle jäämisenä. (Gellin ym. 2012, 129.)

Syrjintä liittyy selkeästi koulun suosiohierarkioihin. Oppilaan, joka on laajasti suosittu, ei tarvitse miettiä syrjityksi joutumista. Ei suosittu oppilas joutuu moninaisen syrjinnän kohteeksi, mikä lisää entisestään ulkopuolisuutta. Suosiohierarkioiden reunoillekin rakentuu yhteisöjä. Kun erityisjärjestelyjä tarvitsevat oppilaat kootaan samalle luokalle, se voi kehittyä suvaitsevaksi ja erilaisuutta sietäväksi omaksi yhteisökseen. (Gellin ym. 2012, 130.)

Haapakankaan (e. Manninen) tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien mukaan erityislasten sosiaalisen osallisuuden esteenä koulussa on, etteivät erityislapset kaikissa kouluissa pääse riittävästi mukaan yleisopetukseen eivätkä yhdenvertaisesti myöskään koulun tapahtumiin. Puutteellinen tiedon kulku niin kodin ja koulun välillä kuin koulun sisälläkin, joidenkin henkilökuntaan kuuluvien negatiiviset asenteet erityisyyttä kohtaan sekä riittävien resurssien puute inklusion toteuttamisessa hankaloittavat myös sosiaalisen osallisuuden toteutumista.

Kiusaaminen ja väheksyntä ovat osallisuuden äärimmäisiä esteitä. Ne johtavat helposti sosiaalisen osallisuuden vastakohtaan - yksinäisyyteen ja eristäytymiseen. (Manninen 2015, viitattu 13.3.2017.)

Lännen Median ja OAJ:n yhdessä toteuttaman valtakunnallisen opettajakyselyn mukaan opettajat kaipaavat lisää kurinpitokeinoja. Kyselyssä olivat mukana niin varhaiskasvatuksen, ala- ja yläkoulujen, lukioden kuin ammatillisten oppilaitosten opettajat. Kaikista vastaajista 68 % toivoo lisää kurinpitokeinoja ja alakoulun opettajista 73 %. Kyselyn mukaan kiusaaminen tapahtuu useimmiten välitunneilla. Opettajien avoimet vastaukset siitä, millaiset lapset ja oppilaat kiusaamistilanteissa useimmiten ovat osallisina, eivät olleet yksiselitteisiä. Vastausten perusteella kuka tahansa voi joutua kiusatuksi, toiset korostivat esimerkiksi kiusaajan epävarmuutta, tunne-elämän tasapainottomuutta tai heikkoja vuorovaikutustaitoja. Toisten mielestä taas kiusatuksi joutuvat helpoimmin fyysisesti, sosiaalisesti tai taloudellisesti heikommassa asemassa olevat. (Kaleva 15.01.2017, K1 17.)

Samassa kyselyssä 52 % kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että erityislasten integrointi tavalliseen opetukseen on onnistunut melko tai erittäin huonosti. Lähes joka viidennen yläkoulun opettajan mielestä integrointi on onnistunut erittäin huonosti. (Kaleva 15.01.2017, K1 17 - 18.)

Lisäksi kasvattajat mainitsivat Haapakankaan tutkimuksessa koulun henkilöstön aika- ja resurssipulan esteeksi. Haastateltu opettaja esimerkiksi kritisoi paperityömäärän ja byrokratian kasvaneen kolmiportaisen tuen toteutumisen myötä. Henkilöstön asenteet erityisyyttä kohtaan voivat omalta osaltaan heikentää sosiaalisen osallisuuden toteutumista. Kasvattajat kritisoivat myös sitä, että koulujen valitsemat arvot eivät toteudu käytännössä. Tasa-arvo, osallisuus ja yhdenvertaisuus näyttävät paperilla hyviltä, mutta arjesta niitä voi olla vaikea löytää. Myös oppilaista kirjoitetut negatiiviset lausunnot, joista ei löydy mitään mainintoja oppilaan vahvuuksista tai mielenkiinnon kohteista, rajoittavat osallisuuden toteutumista. Erityisyyden lisäksi valitettavasti myös sukupuoleen liittyvät kulttuuriset odotukset ja erityislasten vuorovaikutuksen vähäisyys yleisopetuksen lasten kanssa vaikeuttavat sosiaalista osallisuutta. (Manninen 2015, viitattu 13.3.2017.)

Yllättävää on se kuinka hitaasti ja kankeasti kerran muotoutuneet käsitykset ja määritelmät muuttuvat yhteiskunnassa ja eri instituutioissa. Mietola (2014) toteaa väitöskirjassaan erityisopetuksen diskurssien ja niiden merkitysten olevan kerrostuneita. Sillä hän tarkoittaa, että

koulussa on rinnakkain useita erilaisia puhetapoja sekä taustalla vaikuttavia käsityksiä erilaisuuden syistä ja välttämättömistä ja oikeutetuista käytännöistä. Tähän on päädytty, kun uudet inklusiiviset puhetavat on vain liitetty totuttujen, patologisoivien käsitysten päälle. Vaikka erityisopetuksen tavoitteena on päästä eroon leimaavista merkityksistä, ovat ne kuitenkin läsnä koulun arjessa ja merkitysjärjestelmässä. Uudet merkitykset määritellään suhteessa vanhoihin, leimaaviin merkityksiin. Se ruokkii ja vahvistaa oppilaiden keskuudessa tapahtuvaa ulossulkemista ja nimittelyä. Mietolan mukaan erityisyyttä ympäröi koulussa hiljaisuus, joka ei riitä kyseenalaistamaan toistojen tuottamaa totuutta. Se ei ainakaan vahvista, rakenna tai edes ylläpidä erityislasten sosiaalista osallisuutta vaan toimii täysin päinvastoin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimustehtävät

Opinnäytetyömme liittyy Suomen Vanhempainliiton EPeLI-hankkeeseen. Sen yhtenä tavoitteena on edistää erityislasten ja -perheiden osallisuutta koulussa. Opinnäytetyömme vastaa osaltaan hankkeen tavoitteisiin. Työmme tarkoituksena on Sari Haapakankaan (KT, erityiskasvatuksen asiantuntija) keräämästä materiaalista tekemiemme havaintojen avulla kuvailla, miten erityislasten sosiaalinen osallisuus toteutuu hankkeen pilottikoulun yhdessä pienryhmässä. Pilottikoulussa erityislapset olivat omissa pienluokissaan. Pienryhmässä oli 10 1-2 -luokkalaista lasta, joilla oli kaikilla erityisen tuen päätös. Heillä oli neurologisia sekä toiminnanohjaukseen ja/tai sosiaalisiin suhteisiin liittyviä erityisen tuen tarpeita.

Pohdimme sosiaalisen osallisuuden toteutumista pienryhmän lisäksi koko koulun tasolla siten kuin se tulee aineistosta ilmi pääpainon ollessa kuitenkin pienryhmässä. Sosiaalisella osallisuudella tarkoitamme tässä yhteydessä sekä oppilaiden ja opettajan että oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Koulussa osallisuuden edistäminen on kaikkien siellä työskentelevien lasten ja aikuisten oikeus sekä velvollisuus.

Tutkimustehtävänämmä on kuvata, miten erityislasten osallisuus toteutuu koulussa. Osallisuutta kuvaamme kahdesta eri näkökulmasta:

- Miten sosiaalinen osallisuus toteutuu erityisoppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa hankkeen pilottikoulussa?
- Miten sosiaalinen osallisuus toteutuu opettajan ja erityisoppilaiden välillä hankkeen pilottikoulussa?

Oppimistavoitteenamme on kehittyä sosiaalialan ammattilaisina erityisesti tutkimus- ja kehittämisoosaamisen laadullisen tutkimuksen ymmärtämisen ja toteuttamisen kautta. Eettisen osaamisen sekä asiakastyöosaamisen osalta työskentely heikossa asemassa olevien asiakasryhmien, tässä tapauksessa erityislasten kanssa, auttaa meitä kehittymään näillä alueilla. Lisäksi tavoitteenamme on lisätä teorianäkökulmamme osallisuudesta, erityisyydestä ja

kouluympäristöstä. Työ haastaa myös koko ajan pohtimaan niin teoriasta kuin materiaalista esille tulevia asioita.

