



MARJATTA TAKALA – MARJUT KOKKO

## Erityisopetus oppilaiden kertomana – näkökulmana yhteenkuuluvuuden politiikka

Takala, Marjatta – Kokko, Marjut. 2024. ERITYISOPETUS OPPILAIEN KERTOMANA –NÄKÖKULMANA YHTEENKUULUVUUDEN POLITIIKKA. *Kasvatus* 55 (5), 491–506.

Tutkimuksemme tarkastelee inklusiivisen koulutuspolitiikan aikakaudella erityisluokassa tai -koulussa (erityisryhmä) opiskelevien ja opiskelleiden koulukokemuksia yhteenkuuluvuuden politiikan kautta. Haastattelimme nuoria sekä 8.–9. luokalla että erityisopetuksessa olleita, jotka opiskelivat tai aloittelevat työelämää. Haastattelut toteutettiin pääosin oppilaitoksissa eri puolilla Suomea. Käytimme menetelmänä narratiivien analyysiä, jonka teoreettisena viitekehikkona oli Yuval-Davisin yhteenkuuluvuuden politiikan kolme tasoa: 1) sosiaalinen sijainti, 2) identiteetti ja emotionaalinen kiinnittyminen sekä 3) eettiset ja poliittiset arvot. Haastatellut kokivat erityisryhmässä opiskelun pääasiassa myönteisesti. Useimmilla oli kokemusta myös yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta, mikä mahdollisti yleis- ja erityisopetuksen vertailun. Erityisryhmäopiskelun vahvuutena pidettiin pientä ryhmäkokoja, opetuksen selkeyttä ja rauhallista etenemistä sekä avun nopeaa saamista; sen heikkoutena oli kaverisuhteiden hiipuminen ja vähäisyys sekä kokemukset yksinäisyydestä. Myös leimautuminen erilaiseksi sekä kiusatuksi joutuminen tulivat esiin. Omaan erityisryhmään kiinnityttiin, mutta identiteetin kanssa kamppailtiin. Useat haastatellut integroituivat välillä yleisopetukseen ja kokivat tämän tärkeänä sekä jatko-opintoihin siirtymisen kynnystä madaltavana. Koulutuspolitiikka näkyi erilaisina mahdollisuuksina päästä erityisryhmiin eri puolilla Suomea. Suurin osa haastatelluista koki, että siirtyminen erityisluokalle tai -kouluun oli heille oppimisen kannalta hyvä ratkaisu. Inklusion aika-kaudella erillinen erityisopetus nähtiin melko hyödyllisenä. Tulostemme mukaan erityisluokkia ja -kouluja tarvitaan, ainakin toistaiseksi.

Asiasanat: erityiskoulu, erityisluokka, oppilaan kokemus, yhteenkuuluvuuden politiikka

## Johdanto

Inklusiivisen koulutuspolitiikan tavoitteena on taata kaikille oppilaille mahdollisuus osallistua yleisopetukseen ja integroitua myöhemmin yhteiskuntaan – myös niille, joilla on haasteita oppimisessa ja käyttäytymisessä (Hornby 2021). Tästä huolimatta on yhä epäselvää, saavutetaanko tavoite paremmin yleis- vai erityisopetuksen ryhmässä. Suomi on sitoutunut kansainvälisten sopimusten, kuten Salamancan julistuksen (Unesco 1994), tavoitteisiin inklusiivisesta kasvatuksesta. Perusopetuslakiin kirjattu periaate ohjaa oppilaan ensisijaisesti omaan lähikouluunsa, ja lain määrittelemät tuen muodot oppilaalle ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tarvittaessa oppilaalle tulee järjestää erityistä tukea muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010, 17 §; Perusopetuslaki 1998).

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina ollen vuonna 2017 yhteensä 7,7 prosenttia ja vuonna 2022 jo 9,7 prosenttia (SVT 2018, 2022). Erityistä tukea saaneista oppilaista 33 prosenttia on saanut opetuksensa kokonaan erityisryhmässä tai -luokassa, ja 37 prosenttia on opiskellut 80–100 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä (SVT 2022). Tarkastelemme tässä tutkimuksessa inklusiivisen koulutuspolitiikan aikakaudella erityisluokassa tai -koulussa (yhteinen nimitys erityisryhmä) opiskelevien ja opiskelleiden koulukokemuksia yhteenkuuluvuuden politiikan (Yuval-Davis 2006, 2011) kautta.

## Havaintoja ja kokemuksia erityisopetuksesta

Erityisopetuksen historiaa ja inklusion tuloksia läpikäyneet Francisco, Hartman ja Wang (2020) toteavat, että ei ole selkeitä tuloksia yleisopetuksen ryhmässä opiskelun vaikutuksista erityisopetusta tarvitsevien sosiaaliseen ja akateemiseen menestykseen.

Toisaalta on tutkimustuloksia (Cole, Murphy, Frisby & Robinson 2023) siitä, miten yleisopetuksen ryhmässä opiskelleet erityisopilaat saavat helpommin jatkokoulutusta ja työllistyvät paremmin kuin erityisopetuksen ryhmässä opiskelleet. Yhdysvalloissa toteutetun pitkittäistutkimuksen mukaan erityisopetuksessa opiskelleiden oppilaiden itsetunto on alhaisempi ja akateeminen suoriutuminen heikompaa kuin akateemisesti menestyvillä yleisopetuksessa opiskelevilla oppilailla; tutkija pohtiikin, vaaditaanko oppilailta vähemmän vai yrittävätkö he vähemmän, koska ovat erityisopetuksessa (Jones 2023). Yleisopetuksessa opiskelevat tukea tarvitsevat oppilaat saavat yleisen opetussuunnitelman mukaista opetusta, minkä on ajateltu nostavan heidän oppimistuloksiaan. Näin ei kuitenkaan aina Gilmourin (2018) mukaan tapahdu: inklusio ei ole koulutuspoliittinen tavoite ensisijaisesti siksi, että se olisi tehokkaampi, vaan siksi, että tuen tarpeessa oleville halutaan taata oikeus yleisen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen.

Erillistä erityisopetusta on pyritty vähentämään, koska sen on katsottu leimaavan oppilaita ja aiheuttavan heikompaa suoriutumista sekä akateemisesti että sosiaalisesti (Jones 2023; Lozano, Brandenburg, Ganz & Wüthrich 2022). Kuitenkin erityiskouluja ja -luokkia on yhä, ja osa huoltajista pitää niitä hyvinä vaihtoehtoina (Hotulainen & Takala 2014; Lempinen & Niemi 2018). Erityiskoulun positiivisiksi puoliksi huoltajat ovat nimenneet koulun hyvän ilmapiirin, huolehtivan lähestymistavan ja pienen luokkakoon (Satherley & Norwich 2022), ja heidän mukaansa yleisopetuksessa ei ole riittäviä resursseja eikä henkilöstöä tuen antamiseen, minkä vuoksi erityisopetus nähdään parempana (Mann, Cuskelly & Moni 2015; Satherley & Norwich 2022).

On myös tutkimustuloksia erityisopetuksessa olleiden hyvästä itsetunnosta ja opiskelumenestyksestä (Anastasiou, Sideridi & Keller 2020) sekä erityisopetuksessa viihtymisestä (Hornby & Witte 2008; Klang ym. 2019; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010). Tutkimuksia oppi-

laiden omista kokemuksista erityisopetuksesta on kuitenkin vähän, ja enemmän löytyy tutkimuksia opettajien ja vanhempien käsityksistä (Høybråten Sigstad, Buli-Holmberg & Morken 2022).

Oppilaiden näkemyksiä on tutkittu melko vähän ja myös usein pienillä otoksilla. Jahnukainen (2001) haastatteli 23 käyttöksensä vuoksi erityisryhmässä ollutta oppilasta. Erityisryhmien hyvinä puolina haastatellut mainitsivat erityisopettajan, joka oli kiinnostunut oppilaistaan, sekä pienen ryhmän, kun taas ikävintä oli leimautuminen. Niemen ym. (2010) erityisopetuksessa olleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten (n=27) koulutus- ja työelämäpolkuja tarkastelevassa tutkimuksessa erityisluokkaa käyneet muistelivat sitä positiivisesti: siellä oli viihdytty, saatu ystäviä ja koettu hyväksyntää. Vetoniemi ja Kärnä (2021) haastattelivat inklusiivisessa opetuksessa olleita oppilaita (n=4), eivätkä kokemukset olleet kovin positiivisia; pelkkä fyysinen integrointi ei synnyttänyt yhteenkuuluvuuden kokemusta. Suomalaisen tutkimuksen mukaan erillisessä erityisopetuksessa olleet syrjäytyvät yleisopetuksen käyneitä helpommin työelämässä (Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa 2016).

