

Sari Manninen

Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä

Kohokohdat

1. Lasten oikeuksien sopimuksen, perusopetuslain sekä opetussuunnitelman mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus osallisuuteen koulussa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat kuitenkin usein eriarvoisessa asemassa sosiaalisen osallisuuden toteutumisen suhteen koulussa. Tässä tutkimuksessa selvitettiin kasvattajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisen haasteista.
2. Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden esteitä olivat mm. kiusaaminen ja väheksyntä, henkilöstön puutteelliset resurssit ja se, etteivät koulun arvot toteudu käytännössä. Näiden lisäksi osallisuuden toteutumisen haasteita olivat myös tiedon kulun puutteellisuus koulun sisällä sekä kodin ja koulun välillä, ja erityislasten vähäiset mahdollisuudet vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa.
3. Tutkimuksen tulokset haastavat kasvattajat yhteistyöhön rakentamaan yhdenvertaista ja tasa-arvoista koulukulttuuria ja arvopohjaa, jossa kaikkien lasten oikeus sosiaaliseen osallisuuteen, turvalliseen oppimisympäristöön ja hyvinvointiin toteutuu.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvattajien käsityksiä siitä, millaisia haasteita erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuudessa on koulussa. Fokusryhmähaastattelu on analysoitu fenomenografisesti. Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden esteitä koulussa olivat esimerkiksi kiusaaminen ja väheksyntä, henkilöstön puutteelliset resurssit ja se, etteivät koulun arvot toteudu käytännössä ja asenteissa. Näiden lisäksi sosiaalisen osallisuuden haasteita olivat tiedon kulun puutteellisuus koulun sisällä sekä kodin ja koulun välillä, negatiiviset lausunnot ja erityistä tukea tarvitsevien lasten vähäiset mahdollisuudet vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Tutkimuksen tulokset haastavat kasvattajat yhteistyössä rakentamaan inkluu-

siota edistävää, yhdenvertaista ja tasa-arvoista koulukulttuuria, jossa kaikkien lasten oikeus sosiaaliseen osallisuuteen, turvalliseen oppimisympäristöön ja hyvinvointiin toteutuu.

Asiasanat: sosiaalinen osallisuus, kasvattajat, koulu, erityisen tuen tarve, osallisuuden haasteet

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALINEN OSALLISUUS KOULUSSA

Tämä tutkimus vastaa tarpeeseen lisätä ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisesta osallisuudesta kou-

lussa, sillä aihe on jäänyt vähäiselle huomiolle. Osallisuutta on käsitelty inklusiota koskevassa tutkimuskirjallisuudessa varsin ohuesti (Pihlaja, 2009). Tutkimukselle on ajankohtainen tilaus, koska vuoden 2011 alusta voimaan tulleen, kolmiportaista tukea koskevan lakimuutoksen jälkeen tukimuotojen laatu on monimuotoistunut. Vaikka valtaosa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista saa edelleen opetuksestaan suurimman osan erityisryhmässä, yhä useampi oppilas saa tarvitsemansa tuen ainakin osittain yleisopetuksen ryhmässä. Jokaisella on oikeus kuulua luokkayhteisöön tasavertaisena jäsenenä.

Eritystä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden hyväksi on kuitenkin ponnistettava erityisen paljon, koska heidän sosiaalista osallisuuttaan rajoittavat usein monet kulttuuriin sekä fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät asiat; sellaisia ovat esimerkiksi opettajien ja muiden oppilaiden negatiiviset asenteet erilaisuutta kohtaan, oppilaan yksilölliset valmiudet sekä tukeen tarvittavien resurssien puute (Mietola, 2014; Todd, 2007). Nämä tekijät vaikuttavat myös inklusion toteutumisen mahdollisuuksiin. Sosiaalinen osallisuus suhteutuu tässä tutkimuksessa inklusiioon siten, että sosiaalinen osallisuus viittaa prosessiin ja ilmiöön, joka toteutessaan synnyttää inklusiota ja mukaan kuulumista lasten arjessa (vrt. Mattila-Aalto, 2009).

Mietolan (2014) väitöskirjassa todetaan, että erityisluokkien oppilaita nimittellen, kartetaan ja ulossuljetaan. Oppilaskulttuuri noudattaa Mietolan väitöksen mukaan herkästi kouluinstituution tekemiä jaksia ja käytäntöjä, jotka vahvistavat tulkinnoita erityisoppilaiden poikkeavuudesta ja erillisyyden luonnollisuudesta. Arjen käy-

tännöissä koulussa rakentuva erityisyys näyttää totaaliselta, sisäänkäynniltä ja vaihtoehdottomalta. Mietolan (2014) tutkimuksen johtopäätöksenä on, että ”normaalien ja erityisen välisen eron ja erityisyyden saaman merkityksen muuttaminen edellyttää kouluilta uusia työtapoja, joissa erityisyys, sen saamat kulttuuriset merkitykset ja näitä merkityksiä tuottavat käytännöt otetaan eksplisiittisesti keskustelun ja työstämisen kohteiksi”.

Lasten kanssa toimivien vastuulla on huolehtia siitä, että jokainen lapsi tai nuori, myös ne, jotka yhteisössä on mielletty erilaisiksi, saavat äänensä kuuluviin ja että heillä on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen opetuksessa, päätöksenteossa ja sosiaalisissa suhteissa (Thomas & Loxley, 2001; Todd, 2007). Pyrin tällä tutkimuksella edistämään moninaisten lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisen mahdollisuuksia tuomalla esille niitä haasteita, joita tuen tarpeessa oleva lapsi voi koulussa kasvattajien näkökulmasta kohdata.

Tämä artikkeli pohjautuu laajempaan haastatteluaineistoon erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien, isovanhempien ja opettajien käsityksistä lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisen haasteista ja mahdollisuuksista koulussa. Tässä artikkelissa on nostettu tarkasteluun yksi fokusryhmähaastattelu, jossa tarkastellaan yhden 9-vuotiaan tytön äidin, isoäidin ja erityisluokan opettajan sekä yhden nyt jo täysi-ikäisen pojan isän käsityksiä lapsen sosiaalisen osallisuuden haasteista koulussa.

Osallisuutta voidaan tarkastella kahden ulottuvuuden kautta. Toisessa osallisuuden edistäminen on ensisijaisesti vaikuttamista sosiaalisiin suhteisiin ja toi-

nessa puolestaan vaikuttamista poliittisiin suhteisiin (Gretschel & Kiilakoski, 2012, 16; Thomas 2007, 206–207). Tässä artikkelissa tarkastelun keskiöön on osallisuuden laajemmasta tematiikasta valittu erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus kasvattajien näkökulmasta.

Osallisuus on myös osa sosiaalista hyvinvointia. Perhe sekä vertaisryhmä koulussa ja vapaa-aikana ovat lapsen arjessa tärkeimmät viiteryhvät. Kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi tuleminen sekä tasavertainen kuuluminen lähiyhteisöihin ovat perusta hyvinvoinnille (vrt. Korczak, 2011; Louhela, 2012). Osallisuuden sosiaalinen ulottuvuus kattaa edellä mainitut hyvinvoinnin tekijät ja koskettaa yhtä lailla kaikkia yhteisön jäseniä.

Viittaan tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla niihin oppilaisiin, jotka ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, sekä muihin oppilaisiin, joille on tehty henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Lähtökohtaolettamuksenani on, että sosiaalisen osallisuuden yhdenvertainen toteutuminen lasten arjessa voi toteutua, mutta vaatii tukitoimia kasvattajilta. Kasvuympäristöissä on luotava asenneilmapiiri, joka mahdollistaa kaikkien yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen riippumatta eri intersektioista, kuten edellä mainitusta erityisen tuen tarpeesta, etnisestä taustasta, sukupuolesta, sosiaalisesta luokasta tai iästä. Erilaisuuden kohtaaminen ja yhdenvertaisuus rakentuvat arkisessa kanssakäymisessä (Kiilakoski, 2008, 8).