Erityislusten joukko on hyvin heterogeeninen. Erityisyyden syynä voi samassa pienryhmässä olla muun muassa haasteet kommunikaatiossa, sosiaalisissa suhteissa, käytöshäiriöt, oppimisvaikeudet, kehitysvamma ja muut vammat, autismi ja ADHD. Vaikka kahdella oppilaalla olisi sama diagnoosi, se voi ilmetä heillä hyvin eri tavoilla ja sen muodot muuttuvat oppilaan iän sekä kehittymisen myötä. Kyseessä ei siis ole mikään yksiselitteinen eikä stabiili ryhmä. Tästä johtuen osallisuuden muodot, niiden haasteet ja osallisuudessa tukeminen vaihtelevat suuresti kunkin erityislapsen ja hänen kehitysvaiheensa mukaan. Opinnäytetyömme tulokset koskevat vain kyseistä pienryhmää ja ne antavat suuntaviivoja yleisempään tarkasteluun. Erityislusten moninaisuudesta ja koulujen toimintakulttuurien erilaisuudesta johtuen ei ole olemassa mitään yksiselitteisiä ja varmoja toimintatapoja osallisuuden toteutumiseksi.

Työmme tuloksista ja johtopäätöksistä EPeLI-hanke saa kerättyä lisää sisältöä nettisivuillaan olevaan hyvien käytänteiden pankkiin. Näin ollen kyse on hyvin käytännönläheisestä tutkimuksesta ja asioiden muuttamisesta lasten omassa kouluarjessa. Lisäksi hanke aikoo hyödyntää tuloksia kouluttaessaan vanhempia ja erityisopettajia. Osallisuuden korostuessa julkisessa päätöksenteossa ja koulujen opetussuunnitelmien sisällössä tutkimusten toteuttaminen erityisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden kohdalla on tärkeää. Tuloksia voivat soveltaa opettajat, koulunkäyntiavustajat, oppilashuollon henkilöstö, vanhemmat ja ylipäätään kaikki erityisoppilaiden kanssa toimivat henkilöt. Työn tuloksia voidaan käyttää myös muutoksen indikaattoreina pohdittaessa muun muassa uusia toimintamalleja, koulutustarpeita ja tutkimusaiheita. Tavoitteena on mahdollistaa ja turvata erityislusten sosiaalinen osallisuus koko koulu yhteisössä.

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, jonka paradigmana eli tieteellisenä viitekehystenä on osallistava toimintatutkimus. Menetelmänä on käytetty haastatteluja ja osallistuvaa havainnointia. Tällöin havainnoija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan kohteensa ehdoilla ja ennalta sovitun ajanjakson verran. Osallistuva havainnointi tapahtuu usein ennalta valitun teoreettisen näkökulman kautta. (Vilka & Vilka, 2006, 36.) Menetelmän edellytyksenä on, että havainnoija pääsee sisälle tutkittavaan yhteisöön. Haapakangas ei tyydy ainoastaan havaitsemaan ilmiöitä, vaan hän pyrkii

myös vaikuttamaan tilanteeseen ja saamaan aikaan muutosta. Tällöin voidaan puhua aktivoivasta osallistuvasta havainnoinnista, joka on osallistavan toimintatutkimuksen eräs aineistonkeruutapa. Aktivoiva osallistuva havainnointi on tilannekeskeistä, aktiiviseen vaikuttamiseen ja muutokseen pyrkivää. Siksi aktivoiva osallistuva havainnointi rajoittuu usein kohteisiin, jotka ovat hallittavan suuruisia ja kiinteinä toimintaansa jatkavia. Tällaisia ovat muun muassa kyläyhteisöt, koulut, organisaatiot ja sairaalat. (Vilka & Vilka, 2004, 40-41.) Näin ollen valittu aineistonkeruutapa sopii hyvin työhömmme.

Toimintatutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan läheinen työskentely tutkittavien henkilöiden kanssa. Tutkija ja tutkittava yhdessä arvioivat ja tutkivat toimintaan liittyviä ongelmia sekä pohtivat niihin ratkaisuja. Tavoitteena on saada aikaan muutosta ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta niin tutkimuskohteessa kuin yhteiskunnassa muuttaen samalla julkisen keskustelun suuntaa. (Vilka & Vilka, 2004, 41.)

Toimintatutkimuksessa interventiolla tarkoitetaan kohdeorganisaatiossa tehtävää muutosta, jolla pyritään avaamaan uusia näkökulmia organisaation toimintatapoihin. Sillä ei välttämättä uskota saavutettavan esimerkiksi toiminnan tehostumista tai parantumista vaan tuloksena voi olla myös uusi tapa ajatella, joka purkaa tottumukseksi muodostuneita ajattelu- ja toimintamalleja. Tämä toimintatutkimus on kriittis-emansipatorinen. Sen päämääränä on vapautua itsestään selvistä ajatusmalleista ja muuttaa toimintatapoja sekä voimaannuttaa siihen osallistuvia ihmisiä (Huttunen 1999, 168).

Materiaalin keräämisessä toteutuivat myös käyttäjä- ja toimijakeskeinen lähestymistapa sekä lapsinäkökulmainen tutkimus. Käyttäjä- ja toimijakeskeisessä lähestymistavassa korostuu käyttäjien ja toimijoiden osallistuminen kehittämisprosessiin. Tutkimukseen osallistujia pidetään oman todellisuutensa asiantuntijoina, minkä seurauksena he saavat äänen ja heitä kuullaan. Lisäksi he voivat olla mukana kehittämistoiminnassa ja heitä voidaan pitää yhdenvertaisina kehittäjinä. (Toikko & Rantanen 2009, 95 - 98.) Lapsinäkökulmainen tutkimus tarkastelee puolestaan lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa. Vaikka lasten näkökulmat otetaan huomioon, se ei tarkoita aikuisten osaamisen ja toiminnan vähättelyä tai poissulkemista. Kaikkien näkökulmia ja koko yhteisön tarkastelua tarvitaan. (Clark, Moss, 2001.) Työssämme oppilaat saivat itse muun muassa tuottaa videomateriaalia kuvaamalla välitunteja GoPro-kameralla. Lisäksi oppilaat saivat osallistua ohjatun toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

4.3 Aineisto ja aineistoanalyysi

Haapakangas toimi kolmen kuukauden ajan kyseisen pilottikoulun pienluokassa yhtenä turvallisena aikuisena ja kasvattajana. Hän kertoi pyrkineensä kuvaamaan tilanteita, joissa lapset tulevat kuulluiksi ja nähdyiksi. Hän mietti yhdessä opettajan ja ohjaajan kanssa erilaisia toteutuksia ja toimi siten myös yhteisön muutosagenttina. Kaikki materiaaleissamme olevat tekemiset olivat osa koulun normaalia arkea. Haapakangas oli suunnitellut toiminnot, joissa hän oli mukana, yhdessä opettajan kanssa. (Haapakangas, sähköpostiviesti 11.9.2017.) Haapakangas oli mukana oppitunneilla ja välitunneilla sekä videoi niitä. Oppilaita myös haastateltiin ja havainnoinnista tehtiin kenttämuistiinpanoja. Saimme käyttöömmme videot sekä kolme nauhoitettua ja litteroitua haastattelua.

Haapakangas kertoo pyrkineensä kuvaamaan vuorovaikutustilanteita, joissa osallisuus tulisi mahdollisesti ilmi lasten kertomusten tai toiminnan kautta. Näissä tilanteissa hänen mukaansa voidaan muun muassa havainnoida, jätetäänkö joku lapsi ulkopuolelle, ketä kuunnellaan, kuka käyttää tilaa, kuka vetäytyy ja/tai kuka ei osallistu. Lisäksi Haapakangas on kuvannut tuntitilanteita aikuisten ja lasten sekä lasten välisen kommunikaation kannalta. Tällöin voi tarkastella, kuunnellaanko lasta, tuetaanko häntä vaikeissa tilanteissa vai sivuutetaanko hänet, millaisia ilmeitä, eleitä ja sanoja liittyy lasten väliseen kommunikaatioon. Haapakangas myös kysyi lapsilta yksitellen, mikä on kiva paikka ja mikä on ikävä paikka koulussa. Hän kiersi kukin lapsen kanssa lapsen nimeämässä paikoissa kahdestaan ja kuvasi tämän koulukierroksen. (Haapakangas, sähköpostiviesti 23.3.2017.)

Katsoimme videot yhdessä läpi useamman päivän aikana suljetussa huoneessa. Kunkin yksittäisen videon jälkeen keskustelimme havainnoistamme ja kirjasimme muistiin yhteisesti havainnot, jotka kuvasivat sosiaalisen osallisuuden toteutumista joko oppilaiden kesken tai oppilaiden ja opettajan kesken. Tutkimuksessamme toteutuu sekä tutkija- että menetelmätriangulaatio. Tutkijatriangulaatio toteutui siten, että työskenteleviä tutkijoita oli useampi. Aineiston oli kerännyt yksi tutkija ja kaksi muuta tutkijaa eli opinnäytetyön tekijät analysoivat materiaalin sekä saivat palautetta aineiston keränneeltä tutkijalta. Menetelmätriangulaatio toteutui puolestaan siten, että saamamme materiaali koostui yksilohaastatteluista, koulussa kuvatuista tilanteista ja tekemisistä sekä litteroiduista yksilohaastatteluista.