Holm, Björn, Laine, Korhonen ja Hannula (2020) tutkivat yläkoululaisten (n=1379) matematiikan opiskelussa saatua tukea sekä sitä, oliko tuki mieluisampaa erillisessä erityisopetuksessa vai niin, että erityisopettaja tulee yleisopetuksen luokkaan antamaan tukea. Molemista tavoista löytyi positiivisia ja negatiivisia puolia. Englannissa tehdyssä tutkimuksessa (Dimitrellou & Male 2020) oli mukana 37 sosioemotionaaliseen kehitykselleen tukea tarvitsevaa yläluokkien oppilasta ja kahdeksan muuta oppilasta, jotka kaikki opiskelivat yleisopetuksessa. Tuen tarpeessa olleet oppilaat kokivat hankalaksi ryhmään pääsyn, ja yhteenkuuluvuuden tunne jäi heikoksi. Irlannissa Cullinane (2021) selvitti yhteenkuuluvuuden tunteen kokemusta 25 erityisopetusta saavalla ja heidän verrokeillaan, jotka kaikki opiskelivat

yleisopetuksen ryhmässä. Erityisopetuksessa olevien yhteenkuuluvuuden tunne oli heikompi kuin verrokeina olevilla oppilailla, ja he kertoivat haasteista ystävyysuhteiden muodostamisessa sekä vuorovaikutuksessa.

## Yhteenkuuluvuus ja inklusio

Yhteenkuuluvuudesta voidaan puhua tunteena (*sense of belonging*) tai poliittikkana (*politics of belonging*) (Baumeister & Leary 1995; Yuval-Davis 2006, 2011). Yhteenkuuluvuuden tunne sisältää yksilöiden emotionaalisen kiinnittymisen muihin ihmisiin ja yhteisöön. Yhteenkuuluvuuden politiikka rakentuu suhteissa ja on sidottu arvoihin (Juutinen 2018). Yhteenkuuluvuuteen sisältyy myös ulos-sulkeminen eli eksklusio, joten käsitteessä on yhteneväisyyttä inklusiokäsitteen kanssa.

Yuval-Davis (2006) erottaa yhteenkuuluvuuden politiikassa kolme analyttistä tasoa: 1) yksilön sosiaalinen sijainti, 2) identiteetti ja emotionaalinen kiinnittyminen sekä 3) eettiset ja poliittiset arvot. Yksilön sosiaalista sijaintia määrittävät muun muassa sukupuoli, etnisyys, kansallisuus, yhteiskunnallinen tausta ja vammaisuus. Nämä ovat asioita, joihin ei itse voi suoraan vaikuttaa. Sosiaalinen sijainti on monen tekijän summa, ja niiden vaikutus vaihtelee kontekstista toiseen (Yuval-Davis 2011). Identiteetti ja emotionaalinen kiinnittyminen ovat yhteydessä sosiaaliseen sijaintiin. Tähän kuuluvat tarinat identiteetistä: siitä, mitä kerrotaan itsestä, mihin ryhmään samaistutaan ja mikä sen merkitys on (Juutinen 2018; Yuval-Davis 2011). Mitä esimerkiksi merkitsee se, että henkilö on juuri tässä koulussa ja luokassa, sekä mikä on hänen suhteensa muihin ja maailmaan? Eettiset ja poliittiset arvot kuvaavat, miten sosiaalista sijaintia ja identiteettiä arvostetaan ja arvotetaan eri konteksteissa; miten itse ja miten muut niitä arvostavat on keskeistä. Arvoissa on kyse myös siitä, mihin erilaiset rajat vedetään, ja juuri tämä siirtää keskustelun yhteenkuuluvuudesta yhteenkuuluvuuden politiikkaan (Yuval-Davis 2011).

Yhteenkuuluvuus on inhimillinen, sisäsyn-tyinen tarve; ihminen haluaa kuulua ryhmään, olla osa jotakin, olla mukana (Pesonen ym. 2016). Inklusio on käsitteenä kompleksisempi ja sisältää monenlaisia prosesseja (Kovač & Vaala 2021), ja siihen liittyy moninaisuus, arvi-voiva sosiaalinen kategorisointi sekä läheisyyden ja etäisyyden säätely. Selkeää inklusion määri-temää on vaikea löytää. Qvortrup ja Qvortrup (2018) puhuvat inklusion dimensiosta, jonka vastakkaisissa päissä ovat täysi inklusio ja täysi eksklusio. Erilaiset koulutusratkaisut voidaan sijoittaa tuolle jatkumolle. Tutkimusten mukaan opetushenkilöstön asenne inklusiota kohtaan on sitä myönteisempi, mitä paremmin inklusiivinen kasvatus ymmärretään ja mitä vahvem- min se on resursoitu (Saloviita 2020).

Ymmärrämme inklusion tässä tutki- muksessa Haugin (2017) mukaan: inklusiiv- vinen opetus ja kasvatus takaa tasa-arvoisen koulutuksen kaikille oppilaille. Tällöin nojau- dutaan demokraattisiin arvoihin ja sosiaa- liseen oikeudenmukaisuuteen, mutta miten se toteutetaan käytännössä on eri asia.

Kovačin ja Vaalan (2021) mukaan inklusio yhdistetään moninaisuuteen, mutta näin ei välttämättä ole yhteenkuuluvuuden kohdalla. Ihminen kokee usein läheisyyttä itsensä kanssa samankaltaisiin ihmisiin. On tyypil- listä valikoida ja kategorisoida ihmisiä, mikä on ristiriidassa inklusion vaatimuksen kanssa kaikkien yhdessä olemisesta. Lisäksi ihmisten tarve paitsi läheisyyteen myös etäisyyteen tulee mukaan määrittelyihin (Kovač & Vaala 2021). Tämä liittyy kokemukseen yksilöllisyydestä ja tarpeesta erottaa itsensä muista ainutlaa- tuisena yksilönä. Käsitteiden inklusio ja yhteenkuuluvuus eron voisi tiivistää yksilön ja yhteisöllisen tarpeen eroksi (Kovač & Vaala 2021). Käsitteiden yhteen punominen aiheut- taa käsitteellistä epätarkkuutta ja kuvastaa myös inklusion käsitteen epäselvyyttä.

## Tutkimuksen toteutus

Tarkastelemme inklusion aikakaudella erityisryhmissä opiskelleiden kokemuk-

sia yhteenkuuluvuuden politiikan tasojen (Yuval-Davis 2006, 2011) kautta. Käytämme tasoja teoreettisena kehikkona sekä tulosten jaottelussa.

### *Aineisto*

Tutkimuksen aineistot kerättiin vuosina 2022 ja 2023 haastattelemalla nuoria koulussa, jatko-opinnoissa ja työelämän alkutaipaleella. Alaikäisten huoltajilta sekä kaikilta haastatelta- vilta pyydettiin tutkimusluvat. Haastateltavat saatiin yhteydenotoilla lukuisiin kouluihin ja oppilaitoksiin. Mukaan valikoituivat ne oppilaitokset, joiden rehtorit olivat myönteis- iä tutkimukselle ja joiden kunnat antoivat tutkimusluvan. Oppilaitokset sijaitsivat eri puolella Suomea, usealla eri paikkakunnalla.

Aineistossa oli mukana 28 koululaista vuosi- luokilta 8–9 (ikä 14–16 vuotta), jotka opiskelivat haastattelun aikana erityiskoulussa tai -luokassa. Poikaoletettuja heistä oli 15 ja tyttöoletettuja 13. Kahta lukuun ottamatta koululaiset oli- vat kantasuomalaisia. Kaikki eivät osanneet kertoa kouluhistoriaansa; se oli unohtunut tai hahmottomaton. Oman kertomuksensa mukaan koululaisista kymmenen oli käynyt koko oppivelvollisuutensa erityisopetuksessa. Koululaisista 15 oli aloittanut alaluokilla yleis- opetuksessa, ja heistä seitsemän oli käynyt alaluokat siellä, mutta jokaisella on ollut yksi tai useampi aine yksilöllistettynä. Muut olivat aloittaneet koulunsa suoraan erityisryhmässä. Yleisopetuksesta oli siirrytty kokoaikaiseen erityisopetukseen, yleensä luokilla 1–3 ja muu- tama luokilla 5–6 mutta osa vasta yläkoulussa. Kaikki olivat käyneet yläluokat erityisryhmässä, paitsi yksi, joka oli ollut siellä vain vuoden.