Tässä tutkimuksessa lasten sosiaalisen osallisuuden tematiikkaa lähestytään kasvattajien näkökulmasta, koska tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on lisätä vanhempien ja opettajien tietoisuutta eri-

tyislapsen sosiaalisen osallisuuden haasteista ja edistämisen mahdollisuuksista. Opettajien ohella huoltajat ja muu perhe ovat lasten sosiaalisen osallisuuden edistämisen tärkeimmät voimavarat.

Tämä tutkielma kiinnittyy teoreettisilta juuriltaan kriittiseen pedagogiikkaan (mm. Aittola & Suoranta, 2001; Freire, 1972; Giroux, 1988; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski, 2005) ja epistemologisilta lähtökohdiltaan feministiseen tietämiseen (mm. Gill, 1995; Liljeström, 2004; Rojola, 2000) ja välittämisen pedagogiikkaan (Louhela, 2012; Lynch, Baker & Lyons, 2009; Noddings, 2005). Tutkimuksen kautta pyritään purkamaan vinoutuneita valtasuhteita ja tuomaan esille eri subjektipositiioita; ei ole yhdentekevää, kenelle antaa äänen tutkimuksessa ja miten tutkija itse käyttää valtaa tutkimusprosessin kuluessa. Näin korostetaan tiedon ja sen tuottamisen merkitystä suhteessa historiallisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin ehtoihin. (Liljeström, 2004, 13, 15.)

Ympäröivän yhteiskunnan arvot vaikuttavat tuotettuun tietoon. Arvot puolestaan muovautuvat historiallisten ja filosofisten ideologioiden, sosiaalisten normien ja yksilöllisten prosessien kategorisoinnina. Nämä kategorisoinnit (esimerkiksi se, mitä pidetään normaalina), ovat riippuvaisia kontekstista, jolloin jokainen näkökulma on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Näin ollen pyrkimyksenäni ei ole tuottaa yleispätevää tietoa, vaan kuvailla tietyissä historiallisissa ja kulttuurisissa konteksteissa syntyneitä näkemyksiä, jotka ovat totta tietyille henkilöille kyseisessä kontekstissa (vrt. Ransom, 1993, teoksessa: Ramazanoglu & Holland, 2002, 98). Muiden muassa Gill (1995) peräänkuuluttaa myös refleksiivisyyttä, joka painottaa tut-

kijan vastuullisuutta ja tulkintojen läpinäkyväksi tekemistä. Samat elementit sopivat myös fenomenografiseen tutkimusmenetelmään, jota tässä tutkimuksessa apparaattina käytän, kun mielenkiintoni kohdistuu käsitysten tutkimiseen.

Sosiaalisen osallisuuden tematiikka istuu emansipatoriseen viitekehykseen luontevasti. Siinä on läsnä sekä yksilöllinen että yhteisöllinen elementti. Yksilön on koettava itsensä arvokkaaksi, ja yhteisön on tuettava sosiaalista osallisuutta. ”Yksin ei voi olla osallinen”, kuten Kiilakoski (2008, 12) toteaa. Yksilön osallisuuden tunteen lisäksi tarvitaan yhteisö, jossa osallisuus mahdollistuu (Kiilakoski, 2008, 13). Myös osallisuuden laatu on syytä tunnistaa; on olennaista kysyä, millainen osa ryhmää, yhteisöä tai yhteiskuntaa tässä tapauksessa erityistä tukea tarvitseva lapsi on. Lapsi tuntee olevansa osallinen, kun hän kokee ryhmään kuulumisellaan olevan tärkeä merkitys. Loppujen lopuksi kyse on yksilön kannalta hyvinvoinnista ja siitä, että tulee hyväksytyksi ryhmään omana itsenään. Osallisuus ei ole myöskään pelkästään oikeuksia, vaan siihen liittyy myös vastuu muista ja oman toiminnan seurauksista. (Hanhivaara, 2006, 3–4.)

Lasten näkökulman tavoittaminen ja heidän osallisuutensa voidaan Turjan (2011, 1) mukaan nähdä yhteiskunnassa vallitsevana arvona, joka on läsnä myös erilaisissa sopimusteksteissä. Lasten ja nuorten osallisuus on ajankohtainen teema uudessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnos, 19. 9. 2014, 21). Lasten ja nuorten osallisuuden tärkeys on tuotu esille myös YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa (ks. aset. 60/1991, artikkelit 12, 13, 17 ja 3) ja monissa kansallisissa laeissa (oppilas- ja

opiskelijahuoltolaki 1287/2013, perustuslaki 1999/731, kuntalaki 1995/365, lastensuojelulaki 2007/417, perusopetuslaki 2010/642, lukiolaki 1998/629 sekä laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630).

Tämä tutkimus antaa äänen erityistä tukea tarvitsevien lasten arjessa läsnä oleville kasvattajille, joiden käsitykset lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta tai toteutumatta jäämisestä lisäävät ymmärrystä erityislasten kohtaamista sosiaalisen osallisuuden kysymyksistä koulussa.

Tutkimuskysymys tässä artikkelissa on seuraava: Mitä käsityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvattajilla on lasten sosiaalisen osallisuuden haasteista koulussa?

Fenomenografinen tutkimusote ja analyysi

Tätä tutkimusta varten haastatellut neljä henkilöä (erityisluokanopettaja, kaksi vanhempaa ja yksi isovanhempi) ovat tutkijan kanssa kehittämässä erityislasten sosiaalista osallisuutta edistäviä käytäntöjä kodin ja koulun yhteistyönä. Täten tutkimuksella on yhtymäkohtia tapaustutkimukseen ja osallistavaan toimintatutkimukseen. Fenomenografinen haastattelu tehtiin tammiukuussa 2014. Haastateltavia yhdisti heidän lastensa kokemusten pohjalta noussut tarve tehdä jotain erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseksi koulussa. Keskustelunomaisen haastattelun pääteemana oli erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus koulussa. Tätä artikkelia varten on aineistosta otettu analyysin kohteeksi sosiaalisen osallisuuden haasteet. Haastattelu kesti 1,5 tuntia ja litteroitua tekstiä kertyi 23 sivua.

Erityisesti kasvatustieteessä käyte-

tyn fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on tuoda päivänvaloon ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Limberg, 2000, 53–54). Lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on erilaisia käsityksiä kulloinkin tutkittavasta asiasta. Fenomenografia on ilmiön kuvaamista ihmisen siitä muodostamien käsitysten kautta. Ilmiön ja henkilön välillä on suhde, ja käsityksen käsite on näiden välissä. (Limberg, 2000, 54.)

Fenomenografisen tutkimusotteen soveltamisessa voidaan erottaa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsitellä ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Toisen asteen näkökulma vie tarkastelua syvemmälle. Tällöin pyritään luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkityssisällöistä. Tutkija tarkastelee, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. Tutkittavaksi tulevat samalla tutkittavien ajattelun muodot ja kokemuksellisuus. Limberg (1998) erottaa kolme fenomenografista kategoriaa:

- näkökulmakategoriat (aspekttkategorier)
- käsityskategoriat (uppfattningskategorier)
- kuvauskategoriat (beskrivningskategorier)

Tutkimuksen lähtökohtana on tutkittava ilmiö, josta voidaan erottaa näkökulmia. Nämä ovat tutkimuksen näkökulmakategoriat. Tässä tutkimuksessa näkökulmakategoriana on erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden haasteet koulussa kasvattajien näkökulmasta. Et-

sin aineistosta tähän näkökulmaan liittyviä käsityksiä, jotka tunnistetaan haastatteluvien puheesta seuraavanlaisten kysymysten avulla: Miten henkilöt käsittävät ilmiön kyseisestä näkökulmasta? Mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia käsitysten väliltä löytyy?

Analyysivaiheessa käsitykset luokitellaan. Niistä syntyvät käsityskategoriat, jotka voidaan aineistosta riippuen järjestellä hierarkkisesti. Käsityskategoriat kuvaillaan ja liitetään kontekstiin. Tämä tarkoittaa, että käsityskategorioita selkeyttämään käytetään katkelmia niistä haastattelujen kohdista, joista johtopäätökset on tehty. On huomioitava, että käsityskategoriat rakentuvat käsitysten palasista, eivät eroavaisuuksista henkilöiden kesken. (Mm. Limberg, 1998, 101–102.)