Toteutimme kerätyn materiaalin analyysin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jolloin tieto on esitettävissä sanallisina tulkintoina eikä numeraalisina tuloksina (Vilka 2015,163). Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineisto- tai teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Niiden erona on empiirisen aineiston liittäminen teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet ovat valmiina ja aineistoa peilataan niihin. Analyysirunko, johon peilataan, voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Sen sisälle muodostetaan luokkia tai kategorioita. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 116.) Käytimme työssämme analyysirunkona Leemannin (2015) sosiaalisen osallisuuden jaottelua eri toimintoihin sekä Shierin (2001) osallisuuden portaita. Peilatessamme teoriaa ja aineistoa totesimme, että teorian mukaisia ilmiöitä löytyi materiaalistamme. Näin ollen valituilla teorioilla oli mielekästä jatkaa.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Työmme analyysirunkona ovat Leemannin (2015) sosiaalisen osallisuuden jaottelu eri toimintoihin sekä Shierin (2001) osallisuuden portaat. Esitämme materiaalista tekemämme havainnot näiden teorioiden avulla. Leemannin eri toiminnoista tieto- ja toimintaosallisuus esiintyivät materiaaleissamme usein yhdessä, minkä vuoksi ne esitetään tuloksissakin yhdessä. Suunnittelu- ja päätösosallisuus esitetään erikseen. Yhdessä Shierin portaiden kanssa pohditaan myös sosiaalisen osallisuuden mahdollistavia menetelmiä, jotka työssämme ovat myönteinen tunnistaminen ja kuuntelemisen pedagogiikka. Yllä olevien analyysirungon muodostavien teorioiden lisäksi tuloksissa huomioidaan kerronnallinen osallisuus.

5.1 Tieto- ja toimintaosallisuus

Materiaalissamme erityisoppilaat kuvasivat itse välituntejaan. Tutkija seuraa vierestä, kun oppilas viilettää GoPro-kamera kiinni vartalossaan pitkin koulun pihaa. Videoissa näkyy, kuinka lapsi leikkiä oman luokkansa oppilaiden kanssa. Kameralla toteutetaan mm. uutislähetysleikkejä, jossa kuvaaja pyytää kuvattavaa leikkimään uutisankkuria ja kertomaan päivän uutiset. Kaverin kanssa tehdään yhdessä jotain erityistä. Vuorovaikutus on kuvaajan ja uutistenlukijan välillä. Heillä on yhteinen leikki. Leemannin (2015) sosiaalisen osallisuuden toiminnoista tässä yhteydessä toteutuivat tieto- ja toimintaosallisuus eli oppilaat saivat tuottaa tietoa sekä toteuttaa omaa toimintaa yhdessä muiden kanssa omassa ympäristössään. Lisäksi siinä on mukana kerronnallinen osallisuus Lanaksen (2017) määritelmän mukaisesti. Hän totesi kerronnallisen osallisuuden ilmenevän ihmisen roolina yhteisessä tarinassa. Videomateriaalia eivät tuota välitunnilla vain tietyt, valitut erityisoppilaat vaan kaikki saavat kuvata ja tehdä yhteistä kertomusta välitunneista. Kamera toi mukanaan myös valtaa. Oppilaat käyttivät mahdollisuuttaan valita, kuka pääsee mukaan videoon ja mitä yhdessä tehdään. Pienluokassa tapahtuu samaa toisten poissulkemista ja mukaan ottamista kuin muillakin luokilla. Luokkakavereita on vähän. Ei voi kuin toivoa, että pienryhmästä löytyy ainakin yksi, jonka kokee koulussa kaverikseen.

Kummioppilaiden merkitys erityisoppilaille oli materiaalimme perusteella suuri. Kuudesluokkalaiset kummioppilaat olivat oman pienryhmän oppilaiden lisäksi lähes ainoita oppilaita, joiden kanssa erityisoppilaat olivat tekemisissä. Nämäkin tilanteet olivat pitkälti opettajien järjestämiä.

Pienluokalla oli kummioppilaiden kanssa yhteinen joulujuhlaprojekti. Oppilaat jaettiin ryhmiin ja kukin keksi oman tonttuesityksensä, jonka he videoivat yhdessä kummioppilaiden kanssa. Videot esitettiin koulun joulujuhlissa. Leemannin teorian mukaan tässä toteutuivat sekä tieto- ja toimintaosallisuus että lisäksi kerronnallinen osallisuus.

Tiedon jakaminen eli tieto-osallisuus ei ilmene materiaaleissa vain opettajalta oppilaille vaan myös vertaissuhteissa. Opettajat järjestivät tunneille tilanteita, joissa lapsi pääsi kertomaan elämästään muille luokan edessä. Luokassa kuvatussa videossa lapset kertovat ennen hiihtoloman alkua, mitä aikovat tehdä viikon aikana. Sama tapahtuu kuluneen viikon jälkeen, jolloin lapsi pääsee kertomaan, mitä hän todella teki. Opettaja kyselee edessä istuvalta oppilaalta, mitä hän aikoo tehdä lomalla. Opettaja kuuntelee kärsivällisesti keskeyttämättä ja kyselee hyvin oppilaalta sekä tarttuu kerrottuihin asioihin. Hän myös muistaa oppilaaseen liittyviä aiempia asioita ja tuo ne mukaan kertomukseen. Lisäksi opettaja tarkistaa lopuksi, onko vielä kerrottavaa. Muut oppilaat saavat myös kysyä ja kommentoida, mutta päähuomio on kertojassa. Opettaja ottaa myös tietokoneelta esille Suomen kartan. Siitä hän etsii paikkoja, joihin lapset ovat menossa lomallaan ja näyttää ne kaikille. Hetkessä on rauhallinen läsnäolon tunnelma ja oppilas saa edetä polveilevassa kerronnassaan omaa tahtiaan. Opettaja pyytää välillä hiljaisuutta muilta oppilailta, jotta edessä oleva oppilas saa kertoa kertomuksensa rauhassa.

Pienluokan kesken toteutettiin käsinukkenäytelmiä. Ne tehtiin kahden tai kolmen oppilaan ryhmissä, jotka saivat itse suunnitella näytelmän kulun. Haapakangas avusti suunnittelussa ja toteutuksessa. Käsinukkenäytelmien yleisönä olivat luokan muut oppilaat ja opettaja sekä ohjaajat. Näytelmissä hyödynnettiin lasten itse kokemia tilanteita, joissa voisi tulla paha mieli. Näytelmien edetessä muilta oppilailta kysyttiin vaihtoehtoisia ratkaisuja tilanteisiin ja mukaan saatettiin ottaa lisää näyttelijöitä. Tieto- ja toimintaosallisuus toteutuivat vahvasti käsinukkenäytelmissä. Niihin liittyi kiinteästi kerronnallinen osallisuus, koska jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus vaikuttaa näytelmän aiheeseen, toteutukseen ja/tai tilanteen ratkaisemiseen. Kullakin oppilaalla oli halutessaan osansa yhteisessä tarinassa. Ohessa on ote yhden ryhmän näytelmän harjoittelusta.

Haapakangas: Semmonen ku mä on, mä oon tarkkaillu teitä monta viikkoa tossa luokassa, ja mä oon hoksannu että välillä tulee semmosia hassuja tilanteita, että jolleki tulee hirveän paha mieli, tai jollaki palaa taulu. Nii voitais keksiä joku semmonen tilanne, missä...

Oppilas1: Mee sää tonne! (näytelmäsermin toiselle puolelle)

Haapakangas: ...tulee joku riita tai joku semmonen

Oppilas1: Me ei muuten voia rauhassa keksiä.

Haapakangas: Aa, okei. Onko.. Nii keksikääpä semmonen tilanne missä jollaki tulee joku riita - - ja muitten pitää keksiä sitte tuolla luokassa miten se pitäs ratkasta se riita.

Oppilas2: Joo.