Lisäksi aineistossa oli mukana 16 erityis- ryhmässä ollutta nuorta, jotka opiskelivat toi- sella asteella tai korkeakoulussa ja joista kaksi oli aloittelemassa työelämää. Opiskelijoiden keski-ikä oli 21,3 vuotta (vaihteluväli 16–29 vuotta). Poikaoletettuja heistä oli 6 ja tyttö- oletettuja 10 sekä kolmella maahanmuuttaja- tausta. Vain kolme opiskelijaa oli käynyt koko kouluaikansa erityisopetuksessa. Muut olivat aloittaneet koulun yleisopetuksessa, josta

sitten, useimmiten 3–4 luokalla, olivat siirtyneet kokonaan tai osittain erityisopetukseen. Kaikki eivät muistaneet kouluhistoriaansa. Yläluokilla osa ajasta oli oltu sairaalaopetuksessa, JOPO-luokassa, käyty kokonaan niin sanotussa Vamos-opetuksessa (Vamos 2023) tai opiskeltu kaksin opettajan kanssa. Oli kokeiltu monenlaisia ratkaisuja, jotta oppivelvollisuus oli saatu suoritettua. Viiden opiskelijan haastattelut oli tehnyt opiskelija (Pirttikangas 2023) osana oppinnäytetyötään. Niiden litteroidut haastattelut luovutettiin anonyymeinä tutkijoiden käyttöön litteroijan ja haastateltavien luvalla.

Haastattelut tehtiin kahden kesken haastateltavan kanssa rauhallisessa tilassa, koulu- tai opiskelupäivän aikana, ja yksi haastateltiin etänä. Kaikki osallistujat suostuivat haastattelun nauhoittamiseen. Haastateltavilta kysyttiin, miksi he olivat erityisopetuksessa, minkä jälkeen heitä pyydettiin vapaasti kertomaan kokemuksistaan erityisopetuksesta ja, jos mahdollista, myös yleisopetuksesta. Osallistujia pyydettiin myös kertomaan kouluun liittyvistä kaverisuhteista ja yhteenkuuluvuuden kokemuksista, ja lopuksi heiltä pyydettiin ohjeita tuleville opettajille.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Niiden keston keskiarvo oli 21 minuuttia, vaihteluväli 6–50 minuuttia. Koululaisten haastatteluissa oli keskimäärin 1725 sanaa (min. 484, maks. 4029) ja opiskelijoiden 2637 sanaa (min. 1261 ja maks. 3546). Haastateltujen suojelemiseksi emme yksilöi heitä nimillä tai oppilaitoksen sijainnilla.

### **Menetelmä**

Tutkimus tukeutuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan kuvaukset todellisuudesta muotoutuvat ihmisten välisissä prosesseissa sekä kiinnittyvät historiallis-kulttuurisesti aikaan ja paikkaan (Bruner 1987; Saleem, Kausar & Deeba 2021; Vygotsky 1978). Tutkimusote on narratiivinen: käsitämme haastateltujen meille puhumat asiat kertomuksiksi ja kuvauksiksi ajasta ja asioista (Abbott 2008; Riessman 2008). Kohdistamme mielenkiintomme nuorten henkilökohtaiseen

merkityksenantoon erityisopetuksesta ja siihen läheisesti liittyviin asioihin. Polkinghorne (1995) erottaa narratiivisen ja narratiivien analyysin. Heikkinen (2002) kuitenkin toteaa, että usein nämä yhdistyvät tutkimusprosessissa, mutta jompikumpi painottuu. Haastattelujen kertomukset olivat osin fragmentaarisia, mistä syystä tutkimuksemme painottuu narratiivien analyysiä.

Molemmat tutkijat kuuntelivat nauhoitettua haastattelut sekä lukivat niiden litteraatit useampaan kertaan. Sen jälkeen tutkijat merkitsivät erikseen esiin nousevia teemoja (Riessman 2008) ja lopuksi pohtivat niitä suhteessa yhteenkuuluvuuden politiikan tasoihin (Yuval-Davis 2006). Yhteinen konsensus syntyi vertailtuamme löytämiämme teemoja sekä pohtiessamme niiden sijoittumista mainituille tasoille. Löydetyt kertomukset esitetään tuloksina yhteenkuuluvuuden politiikan kolmen tason mukaan. Lopuksi tavoitteenamme oli hahmottaa yksittäisistä merkityksistä kokonaisuuksia sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Bruner (1996) puhuu narratiivien hermeneuttisesta rakenteesta, eli siitä miten yksittäiset ilmaisut saavat merkityksen koko tekstin perusteella, jolloin narratiivien tulkinta on hermeneuttinen prosessi.

Analyysimme oli aineistolähtöistä, mutta tulokset kiinnitettiin yhteenkuuluvuuden politiikan tasoihin teoriasidonnaisesti. Abbotin (2008) mukaan tällainen sopii, kun tulokseen on käytetty olemassa olevaa teoreettista kehystä.

Käytämme tulososan sitaateissa lyhennettä K (koululainen), kun haastateltava suoritti vielä peruskouluaan ja O (opiskelija), kun hän oli opiskelijana tai työelämässä. Haastattelut on numeroitu ja heidän ikänsä kerrottu. Sitaaateista on poistettu tunnistetietoja, murteellisuutta muutettu lähemmäs yleiskieltä tunnistamisen vaikeuttamiseksi ja puhekielisiä ilmauksia (niinku, tota noin) vähennetty. Aihepiiristä sivuun menevä leikattu teksti on merkitty pisteillä (...), ja mikäli vastaus tuntui vaativan selitystä, on se lisätty sulkuihin.

## Tulokset

Aineisto sisälsi moniäänisiä tarinoita, joiden aiheet asettuivat yhteenkuuluvuuden politiikan tasojen alle seuraavasti: Sosiaalinen sijainti: erityisopetukseen tulemisen tapa ja syy. Identiteetti ja emotionaalinen kiinnittyminen: kokemuksia yleis- ja erityisopetuksesta sekä kertomuksia erilaisuudesta. Eettiset ja poliittiset arvot: sosiaalinen verkosto ja kiusaaminen sekä kehittämisajatuksia.

### *Sosiaalinen sijainti – miten ja miksi erityisopetukseen?*

Haastatellut kertoivat, miten ja miksi olivat tulleet erityisopetukseen. Harva oli saanut itse vaikuttaa siihen, meneekö erityisluokkaan tai kouluun; yleensä opettaja oli rehtorin kanssa tehnyt aloitteen, mutta myös huoltaja, lähinnä äiti, oli tukenut siirtoa:

Tää ei ollu mun päätettävissä, mut vaan siirrettiin tänne (erityisopetukseen). Ei voi mitään. (K17, 16v.)

Mähän en sitä sinänsä päättänyt (erityisopetukseen menoa) mitenkään enkä mä ollu siin keskustelussa mitenkään edes mukana. Se vähän niin ku päätettiin mun puolesta. (O11, 29v.)

Osa haastatelluista kertoi asuvansa sijaisperheessä, laitoksessa tai että hänet oli otettu huostaan. Mitä vanhempana haastateltava oli siirtynyt erityisopetukseen, sitä useammin myös hänen näkökulmansa oli otettu huomioon. Osassa Suomen erityiskouluista sijaitsee myös asuntola, ja asuntolakouluun siirtymisestä oli aina päätetty yhdessä koululaisen kanssa.

Syy erityisopetuksessa opiskeluun perustui haastateltujen kertomuksiin, eli me tutkijat emme nähneet virallisia asiakirjoja. Syyt vaihtelivat, eikä haastateltava aina osannut sanoittaa, miksi oli erityisopetuksessa. Osalla oli fyysinen vamma, esimerkiksi lievä kehitys-, kuulo-, näkö- tai liikuntavamma, jonka vuoksi he kertoivat olevansa erityisluokassa tai erityiskoulussa. Haastateltujen mainitsemat syyt on lueteltu seuraavassa erotellen eri henkilöiden

(ilman aineistotunnisteita anonymiteetin suojaamiseksi) mainitsemat syyt puolipisteellä:

Mun huono käytös; keskittyminen herpaantuu välillä; lukihäiriöitä sekä keskittymisvaikeuksia; olin aika aggressiivinen ja vaikea oppia lukemaan; autismin kirjon oireyhtymä; autismi ja asperger, mut sijoitettiin laitokseen ja tää oli lähin koulu; kun mulla on ollut tää puhumishäiriö; koska mä tarviin enemmän tukea; oppiminen on vähän vaikeeta; opintojen edistämiseksi; ADD ja oppimisvaikeus ja aistiiherkkyys; ADHD, autismi, masennus ja paniikkioireisuus; kun yleisopetuksessa omaa vammaa (vamman nimi poistettu) ei osattu huomioida.