Jos käsityskategorioiden esiintymistä tarkastellaan eri näkökulmista, voidaan löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella niistä voidaan muodostaa ja järjestellä eräänlaisia ylemmän tason kategorioita. Nämä ovat kokoavia kategorioita (aggregerade kategorier, aggregated categories) eli kuvauskategorioita (mm. Limberg, 1998, 2000; Marton & Svensson, 1982). Lopullisena tuloksena ovat ilmiötä eri näkökulmista kuvaavat käsityskategoriat sekä ilmiötä kuvaavat kuvauskategoriat. Kontekstin esiin tuominen auttaa tutkijaa ymmärtämään paremmin informanttien käsityksiä.

Fenomenografisessa menetelmässä tutkijan rooli on tärkeä. Hän tulkitsee havaintoja ja tutkittavan henkilön ajatuksia oman käsitemaailmansa kautta. Omien käsitystensä perusteella tutkija luo aineistosta merkitysluokkia, joita varsinaisessa aineistossa ei objektiivisesti katsottuna ole. Tutkimuksen tulos on siten tutkijan näkö-

kulma asiaan. Tutkimuksella ei pyritä löytämään absoluuttista totuutta. Haastattelijan ja haastateltavien välinen vuorovaikutus vaikuttaa aineiston muodostumiseen ja sitä kautta koko tutkimukseen. Tutkija voi huolellisesti valmistautua haastatteluun, mutta haastateltavan henkilön kerrontaa ei voi ennakoida eikä näin valmistella syventäviä lisäkysymyksiä. Tutkijan on herkeämättä keskityttävä haastateltavan puheeseen ja pidettävä mielessä tutkimuksen teoriatausta pystyäkseen tekemään tutkimuksen kannalta tärkeitä lisäkysymyksiä. Siten myös haastattelijan senhetkiselä fyysisellä ja henkisellä vireystilalla on vaikutusta haastatteluaineiston syntymiseen. (Gröhn, 1992.)

Tutkimukseen liittyvät eettiset ja moraaliset kysymykset eivät ole koskaan irrallaan varsinaisesta tiedon tuottamisesta. Tutkimuksen etiikkaan liittyvistä näkökulmista voidaan erotella aineiston hankintaan ja tutkittavien kohteluun liittyvät seikat, tieteellisen tiedon soveltamisesta, käyttöä ja vaikutuksia koskevat kysymykset sekä tieteen sisäiset asiat. (Kuula, 2006.) Jaottelun luokat ovat sidoksissa toisiinsa ja päällekkäin. Tähän tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti on turvattu käyttämällä pseudonyymejä ja tutkimukseen osallistuminen on ollut informanteille vapaaehtoista. Aineistoa ei käytetä muihin tarkoituksiin kuin siihen, josta haastateltavien kanssa on sovittu. Tutkimuksen tulokset on annettu haastatelluille etukäteen luettavaksi. Tulosten esittämisessä on pyritty läpinäkyvyyteen, ja ne on annettu tiedeyhteisön arvioitavaksi.

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN HAASTEITA KOULUSSA

Tässä pääluvussa muodostan käsityskategorioita erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden haasteet -näkökulmakategorian puitteissa. Käsityskategorioiden avaamisen jälkeen muodostan johtopäätöksissä haasteisiin kytkeytyvän ylemmän tason kuvauskategorian.

Lapsi ei pääse osalliseksi opetuksesta ja yhteisistä tapahtumista

Kehitysvammaisen Millan äiti ja mummi kertoivat epäonnistuneesta integraatiosta yleisopetuksen luokkaan, jossa lapsen oikeus osallisuuteen opetuksesta ei toteutunut, koska hänen tuen tarpeisiinsa ei vastattu.

Sari: Sie et siis kokenu, että lapsi pääsi osalliseksi edes opetuksesta?

Venla: Niin, ei ollut esimerkiksi mitään konkreettista, mitä mun lapsi teki päivän aikana luokassa. Ei ollut edes tietoa mistään oppiaineista tai lukemaan opettamisenmenetelmistä. Kun mä kysyin, että voitaisko joku sellainen kehittää, niin opettaja sanoi, että kyllä hän saa pelata LUKIMAT:ia joka päivä, että se on niinko se menetelmä. Integraatio oli sitä, että lapsi pantiin yleisopetuksen luokkaan ohjaajan kanssa istumaan. Parin kuukauden päästä kun aloin kyselemään, niin selvisi, ettei ne edes tienneet, että oppilas ei pysty käyttämään käsiä kirjoittamiseen. Ja kaikki materiaali luokassa tuotettiin kirjoittamalla ja piirtämällä. Hän käytti siellä aikansa söhertämällä vihkoonsa.

Meeri-mummi kertoo seuraavassa myös, ettei tytön integrointia valmisteltu muille oppilaille tai vanhemmille millään lailla ja muiden lasten vanhemmat olivat ottaneet opettajaan yhteyttä siksi, että Milla häiritsee tunnilla. Tytön vahvuuksia tai kiinnostuksen kohteita ei myöskään ollut selvitetty. Tapaus on esimerkki epäonnistuneesta integraatiosta, jossa valmisteluja ja resursointia ei ole tehty lapsen tarpeista lähtien.

Meeri: Ja muiden vanhempien taholta soitettiin opettajalle, että se meidän taputtava tyttö häiritsee muiden oppimista siellä luokassa. Kun siis se meidän tyttö tekee käsillä tällä tavalla näin (näyttää). Kun ei valmisteltu millään tavalla sitä, että tämä tyttö tulee sinne luokkaan. Hän rakastaa luonnontieteitä ja on erittäin lahjakas niissä. Hän ois ollut juuri oikeassa paikassa siellä, mutta kun unohtui se työ, mikä olisi pitänyt tehdä lapsen tukemiseksi. Pohjatyö toisten oppilaiden ja opettajan kanssa.

Tämä johti siihen, ettei Milla enää halunnut integraatiota itsekään, jolloin hänen sosiaalisen osallisuuden mahdollisuutensa kaventuivat merkittävästi:

Päivi: Hänellä on myös huonoja kokemuksia integroinnista, niin ei hän halua sitä enää.

Lisäksi erityislapsset eivät päässeet muiden tavoin osallisiksi koulun yhteisiin tapahtumiin, kuten hiihtokisoihin tai siivouspäivään, eikä lapsilta edes kysytty, haluaisivatko he olla osallisina muiden tavoin.

Meeri: Ja vielä tarina siitä ulkoilupäivästä siellä koulussa. Lähdin mukaan viemään lasta sinne koululle. Erityislapsset

eivät osallistuneet minkäänlaisiin hiihtokilpailuihin. Että: ”Eihän nämä nyt mihinkään hiihtokisoihin osallistu, että meillä on tässä tämmönen sekapeli, jääkiekosta tai jääpallosta, että siinä saavat olla mukana. Että siinä tulee tarpeeksi osallistumista.” Ja samahan se oli siinä pihan siivoamisessa pari vuotta sitten. Venla: Se oli kyllä kammottavin juttu, jota en lakkaa kertomasta. Siivouspäivä koulussa, ulkona pussien kanssa lapset kerää roskia ja mää meen hakeen mun lastani sieltä, niin kaikki muut juoksenteli onnellisena ympäriinsä ja siivosi niitä roskia. Nämä pienryhmäläiset seiso kiikkujen tykönä kahden ohjaajan kanssa. Ne, jotka ei kiikkunu, niin sai pitää kiinni siitä tangosta, että pysyvät siinä lähellä.

Venla: Tää on se lähtökohta. Ja sitten kun ei ole olemassa mitään tahoja, ei mitään, mikä voisi auttaa siinä, että miten tätä lähetään purkamaan, vaikka me ollaan yritetty.

Tulos tukee Lakkalan johtopäätöstä, jonka mukaan pelkkä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan ei ole inkluusiota, ellei huomioida luokan sisäisiä vertaissuhteita, oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sitä, miten opetus toteutetaan, tosin sanoen ellei oppilaiden sosiaalista osallisuutta yhteisössä tueta (Lakkala, 2008, 210, 215).

Millan äiti ja mummi ovatkin yhdessä Päivi-opettajan kanssa ryhtyneet viemään erityislasterien osallisuutta yhdessä eteenpäin kehittämällä uudenlaisia, osallisuutta tukevia toimintamalleja.