Haapakangas antaa oppilaille tilaa ohjaten suunnittelua siten, että lapset saavat itse miettiä näytelmän tilanteen. Siten lapset saavat itse antaa oman kokemustietonsa käyttöön. Suunnittelu etenee ja lopulta näytelmä esitetään muulle luokalle. Muut oppilaat istuvat kaarella näytelmäsermin edessä ja katsovat esitystä. Tässä rakennetaan samalla yhteisöä ja siihen kuulumista toimintaosallisuuden avulla. Kuten Leeman ja Hämäläinen (2016) totesivat, toimintaosallisuudessa on vahva sosiaalinen näkökulma. Ihminen määrittelee itseään sosiaalisten suhteiden kautta, ja tulee niiden kautta kokonaiseksi. Lapsille annetaan tilaa tuottaa omannäköistä toimintaa yhteisössä.

Haapakangas: Kiitos. Siinä oli tällainen tuomariratkaisu, että joutuu tyrmään viikoksi. Mutta mitä jos täällä koulussa tulis semmonen tilanne. Täällä ei voi oikeen tyrmään laittaa.

Oppilas1: Panis rauhottuun!

Haapakangas: Öö.. Oppilas täällä ehdottaa että panis rauhottuun. (Kysyy yleisöltä) Oisko se hyvä ratkasu?

Oppilas3: Joo.

Haapakangas: Okei. Nonii pojat näytelkääpä nyt se homma nii että se lopputilanne päättyy vähän toisella tavalla.

5.2 Suunnitteluosallisuus

Leemannin ja Hämäläisen (2016) mukaan suunnitteluosallisuuteen sisältyy myös hallinnollisella tasolla sallittu ja mahdollistettu oppilaiden osallistuminen suunnitteluun. Osallistuminen tulisi heidän mielestään mahdollistaa myös tuetusti. Erään yläkoululaisen oppilaan yksilöhaastattelussa Haapakangas kysyy, miten hänen mielestään pienryhmäläisten ääni tulee kuuluviin.

Haapakangas: Niin just, joo. No miten sinun mielestä pienryhmäläisten ääni tulee kuuluviin? Että tuleeko heidän toiveita teidän korviinne?

Oppilas: No nyt ku on tehty tuota kaupunkikokoussuunnitelmaa tai saatu niitä ehdotuksia, niin sinne on tullu niistä pienryhmistäki, mutta mä huomaan, että hyvin harvoin jos tulee joku kuulutus, että luokissa puhutaan jostaki, niin sit se ei tapahdu kuitenkaan pienryhmissä. Ja niinku sekin, että kaikki tapahtuu aina vaan normaaliluokille. Että pienryhmät on sellasia, että sinne laitetaan ihmiset ja sitten ovet kiinni. - -

Oppilaan vastauksesta selviää, että pienryhmäläiset on otettu mukaan kaupunkikokouksen suunnitteluun. Tällainen tieto- ja suunnitteluosallisuuden toteutuminen on ilmeisesti kuitenkin erityistä eikä suinkaan tavallista. Pienryhmissä ei toteuteta koulun yhteisiä toimintoja samoin kuin tavallisissa ryhmissä. Tällöin pienryhmistä saatava tieto jätetään hyödyntämättä. Oppilas toteaa myös, että pienryhmät jätetään yläkoulussa normaaliluokille suunnatun toiminnan ulkopuolelle eikä jopo-luokissa olevia oppilaita ole integroitu muiden kanssa yhteen. Nämä luokkayhteisöt jäävät normaaliluokkien ulkopuolelle. Oppilaan haastattelussa tulee myös esille, että oppilailta kerättiin tietoa uuden opetussuunnitelman laatimiseen. Heiltä kyseltiin ehdotuksia luokkien ulkopuolella tapahtuvaan opetukseen. Lisäksi uuden koulun suunnitteluvaiheessa oppilaat saivat esittää ehdotuksia piirustuksin. Oppilaan haastattelusta kuitenkin ilmenee, ettei suunnitelmiin osallistumisen vaikutuksista ole selvyttä. Yllä olevissa esimerkeissä toteutuu vain osittain Leemanin ja Hämäläisen (2016) tarkoittama suunnitteluosallisuus.

5.3 Päätösosallisuus

Aiemmin käsitellyissä käsinukkenäytelmissä toteutui tieto- ja toimintaosallisuuden lisäksi päätösosallisuus. Niissä oppilaat saivat olla mukana itseään koskevassa päätöksenteossa miettiessään näytelmien aiheita omasta arjestaan sekä etsiessään ratkaisuja pahaa mieltä tuottaviin tilanteisiin tai kiusaamisiin. Materiaaleissamme päätösosallisuus näkyi niin pienissä arjen asioissa kuin suuremmissa toimitissa. Erään oppilaan haastattelussa nousee esille, ettei oppilasta itseään ole kuultu mietittäessä hänen iltapäivähoitojärjestelyään. Haastattelussa olevat paikannimet ovat keksittyjä.

Oppilas: Arvaa miksi mä haluaisin sinne toiseen kouluun. Siellä on vähempi oppilaita.

Haapakangas: Ai sää haluaisit sinne toiseen kouluun?

Oppilas: Niin. Siellä on vain 600 oppilasta. Täällä on tuhat.

Haapakangas: niin. Onko sulla siellä toisessa koulussa kavereita?

Oppilas: On. Siellä on.. yksi, kaksi, kolme, neljä viisi-
kuusiseitsemänkahdeksanyhdeksänkymmenenyytoo.

Haapakangas: Mistä sää tunnet ne kaikki?

Oppilas: Ip:stä (iltapäivähoidosta)

Haapakangas: Missä sää käyt ip:ssä? Täälläkö?

Oppilas: Ei kun siellä toisen koulun ip:ssä

Haapakangas: Ai jaa! Sääkö käyt siellä ip:ssä. Meetkö sää taksilla tästä sinne?

Oppilas: Niin.

--

Oppilas: ...nyt mä muistan mikä se oli!

Haapakangas: Jes!

Oppilas: Mää en kuulu tänne kouluun, mä kuulun Koivulaan (toinen kaupunginosa).

Sari: Niin..aivan!

Oppilas: Ja sitten niin mulla on lyhyempi matka sinne toiseen kouluun.

Haapakangas: pääsisik sää jalan..kävelemällä tai pyörällä sinne toiseen kouluun?

Oppilas: Mää pääsisin

Haapakangas: Miten sää koet että sää kuulut sinne Koivulaan?

Oppilas: Koska mä olen syntyny Koivulassa.

Haapakangas: Aivan, sää oot aina asunu siellä.

Oppilas: oon.

Haapakangas: ooks sää käyny päiväkodinki siellä?

Oppilas: Kyllä oon päiväkodinki siellä. Päiväkodissa mä olin Kivikossa vaikka mä en kuulunu sinne, mutta eskarissa mä olin Koivulassa.

Haapakangas: Mm...joo. Onko sun isä ja äiti asunu aina Koivulassa, tai jompikumpi?

Oppilas: Molemmat kyllä asu Kivikylässä mutta nyt ne asuu Koivulassa.

Haapakangas: Ja sinä oot koko elämäsi asunu Koivulassa, niinkö?

Oppilas: niin. Mää en kuulu tähän kouluun, mä kuulun toiseen kouluun.

Haapakangas: Aivan

Oppilas: Kuka sen päätti, että mä meen tähän?

Haastattelusta käy ilmi, ettei oppilaan oikeus tulla kuulluksi häntä itseään koskevassa päätöksenteossa ole toteutunut. Siihen liittyvät vahvasti tieto- ja päätösosallisuus, jotka eivät myöskään toteudu. Oppilaan osalta tehty päätös opetuksen ja iltapäiväkerhon olemisesta eri kouluissa murentaa hänen sosiaalista osallisuuttaan molemmissa paikoissa. Hän ei kuulu oikein

kumpaankaan yhteisöön. Oppilas ei edes tiedä, ketkä ovat tehneet häntä koskevan päätöksen. Kuten Leemann ja Hämäläinen (2016) totesivat, tieto-osallisuus tarkoittaa asiakkaan oikeutta saada tietoa palveluista ja niihin pääsemisen edellytyksistä. Tässä ilmenee myös selkeästi heidän toteamuksensa, että tieto-osallisuus on perusedellytys sosiaalisen osallisuuden muille asteille. Päätösosallisuuden suhteen Leemann ja Hämäläinen (2016) määrittivät, että palveluiden järjestämisestä päättävät toimijat ottavat asiakkaiden tuottaman tiedon ja kokemukset huomioon päätösten teossa ja antavat päätöksentekovaltaa myös asiakkaille. Tämä jäi täysin toteutumatta. Tässä yhteydessä voidaan miettiä, mistä omista asioistaan lapsi voi milloinkin päättää. Tällöin tulee aina huomioida hänen kehitystasonsa. Siitä riippumatta on kuitenkin aina hyvä keskustella lapsen kanssa häntä koskevista asioista ja kuunnella lasta vaikkei hän voikaan päättää asiasta.