Myös opiskelijoista osa mainitsi ADHD:n, keskittymisvaikeudet ja tuen tarpeen, joiden lisäksi mainittiin monimuotoinen kehityshäiriö, CP-vamma, vaikea masennus ja koulu-kiusaaminen, heikko suomen kieli sekä krooniset sairaudet. Jokin perusvamma, vaikeudet oppimisessa tai keskittymisessä ja käytöksen hallinnassa sekä mielenterveyden tai muun terveyden haasteet olivat siten syinä kokoaikaiseen erityisopetukseen jossain vaiheessa oppivelvollisuusaikaa tai koko ajalle. Jo aikuinen henkilö ei edes oikein osannut aina sanoa syytä: ”Mä en muista mikä se, monimuotoinen kehityshäiriö tai joku on ja oma itseluottamus on ollu aina semmonen vähä, et siin on tarvinnu jeesiä (O4, 21v)”. Osa opiskelijoista toi esiin, että omiin pulmiin koulussa ei puututtu riittävän varhain: ”Köksään mä viel menin, ku siel oli pari kaverii, jotka mä tunsin. Sit niis muissa ei... Jotenki mä en tiä mikä siin oli. Mut sit myöhemmin mul todettiin joku sosiaalinen ahdistus. Siit mä oon tavallaan vähän katkera, et ne mun opet ei sillon aatellu et mikä täs olis.” (O5, 21v.)

### *Identiteetti ja emotionaalinen kiinnittyminen – kokemuksia yleis- ja erityisopetuksesta*

Identiteetti ja emotionaalinen kiinnittyminen kietoutuivat kertomuksissa sosiaaliseen sijaintiin. Koulussa olevien identiteetti oli haastattelun hetkellä erityisoppilas, ja se määritteli heitä. Identiteetti on aina monitasoinen

sekä muuttuva, ja siitä myös kamppaillaan (Yuval-Davis 2011), koulussakin. Koulussa syntyy hierarkioita ja valtasuhteita oppilaiden välille sekä koululaisten ja opettajien välille (myös Hakala 2007).

Yli puolella koululaisista oli kokemusta yleisopetuksesta. Haastateltujen yhteenkuuluvuuden kokemus yleisopetuksen luokassa oli monesti ohutta. Oma identiteetti yleisopetuksen oppilaana oli toisaalta toivottavaa mutta oli muodostunut monelle ristiriitaiseksi, koska yleisopetuksessa oli vaikea opiskella. Isossa ryhmässä opiskelu oli monen mielestä kuormittavaa. Opettajalta ei ollut saatu riittävästi apua, ja luokassa oli ollut melua, mikä oli vaikeuttanut keskittymistä. Tämä oli johtanut osalla häiriökäyttäytymiseen, minkä vuoksi oli lopulta päädytty erityisopetukseen. Oppimisen tahti oli koettu liian nopeana, eikä eriyttämistä ollut.

Mää en tykänny siitä meidän nykyisestä yläkoulusta (yleisopetus). Siellä on hirmu vähän sitä tukea ja sitte ne tilat on hirmu avoimet, ku kavereita on siellä ja vaikka äidinkielen tunnilla vieressä on matematiikan tunti ja sekoittuu koko ajan puhe siellä. (K24, 15v.)

Ehkä se oppimisen määrä, kun ei välttämättä osannut, kun ei oppinut samalla lailla kuin muut tai ei jäänyt samanlailla päähän, ... kukaan ei silleen vähän niinku opettanut niitä sulle, sun piti vähän ite opetella niitä sitte ja ku se oli silleen semi-iso luokka niin ei se opettaja ehtiny kaikille tulla selittää (K19, 15v.)

Siel oli perkeleen isot ryhmät, ja sitte just se oli se korona-aika joka hankaloitti opiskelua. Sitte just se et tuntu, ettei pystyny saada apua ja sit mul loppu jaksaminen. (07, 22v.)

Monet haastatellut olivat kokeneet yleisopetuksessa huonommuutta suhteessa muihin oppilaisiin. He eivät aina olleet uskaltaneet tai halunneet pyytää apua, koska se oli ollut leimaavaa ja identifioinut heidät osaamattomiksi, heikommiksi. Muutama koululainen totesi, että opettaja oli ollut yleisopetuksessa tiukempi ja vaatinut enemmän kuin erityisopetuksen opettaja.

Positiivisiakin identiteettikokemuksia yleisopetuksesta oli saatu. Seuraavat sitaatit ovat oppilailta, jotka olivat olleet erityiskoulussa mutta palanneet takaisin yleisopetuksen koulun erityisryhmään ja opiskelleet erityisryhmän lisäksi osan oppitunneista yleisopetuksessa:

Täällä xxx koulussa (palannut yläluokille yleisopetuksen kouluun) mä oon itsenäistyny ihan hirveenä (K27, 15v.)

No siis se, että tänne (yleisopetukseen) pääsee ... yksinkertaisesti erityiskoulu on niin kaaottinen paikka, sä et yhtään voi ennustaa, mitä siellä tapahtuu, se on välillä hyvä asia ja välillä ei. Ja en jaksa kuunnella sitä, kun siellä joku saa raivokohtauksen käytävällä päivittäin. ... Ja sitten täällä (yleisopetuksessa) saa paljon laadukkaampaa opetusta, kun voi mennä tuonne aineopettajien opetukseen. (K26, 16v.)

Sosiaalinen sijainti oli siten kohentunut yleisopetuksessa, ja identiteettikokemus muuttunut positiiviseen suuntaan. Osa toi esiin myös hyötyneensä aineenopettajan opetuksesta yläluokilla, johon erityiskoulussa ei useinkaan ollut mahdollisuutta.

Erityisopetus koettiin sekä hyvänä että huonona, enemmän kuitenkin positiivisena ja sen ilmapiiri rentona. Erityisoppilaan identiteetti oli selkeä, eikä tarvinnut vertailla itseään yleisopetuksen oppilaisiin, joita kutsuttiin monessa haastattelussa normaaleiksi. Erityisryhmässä opiskelun parhaina puolina todettiin, että sai apua heti kun tarvitsi ja luokassa oli enemmän aikuisia: ainakin opettaja ja yksi koulunkäynninohjaaja, joskus useampia. Monen mielestä pelkästään pienempi ryhmäkoko muutti opiskeluympäristöä rauhallisemmaksi. Ne haastatellut, jotka kykenivät vertaamaan yleis- ja erityisopetuksessa opiskelua, totesivat opiskelun erityisryhmässä olleen helpompaa ja etenemisvauhdin hitaampaa. Opettajat ehtivät paremmin auttamaan, koska oppilaita on vähemmän.

Pieni ryhmä on tosi kiva, koska mä olin silloin sosiaalisesti aika ahdistunut, pieni luokka parempi ja olihan se silloin niin ... ,kun on paljon ihmisiä ympärillä niin se

on pienille aivoille iso tehtävä semmoiset isot luokat. . . . minun näkökulmasta ne pienet luokat on ollu minulle hyödyllisiä (K27, 15 v).

Ensinnäki tää on pienempi luokka ku sillo. Siel oli jotain alle 20 oppilasta ja tääl on jotain 6 oppilasta. Ja no, paljon rauhallisempi ympäristö täällä. Ja täällä saa paljon enemmän apua ku siel vanhassa koulussa. Ja tääl on kaikki tarvittavat resurssit. Täällä ollaan vaan täällä yhdessä luokassa, ettei tartte mennä luokista toiseen. (K11, 16v.)

Uskomattoman hyvä että mä olin siellä, tai sain sitä. . . . . Koska mä tiedän sen, että mä oisin varmaan ehkä hajonnu siellä ns. perusopetuksessa. (06, 20v.)

Muutama haastateltu korosti, että erityisopetuksessa voitiin noudattaa yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, mikä auttoi kiinnittymään myös emotionaalisesti sinne. Osa oppilaista tuli kouluun kaukaa, ja muutama asui koulun asuntolassa. He kertoivat, että matka ja erossa olo perheestä tuntui raskaalta.

Myös joustavista pedagogisista ratkaisuista ja yksilöllisistä mahdollisuuksista kerrottiin, ja ne lisäsivät emotionaalista kiinnittymistä erityisopetuksen ryhmään. Kaikkien ei tarvinnut tehdä kokeita samalla tavalla. Lisäksi etäopetus ja -osallistuminen oli mahdollista, kun esimerkiksi fyysinen jaksaminen ei riittänyt kouluun tuloon. Lähikoulun erityisluokassa opiskelleiden koulunkäyntiin kuului myös yleisopetuksen ryhmässä opiskelua, etenkin taito- ja taideaineissa, mikä toi osalle monipuolista identiteettikokemusta.

Niinku mullakin esimerkiksi mä en pystynyt tekemään kokeita, joita sitten saatettiin siirtää ja sitten mä sain tehdä sen opettajan kanssa tai kirjan kanssa tai muistiinpanojen kanssa, että sitä sovellettiin tosi paljon (K19, 15v).

Se oli mulle hyvä juttu, että olin e-luokassa. Se oli niinku helpompi mulle verrattuna normaaliin. (03, 23v.)