Tieto ei kulje

Puutteellinen informaation kulku kodin ja

koulun välillä sekä koulun sisällä tuli esille yhtenä lapsen sosiaalisen osallisuuden esteenä. Kasvattajat kertoivat koulussa puhuttavan integraatiosta, jolla tarkoitettiin erityisluokkien oppilaiden integroimista yleisopetuksen tunneille lapsen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS, ks. perusopetuslaki 17 a § 24.6.2010/642) mukaisesti. Inklusio-käsitettä ei yleisesti käytetty. Puutteellinen tiedonkulku oli yhtenä integraation onnistumisen esteenä ja yhteydessä vanhempien saamaan niukkaan tietoon lapsensa tilanteesta koulussa.

Venla: Integraatio oli se kun hän meni sinne luokkaan ilman että siellä luokassa oli mitään tietoja lapsesta. Muuten tämä koskee koko koulua, että miten siellä pienryhmäläisiin suhtaudutaan.

Vanhemmille ei selostettu mm. HOJKS-keskustelussa sitä, että HOJKS oli laadittu toiminta-alueittain eikä ainekohtaisesti. Tämä tulikin yllätyksenä vanhemmille, eikä muunlaisesta käytännöstä ollut edes neuvoteltu vanhempien kanssa. Kotiin annettiin ymmärtää, että kodin ei tule sekaantua kouluasioihin:

Meeri: Meillehän on kerrottu, että kannattaa keskittyä sinne kotiin ja kotona oleviin ongelmiin, että keskittyä hoitamaan niitä, eikä sekaantua kouluasioihin.

Huoltajien kuunteleminen oman lapsensa asiantuntijoina sekä tiedon siirtyminen yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä ovat välttämättömiä myös lapsen sosiaalisen osallisuuden tukemisen näkökulmasta. Voidaan kysyä, miten opettaja voi tarjota lapselle hänen tarvitsemaansa oppimisen ja sosiaalisen osallisuuden tukea, ellei hänellä ole tarvittavia tietoja lap-

sen vahvuuksista ja tuen tarpeista. Meerin esimerkissä näkyy kyseisessä koulussa vallitseva asenne, jossa koti ja koulu halutaan pitää erillisinä saarekkeina ja jossa koululla on valtaa määrittellä vanhempien toimijuutta suhteessa kouluun (vrt. Armstrong, 1995; Galloway, Armstrong & Tomlinson, 1994; Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas, 2014; Todd, 2007). Tämä ilmenee tässä tiedon kulun vaikeuksina ja henkilöstön asenteessa.

Kiusaaminen ja väheksyntä uhkana

Kiusaamista voidaan pitää sosiaalisen osallisuuden toteutumisen äärimmäisenä esteenä, koska siinä kiusaamisen kohteeksi joutuneen henkilön tarve kuulua joukkoon, toisin sanoen sosiaalisen osallisuuden tarve, ei toteudu (vrt. O'Hanlon, 2003). Kiusaaminen huoletti haastatelluista eniten Millan äitiä ja mummoa. He kokivat turhautumista, kun kiusaamista ei saatu aiemmin loppumaan. Lopulta Meerimummi jalkautui koulun välitunnille pariksi viikoksi katsomaan ja puuttumaan välituntitilanteisiin. Myös uusi opettaja, Päivi, puuttui kiusaamiseen.

Venla: Kiusaamistapaukset... niitä ei sillain saatu loppumaan. mummo, nyt alkusyksystä... Päivi ihan uutena ja mummo meni alkusyksystä seisomaan sinne pihalle ja otti kiinni kiusaajia. Koska aina oli sanottu, että minun lapseni ei osaa käyttäytyä vaan huutelee muille. Mummo siis meni ottamaan kiinni kiusaajia... ja varmaan konkreettisin esimerkki kiusaamisesta oli se, kun meille uhattiin tulla tappamaan meidän kotieläimiä. Ja silloin hän huuteli totta kai takaisin. Ja koko ajan sanottiin, että alun perinkin minun lapseni on syyllinen tähän kiusaamiseen.

Meeri-mummi kiinnitti huomiota erityisesti erityisoppilaisiin ja siihen, että nämä joutuivat usein syrjään leikeistä ja että aina samat lapset olivat yksin. Päivi nostaa seuraavassa esimerkissä esille tärkeän asian: välituntivalvojen tulee nähdä ja puuttua, ei pelkästään tyytyä katsomaan, mitä lasten keskuudessa tapahtuu.

Päivi: Onhan meillä niitä ohjaajiki siellä välitunneilla, mutta ne ei tavallaan nää sitä metsää puilta... että nekin aattelee, että nää on näitä pienryhmäläisiä, että on pakko olla tässä vahtimassa että ne osaa olla kunnolla tai muuta tämmöstä, että nekin on menny mukaan siihen systeemiin.

Koulussa toimii kiusaamisen vastainen KiVa-kouluprojekti, mutta ainakaan Millan kiusaamiseen siitä ei ollut apua. Kaiken lisäksi ne, jotka pahimmin Millaa kiusasivat, olivat sen luokan oppilaita, johon Milla oli tarkoitus integroida.

Sari: Ja siihen ei puututtu? Onko siellä KiVa-kouluhommaa tai muuta?

Päivi: On siellä KiVa, mutta en mä oo nähny mitenkään sitä käytännössä.

Venla: Minä esimerkiksi rehtoria myöten kerroin, miten joulujhlassa kun erityisluokka esiintyi, yleisopetuksen luokka imitoi, miltä kuulostaa, kun erityislapsi siellä huutelee, joka ei pysty omia ääniään kontrolloimaan. Opettaja istui siinä vieressä, eikä lopeta ollenkaan sitä huutelua, jolloin minä sitten lopetin tämän imitoinnin ja rehtoria myöten kaikki kenelle olen siitä puhunut, tekevät näin (lyö käsiä yhteen)... voivattelevat ja sanovat, että kaikkea sitä..

Mietolan (2014) väitöskirjassa tode-

taan, että erityisluokkien oppilaita nimittellään, kartetaan ja ulossuljetaan. Tämä tulos tukee Mietolan havaintoa ja haastaa kasvattajia puuttumaan kriittisen pedagogiikan (Aittola & Suoranta, 2001, 16–17; Freire, 1972) ja eettisesti kestävän, välittävän opettajuuden (Louhela, 2011; Lynch, ym., 2009; Noddings, 2005) hengessä oppilaisiin kohdistuvaan toisarvoistamiseen, kiusaamiseen ja marginaaliseen asemaan koulu yhteisössä sekä edistämään heidän yhdenvertaisia osallisuuden mahdollisuuksiaan.

Henkilöstön resurssit tai asenne puutteellisia

Henkilöstön aika- ja resurssipula mainittiin yhdeksi lasten sosiaalisen osallisuuden mahdollisuuksia heikentäväksi tekijäksi. Päivi-opettaja kritisoi opetushenkilöstön kolmiportaisen tuen myötä lisääntynyttä paperityötä ja byrokratiaa, joka hänen mukaansa vie energiaa varsinaisten tukitoimien toteuttamiselta, joihin kuuluu myös lasten sosiaalisen osallisuuden tukeminen:

Päivi: Voisin kommentoida sen verran, että tavallaan... nyt kun on tämä kolmiportainen tuki, niin tuntuu että se tuolla opettajakunnassaki työllistää hirveästi totta kai, ihan se paperityö ja mitä pitää muistaa laittaa ylös. Ja sitten ne menee viraston päähän ja sieltä joku lähettää sen bumerangina takas, kun joku huomaa, ettei olekaan oikein kirjoitettu ja muuta.. niin opettajilla on paine tehdä sitä paperityötä. Mutta sitten että meneekö ne voimat siihen, kun sitä paperirumbaa pyöritetään? Että ne ei tuu käytännön tasolle ne tukitoimet, niin ei tunnu kauheen hyvältä tää systeemi tällä hetkellä.

Sari: Niin, eikös sen pedagogisen sel-

vityksenki pitäis olla nimenomaan työkalu..

Päivi: Nimenommaan.