5.4 Shierin portaat sekä myönteinen tunnistaminen ja kuuntelemisen pedagogiikka

Shierin (2001) porrasmallin mukaan aiemmin esitetyssä hiihtolomasuunnitelmien esittämisessä toteutui opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa toinen porras viidestä, jolloin lapsia tuetaan mielipiteen ilmaisussa. Siihen liittyy myös, että aikuisten tulee huomioida, miksi lapset eivät halua tai pysty ilmaisemaan itseään ja miten aikuinen voi edistää sitä. Opettaja toteutti hyvin myönteistä tunnistamista ja kuuntelemisen pedagogiikkaa. Tilanteessa oli vahvasti läsnä kerronnallinen osallisuus. Alla on esimerkki, kuinka opettaja ottaa oppilaan mukaan arkiseen tekemiseen. Se on sinänsä merkityksellinen asia, mutta Shierin portaissa siinä ei valitettavasti yllätä edellistä esimerkkiä ylemmille portaille.

Toistuvaa arkista tieto-osallisuutta oli luokissa aina aamuisin. Luokkaan oltiin tehty iso lukujärjestys. Jokaiselle oppitunnille oli oma kuvatunnisteensa, joka kiinnitettiin lukujärjestyspohjalle kaikkien nähtäville. Aamuisin päivän ohjelma käytiin läpi yhdessä koko luokan kanssa opettajan johdolla. Opettaja valitsi itselleen avustavan oppilaan, jonka kanssa lukujärjestys käytiin läpi. Näin kukin sai vuorollaan olla tärkeässä tehtävässä.

Myönteinen tunnistaminen sekä kuuntelemisen pedagogiikka samoin kuin sosiaalinen osallisuus toteutuivat ja konkretisoituivat myös pienemmissä ja lyhyissä, mutta tärkeissä hetkissä. Näissä korostui, ettei sosiaalinen osallisuus ole jotain irrallista vain järjestettyihin tilanteisiin kuuluvaa osallisuutta vaan se välittyi herkästi kaikissa yhteisön arjen valinnoissa. Oppilaat tekivät lumiukkoja koulun pihalle. Lumiukkoa tehdessään oppilas saa sormeensa jonkinlaisen haavan. Hän kertoo

siitä opettajalle. Haapakangas kuvaa lumiukkojen rakentamista, mutta haavan myötä hän keskittyy kokonaan oppilaan haavaan ja sen hoitamiseen kameran jatkaessa kuvaamista päämäärättömästi "itseksensä". Oppilaan haavaa tutkitaan ja pohditaan, tarvitaanko laastaria. Toisessa tilanteessa lumiukkoja tehdessään eräs toinen oppilas laittaa lumiukkoon todella monta oksaa käsiksi. Haapakangas kysyy, kuinka monta kättä lumiukolla on, johon oppilas vastaa "Tuhansia käsiä!". Tutkija ei tyrmää vastausta eikä toteutusta. Ei ole olemassa valmista mallia, jonka mukaan oppilaiden olisi pitänyt tehdä lumiukkonsa vaan kukin sai toteuttaa omanlaisensa lumiukon.

Yllä olevista esimerkeistä välittyä oppilaan kunnioittaminen ja hänestä välittäminen. Estolan (1997) mukaan kuuntelemisen pedagogiikkaan ja lapsen kohtaamiseen liittyen välittäminen on kasvatuksen tavoitteellisuutta. Siksi kasvattajan roolissa toimivan ammattihenkilön tulee tarkkaan miettiä, mikä on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta merkityksellistä. Hänen mukaansa opetuksessa tulisi olla myös tilanteita ja vuorovaikutusta, jotka synnyttävät tunnekokemuksia. Nämä asiat toteutuvat hyvin yllä olevissa esimerkeissä.

Kunkin oppilaan yhteisillä videoiduilla kierroksilla Haapakangas pyytää oppilasta viemään hänet koulun mukavaan ja/tai ikävään paikkaan. He kävelevät yhdessä oppilaan valitsemaan paikkaan ja samalla Haapakangas kyselee syitä paikan valitsemiselle. Oppilas saa itse tuottaa tietoa tutkijalle. Työtä helpottaakseen Haapakangas olisi voinut tiedustella mukavia ja ikäviä paikkoja luokan opettajalta. Samalla toteutuu myönteistä tunnustamista niin tutustumisen, tunnustamisen kuin tukemisenkin tiimoilta. Lanaksen (2017) mukaan suurin este kerronnallisen osallisuuden toteutumiselle on valta. Kävelykierrosten myötä se on helppo ymmärtää, sillä niissä aikuinen päättää, saako oppilas mahdollisuuden osallisuuteen vai ei.

Osallisuuteen liittyy myös turvallisuuden kokeminen. Sen vuoksi lasten nimeämällä koulun ikävillä ja mukavilla paikoilla on merkitystä sosiaalisen osallisuuden kokemuksessa, Oppilaiden mielestä mukavia paikkoja olivat ruokala, välituntipiha, liikuntasali, sillä hetkellä valittu uusi paikka, kirjasto, iltapäiväkerhotila, tekninen luokka, yläkerta, kummiluokan luokka, yläkoulun pingispöydät ja vahtimestarin koppi. Ikäviä paikkoja olivat puolestaan portaat, sisääntulot, käytävät, kerroksen aula, yläkerta, yläkerran käytävä kaiteen vierusta, ruokala, musiikkiluokka, käsipyyherullahäkin takana oleva nurkka, oma luokka, tekninen luokka. Tilojen tuntemiseen mukavaksi tai ikäväksi liittyvät selkeästi väkimäärä, tungos, meteli/hälinä, hallittavuus ja ennakoitavuus, oma vahva tekeminen ja toimijuus sekä vuorovaikutus muiden kanssa. Kerätty tieto oli yksinään merkityksellistä, mutta samalla toteutuivat kerronnallinen osallisuus ja tieto-osallisuus. Oppilas sai

kokea yhteisen hetken turvallisen aikuisen kanssa ja ennen kaikkea hänen tuottamaansa tietoa pidettiin tärkeänä. Näillä kierroksilla toteutui myönteisen tunnistamisen ajatus: lapset saivat kertoa kivoista ja ikävistä paikoista koulussa ja siinä sivussa jutella halutessaan aikuisen kanssa omaan elämäänsä ja osallisuuteen liittyvistä muistakin asioista. Lapsi oli kahdestaan aikuisen kanssa eikä hänen tarvinnut kilpailla saamastaan huomiosta eikä ajasta kenenkään kanssa.

5.5 Johtopäätökset

Sosiaalisen osallisuuden eri toiminnot tapahtuvat monesti limittäin ja yhtäaikaisina. Niitä on vaikea eritellä tarkasti eikä se ole välttämättä tarkoituksenmukaistakaan. Yhdestä videoidusta tuokiosta tai tekemisestä voi löytyä useampaa sosiaalisen osallisuuden toimintoa. Samalla tavalla yhtä tuokiota voidaan tarkastella eri toimintojen, portaiden, mahdollistavien menetelmien sekä kerronnallisen osallisuuden näkökulmasta. Leemannin teorian mukaisista sosiaalisen osallisuuden toiminnoista löytyi materiaaleistamme eniten toiminta- ja tieto-osallisuutta. Yhteistä lähes kaikissa taltioiduissa hetkissä oli kerronnallinen osallisuus. Se ei tämän aineiston perusteella erotu omaksi osallisuuden tasokseen vaan tukee vahvasti sosiaalista osallisuutta, kuten Lanas (2017) totesi. Aineistossamme kerronnallinen osallisuus on kaiken mahdollistaja. Haapakangas (2017) kertoi havainneensa pilottiryhmässä ollessaan, kuinka oppilaiden välillä on ihan omaa kerronnallisuutta. Siitä aikuiset eivät välttämättä tiedä mitään eikä siihen ole heillä aina pääsyä. Se kuplii pinnan alla. Sitä voi valitettavasti käyttää myös vallan välineenä. Sillä voidaan ratkaista, kuka on pomo ja määrää muita.