No meillä oli sen luokan kanssa tehty niinku samanlainen, että kaikilla olis samat aineet samaan aikaan,

niin sitten oltiin just sen ryhmän (yleisopetuksen ryhmä) kanssa, sitten se helpotti, ettei tarvitse vaihtaa ryhmiä ja silleen (taito- ja taideaineissa) (K19, 15v).

Erytisryhmässä opiskelu auttoi koulunkäynnissä mutta myös lisäsi poikkeavuuden tunnetta ja rajasi pois ryhmästä, johon halusi kuulua. Identiteetti muokkautui erilaisuuden pohjalta. Erytisluokka saattoi niin ikään olla kovin levoton, vaikka ryhmäkoko olisikin ollut pieni. Lisäksi todettiin, ettei erityisryhmästä kovin usein palattu takaisin yleisopetukseen.

Pystyisin (opiskelemaan yleisopetuksessa), mutta se on niin että täältä on vaikea päästä pois (K13, 15v).

Se tuli mulle sitten ihan yllättäin, et mä joutuinkin pienluokalle, mikä sitten tuntu pahalle, koska mä olin alkanu itelle tulla semmosta, että mä en enää halua olla pienluokalla niinku ikinä. Et mä haluun olla niin kun sulkumerkeissä niin kun normaali, opiskella normaalisti. Ja mä en halua olla pienluokalla ja kun mullakin adhd niin kun on tosi lievä. (012, 22v.)

Erytisluokka koettiin jossain vaiheessa myös turhana, koska omat koulunkäyntivaikeudet olivat lieventyneet. Peruskoulun jälkeisistä lukio-opinnoista haaveili koko aineistosta vain kolme; muut valinnat suuntautuivat opistoihin, ammattikouluihin tai suoraan työelämään.

Useamman opiskelijan kertomuksessa mainittiin erityisluokanopettajan ja ohjaajan fyysinen etäisyys nuoresta sekä auttamisen tiheys: opettaja tai ohjaaja oli tullut liian lähelle ja liian usein, mikä oli häirinnyt ja keskeyttänyt työkentelyä ja ajattelua. Koululaiset eivät tuoneet tätä yhtä paljon esiin haastattelussaan.

. . . aistiylherkkyys, niin mä en tykännyt ite siitä, että se tuli ihan tähän iholle vaikka niinku opastamaan. Et suunnilleen niinku hengitti tähän niskaan, niin se oli todella semmosta niinku ahdistavaa. Siis hän oli todella kiltti ja pysty hänelle jutteleen, ei siinä mitään, mutta hänellä oli tapana tulla sitten vähän liiankin iholle. (012, 22v.)

Seuraavan jatko-opinnoissaan menestyneen opiskelijan näkemys omasta erityisopetuksesta kuvaa kenties parhaiten sitä, että kaikki ratkaisut olisi hyvä tehdä yksilöllisesti, nuorta kunnioittaen. Myös seurantaa ja mahdollisuutta muuttaa pedagogisen tuen päätöksiä osalta tarvitaan.

must tuntu, et ehkä jossain määrin mua ehkä ... yli-  
korjattiin.. mul oli helpompi jopa keskittyä normaali-  
luokalla. .... et must tuntu, et vähän niin ku, vähän  
sillee ylikorjattiin ehkä sitä mun ongelmaa siihen  
pisteeseen, et se vähän jotain ehkä toi enemmän  
ongelmia...helpompaa olla sillee normaaliluokan  
yläasteella... mä en osannu oikeestaan ollenkaan  
keskittyä siel erityisluokalla (011, 29v).

Haastatellut kertoivat lisäksi mieltymyksistään eri oppiaineisiin; mukaviksi mainittiin useimmin taito- ja taideaineet. Niiden koettiin lisänsen kiinnostusta ja sitoutumista koulunkäyntiin.

Haastattelussa esiintyi myös puhetta erilaisuudesta, normaaliudesta ja poikkeavuudesta. Pohdittiin, mihin identiteetti rajataan ja mitä arvostetaan. Kokemusta erityisyydestä vahvisti erityisryhmässä opiskelu, ja se tuotti monelle huonommuuden ja erilaisuuden kokemusta, veti rajaa niin sanotusti heidän ja meidän välille. Puhuttaessa erityisyydestä kerrottiin samalla myös identiteetistä. Osa koki siirtymiset yleis- ja erityisopetusluokan välillä yksittäisen oppiaineen tunnilla leimaavana, kuten avun pyytämisen yleisopetuksen luokassakin. Toistuvissa erilaisuuden kokemuksissa näkyi Brunerin (1996) ajatus siitä, miten yksittäinen kertomus usein edustaa yleisempää genreä.

Mua välillä harmittaa se, että mä oon meidän perheestä  
ainut, joka on joutunut erityiskouluun. Jotenkin tulee  
välillä semmonen paha olo sitten, surullinen olo siitä.  
(K6, 16v).

Isommassa luokassa niin silleen on vähän vaikea sanoa,  
ettei osaa koska sitten tulee ku muut osaa niin tulee  
semmoinen olo ja tunne että on itse huonompi kuin  
muut (K19, 15v).

Identiteetikertomus voi Yuval-Davisin mukaan (2011) muuttua erilaisissa konteksteissa. Moni haastateltu kertoi positiivisesta identiteetistä: nyt meni hyvin, koska opiskelu sujui. Myös erityisopetukseen johtanut vaikeus oli useamman haastatellun mukaan lieventynyt tai sen kanssa oli opittu selviytymään, ja sitä kautta identiteettikuva oli muuttunut mieleiseen suuntaan. Muutama opiskelija kertoi, miten koulun tarjoama tuki ja jousto oli auttanut tässä.

Eryteisesti opiskelijoiden haastattelussa tuli esiin halu olla normaali, kuulua enemmistöön. Oli koettu, että kouluaikana erityisyyttä oli korostettu liikaakin. Haastatelluilla opiskelijoilla oli vahva halu olla samanlainen kuin muut, mutta kuitenkin yleisopetuksessa moni koki erottuvansa joukosta. Eryteisopetuksessa oleminen toi kertomukseen käsitteet normaali ja poikkeava, sillä siellä osa koki muuttuvansa muiden eli niin sanottujen normaalien mielessä niin kutsutuiksi vammaisiksi (ks. myös Jahnukainen 2001). Päätös siirtymisestä oli tehty oppilaan puolesta, eikä erityisryhmään koettu yhteenkuuluvuutta, varsinkaan alussa.

Niinku ala-asteella se oli tosi iso juttu, että oltiin just  
niinku silleen, että toi on pienemmällä luokalla niin  
se ei osaa mittään tai että siellä ainaki tosi paljon  
lokeroitiin ihmisiä, jos niinku joku kysyi multa, että  
miks mä oon siellä, niin joku toinen saatto vastata,  
että koska se ei osaa mitään... .. jotkuha nimittään sen  
.. vammaisluokaksi (K19, 15v).

Olisin halunnut olla (yleisopetuksessa), koska muuttui  
vammaiseksi (eo:ssa). Olisin halunnut olla tavallisessa,  
koska ykkösluokalla mua kiusattiin, sanottiin vamma-  
nen ja sillee että mee sinne mihinkä vammaset kuuluu.  
Sitte ku siirty sinne, niin tuli sellanen olo, että nytte  
oon. (09, 19v.)

### ***Eettiset ja poliittiset arvot – sosiaalinen verkosto ja koulun kehittäminen***

Haastatellut arvostivat kaverisuhteita, jotka kuitenkin muodostuivat osittain pulmallisiksi juuri erityisryhmässä opiskelun vuoksi. Koululaisilla oli kavereita lähinnä omalla luokalla, eikä heitä tavattu vapaa-ajalla, sillä useimmiten

asuttiin kaukana toisistaan. Moni totesi, että koulun ulkopuolella ei ollut kavereita. Osa koulunkäyntinsä lähikoulun yleisopetuksessa aloittaneista koululaisista kertoi, että niiltä ajoilta oli jäänyt muutama kaveri. Kun vaihdettiin toiseen kouluun, kaverisuhteet jopa saman pihapiirin ikätovereihin olivat ohentuneet tai loppuneet. Muutamiiin kavereihin oli oltu yhteydessä internetin kautta, mikä oli vähentänyt yksinäisyyden kokemusta.

Ei oo kavereita siellä, mä oon tosi yksinäinen. Se tuo sitä surua mulle. Että ei oo niinku ketään kenen kanssa olla. (K6, 16v)

Et mulla on vaan oikeestaan mun kaverit netin välityksellä (K11, 16v).

Eipä hirveesti (tavata), ne asu sen verran kaukana, että ne ei vaan hirveesti ollu (O14, 18v).

Jos omassa koulussa oli ollut toimintaa useamman luokan kesken, kavereita oli saattanut löytyä muilta luokilta. Erityisopetus näytti rajaavan mahdollisuuksia solmia kavereussuhteita ikätovereihin, jolloin tämä tärkeä arvo ei toteutunut. Koulutuspoliittinen päätös sijoittaa lapsi erityisryhmään osin vähensi mahdollisuutta kokea yhteenkuuluvuutta lähellä asuviin ikätovereihin. Erityisryhmät olivat pieniä, ja lapset tulivat niihin isolta alueelta.