Päivi ei saanut tukea koulun sisältä pyrkimyksilleen edistää erityislasten sosiaalista osallisuutta inkluusiokäytänteiden kehittämisen kautta laaja-alaista erityisopettajaa lukuun ottamatta. Sen sijaan vanhemmista löytyi tukea hänen ponnisteluilensa pedagogiikan, toimintaympäristön ja sosiaalisen osallisuuden kehittämiseksi. Toimiminen muun yhteisön kirjoittamattomia arvoja ja toimintakulttuuria vastaan uuvuttaa helposti. Monellakaan ei ole rohkeutta lähteä kyseenalaistamaan koulussa vallitsevia arvoja ja toimintakäytänteitä, kuten Päivin seuraavasta puheenvuorosta käy ilmi. Myös johdon tuki on ensiarvoisen tärkeää muutoksen eteenpäinviemiselle. Samanaikaisopettajuutta tai muita yhteistoiminnallisia malleja ei kyseisessä koulussa juuri käytetä.

Sari: *Onko teillä samanaikaisopettajuutta tai yhteisopettajuutta tai tämmösiä?*
Päivi: *Eipä juuri. Laaja-alaisesta erityisopettajasta saan semmosta tukea, että hänen kanssaan pystyy keskustelemaan. Meillä on samankaltaisia ajatuksia, mutta hänkin on sanonut, ettei hänelläkään ole rohkeutta viedä niitä ajatuksia eteenpäin, mutta nyt vois olla semmonen sauma, kun on useampi, kaksi. Apulaisjohtaja on kauhean kiva tyyppi, semmonen rempsakka ja on monta kertaa sanonutkin, että me tuemme sinua. Mutta jos mennään rehtoritasolle, niin työhaastattelussakin oli puhe siitä, että he kaipaavat uudistajaa ja se oli mulle semmonen porkkana, että mää innostuin siitä, että tuohan voisikin olla kiva juttu, mutta sitten kun*

ois tarvinnu jotakin semmosta konkreettista, rahaa vaikka, että ois voinu muokata tuota oppimisympäristöä, niin aika tiukassa se on sitten kyllä ollut. Tai sitten jos mää oon ehottanu luovia ratkaisuja vaikka ohjaajavaihtojen suhteen, niin kyllä ne on pitkässä kuudessa tai sitte tota, ettei tarttis jäädä yksittäisen opettajan tehtäväksi mennä ruikkuttamaan sitä integraatiota, että tulis vähän isompia linjauksia, niin ne on vielä tosiaanki vaiheessa. Aika yksin siellä saa kyllä puuhastella.

Muutokseen tähtäävänä, transformatiivisena intellektuellina (Aittola & Suoranta, 2001, 17–21, Giroux, 1988, 125–129) Päivi-opettaja oli turhautunut myös koulunkäynninohjaajien juuttumiseen vanhoihin toimintatapoihin. Meeri kertoi esimerkkinä koulunkäynnin ohjaajien toimintatavoista välitunneilla seuraavan asian:

Meeri: *Niin, siellä kun oli ne kaksi naista, niin menin niille sanomaan, että hokasitteko kun nyt alko taas se, että uhkas tappaa Millan kaksi koiraa. Niin ne sano mulle, että tarvitseeko meidän alkaa vielä tää viistoista minuuttia töihin? Että me ollaan aika rankassa työssä tuolla tunnilla niin sitten pitäis vielä välitunnilla jaksaa alkaa? Niin minä sanoin, että no katotaan miten menee ja teette sen mikä on teidän työtä. Eli minähän olin uhka siellä pihalla.*

Katkelma osoittaa, että koulunkäynnin ohjaajat eivät ajatelleet kiusaamiseen puuttumisen kuuluvan perustyöhönsä ja että Meeristä tuntui, että hänen läsnäolonsa tuntuu heistä uhkalta.

Päivi: *Hirmu usein kuulee tätä, että jos vanhemmat on aktiivisia, niin se koulun*

puolella koetaan uhkana.

Venla: Vanhempien rooli pitäis tehdä näkyväksi myös koulussa. Vanhemmat harvoin kokevat olevansa tervetulleita kouluun. Toivotetaan kyllä tervetulleiksi, mutta auta armias jos menet oikeasti osallistumaan vaikka luokan toimintaan, niin eipä ookaan niin helppoa.

Halun edistää osallisuutta tulisi näkyä asenteissa, koulun henkilöstön ammatillisissa taidoissa ja tiedoissa sekä tukisysteemissä (Bricker, 2000, 18). Kasvattajien ja oppilaiden asenteissa tulisi näkyä yhdenvertaisuuden periaatteiden kunnioittaminen. Tämä ei ole, kuten ei ole todellinen, tasavertainen kasvatuskumppanuuskaan, edellisen esimerkin valossa aina ongelmatonta. Tässä koulun taholta määritellään reunaehdot, joiden puitteissa kodin ja koulun yhteistyötä rakennetaan (Honkasilta ym., 2014, 1–2; Todd, 2007, 76).

Arvot eivät aina toteudu käytännössä

Tasa-arvoa, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta pidettiin koulussa hyvinä arvoina, jotka eivät kuitenkaan oikein toteutuneet käytännössä, vaan jäivät päälle liimatuiksi:

Venla: Tällä hetkellä vallitsee joku sellanen... on olemassa termejä jotka on muka omaksuttu. Liimattu päälle. Sitteen niistä ei pystykään puhumaan kun siitä on tullut sellanen kiva päälle liimattu juttu. Niinko tuo tasa-arvo.

Päivi pyrki omassa toiminnassaan edistämään edellä mainittuja arvoja, mutta koki, ettei muu yhteisö lähde siihen mukaan:

Päivi: Tuo on niin totta, että yksin määhän voin tehdä mitä vaan siellä luokassa,

mutta jos ei se ympäristö komppaa sitä, niin ei se etene.

Sosiaalisen osallisuuden ja yhdenvertaisten toimintamahdollisuuksien toteutumatta jääminen erityislasten kohdalla käy ilmi esimerkiksi seuraavissa katkelmissa, joissa henkilökunnan toimintatavat nousivat henkilökunnan, ei lasten lähtökohdista, oikeuksista ja tarpeista. Erityislapsset seisoivat kiikuilla, kun muut osallistivat pihansiivoustalkoisiin:

Venla: Sieltä ne katteli kiikuilta ko muut teki, nämä lapset.

Meeri: Säähän kysyit vielä, että mikä tää on..

Sari: Mitä he sanoivat?

Venla: Jotain ihan epämääräistä... kukaan ei selvittänyt sitäkään asiaa lopullisesti. Tuli vaan jotain epämääräistä, että: "No ollaan me joskus osallistuttu. Ei meille tainnu tulla ilmoitusta tänä vuonna." Yritin kysyä, että miksi siihen tarttee ilmoituksen, jos kerran ootte siellä ulkona. Aikuset jutteli keskenään siinä ja lapset seiso niinku jotkut apinat siinä.

Päivi: Siinä sen näkee, että homma lähtee aikuisten toiminnasta, mikä on helpoin heille.

Meeri: Voisi todeta, että jos minun lapseni ei ole idiootti, niin ainakin ne siellä tekevät hänestä idiootin.

Päivin kommentista "Siinä sen näkee, että homma lähtee aikuisten toiminnasta, mikä on helpoin heille" voi lukea asenteen, joka ei tue lapsilähtöisyyttä eikä lapsen aktiivista toimijuutta tai sosiaalista osallisuutta. Saman eetoksen voi lukea myös Meerin viimeisestä kommentista edellisessä otteessa.

Negatiiviset lausunnot osallisuuden rajoittajina

Mikasta oli erityisoppilaitoksessa kirjoitettu lausunto, ei avustuksia eikä Kelaa varten, vaan verkostolle, joka vastaa Mikan kuntoutuksesta. Lausunto oli negatiivinen, ja se nujersi Mikan itsetuntoa eikä varmastikaan edesauttanut jatkotyöllistymisessä. Erityisopetuksen tulisi tukea vahvuuksia ja vastata oppijan tuen tarpeisiin (Eske-lä-Haapanen, 2012). Tässä tapauksessa opettajan lausunto kertoo Aapo-isän käsityksen mukaan melkoisesta ristiriidasta ylevän periaatteen ja nuoren sosiaalisen osallisuuden edistämisen käytännön toteutumisen välillä. Sen sijaan työpajasta saatu lausunto, tai palaute pojan tilanteesta, oli tähän verrattuna positiivinen: nuoren vahvuuksia painottava ja erityisiä tarpeita tukeva.