Tarkasteltaessa opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista osallisuutta Shierin portaiden kautta ei ylimpiä portaita valitettavasti tavoiteta. Oppilaita kyllä kuunnellaan ja heitä tuetaan mielipiteen ilmaisussa, mutta valtaa ja vastuuta ei juurikaan jaeta lasten kesken. Myös Kiilakosken määrittämät ylimmät osallisuuden portaavat jäivät toteutumatta. Kiilakosken kuudennessa portaassa lapset ja nuoret päättäisivät sekä pohtisivat, miten päätetty asia viedään käytäntöön. Seitsemännessä portaassa toiminta lähtisi lasten ja nuorten ideoista, joiden pohjalta lapset ja nuoret päättäisivät, toteuttaisivat ja arvioisivat.

Materiaalista nousee vahvasti esille opettajien ja ylipäättään yhteisössä toimivien ihmisten asenteen, arvojen ja toimintatapojen merkitys ja vaikuttavuus osallisuuden suhteen. Myönteinen tunnistaminen kaikkine vaiheineen (tutustuminen, tunnistaminen ja tukeminen) liittyy vahvasti

osallisuuteen. Siihen kilpistyvät tasa-arvoinen vuorovaikutus ja toisen kunnioittava kohtaaminen. Ne näkyvät useampaan otteeseen materiaaleissa opettajien ja oppilaiden välisissä sekä oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa sosiaalisen osallisuuden mahdollistajina tai puuttuessaan sen esteinä.

Erityislasten sosiaalinen osallisuus toteutuu koulussa tämän aineiston perusteella useissa tilanteissa erityisoppilaiden omassa pienryhmässä, muttei koko koulussa. Näissä videoissa näkyi selkeästi, kuinka pienluokkalaiset olivat muutamaa hyvin harvaa poikkeusta lukuun ottamatta välitunnilla tekemisissä vain oman luokan oppilaiden kesken. Sama toteutui koko koulun yhteisessä hetkessä jumppasalissa. Kummioppilaat ovat lähes ainoita oman luokan ulkopuolisia oppilaita, joiden kanssa erityislapsilla on opettajien organisoimia yhteisiä projekteja tai joiden kanssa erityislapset leikkivät välitunnilla.

6 POHDINTA

Ihmistieteisiin luettavan tutkimuksen eettiset periaatteet koostuvat seuraavista osa-alueista: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys sekä tietosuoja. Itsemääräämisoikeuteen sisältyvät mm. osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkittavien informointi. Henkisten ja sosiaalisten sekä taloudellisten haittojen välttäminen kuuluvat osaltaan vahingoittamisen välttämiseen. Yksityisyys ja tietosuoja käsittävät tutkimusaineiston suojaamisen ja luottamuksellisuuden, tutkimusaineiston säilyttämisen tai hävittämisen sekä yksityisyyden suojan tutkimusjulkaisuissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4-11.)

Haapakangas on pyytänyt materiaaleja varten luvat sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan ja informoinut heitä hankkeesta. Hän on myös huolehtinut oppilaiden yksityisyyden säilymisestä. Esimerkeissämme olemme muuttaneet paikkojen ja henkilöiden nimet. Vain me olemme nähneet ja lukeneet Haapakankaan keräämän materiaalin. Oppilaita eikä koulua pysty tunnistamaan tutkimuksestamme. Kaikilla oppilailta oli erityisen tuen päätös, joten erityisyys perustui pedagogisen tuen määritelmiin eikä omaan määrittelyymme. Tutkimustehtävämme selkeys ja siinä pysyminen liittyvät tutkimuksemme eettisyyteen. Myös läpinäkyvyys ja johdonmukaisuus toteutuvat tutkimuksessamme. Lisäksi noudatimme laadullisen tutkimuksen periaatteita. Eettisyyttä tukevat myös tutkimuksessamme toteutuneet tutkija- ja menetelmätriangulaatio. Työmme aineiston keräämisessä ja sen analysoinnissa käytetyt menetelmät ovat perusteltuja, kun ihmislähtöisyys, ihmisten omakohtaiset kokemukset ja erilaiset näkökulmat sekä käytännönläheisyys ovat tärkeitä.

Koska työmme aineisto kerättiin osallistavan toimintatutkimuksen mukaisesti, tulee työmme luotettavuutta tarkastella myös toteutuneen toimintatutkimuksen luotettavuuden kautta. Anderson ja Herr (1999) ovat esittäneet seuraavia toimintatutkimuksen eri validiteetteja:

- Dialoginen: Missä määrin kriittistä keskustelua ja reflektointia on tapahtunut muiden osallistujien kanssa? Onko tutkimustuloksia vertaisarvioitu artikkeleiden ja opinnäytetöiden julkaisun yhteydessä?
- Tulos: Missä määrin on aikaansaatu muutos? Missä määrin ymmärrys tutkimuskohteesta on tarkentunut? Missä määrin aikaansaadut lopputulokset saavuttivat toimintatutkimuksen tavoitteet?
- Prosessi: Onko noudatettu tutkimusprosessi asianmukainen? Kuinka hyvin tutkimusprosessi käsitteli tutkimusongelmaa?

- Demokraattinen: Onko aitoa osallistumista tapahtunut tutkimuksen kuluessa?
- Katalyyttinen: Kuinka hyvin tehdyt toimenpiteet auttoivat syventämään osallistujien ymmärrystä tutkimuskohteesta? Kuinka hyvin aikaansaannokset motivoivat osallistujia osallistumaan jatkotoimenpiteisiin?

Dialogisen kriteerin tarkastelussa voimme todeta, että Haapakangas on haastatellut tutkittavia henkilöitä, jolloin on muun muassa käsitelty osallisuutta kriittisesti, sen toteutumista ja toteutumisen ongelmia. Kouluhenkilökunnan kanssa tai muutenkaan yleisesti käytyä kriittistä keskustelua ei ole dokumentoitu tutkimuksessa. Kolmestaan olemme vaihtaneet ajatuksia materiaalista ja havainnoistamme. Lisäksi esittelimme työmme Vanhempainliiton miniseminaarissa 18.10., johon oli kutsuttu alan ammattilaisia. Osallistajat osallistuivat ensimmäisestä diasta lähtien hyvin aktiivisesti esitykseemme ja keskustelu oli monipuolista. Lisäksi saamme työstämme vertaisarvion ja se käsitellään arviointikeskustelussa yhdessä itsearviomme kanssa.

Tuloskriteerin pohdinnassa hankkeessa toteutetun toimintatutkimuksen tavoitteena oli edistää sosiaalisen osallisuuden toteutumista. Ilman EPeLI-hanketta pilottikouluissa ei olisi kiinnitetty niin paljon huomiota erityislasten osallisuuteen, sen ulottuvuuksiin, sitä mahdollistaviin ja tukeviin käytänteisiin. Opettajan olisi ollut hankala kaiken muun ohessa keskittyä tehokkaasti osallisuuteen ja sen edistämiseen kolmen kuukauden ajan, kuten Haapakangas teki. Omaa työtä ja työtapoja tulisi pohtia säännöllisesti kriittisesti. Arjen kiireessä ja monissa haasteissa asioita, esimerkiksi osallisuuden, tulee helposti kuitanneeksi tehdyksi. Sen vuoksi on hyvä pysähtyä miettimään ulkopuolisen henkilön kanssa, mitkä asiat ovat merkityksellisiä ja miksi sekä mitä asian hyväksi voisi tehdä arjessa. Ei tarvita välttämättä suuria ponnistuksia tai uusia resursseja vaativia muutoksia vaan asenteen tarkistamista ja toisenlaisia käytänteitä. Koska kyseessä ei ollut pelkkä piipahdus vaan pitempi ajanjakso, se helpotti uusien käytänteiden vakiintumista arkeen. Tästäkin näkökulmasta ajatellen interventio oli hyödyllinen ja tuloksellinen saadessaan aikaan muutosta erityislasten arjessa. Se paitsi kiinnitti huomion osallisuuteen, pisti pohtimaan, arvioimaan ja toteuttamaan sitä. Kuten Huttunen (1999) totesi, kriittis-emansipatorisen toimintatutkimuksen päämääränä on vapautua itsestään selvistä ajatusmalleista ja muuttaa toimintatapoja sekä voimaannuttaa siihen osallistuvia ihmisiä

Lisäksi interventio tuotti uusia hyviä käytänteitä, kuten käsinukkenäytelmät ja kävelykierrokset. Käsinukkenäytelmät sinänsä eivät ole mikään uusi asia koulussa. Oleellisinta oli, että oppilaat itse keksivät niiden aiheet omasta arjestaan ja kokemuksistaan sekä suunnittelivat, miten se

toteutetaan käsinukkenäytelmänä. Opettaja tai ohjaaja ei antanut valmista aihetta eikä käsikirjoitusta. Kukaan ei tiennyt asioita valmiiksi heidän puolestaan. Merkityksellistä oli myös, että aiheen toivottiin liittyvän pahaan mieleen tai kiusaamiseen, joka on yksi sosiaalisen osallisuuden suurimpia esteitä. Esittämiseen kuului vahvasti vuorovaikutus, sillä yleisönä olleet oppilaat saivat kertoa esitetyn ratkaisun lisäksi vaihtoehdoisen ratkaisun. Käsinukkenäytelmät olivat näin välineitä sosiaalisen osallisuuden toteuttamiseksi. Lisäksi oppilaat löysivät ja oppivat itse miettimällä ja toisiaan kuuntelemalla, miten voivat mahdollistaa omassa keskinäisessä toiminnassaan sosiaalisen osallisuuden.