Lähes jokainen haastatelluista oli kokenut kiusaamista, fyysistä, sanallista tai netti-kiusaamista usein puhelimen kautta. Osa tapahtumista oli selvitetty, mutta haastateltujen mukaan ei aina hyvin.

Joo ainakin syrjittiin, se syrjijäminen oli no semmoista, että ei huomioitu ollenkaan ja tuntui niinku välillä ois ollu vain ilmaa ja jotenkin ei huomattu ollenkaan (K18, 16v).

No kyllä joskus on tullu semmoista vähän läppäpuhetta aina välillä A-luokasta... No, että tyhmät on A-luokalla (erityisluokka). (K21, 15v.)

Haukkumista ja pilkkaamista, ei onneksi ollu väkivaltaa, mutta henkisesti kiusattii ja saatettii syrjiä... jos joku

kysyi multa, että miks mä oon siellä, niin joku toinen saatto vastata, että koska se ei osaa mitään (K19, 15v).

Mua on kiusattu sen takia koska mä oon erilainen (K28, 15v).

Yuval-Davis (2011) mukaan ihmisen kertoessa itsestään emotionaaliset komponentit kertomuksessa tulevat sitä tärkeämmiksi, mitä uhatummaksi ja turvattommaksi henkilö identiteettinsä kokee. Erityisen tunnepitoisia olivat paljon kiusaamista kokeneiden koululaisten kertomukset. Osaa oli kiusattu vammaan takia, kun he olivat yleisopetuksessa. Vain harva koko aineistossa sanoi, ettei häntä ollut kiusattu.

Onko nuori kertonut kavereilleen opiskelevansa erityisryhmässä ja vaikuttaako se kaverisuhteisiin? -kysymykseen haastateltujen vastaus oli, että ei vaikuta. Muutama kuitenkin sanoi, ettei ollut halunnut kertoa sitä ja että se voisi haitata.

Vaikeeta tutustua siellä koulussa uusiin ihmisiin, kun ne niinku tiesi, että sää oot siellä erityisluokassa ja sit kun niillä oli ihan erilainen käsitys siitä, että minkälainen se on, että ne just luuli, että meillä, me ollaan niinku huljuja, että meillä ois jotain käytösongelmia (O13, 21v).

Mä oon sanonu mun kavereille suoraan et mä oon erityisluokalla, ei mua ninku hävetä mitään sanoa (O3, 23v).

Kun kysyttiin erityisopetuksen kehittämistä ja neuvoista, eettiset ja poliittiset arvot (Yuval-Davis 2011) tulivat näkyviksi. Koulutuspolitiikan vaikutus näkyi esimerkiksi siinä, että kunta ei tehnyt enää maksusitoumusta, kun yksi haastateltava olisi halunnut jatkaa erityisopetuksessa. Koululaiset eivät juuri osanneet sanoa neuvoja tai kehittämisalueita; useampi sanoi olevansa tyytyväinen. Ainoat kehitysehdotukset liittyivät suoraan käytäntöön. Haluttiin, ettei koulu alkaisi kovin aikaisin, saisi olla useammin välitunnilla sisällä, luokassa olisi sohva ja perjantaisin pääsisi aikaisin kotiin. Haastatellut toivoivat,

että tukea tarvitsevat saisivat heti apua, myös yleisopetuksessa. Moni korosti sitä, että kiusaamiseen tulee puuttua enemmän. Sanottiin myös, että opettajan tulisi olla ystävällinen ja kärsivällinen sekä tuntea oppilaansa.

Niiden pitää oppia ennakoimaan tiettyjä tilanteita ja, ... just puuttuu kiusaamiseen enemmän (K26, 16v).

Tosta kiusaamisesta siitä niinku siihen kiinnitettäs enemmän huomiota ja huomattas että ... kaikki ei niinkun opi samalla tavalla, että kaikille pitäis olla vähä enemmän yksilöllistetty sitä opetusta (K28, 16v).

Pitäis ajatella oppilaiden tunteita. Mitä mä oon nähny niin tosi monella e-oppilaalla on tosi niinku toi pinna tosi lyhyt, et niill saattaa mennä tosi helposti hermo johonkin asiaan et sit se et se ope oppis tulkita niitä ja osais rauhoitella sen oppilaan. (K13, 15v.)

Tasaveroinen kohtelu koettiin hyvin tärkeänä, ja se muodostui selkeästi arvoksi sekä eettiseksi ohjeeksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut samanlaista kohtelua kaikille vaan kohtelua yksilöllisten tarpeiden mukaisesti mutta yhteisten sääntöjen kehyksessä:

Mää kannatan, että oppilaat nähdään yksilöinä, mutta mä en ymmärrä, että koulun säännöt voi olla erit erit oppilaille. Kaikilla tulee musta olla samat pelisäännöt. (K26, 16v.)

Opiskelijoilla oli koululaisia enemmän sanottavaa kehittämiseen. Useampi opiskelija tai työelämää aloitellut kertoi, että erityisryhmässä ei vaadittu tarpeeksi ja tästä syystä he alisuoriutuivat. Heillä oli jo kokemusta siitä, mihin erityisopetuksen antamat eväät olivat riittäneet. Myös oppilaan omaa näkemystä avun tarpeesta tuli kysyä koko ajan auttamisen sijaan. Joustoa ajan ja opiskelupaikan suhteen saanut opiskelija oli hyvin tyytyväinen ja ohjeisti opettajia suosimaan joustavia opiskelutapoja sekä kannusti tarjoamaan moninaisia mahdollisuuksia näyttää osaamistaan. Myös kiireetöntä etenemistä korostettiin. Yksi opiskelija kritisoi sitä, että erityisluokat olivat olleet

koulussa piilossa, alakerrassa perimmäisenä koken sen vaikuttaneen negatiivisesti erityisopetukseen suhtautumiseen.

Voitas nähdä ihminen oikeesti enemmän yksilönä... et jos se näyttö on semmonen, ni se riittää, vaikkeet sä ois paikalla.. saisi mennä omaan tahtiin ... et olis enemmän näitä tämmösiä eri reittejä suorittaa tavallaan opintoja mukautetusti ja itelle sopivalla tavalla (010, 26v).

Pitäis ihan samalla lailla kohdella, kun muutkin oppilaat, pitäis vaan muistaa et ne oppilaat tarvi enemmän sitä avustusta. Pitää just avustaa ja olla ystävällinen kaikille. (01, 16v.)

Yleisopettajilta ois enemmän ehkä semmosta niin kun ymmärrystä voinut saada, että hänellä on vaikka luki-häiriö, että hän ei opi niin helposti, että niinku jos hän pyytää apua, niin elä nyt heti niin kun vaan nopeesti sano sitä asiaa ja lähe siitä, vaan niin kun... jää vähän vaikka pidemmäksi hetkeksi ja kysy, että onko vielä jotain kysyttävää, äläkä vaan heti lähde siitä pöytäsi taakse (012, 22v).

Yläasteella, kun se (erityis)opettaja se aina kehu niinku ihan pikkujutuistakin, niin se oli ihan kiva, mut sitten ala-asteella se (yleisopetuksen opettaja) ei niinku ikinä kehunu paljon yhtään mistään (016, 18v).

Hyvin moni haastateltu opiskelija korosti kiusaamiseen puuttumisen tärkeyttä. Lisäksi painotettiin positiivista palautetta, jota oli saatu kovin niukasti, varsinkin yläkoulussa.

## Pohdinta

Tutkimustulosten mukaan haastateltavat eivät aina tienneet, miksi olivat erityisopetuksessa. Erityisryhmään siirtyminen tapahtui ulkoapäin, eikä nuorelta kysytty halukkuutta (ks. myös Niemi 2022). Näin tapahtui, koska yleisopetuksessa oleminen ei ollut sujunut, siellä ei opittu eikä jaksettu keskittyä opiskeluun. Muutamalla ei myöskään terveys ollut riittänyt koulumaiseen opiskeluun. Erityisopetukseen oli siirrytty jossain vaiheessa alakoulua tai vii-

meistään yläkoulussa, asuinkunnan resurssien mukaan. Muutos oli ollut monelle aluksi vaikea: oli pitänyt jättää tuttu luokka, ehkä tuttu koulukin ja kaverit. Dimitrellou ym. (2020) ovat todenneet tukea tarvitsevien oppilaiden kokeneen yleisopetuksen melko negatiivisesti, ja ryhmään oli vaikea liittyä sekä saatu tuki heikko. Omien tulostemme mukaan vähitellen kuitenkin havaittiin, että pienessä ryhmässä opiskelu oli rauhallista, opiskeluun pystyi paremmin keskittymään ja kavereitakin löytyi.