Aapo: Joo, siis erityisoppilaitokselta lausunto sille verkostolle, missä Mikan kuntoutusta käsitellään, missä on lääkärit ja terapeutit ja kaikki ne ammattilaiset jotka Mikan ympärillä pyörii. Se lausuntohan oli hirveän negatiivinen. Mä niiko pyysin siihen, että mää haluan tietää, millaista siellä koulussa on. Että tiedetään, mikä siellä nyt tökkii.

Siellähän ei ollut mitään, mikä olis onnistunu. Ja sittenko se lausunto on semmonen, joka luetaan koko verkostolle ja Mika on siinä läsnä. Ja se katotaan se lausunto mitä siinä on ja niitä kerrataan niitä juttuja. Tottakai mää halusin.. mää pyysin realistista lausuntoa, mutta en mää nyt ihan arvannu, että se olis haukkumakirje. Siinähän ei ollut yhtään positiivista juttua. Ei yhtään. Aattelin, että kyllähän lausuntoon nyt jotain positiivista löytyy.

Ja se ristiriita mikä siinä oli, oli se,

että näiltä työkokeilupaikoilta, niiltä työvalmentajilta se lausunto oli ihan erilainen. Siellä kiinnitettiin huomiota siihen mitä osaa, mihin pystyy; tekee tarkasti tämän, suoriutuu siitä. Tarvitsee ehkä intensiivistä ohjausta ja tarvii siirtymisiin sellaisen pienen työnnon että nyt aloitetaan seuraava juttu että äläpää jää sinne jumittelemaan tai muuta.. Näitä ihmisiä täytyy kiittää. Nää on juuri niitä toimijoita, että jos jotain hyvää voidaan saada aikaseksi, niin näillä se saadaan.

Opettajien ja muiden ammattilaisten tulee tiedostaa vastuunsa toimintansa, myös edellä kuvattujen lausuntojen, vaikutuksista lapsen tai nuoren hyvinvointiin ja sosiaaliseen osallisuuteen ja toimia jokaisen yksilön ihmisarvoa kunnioittaen.

Ovatko lapset mukana osallistettuina vai osallisina?

Aikuisten asenteista lähtee myös lasten sosiaalisen osallisuuden edistäminen, samoin kuin syrjäyttäminen. Toimijoiden on hyvä pohtia, ovatko lapset toiminnassa aidosti osallisina vai osallistettuina. Aina ei päästä edes osallistamiseen asti. Kasvattajat kertovat seuraavassa, miten periaatteessa kuka tahansa voi jäädä ulkopuolelle, syrjään, eikä sosiaalinen osallisuus toteudu:

Venla: Ei tartte olla edes pahasti erityisillä ominaisuuksilla varustettu, että voi olla ihan taviskin, voi jäädä ulkopuolelle. Miten heidät otetaan osalliseksi? Nehän samat keinot pätsi yleensäkin, että oli kuka tahansa lapsi, niin hänet on otettava osalliseksi ja tehtävä se mahdolliseksi. Ei ole olemassa lasten syrjäytymistä vaan lasten syrjäyttämistä.

Päivi peräänkuuluttaa toisen asemaan asettumisen tärkeyttä oman asennemuutoksen aikaansaamisessa. On hyvä pysähtyä joskus kysymään itseltään ammattilaisena, miltä minusta tuntuisi, jos kyseessä olisi minun lapseni.

Päivi: Kyllä ammattilaistenki pitäis välillä miettiä vanhempien ja lapsen näkökulmaa... kyllä mää joskus mietin, että miltä tuntuis, jos se ois mun lapsi. Haluaisinko mää, että se lähtis sinne hiihtokilpailuun vai mitä se onki.

Millan äiti Venla tuo esille näkökulmansa lapsensa osallisuuteen, siihen, miten se ei toteudu itsestään selvästi, kuten terveen pikkusiskon kohdalla: aina on otettava selvää, pääseekö vaikkapa koulun kerhoon erityistä tukea tarvitsevat lapset, tarvitaanko avustajaa ja niin edelleen, ennen kuin voi luvata lapselle, että hän voi osallistua. Osallistuminenkaan ei vielä takaa sitä, että lapsi tuntisi olevansa osallisena ryhmän toiminnassa. Vanhempi voi auttaa lasta osallistumaan, mutta ei voi taata lapsensa sosiaalista osallisuutta, joka puolestaan on riippuvainen ryhmästä.

Aapo: Se että mennäänkö omana itsenä, tuleeko hyväksytyksi semmoisena kuin on, vai mennäänkö jonkun muun suunnittelemaan, rakentamaan, jolla on jo valmiina ajatus siitä, mikä on toivotavaa, millainen sun pitäisi olla. Sekin olisi alku, että ollaan siellä missä muutkin, mutta omilla ehdoilla.

Venla: Toi on aivan älyttömän iso ero (onko osallisena vai osallistettuna). Ja sen ei tarte olla edes erityinen lapsi. Se voi olla somalilapsi, romanilapsi, tai kuka tahansa lapsi.

Päivi: Myös hiljaiset, tarkkailevat lapset saattavat erottua sieltä joukosta.

Sari: Tai jos et sää oo semmonen poika tai tyttö, kuin mitä siinä luokassa ihailaan, niin tulee helposti väheksytyksi.

Edellisessä esimerkissä tuodaan esille myös se seikka, että sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa voi olla ongelmia myös muilla kuin erityislapsilla. Lapsen temperamentti tai intersektiot, kuten sukupuoli, ikä, sosiaalinen luokka tai etninen tausta, voivat olla yhtä lailla sosiaalisen osallisuuden esteitä (vrt. Mc Call, 2006; Rossi, 2008).

Sukupuoli väliin tulevana intersektiona

Sukupuoleen kohdistuvista kulttuurisista odotuksista ja sen vaikutuksesta sosiaaliseen asemaan kerrotaan Millan kohdalla seuraavaa:

Meeri: Siihen tyttö–poika-asetelmaan vielä, että kun Milla tässä yks päivä hämmentyneenä selitti... mää kysyin että teitkö sää sun kaverin kans sitä työtä. Milla sanoi, ettei voi, kun meidän pitää istua villien poikien välissä, että ne pysyvät rauhallisina. Heidän tehtävänsä on istua villien poikien välissä täyttämässä sitä opettajan tehtävää.

Venla: Ja usein sitä ei hyväksytä sitä tasavertaista kaverisuhdetta, niin kuin tämä minun tyttäreni, jolla suurimman osan päiväkotitaiपालeen kavereista oli poikia. Ja hän sopi siihen joukkoon erinomaisesti. Ja hän joutuu sitten koko ajan määrittelemään itseensä eri tavalla ko muita ja hakemaan hyväksyttävää tapaa olla tyttöjen kanssa. Ja nyt kun ollaan koulussa eka luokalla, niin pojat ei enää alakaan samalla tavalla, koska se kulttuuri on muuttunu. Ja hänen pitää tehdä asioita korkealta ja kovaa,

että sais niiden poikien hyväksynnän.

Sukupuoli nousee Millan kohdalla vielä toiseksi sosiaalisen osallisuuden haasteeksi erityisen tuen tarpeen lisäksi. Kasvattajilta puuttuu usein sukupuolisensitiivinen kasvatusote, mikä edellisessä esimerkissä näkyy tytön käyttämisessä villien poikien rauhoittajana sekä siinä, että tyttöjen ja poikien välinen kaveruus muuttuu kouluun siirryttäessä ei-hyväksyttäväksi tai oudoksi. Ylitapio-Mäntylän (2012) mukaan sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa pyritään siihen, että jokainen lapsi saa olla omanlaisensa, mutta siinä ei tavoitella sukupuolineutraaliutta. Tavoitteena sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa on ottaa huomioon lapsen persoona eikä asettaa häntä tiettyihin sukupuolirooleihin. On huomattava, että kaikki tytöt eivät leiki mieluiten nukeilla eivätkä kaikki pojat ole riehuvia rämäpäitä.