Prosessikriteerin pohdinnassa tutkimusprosessi oli asianmukainen ja käsitteli mielestämme tutkimusongelmaa monipuolisesti ja laajasti. Toimintatutkimuksen prosessiin (Heikkinen & Jyrkämä, 1999) kuuluva interventioiden vaikutusten arviointi eli evaluaatio voidaan todentaa paremmin myöhemmissä tutkimuksissa. Tähän mennessä interventioiden hyöty kulminoituu hyviin käytänteisiin, jotka voidaan kerätä hankkeen nettisivuille. Suurin vaikutus niillä on toki pilottikoulujen arjessa ja pienluokkien opettajien työssä sekä erityisesti pienluokkien oppilaiden sosiaalisen osallisuuden lisääjinä. Lisäksi interventioiden tuloksia pystytään hyödyntämään muun muassa koulutuksissa ja kaikissa erityislasten kohtaamisissa ympäristöstä riippumatta.

Demokraattisen kriteerin tarkastelussa tutkimuksessa on tapahtunut aitoa osallistumista oppilaiden kanssa. He ovat päässeet tuottamaan tutkimukseen materiaalia itse myös ilman ulkopuolista ohjausta. He ovat saaneet tuottaa tietoa tekemällä videomateriaalia ja osallistumalla haastatteluihin. Katalyyttisen kriteerin tarkastelu liittyy läheisesti evaluaatioon, joka käsiteltiin prosessikriteerin yhteydessä.

Tutkimus on toimintaa, joka suodattuu aina tutkijan oman ajattelun ja valintojen kautta. Sen vuoksi tutkijan täytyy pystyä pohtimaan rehellisesti omia arvojaan, ajattelunsa lähtökohtia ja asenteitaan. Tutkimuksella on vallankäyttäjän asema, se ei pelkästään kuvaa, ymmärrä tai selitä vaan tuottaa tietoa, jolla on seurauksia. Tutkija voi valitsemillaan ilmaisuilla tahtomattaan vahvistaa olemassa olevaa suhtautumistapaa tiettyä ryhmää tai toimintaa kohtaan. Tutkijan vaarana on, että hän tutkimusaineiston kokoon nähden esittää liian yleisiä ja laajoja johtopäätöksiä. Tutkimuksen prosessien läpinäkyvyys ja perusteltavuus sekä altistaminen tiedeyhteisön ja julkisuuden kritiikille ovat oleellinen osa tutkimusta. (Viinamäki & Saari 2007, 23-25, 27-28.) Oleellinen kysymys laadullisessa tutkimuksessa on, missä menee ylitulkinnan raja. Pelkästään jo sanat merkitsevät eri asioita eri ihmisille. Kunnioitanko alkuperäistä aineistoa vai ylitulkitsenko ja löydänkö juuri

haluamani asiat? Jos kyseessä on liian läheinen konteksti, pystynkö katsomaan tutkimustehtävää kokonaisuutena ja ulkopuolisen silmin?

Pohdimme keskenämme aineistonanalyysin luotettavuutta, miten aineistoa analysoitiin ja miten tuloksiin ja johtopäätöksiin tultiin. Aineisto analysoitiin suljetussa tilassa suurelta televisioruudulta molempien opinnäytetyön tekijöiden ollessa paikalla. Toteutimme havainnointikerrat yhdessä saadaksemme mahdollisimman hyvän kuvan koko materiaalista. Teimme niin myös parhaan tulkinnan takaamiseksi: hyödynsimme molempien osaamista tulkintojen muodostamisessa kaikissa havainnoissa ja johtopäätöksissä. Tulkinnoissa pyrimme välttämään ylitulkintaa ja tunteellisia tulkintoja. Tiesimme materiaalia katsoessamme, että teemme opinnäytetyömme hyödyntäen sosiaalisen osallisuuden teoriaa. Peilasimme materiaalia siten valmiiseen teoriakehykseen. Hyödynsimme omaa osaamistamme erityiskasvatusympäristössä tehdyistä harjoittelujaksoista ja opinnoista. Olemme mielestämme onnistuneet analysoinnissamme ja toimeksiantajamme mielestä työmme tavoitteet toteutuivat kiitettävästi.

Tutkimuksessamme pääsimme yhdistämään teorian ja käytännön toisiinsa. Se oli hyvin opettavaista ja mielenkiintoista. Emme olisi pystyneet opinnäytetyön puitteissa keräämään näin laajaa ja monipuolista aineistoa. Meille se on ollut suuri etu ja mahdollistanut asian monipuolisen käsittelyn. Työssämme yhdistyivät monet meitä kiinnostavat asiat: erityislapsen, koulu, osallisuus yleensä ja erityisesti sosiaalinen osallisuus. Myöskin sosionomin kompetenssit olivat vahvasti osa työtämme niin teoriaosuudessa kuin aineistojen havainnoinnissa. Opinnäytetyössämme tavoitteinamme olivat sosiaalialan ammattilaisena kehittyminen tutkimus- ja kehittämisosaamisen, eettisen osaamisen ja asiakastyöosaamisen alueella. Tutkimustyön ja analyysin kautta pääsimme kehittämään osaamistamme tutkijoina. Näimme paremmin, minkälaista on tutkia koulun arkea tavalla, jossa havainnointimetodina käytetään osallistuvaa havainnointia. Aineiston analyysin kautta saatoimme myös reflektoida omaa ammatillisuuttamme erityisesti eettisen osaamisen näkökulmasta, kun esitimme havaintoja materiaalista ja pohdimme niitä yhdessä. Tutkittavien ryhmän koostuessa erityislapsista eettisyys oli jatkuvassa pohdinnassa, esimerkiksi miten suhtaudun, miten olisi parasta asiakkaan kannalta, mikä on eettisesti kestävä. Asiakastyön tavoitteen näkökulmasta saimme esimerkkejä osallisuuden toteuttamiselle käytännössä. Materiaalin kautta saimme pohtia omaa asiakastyöosaamistamme vastaavissa tilanteissa. Pohdinnaksi nousivat inklusio, opettajan/ohjaajan toiminnan merkitys ja osallisuuden mahdollistaminen koulussa erityisluokilla. Osallisuuden mahdollistamiseen, tukemiseen ja kehittämiseen liittyvä oppimisemme ja työmme tulokset ovat hyödynnettävissä kaikissa

erityislasten kohtaamisissa ympäristöstä riippumatta sekä yleisesti ottaen työn perustana kaikkien asiakkaiden kanssa. Saimme tutkimusmateriaalin valmiiksi analysoitavaksi. Jos olisimme saaneet kerätä aineiston itse, olisimme voineet saada enemmän kontaktia itse asiakkaisiin, ja siten myös enemmän kehitystä asiakasosaamisessa. Saavutimme ammatilliselle kehitykselle asettamamme tavoitteet mielestämme hyvin.

Kohtaamisen ja läsnäolon valtava merkitys sekä vaikuttavuus korostuivat meille työssämme. Sosionomeina emme voi koskaan liikaa korostaa asiakkaan kohtaamisen ainutlaatuisuutta sekä sen merkitystä. Sen vuoksi itsensä tunteminen ja jatkuva reflektointi ovat tärkeitä. Asiakkaan puolesta ei voi koskaan tietää asioita ja hänet tulee kohdata avoimin mielin. Läsnäolo, turvallisuus ja luottamus ovat kohtaamisen ja asiakassuhteen perusteita. Omat vuorovaikutustaidot ovat myös ensiarvoisen tärkeitä. Erilaisia työtapoja ja -menetelmiä tulee osata useita, jotta kullekin asiakkaalle löytyisi hänelle sopivin tapa toimia. Työssämme painottuu puhuminen ja se helpottuu yleensä tekemisen myötä. Toisena asiana meille korostui lapsuus. Aikuisuus ei ole lapsuuden tavoite eikä elämämme huipentuma. Lapsuudessa ja nuoruudessa on hyvä kunnioittaa ja arvostaa niitä itseään sekä nauttia siitä elämänvaiheesta. Ei ole tarvetta pakonomaisesti kiirehtiä eteenpäin.