Kaikille siirtyminen ei kuitenkaan ollut helppoa levottomasta isosta luokasta pieneen rauhalliseen ja oppimista edistävään ryhmään, vaikka muun muassa Haugin (2020) kyselytutkimuksessa tukea tarvitsevat kokivat yleisopetuksen oppimisympäristön heikommaksi kuin muut oppilaat. Erityisryhmässä olemista hankaloittaa mahdollisesti levoton pienryhmä ja aikuisten jopa liiallinen läsnäolo sekä työskentelyyn puuttuminen. Leimautuminen poikkeavaksi nostetaan usein erityisopetuksen yhteydessä esiin (Maag & Kauffman 2022), kuten myös tämän tutkimuksen tulostemme mukaan: erityisopetuksen leimaava vaikutus tuotti osalle haastatelluista kokemusta poikkeavuudesta sekä huonommuuden tunteita. Yhteenkuuluvuus niin sanotusti erilaisten kanssa ei tuntunut houkuttelevalta.

Erytisopetuksen haittapuolina olivat kaverisuhteiden ohentuminen ja sitä kautta koettu yksinäisyys. Kiusaamiskokemukset nousivat vahvasti esiin lähes kaikkien kertomuksissa, ja jokainen ei-kantasuomalainen haastateltava kertoi kiusatuksi joutumisesta. Pyydettiin myös ymmärrystä ja kärsivällisyyttä hitaille oppijoille, mutta sen rinnalla esitettiin pyyntöjä, että kaikilta vaadittaisiin suorituksia. Korostettiin kuitenkin joustoa ja opintojen suorittamisen monenlaisia mahdollisuuksia. Yksi opiskelija oli kokenut tulleen ylikorjatuksi ja ettei ollut tullut koulussa hyväksytyksi omana itsenään. Tätä hyväksyntää moni oppilas toivoi saavansa opettajalta.

Tehtäessä koulutusratkaisuja puututaan moneen asiaan, myös lasten ja nuorten sosiaaliseen asemaan, identiteettiin ja yhteenkuulu-

vuuteen, mikä tuli näkyväksi tuloksissamme. Yhteenkuuluvuuden politiikka sisältää rajojen ylläpitoa ja tuottamista. Koulumaailmassa pohditaan, mihin raja vedetään ja kuka siirtyy erityisopetukseen sekä kuka ei. Yhteenkuuluvuuden politiikassa määritellään, mitä henkilöltä vaaditaan, jotta hän voi kuulua tiettyyn ryhmään. Tämä ryhmä saa sovittuja palveluja, ja sillä on oikeuksia. Määrätty sosiaalinen sijainti, identiteetti sekä eettiset ja poliittiset arvot voivat tulla vaatimuksiksi sekä edellytyksiksi yhteenkuuluvuudelle ja rajaksi ulossulkemiselle (Yuval-Davis 2011).

Esimerkiksi kansalaisuus on sopimus henkilön ja valtion välillä. Käsitteenä se tuottaa tiettyjä palveluja, oikeuksia ja resursseja, kuten erityisyys koulumaailmassa. Jos nuorella todetaan erityisen tuen tarve, laaditaan siihen liittyvät asiakirjat, ja niiden perusteella nuori on oikeutettu saamaan erityisopetusta. (Opetushallitus 2023.) Oppilas päätyy erityisopetukseen, mutta hänen toiveitaan sen suhteen ei yleensä kysytä, kuten ei tutkimuksemme haastatelluiltaakaan. Samankaltaisen tuloksen saivat myös Macha, Urban, Lonnemann, Wronski ja Hildebrandt (2024) inklusiotutkimuksessaan: lapsen näkemystä ei kysytä.

Erytiseksi määrittelijä käyttää valtaa päätäessään alaikäisten sijoittamisesta tiettyyn paikkaan. Päätös erityisestä tuesta on osin poliittinen; vallanpitäjät ovat lakeja säätäessään päättäneet, mitä määrittely tuottaa ja mitä se lupaa. Lupauksiin ei kuulu yhteenkuuluvuuden tarjoaminen, mutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 15) todetaan: ”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.” Osa haastatelluista koki hyvinvointia tuottavaa yhteenkuuluvuutta erityisopetuksen ryhmässä mutta osa ei.

Monia haastateltuja kiusattiin, ja moni oli poissa koulusta ilman, että kukaan puuttui

asiaan. Lainsäätäjät on viimeaikaisissa lain muutoksissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2022a, 2022b) todennut, että kiusaamiseen ja poissaoloihin tulee puuttua. Haastattelujemme perusteella erillinen erityisopetus näyttää tuovan opiskelurauhan monelle mutta ohentaa sosiaalista verkostoa ja antaa, ainakin osalle, liian vähän valmiuksia jatko-opintoihin. Samansuuntaisia tuloksia on saatu muuallakin. Opettajien on havaittu kohdistavan enemmän odotuksia yleisopetuksessa opiskeleville tukea tarvitseville oppilaille kuin erityisopetuksessa opiskeleville (Klang ym. 2019). Myös Calpin (2020) tutkimuksessa todettiin, että oppilaille on koulussa tärkeää paitsi oppia rauhassa, myös saada ystäviä.

Tällä tutkimuksella on rajoitteita. Haastatellut saatiin mukaan oppilaitosten kautta, ja kaikki osallistuivat vapaaehtoisesti. Emme tiedä, valikoituivatko mukaan tyytyväisimmät tai sanavalmiimmat osallistujat. Tavoittelimme haastatteluissa selkeyttä ja yksinkertaisuutta, sillä osalla haastelluista oli kielellisen tai älyllisen kehityksen haasteita ja osalle suomi ei ollut äidinkieli. Mahdollisesti emme aina ymmärtäneet toisiamme. Olimme tietoisia valtasuhteesta, joka välillä oli ja saattoi vaikuttaa kerrontaan. Koska identiteetti rakentuu dialogissa (Yuval-Davis 2011), haastatellijan vaikutus on tuloksia tulkittaessa otettava huomioon. Olimme vieraita ihmisiä, joten meille ei kenties kerrottu hankalimpia asioita.

Saatoimme myös ali- tai yllukea kuultuja kertomuksia ja siten tulkita väärin (Abbott 2008). Tulostemme luotettavuutta lisäävät kuitenkin runsaat aineistositaatit sekä se, että muissa vastaavissa tutkimuksissa (Jahnukainen 2001; Niemi & Mietola 2023) on saatu samankaltaisia tuloksia.

Usean tutkimuksen mukaan (esim. Hornby & Kidd 2001; Jones 2023) suoraan yleisopetuksesta yhteiskuntaan siirtyminen on monelle erityisopetuksessa olleelle nuorelle hankalaa. Hornby (2021) korostaa opetus suunnitelman merkitystä: kokeilut yleisopetuksessa opiskelusta ja lyhyet työelämäjaksot yläluokkien aikana lisäsivät opiskelumo-

tivaatiota, vahvistivat identiteettiä ja helpottivat yhteiskuntaan integroitumista. Näin tapahtui osalle haastatelluistammekin.

Hornby (2014, 2021) käyttää käsitettä inklusiivinen erityisopetus tarkoittamaan monenlaisia toimia ja interventioita oppilaan tarpeiden mukaan – ei pelkästään yleisopetuksen luokkaan sijoittamista. Ydinajatuksena on mahdollisuus palata erityiskoulusta lähikouluun, mikäli tuen tarve vähenee. Kuten Niemi ja Mietola (2023) ovat todenneet, onnistuneet tuen käytännöt on syytä muokata tavalliseksi osaksi oppilaitoksen toimintakulttuuria. Kysymys siitä, pitäisikö kaikkia oppilaita opettaa yhdessä vai osaa erikseen, on muotoiltava uudestaan: on kysyttävä enemmänkin, miten yhteenkuuluvuus saavutetaan erilaisissa koulukonteksteissa? (Niemi & Mietola 2023).

Positiivisia tuloksia erityisopetuksessa olleiden oppilaiden koulusaavutuksista verrattuna yleisopetuksessa olleisiin on myös raportoitu (Hienonen, Hotulainen & Jahnukainen 2021). Yhteenkuuluvuuden ja inklusion toteutumiseen ei kuitenkaan riitä pääsy samaan tilaan ja aktiviteetteihin, vaan tarvitaan mukautuksia ja yksilöllistämistä (Haegele, Kirk, Holland & Zhu 2021). Tätä ei tämän tutkimuksen haastateltujen kokemusten mukaan ollut tapahtunut yleisopetuksessa. Inklusion aikakaudella tuloksemme osin tukevat erityisluokkien ja -koulujen olemassaoloa. Näyttää siltä, että yleisopetuksen on radikaalisti muututtava, jotta se voisi vastata oppilaiden moninasiin tarpeisiin.

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa haastateltujen kanssa konstruotui yhteinen mutta myös yksilöllinen kokemus erityisopetuksesta. Kyse oli haastateltujen kertomuksista Suomen kouluista viime vuosina, ja ne kerrottiin vieraalle tutkijalle dialogissa (myös Berger & Luckmann 2020). Jatkossa oppilaiden haastatteluja olisi hyvä tehdä useaan kertaan ja mieluiten seurantalutkimuksena.

Erityisopetuksen alasarjoja on vaadittu moneen kertaan inklusion nimissä. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että erityisopetus on tarpeellinen vaihtoehto muiden

joukossa, eikä sen olemassaolo estä inklusiota. (Ks. Ahrbeck & Felder 2020.) Inklusiivisessä dialogissa täytyy kuulua myös erityiskoulujen ja -luokkien ääni, ja tällöin tulee päästä eroon ajatuksesta hyvä yleisopetus, paha erityisopetus (myös Merrigan & Senior 2023). Haastatelluistamme kukaan ei käyttänyt sanaa inklusio; he halusivat oppia asioita ja saada kavereita. Tämän mahdollistaminen yleis- ja erityisopetuksessa jokaiselle on haaste opettajille ja heidän kouluttajilleen.

## Lähteet

- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge introduction to narrative*. 2. painos, New York, NY: Cambridge University Press.
- Ahrbeck, B. & Felder, M. 2020. Analysis of barriers to inclusive schools in Germany: Why special education is necessary and not evil. *Education Sciences* 10 (12). <https://doi.org/10.3390/educsci10120358>
- Anastasiou, D., Sideridi, G. D. & Keller, C. E. 2020. The relationships of socioeconomic factors and special education with reading outcomes across PISA countries. *Exceptionality* 28 (4), 279–293. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1531759>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2020. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkimus*. 6. painos. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Calp, S. 2020. Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments. *International Electronic Journal of Elementary Education* 12 (4), 311–320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460>
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B. & Robinson, J. 2023. The relationship between special education placement and high school outcomes. *The Journal of Special Education* 57 (1), 13–23. <https://doi.org/10.1177/00224669221097945>
- Cullinane, M. 2021. An exploration of the sense of belonging of students with special educational needs. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland* 33 (1), 2–12. <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/4>. (Luettu 1.10.2024.)
- Dimitrellou, E. & Male, D. 2020. Understanding what makes a positive school experience for pupils with SEND: Can their voices inform inclusive practice? *Journal of Research in Special Educational Needs* 20 (2), 87–96. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12457>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. 2020. Inclusion and special education. *Education Sciences* 10 (9). <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gilmour, A. F. 2018. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers. *Education Next* 18 (4). <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/>. (Luettu 1.10.2024.)
- Haegele, J. A., Kirk, T. N., Holland, S. K. & Zhu, X. 2021. 'The rest of the time I would just stand there and look stupid': Access in integrated physical education among adults with visual impairments. *Sport, Education and Society* 26 (8), 862–874. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1805425>
- Hakala, K. 2007. Paremmin tietäjän paikka ja toisen tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 212. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3646-0>
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. 2020. Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education* 3–13 48 (3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research. *Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjäjä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. SoPhi* 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5896-1>
- Hienonen, N., Hotulainen, R. & Jahnukainen, M. 2021. Outcomes of regular and special class placement for students with special educational needs – a quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (4), 646–660. <https://doi.org/10.1080/0313831.2020.1739134>
- Holm, M. E., Björn, P. M., Laine, A., Korhonen, J. & Hannula, M. S. 2020. Achievement emotions among adolescents receiving special education support in mathematics. *Learning and Individual Differences* 79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101851>
- Hornby, G. 2014. *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York, NY: Springer.
- Hornby, G. 2021. Are inclusive education or special education programs more likely to result in inclusion post-school? *Education Sciences* 11 (6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060304>
- Hornby, G. & Kidd, R. 2001. Inclusion and the transition: Transfer from special to mainstream – ten years later. *British Journal of Special Education* 28 (1), 10–17. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00198>

- Hornby, G. & Witte, C. 2008. Looking back on school – the views of adult graduates of a residential special school for children with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Special Education* 35 (2), 102–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00380.x>
- Hotulainen, R. & Takala, M. 2014. Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education* 18 (2), 140–154. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>
- Høybråten Sigstad, H. M., Buli-Holmberg, J. & Morken, I. 2022. Succeeding in inclusive practices in school in Norway. A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education* 37 (6), 1009–1022. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Jahnukainen, M. 2001. Experiencing special education: Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties* 6 (3), 150–166. <https://doi.org/10.1080/13632750100507665>
- Jones, L. 2023. Examining special education on social and academic outcomes. *Journal of Education* 203 (1), 61–72. <https://doi.org/10.1177/00220574211016401>
- Juutinen, J. 2018. Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. *Acta Universitatis Ouluensis E* 179. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526218816>
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. & Bengtsson, K. 2019. Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education* 67 (2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>
- Kovač, V. B. & Vaala, B. L. 2021. Educational inclusion and belonging: A conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education* 25 (10), 1205–1219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603330>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 2022a. 163/11.3.2022. Laki perusopetuslain muuttamisesta 2022b. 947/25.11.2022.
- Lempinen, S. & Niemi, A.-M. 2018. Special support and neighborhood school allocation in Finland: A study on parental school choice. *European Journal of Special Needs Education* 33 (1), 102–117. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1300167>
- Lozano, C. S., Brandenburg, K., Ganz, A. S. & Wütrich, S. 2022. Accommodations, modifications, and special education interventions: Influence on teacher expectations. *Educational Research and Evaluation* 27 (5–8), 396–419. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571>
- Maag, J. W. & Kauffman, J. M. 2022. Emotional/behavioral disorder: Why and how do we name it? *Critical Questions in Education* 13 (2), 130–144. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1369468.pdf>. (Luettu 1.10.2024.)
- Macha, K., Urban, M., Lonnemann, J., Wronski, C. & Hildebrandt, F. 2024. Children's perspectives on quality in ECEC as a specific form of participation. *International Journal of Early Years Education* 32 (1), 246–260. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2299267>
- Mann, G., Cuskelly, M. & Moni, K. 2015. Choosing a school: Parental decision-making when special schools are an option. *Disability & Society* 30 (9), 1413–1427. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1108182>
- Merrigan, C. & Senior, J. 2023. Special schools at the crossroads of inclusion: Do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies* 42 (2), 275–291. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>
- Niemi, A.-M. 2022. Erityisen tuen tarpeen merkitys nuoren aikuisen koulutuselämänsä kerronnassa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin* 32, 50–70. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Bulletin\\_E\\_2022\\_50-70.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Bulletin_E_2022_50-70.pdf). (Luettu 1.10.2024.)
- Niemi, A.-M. & Mietola, R. 2023. Exclusively included? Finland's inclusion success story and hidden dual system of mainstream and special needs education. *Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen. Finland's famous education system*. Singapore: Springer, 417–434. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_26](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_26)
- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämänsä koulussa. *Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista*. Sisäasianministeriön julkaisuja 1/2010. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-550-2>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. (Luettu 1.10.2024.)
- Opetushallitus. 2023. Päätös erityisestä tuesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/paatos-erityisesta-tuesta>. (Luettu 1.10.2024.)
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. 2016. Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>
- Pirttikangas, S. 2023. Erityisopetus osana peruskoulua nuorten aikuisten kertomana. *Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202309193049>
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. 2018. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saleem, A., Kausar, H. & Deebea, F. 2021. Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial Journal of History* 2 (2), 403–421 <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>
- Saloviita, T. 2020. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 20 (1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Satherley, D. & Norwich, B. 2022. Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education* 37 (6), 950–964. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967298>
- SVT 2018. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2017. [https://stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tau\\_007\\_fi.html](https://stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_007_fi.html). (Luettu 1.10.2024.)
- SVT 2022. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat. [https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_\\_erop/statfin\\_erop\\_pxt\\_13n9.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__erop/statfin_erop_pxt_13n9.px/). (Luettu 1.10.2024.)
- Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>. (Luettu 1.10.2024.)
- Vamos. 2023. Diakonissalaitos. Asiantuntijoille. <https://www.hdl.fi/vamos/asiantuntijoille/>. (Luettu 1.10.2024)
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2021. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 25 (10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice* 40 (3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Yuval-Davis, N. 2011. The politics of belonging: Intersectional contestations. Lontoo: Sage.

*Saapunut toimitukseen: 27.12.2023*

*Hyväksytty julkaistavaksi: 25.9.2024*

Tämän artikkelin kirjoittamista ovat tukeneet Kunnallisalan kehittämissäätiö sekä Otto A. Malmin lahjoitusrahasto.