Erityislasten vuorovaikutus muiden lasten kanssa on vähäistä

Venla ja Meeri kertovat, kuinka vaikeaa Millan on ollut löytää omanikäistä seuraa. Oman luokan eri-ikäisistä lapsista ei tahdo olla kavereiksi, eivätkä yleisopetuksen oppilaat leiki Millan kanssa. Yhdeksi esteeksi sosiaalisen osallisuuden toteutumiseksi he mainitsevat liiallisen tukeutumisen avustajapalveluihin, jolloin lapsi oppii olemaan aikuisten kanssa, mutta kontaktit omanikäisiin lapsiin sekä sen myötä sosiaalisten taitojen kehittyminen voivat jäädä vaillinaisiksi.

Venla: Kaikkea on yritetty keksiä, että saatais kavereita, joita vois kotiin tulla. Tää pienryhmän piiri on niin pieni, että siitä on melko mahdotonta nyhtää irti mitään...yhdeksän vee ja viistoista vee

nyt ei oikein vaan kohtaa. Mutta meidät jotenkin opetetaan siihen meidät erityislasten vanhemmat, että kiva ko on tuo avustaja, vapaa-ajan ohjaaja. Se vie mun lapsen harrastamaan, on sen seurana siellä elokuvissa; laki mulle tämän suo, aivan mahtavaa, jolloin se lapsi oppii olemaan sen terapeutin kanssa tai sen vapaa-ajan avustajan kanssa, kaikkien aikuisten kanssa. Lapsi ei opi olemaan ikäistensä seurassa. Sosiaaliset taidot jää niin tyngiksi sitten, että... Päivi: Se on se osa-alue, mihin pitäis saada kovasti harjoitusta.

Meeri kysyy myös, miten lapset oppivat sosiaalisiksi, jos he eivät saa tilaisuuksia harjoitella näitä taitoja muiden lasten kanssa. Haastateltavat olivat huomanneet eroja myös pienryhmien oppilaiden ja erityiskoulun oppilaiden vertaissuhteissa. Erityiskoulujen lapsilla oli heidän havaintojensa perusteella enemmän vertaiskontakteja ja kavereita kuin yleisopetuksen pienryhmien lapsilla. Sekä pienryhmässä että erityiskoulussa erityisopettajana toiminut Päivi vahvistaa vanhempien havainnon.

Meeri: Siellä on nauravia lapsia niissä erityiskouluissa. Mutta usein nämä, jotka tulee pienryhmistä, heillä ei oo mitään kavereita. Äiti tuo tai avustaja tuo. Venla: En tiedä, näkykö se sitten siinä erityiskoulun arjessa niin selvästi siellä toimintatavoissa, että onko siellä sit toimivaa kaveruutta.

Päivi: Joo, siis kyllähän siellä syntyy kavereisuhteita.

Haastateltavista Venla, Meeri ja Päivi ihmettelivät myös, mikseivät erityislapset heidän koulussaan pääse yhteiseen iltapäiväkerhoon yleisopetuksen lasten kanssa.

Tämä edesauttaisi heidän mielestään ka-verisuhteiden luomista.

Kasvattajien käsityksistä, jotka koskevat erityislasten sosiaalisen osallisuuden haasteita koulussa, löytyi yhdeksän käsityskategoriaa, jotka osoittavat kehittämisen tarpeita kodin ja koulun yhteistyössä, henkilökunnan inklusiota ja erityislasten sosiaalisen osallisuuden tukemista koskevissa asenteissa ja toimintakäytännöissä, tiedon kulkemisessa koulun sisällä ja koulun ja kodin välillä sekä kiusaamiseen puuttumisessa. Myös sukupuolella, negatiivisilla lausunnoilla, opettajien kasvaneella paperityöllä ja sillä, onko lapsi erityiskoulussa vai yleisopetuksen koulussa, oli tässä tutkimuksessa merkitystä erityislasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisen haasteissa.

POHDINTA

Opetussuunnitelmauudistuksen (19. 9. 2014) mielestäni yksi tärkeimmistä tavoitteista on koulun toimintakulttuurin kehittäminen yhdenvertaisten osallistumisen mahdollisuuksien suunnassa. Lisäksi lasten suojelemiseksi syrjinnältä ja heidän osallisuuden mahdollisuuksiensa edistämiseksi on lukuisia velvoittavia lakeja ja asetuksia. Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) painottaa lasten ja vanhempien osallisuutta sekä ennaltaehkäiseviä toimia hyvinvoinnin tukemiseksi. Oppilaalla on myös oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (perusopetuslaki 29. §, lukiolaki 21. §, laki ammatillisesta koulutuksesta 28. §). Lisäksi vuodesta 2003 voimassa olleen asetuksen perusteella koulutuksen järjestäjän tulee laatia suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaa-

miselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista (perusopetuslaki 477/2003: 29. §). Tähän velvoittaa myös lapsen oikeuksien julistus (19. §, osallisuudesta ks. asetus 60/1991, artikkelit 12, 13, 17 ja 3). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (19. 9. 2014) todetaan toiminta-kulttuurista seuraavaa:

”Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat koulu yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä.”

Opetussuunnitelmien perusteissa ja koulun omissa opetussuunnitelmissa olevien kasvatustavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien sisältöjen tulee konkretisoida toimintakulttuurissa. Toimintakulttuurin vuorovaikutteinen kehittäminen koulun ympärillä olevien toimijoiden, kuten vanhempien, kanssa avaa koulua muuta yhteiskuntaa kohti, jolloin koulun toimintakulttuuriin suodattuu tärkeitä vaikutteita.

Käsityskategorioiden perusteella esitänkin erityislasten osallisuuden haasteita kasvattajien näkökulmasta yhteen vetävänä kuvauskategoriana erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumista estävän koulun toimintakulttuurin. Tulosluvussa esitellyt käsityskategoriat liittyvät kaikki tähän ylemmän tason

kuvauskategoriaan, koska toimintakulttuurin kautta tulevat näkyviin koulun sosiaaliseen osallisuuteen liittyvät käytännöt, arvot, asenteet ja periaatteet. Koulussa, jossa opetus suunnitelmalla perusteissa (19.9.2014) mainitut yhdenvertaisuutta ja sitä kautta myös sosiaalista osallisuutta edistävät arvot ja asenteet eivät toteudu toimintakulttuurin tasolla, erityislasten sosiaalisen osallisuuden edistäminen on vaikeaa.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että koulun toimintakulttuuri heijastelee koulun arvoja ja niiden toteutumista erityislasten sosiaalista osallisuutta koskevissa käytännöissä. Tavoitteena oleva avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, joka tukee muun muassa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, toteutuu tällä hetkellä kouluissa hyvin eri tavoin. Samoin huoltajien ja oppilaiden mahdollisuudet osallistua tai olla osallisina koulun toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalista osallisuutta edistäväksi vaihtelevat koulujen välillä ja myös koulujen sisällä. (Vrt. Eskelä-Haapanen, 2012; Honkasilta ym., 2014.)

Erityisoppilaiden kohdalla puutteet, mutta myös hyvät käytännöt osallisuuden edistämiseksi näkyvät herkästi lasten hyvinvoinnissa. Jos koulun yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja tasa-arvon periaatteet eivät toteudu toimintakulttuurin tasolla, syntyy samalla toiseutta ja epätasa-arvoa. Tämä puolestaan heijastuu erityisesti haavoittuvimpiin oppilasryhmiin, kuten keskiasteisesti tai vaikeasti vammaisiin lapsiin, ennakkoluulojen, syrjinnän ja väheksynnän kautta (vrt. Mietola, 2014). Toisaalta taas koulussa, jossa arvojen toteutumisen hyväksi ollaan valmiita tekemään jatkuvasti työtä, sen voisi olettaa heijastu-

van kaikkien lasten hyvinvointiin ja osallisuuden mahdollisuuksiin.