Lisäksi oli mielenkiintoista ja opettavaista päästä seuraamaan toisen tekemiä haastatteluja sekä osallistavaa havainnointia. Helpointa on kommentoida toisen työtä kuin tehdä itse. Videoiden jälkeen mietimme joskus, olivatko kysymykset liian johdattelevia. Haapakangas saattoi kysyä seuraavasti: "Entä, kun tullaan sisälle ulkoa ja siinä on hälinää, niin onko se ikävä juttu?" tai "Siksikö, kun tämä on rauhallinen ja uusi paikka?". Voisivatko kysymykset olla enemmän m-kysymyksiä (mitä, miksi, millainen jne.), jolloin vastaukseksi ei riittäisi vain kyllä tai ei.

GoPro-kameran ja videokuvaamisen osalta pohdimme, katoaako aitous ja spontaanisuus, kun kameraa käytetään aineiston keräämisen välineenä? Jäykistyvätkö tilanteet? Toisaalta videoitu materiaali sisältää paljon enemmän informaatiota kuin litteroitu materiaali. Haasteena on toki ylitulkitseminen omien käsitysten ja ymmärryksen mukaisesti. Videoimalla materiaalia voi kerätä paljonkin ja nopeasti. Litteroiminen on erittäin hidasta ja rajoittaa siten pakostakin käytettävän materiaalin määrää.

EPeLI-hankkeen loputtua olisi mielenkiintoista tutkia ja selvittää, mitkä sosiaalisen osallisuuden käytänteet ovat vakiintuneet pilottikouluissa, miksi juuri kyseiset käytänteet ovat vakiintuneet, miksi toiset unohtuivat arjessa sekä miten vakiintuneet käytänteet saataisiin siirrettyä muihinkin

kouluihin. Muita jatkotutkimusaiheita voisivat mielestämme olla kerronnallisen osallisuuden kirjallisuuskatsaus sen tunnettuuden selvittämiseksi sekä poliittisen osallisuuden toteutumisen selvittäminen erityislasten osalta. Tällä hetkellä poliittinen osallisuus liitetään teoriassa vahvasti oppilaskuntaan ja sen hallitukseen. Sen osalta voisi selvittää, onko näin ja miten poliittinen osallisuus liittyy sosiaaliseen osallisuuteen.

LÄHTEET

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 5. Helsinki.

Anderson, G. L. & Herr, K. 1999. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher* 28 (12), 12–40.

Clark, A. & Moss, P. 2001. Listening to young children. The mosaic approach. National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation. Lontoo.

EDU.fi 2010, Yhteinen koulu kaikille. Viitattu 28.10.2017, http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille.

Elvstrand, H. 2009. Delaktighet i skolans vardagsarbete. Viitattu 7.10.2017, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229768/FULLTEXT01.pdf>.

Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K., Vesikansa, S., 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä, Teoksessa Gretschel, A. Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti, Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*, Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto, 95-148.

Haapakangas, S.2017. Ohjauskeskustelu 31.05.2017.

Hahto, K. 2017. Opettajat kaipaavat lisää kurinpitokeinoja. *Kaleva* 15.01.2017, 16-17 (K1).

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 1999.

Häkli, J., Kallio, K., P., Korkiamäki, R., 2015. Myönteinen tunnistaminen. Viitattu 22.3.2017, http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf.

Kehitysvammaisten Tukiliitto Ry. 2017. Viitattu 22.3.2017, <http://www.kvtl.fi/fi/perhesivut/lapsikasvaa/koululainen/hojks-opetussuunnitelma/>.

Kiilakoski, T. 2014, Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Viitattu 27.11.2016, http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf.

Kiilakoski, T. 2015. Lasten ja nuorten kuuleminen: valmisteilla olevat tieto- ja kokemuskortit hallinnon tueksi, Avoimen hallinnon virkamiesverkoston tapaaminen, Helsinki. Viitattu 5.4.2017, <http://vm.fi/documents/10623/1194961/Lasten+ja+nuorten+tietokortit++Tomi+Kiilakoski.pdf/30a1ab79-57af41e9-9c90-23679a39b3c3>.

Kiilakoski, T., Gretschel, A., Nivala, E., 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. Kiilakoski T. (toim.) Demokratiaoppitunti, Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa, Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto, 9-33.

Kuorelahti, Matti. 2009. Erytisen tuen tarpeet, niiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen inklusiivisessa koulussa 29.08.2009. Viitattu 6.4.2009, <http://users.jyu.fi/~makaku/Jklnorssielo09.pdf>.

Lindsay, S.; McPherson, A. C. 2011. Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health & Development*, Nov2012; 38(6): 809-816. (8p) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2214.2011.01308.x/full>.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R-M., 2015, Sosiaalinen osallisuus. Viitattu 13.2.2017, https://www.thl.fi/documents/10531/2088501/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/52a41c04-c4fa-4cf0-bc6f-0bb06705903b.

Leemann, L., Hämäläinen, R-M., 2016. Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut - pohdintaa käsitteiden sisällöstä. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (2016):5. Viitattu 10.9.2017, http://128.214.223.212/bitstream/handle/10024/131350/YP1605_Leemann%26Hamalainen.pdf?sequence=2.

Manninen S, 2015, Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa - kasvattajien käsityksiä. Viitattu 10.11.2016, http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2583-Manninen2015_NMIBulletin.pdf.

Mietola, R. 2014, Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Viitattu 10.11.2016, <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/135619>.

Miettunen, S. 2017. Kun pulpetti lentää, ollaan myöhässä. Kaleva 15.01.2017, 19 (K1).

Mäkelä, J. 2011. Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle, Teoksessa Nurmi, S. Rantala, K. (toim.) Näyn ja kuulun, Partaharju, PTK - poikien ja tyttöjen keskus ry, 13-23.

Opetushallitus – HOJKS-mallilomake. 2016. Viitattu 22.3.2017, http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/tuen_lomakkeet_ops_2016.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 15.3.2017, http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus 2007. Laatusuunnitelma kodin ja koulun yhteistyöhön. Viitattu 25.11.2016, http://www.oph.fi/download/115274_laatusuunnitelma_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf.

Opetushallitus. 2015. Tasa-arvo on taitolaji. Viitattu 15.3.2017, http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf.

Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 27.11.2016, http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetusministeriö 2009. Perusopetuksen laatuvaatimukset. Viitattu 25.11.2016, <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm19.pdf?lang=>.

Opetushallitus. 2017. Viitattu 22.3.2017, Mitä oppilaan ja huoltajan kuuleminen tarkoittaa ja miten kuuleminen järjestetään?

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki/oppilaan_ja_huoltajan_kuuleminen.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 6.4.2017, http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pihlaja, P., 2009, Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa: näkökulmana inklusio. Kasvatus 2/2009.

Pihlaja, P., Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY.

Savolainen, N. 2013, "Inklusiota etsimässä" Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä inklusiosta. Viitattu 28.10.2017, <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84482/gradu06658.pdf?sequence=1>.

Shier, H. 2001, Pathways to Participation, Julkaisussa: Children and Society vol. 15, 107-117, Iso-Britannia.

Suomen Vanhempainliitto ry 2016. Erityisperheet vahvemmin mukaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Viitattu 17.9.2016, http://www.vanhempainliitto.fi/ajankohtaista/701/erityisperheet_vahvemmin_mukaan_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.

Suomen Vanhempainliitto 2017, Osallisuus. Viitattu 13.3.2017, <http://www.vanhempainliitto.fi/vanhempaintoiminta/osallisuus/valosa>.

Sosiaalihuoltolaki 1301/2014.

THL: Lastensuojelun käsikirja - Työprosessit - Lapsen osallisuus. Viitattu 28.9.2016, <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>.

THL: Tutkimus- ja asiantuntijatyö - Väestötutkimukset - Kouluterveyskysely - Tulokset Viitattu 10.11.2016,

http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2006_2015_pk.pdf.

THL 2017, Kouluolot. Viitattu 25.2.2017, https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/kouluolot#ei_koe_tulevansa_kuulluksi_koulussa.

Thomas, N. 2002. Children, family and the state. Decision-making and children participation. Bristol: Policy Press.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere. Tampere University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Helsinki. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Viitattu 9.11.2016, <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.

Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

Vilka, Hanna. 2015. Tutki ja kehitä. PS-kustannus 2015.