Inklusiota edistävät Lakkalan (2008, 34–39) mukaan paitsi erilaisuutta kunnioittava koulu yhteisö sekä tuki ja palvelut omassa lähiympäristössä, niin myös oppilaiden osallisuus omassa oppimisyhteisössään. Osallisuutta edistävä koulun toimintakulttuuri voi parhaimmillaan edistää kaikkien lasten ja nuorten osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia. Inklusiivissa segregoivia ja ei-osallistavia käytänteitä pyritään vähentämään kehittämällä osallisuutta edistäviä kasvatus- ja toimintakäytänteitä. Niiden kautta ehkäistään oppilaiden erilaiseksi leimautumista ja laajennetaan oppilaiden kokemuksia moninaisuudesta. (Ainscow, 2007, 3; Booth, 2000, 27; Lakkala, 2008, 199; Väyrynen, 2006.) Eskelä-Haapasen (2012, 177) mukaan koulu, ”jossa inklusiivinen pedagogiikka on tunnustettu tavoite, osallistaa kaikki oppijansa ja kohdennettu tuki on osa sitä”. On kuitenkin huomattava, että osallistaminen tapahtuu jonkun muun toimesta, kun taas osallisuus toteutuu omaehtoisesti ja sisältää tunteen kuulumisesta joukkoon.

Pyrittäessä koulukulttuurin ja koulun käytäntöjen kehittämiseen alati muuttuvassa todellisuudessa on oltava tietoinen koulun toimintakulttuurista ja niistä sosiaalisesti konstruoiduista uskomuksista, asenteista, valtasuhteista ja rakenteista, joiden puitteissa purkamisen ja uudelleenkonstruointi ovat mahdollisia. Kasvattajilla on oltava herkkyyttä tunnistaa erityisen tuen tarpeen lisäksi muitakin intersektioita, jotka vaikuttavat sosiaalisen osallisuuden toteutumisen taustalla, kuten sukupuoli, ikä, kulttuurinen tausta ja perheiden sosioekonominen asema. (Billington, 2000, 59.)

Osallisuustyöhön tarvitaan mukaan koti, koulu ja koulun ulkopuolisia tahoja, kuten terveydenhuollon ammattilaisia, kolmas sektori ja harrastuspiirejä. Lapsen elämää ja hyvinvointia tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti huomioiden koko se kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö, joiden vaikutuspiirissä lapsi kasvaa (vrt. Davis, Watson, Corker & Shakespeare, 2003, 207). Tässä tutkimuksessa tukitoimet olivat sidoksissa opettajan yhteistyöhalukkuuteen ja arvoihin eivätkä tukitoimet kantaneet esimerkiksi integraatiokäytänteisiin koulussa, jossa koulun yleinen toimintakulttuuri ei käytännössä tukenut erityislasten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta.

Kaikkien lasten sosiaalinen osallisuus on tärkeä inklusion ulottuvuus, ja sen edistämisen mahdollisuuksiin on tarvetta paneutua myös tutkimuksen keinoin (vrt. Bricker, 2000; Pihlaja, 2009). Lapsen identiteetti ja itsetunto kehittyvät ryhmään kuulumisen ja sen jäsenenä olon kokemuksen kautta (O’Hanlon, 2003). Tämän mahdollistamiseksi vanhempien ja koulun sekä ulkopuolisten ammattilaisten yhteistyö on tärkeää. Kiitos tähän tutkimukseen osallistuneille aktiivisille vanhemmille, mumuille ja opettajalle, jotka olette mukana kehittämässä koulun toimintakulttuuria erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta edistävään suuntaan. On tärkeätä ymmärtää, kuten Venlan, Meerin ja Päivin tekemässä hankevalmistelupaperissa todetaan: ainoastaan asennemuutoksen kautta voi tulla rakennemuutos.

Kirjoittajatiedot:

Sari Manninen (KT) on toiminut tutkijana, opettajankouluttajana sekä projektisuunnittelijana Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa vuosina 2007–2013. Sitä ennen hän on toiminut opettajana, erityisopettajana ja valmistavan luokan opettajana. Tällä hetkellä Manninen työskentelee päätoimisesti

Suomen Vanhempainliiton hankkeessa ”Vanhemmat 7–13-vuotiaiden lasten osallisuuden edistäjinä”.

LÄHTEET

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (s. 146–159). London: Sage.
- Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren, *Kriittinen pedagogiikka* (s. 7–28). Jyväskylä: Gummerus.
- Armstrong, D. (1995). *Power and Partnership in Education*. London: Routledge.
- Billington, T. (2000). *Separating, Losing and Excluding Children. Narratives of Difference*. London: Falmer Press.
- Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.), *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality* (s. 17–30). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: how the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education* 20, 14–19.
- Davis, J., Watson, N., Corker, M. & Shakespeare, T. (2003). *Reconstructing disability, childhood and social policy in the UK*. Teoksessa C. Hallett & A. Prout (toim.), *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century*. London: Routledge.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla*. Tampere: Tampere University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.
- Galloway, D., Armstrong, D. & Tomlinson, S. (1994). *The Assessment of Special Educational Needs. Whose Problem?* Longman: Harlow.
- Gill, R. (1995). *Relativism, reflexivity and politics: interrogating discourse analysis from a feminist perspective*. Teoksessa S. Wilkinson & C. Kitzinger (toim.), *Feminism and discourse* (s. 165–186). London: Sage.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (2012). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Gröhn, T. (1992). *Fenomenografinen tutkimusote*. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hanhivaara, P. (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus: osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24, 29–38.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. (2014). Power struggle, submission and partnership: Agency constructions of mothers of children with ADHD diagnosis in their narrated school involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Haettu 12. 11. 2014 osoitteesta <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2014.965794#.VHRwGcmqS88>
- Kiilakoski, T. (2008). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Lasten ja nuorten kunta*, (s. 8–20). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (2005). Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Korczak, J. (2011). *Lapsen oikeus kunnioitukseen*. Helsinki: Basam Books.
- Kuntalaki 17.3.1995/365.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630.
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Limberg, L. (1998). Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande. Göteborg & Borås: Valfrid.
- Limberg, L. (2000). Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behaviour Research*, 1, 51–67.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Acta Universitatis Ouluensis E130. Tampere: Juvenes Print.
- Lukiolaki 21.8.1998/629.
- Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (2009). *Affective equality, love, care and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Marton, F. & L. Svensson (1982). *Towards a phenomenography of learning. 2: A relational view of study skill*. Mölndal, University of Göteborg. London: Falmer.
- Mattila-Aalto, M. (2009). *Kuntoutusosallisuuden diagnoosi. Tutkimus etisten rappiokäyttäjien kuntoutumisen muodoista, mekanismeista ja mahdollisuuksista*. Kuntoutussätiön tutkimuksia 81. Helsinki: Yliopistopaino.
- McCall, L. (2006). The complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkouluun arjessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35, 147–159.
- Nuorisolaki 27.1.2006/72.
- O’Hanlon, C. (2003). Educational inclusion as action research: an interpretative discourse. Berkshire: McGraw Hill Education.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, luvut 1–12. Luonnos. [Verkkajulkaisu.] Helsinki: Opetushallitus 19.9.2014. Haettu 20.11.2014. osoitteesta http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf.
- Perustuslaki 1999/731.
- Perusopetuslaki 2010/642.
- Pihlaja, P. (2019). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49, 146–157.
- Pöyhkäri, V. (2010). Inklusio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle. Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vamman ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inklusioon peilaten. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ramazanoglu C. & Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. London: Sage.
- Rojola, L. (2000). Gayatri Chakravorty Spivak ja väärinlukemisen politiikat. Teoksessa: A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.), *Feministejä, aikamme ajattelijoita*, s. 295–318. Tampere: Vastapaino.
- Rossi, L. (2008). Identiteetti, queer ja intersektionaalisuus – hankala yhtälö? *Kulttuurintutkimus*, 25, 29–39.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children’s Participation. *International Journal of Children’s Rights*, 15, 199–128.
- Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education. A critical approach to collaborative working*. London: Routledge.
- Turja, L. (2011). *Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria*. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011 (s. 1–15). Haettu 24. 4. 2014 osoitteesta <http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf>
- Väyrynen, S. (2006). Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta

suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. Kasvatus 37, 371–385.

YK:n Lasten oikeuksien sopimus. Asetus 60/1991, artikkelit 12, 13, 17 ja 3.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus.