

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta  
ja tukea tarvitsevistä oppilaista

*”Se kuuluu siihen opettajan hommaan jos joku tarttee apua.”*

Emmi Vuorilehto  
Anna Åhman  
Pro-gradu -tutkielma  
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos  
Rauman kampus  
2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos Rauman kampus

EMMI VUORILEHTO & ANNA ÅHMAN  
Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista

Pro gradu -tutkielma, 65s., 1 liites.  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2018

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksesta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista. Tutkimushenkilöiden kokemuksia selvitettiin kolmen pääteeman avulla, joita olivat heidän saamansa koulutus, luokalle saadut tukitoimet sekä heidän omat työkokemuksensa.

Tutkimusaineisto hankittiin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen vastavalmistuneilta luokanopettajilta. Luokanopettajat olivat olleet haastatteluhetkellä työelämässä puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Tutkimushenkilöitä oli kahdeksan ja tutkimus toteutettiin Raumalla vuosina 2017–2018.

Tutkimus perustuu kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen, jota ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka toteutettiin avoimen tutkimuslomakkeen avulla. Aineisto analysointiin sisällönanalyysilla.

Kokemukset inklusiota ja tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan ovat sitä positiivisempia, mitä parempi koulutus luokanopettajalla on erityispedagogiikan osalta, mitä enemmän koululla on tarjota tukitoimia ja mitä enemmän luokanopettajalle on kertynyt työkokemusta. Tutkimustulosten mukaan Rauman kampuksen luokanopettajaopinnot antavat heikot valmiudet opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimuksen johtopäätöksiä voidaan todeta, että luokanopettajien koulutusta tulisi muokata inklusiivisempaan suuntaan. Lisäksi moniammatillista yhteistyötä tulisi lisätä työn helpottamiseksi, jolloin kokemukset inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista olisivat positiivisempia. Osa luokanopettajista suhtautuu edelleen inklusioon kriittisesti.

Avainsanat: inklusio, kokemus, luokanopettajakoulutus, kolmiportainen tuki, tukitoimet, työkokemus

## SISÄLLYS

<b>1. Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Kohti inklusiota</b> .....	<b>6</b>
2.1 Erityisopetuksen taustaa.....	6
2.2 Segregaatio ja integraatio -ajattelusta kohti inklusiota .....	7
2.3 Inklusiopyrkimykset kouluissa.....	10
2.4 Inklusio laissa ja kansainvälisissä julistuksissa.....	12
<b>3. Kolmiportainen tuki ja tukitoimet koulussa</b> .....	<b>14</b>
3.1 Yleinen tuki.....	16
3.2 Tehostettu tuki .....	16
3.3 Erityinen tuki.....	17
3.4 Muita luokanopettajaa hyödyttäviä tukitoimia yleisopetuksessa.....	18
3.4.1 Oppilashuoltoryhmä.....	19
3.4.2 Tukiopetus .....	20
3.4.3 Erityisopettaja .....	20
3.4.4 Eriyttäminen.....	21
3.4.5 Koulunkäynninohjaaja.....	22
3.4.6 Samanaikaisopetus .....	23
<b>4. Erityispedagogiikan opinnot Rauman kampuksessa</b> .....	<b>25</b>
4.1 Luokanopettajakoulutukseen kuuluvat opinnot.....	26
4.2 Erityispedagogiikan perusopinnot .....	26
4.3 Erityisopettajaopinnot.....	27
<b>5. Kokemukset inklusiosta</b> .....	<b>28</b>
5.1 Kokemuksen määrittelyä .....	28
5.2 Opettajien kokemukset inklusiosta aikaisemmissä tutkimuksissa .....	29
<b>6. Metodiosa</b> .....	<b>32</b>
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja eteneminen.....	32
6.2 Tutkimuskysymykset .....	34
6.3 Laadullinen tutkimus .....	35
6.4 Tiedonhankintamenetelmä .....	35
6.5 Aineiston analyysi.....	37
<b>7. Tulokset</b> .....	<b>39</b>
7.1 Kokemukset saadusta koulutuksesta.....	40
7.2 Kokemukset luokalle saaduista tukitoimista .....	44
7.3 Työkokemukset .....	48
<b>8. Loppupohdinta</b> .....	<b>53</b>
8.1 Opettajien kokemukset inklusiosta .....	59
8.2 Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys.....	61
8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	64
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>66</b>

# 1. JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14–18) mainitaan, että: *Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä.* Perusopetusta pyritään kehittämään inklusioperiaatteen mukaisesti, joten tämän toteutumiseksi opettajien tulisi olla avoimia inklusiota kohtaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksesta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista. Tutkimus perustuu laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen, jota ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Teorian pohjalta tutkimuskysymykset käsittelevät vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia kolmen pääteeman avulla, jotka ovat luokanopettajien saama koulutus, saadut tukitoimet luokalle sekä työkokemus. Tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu ja haastateltaviksi valikoitui kahdeksan tutkimushenkilöä, joilla oli erityispedagogiikan opintojen suhteen erilaiset taustat.

Mielenkiinto tämän tutkimuksen tekemiseksi heräsi, sillä koemme itse luokanopettajaopiskelijoina omaavamme heikot valmiudet inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi. Tämän takia halusimme selvittää, minkälaisia kokemuksia valmiuksistaan Raumalta valmistuneet ovat saaneet ja miten he ovat pärjänneet työelämässään ensimmäisten vuosien aikana ja kokevatko he omat valmiutensa riittäviksi opettaa erilaisia oppilaita.

Perusopetuslakia koskevat uudistukset hyväksyttiin kesäkuussa 2010. Tavoitteena oli huomioida oppilaan tuen tarve varhaisessa oppimisen vaiheessa ja lisätä toimintamuotojen käyttöä, jotka ennaltaehkäisevät oppimisen vaikeuksia. Lakimuutos tukee inklusion periaatteiden toteuttamista ja tämän seurauksena inklusio on noussut enenevässä määrin tutkimusten kohteeksi. (Laatikainen 2011, 21.)

Ainscown (2007, 146–159) mukaan yleisperiaatteena inklusiiviselle opetukselle on, että kaikki oppilaat pääsevät yhteiseen kouluun ilman rajoitteita. Inklusiivisessa koulussa ei ole olemassa perusopetusta ja erityisopetusta, vaan kaikki opiskelevat yhdessä ja jokaiselle oppilaalle annetaan hänen tarvitsemaansa tukea. Winter (2006, 85–87) pitää

opettajaa tärkeässä asemassa inklusion toteutumiseen kouluissa. Opettajat kertovat omaavansa heikot valmiudet toteuttaa inklusiivista opetusta kohdatessaan erilaisia oppijoita. Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa inklusiosta puhuttaessa viitataan oppilaiden integroimiseen yleisopetuksen luokkaan. Erilaisten oppilaiden kanssa toimimiseen on haettu apua erityispedagogiikan opinnoista. Tänä päivänä kuitenkin jokaisella oppilaalla on omat tapansa oppia, joten opettajan tulisi pystyä vastaamaan näihin erilaisiin oppimisen tarpeisiin. Lisäksi opettajien koulutuksen tulisi vastata tätä tarvetta.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat tietoa Rauman kampuksesta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista, joita pystytään hyödyntämään koulutuksen suunnittelussa ja siitä, kuinka kuormittavina vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat inklusion tuomat haasteet. Tulisiko tulevaisuudessa panostaa erityispedagogiikan opintoihin vai pitäisikö opintoja kokonaisuudessaan kehittää inklusiivisempaan suuntaan? Mitkä olisivat ne tukimuodot, joilla saataisiin vastattua jokaisen oppilaan erilaisiin oppimisen tapoihin ja tuen tarpeisiin? Mitä tarkoitetaan inklusiivisella opetuksella; onko inklusion ylipäättään mahdollista toteutua vai onko se vain ”*haavekupla kaukana tulevaisuudessa*”?

## 2. KOHTI INKLUUSIOTA

### 2.1 ERITYISOPETUKSEN TAUSTAA

Erityisopetusta tulee tarkastella osana yhteiskuntaa ja sen kautta osana koulutusjärjestelmää. Erityisopetusta järjestetään sellaisille oppijoille, jotka joku muu on määritellyt poikkeavaksi. Ajatukset poikkeavuudesta ovat muuttuneet aikojen saatossa ja erityisyydestä on puhuttu erilaisten lähestymistapojen kautta. Tähän ajatteluun vaikuttavat yhteiskunnassa vallalla olevat taloudelliset, uskonnolliset, poliittiset ja sosiaaliset tekijät. (Kivirauma 2009, 27.)

Yhteiskunnan inhimillisyyttä ja tasa-arvoisuutta voidaan arvioida sen mukaan, millaisen aseman se on poikkeaville kulloinkin antanut eli miten se on kohdellut älyllisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti valtaväestöstä poikkeavia kansalaisia eri aikoina. (Kivirauma 2009, 27.) Kivirauma (2002, 23–24) jakaa Suomen erityisopetuksen kehityshistorialliset linjat kolmeen aikakauteen; aistivammalaitosten aika 1800-luvun lopulla, erityiskoulujen ja -luokkien aikakausi 1900-luvun alussa ja osa-aikaisen erityisopetuksen aika 1940-luvulta tähän päivään asti.

Ennen oppivelvollisuuslakia kansakoulu oli vielä tarkoitettu oppilaille, joilla ei ollut minkäänlaisia eroavaisuuksia valtaoppilaista. Poikkeavia oppilaita sinne ei otettu, vaan heidän paikkansa oli erityisluokissa ja -kouluissa, joita oli vain suurimmissa kaupungeissa. Tähän aikaan aloitettiin myös niin sanottujen apukoulujen perustaminen. Ensimmäiset apukoulut Suomeen perustettiin 1900-luvun alussa. Luokista käytettiin nimitystä idioottien luokka. (Kivirauma 1987, 72–77.) Apukoulujen rinnalla Suomessa toimi myös koulusiirtola Turussa, joka oli tarkoitettu huonosti käyttäytyville pojille, sekä erotusluokat, joille siirrettiin heikosti koulussa pärjääviä (Viitanen 1947, 246).

Kansakoulun laajetessa koko ikäluokan kouluksi ja sen myötä oppikoulunkäynti lisääntyi, nousi häiritsevien oppilaiden asema tärkeäksi ratkaisua vaativaksi kysymykseksi. Lisäksi oppivelvollisuus toi yhä enemmän oppilaita kouluun ja heidän tasoeronsa sekä erilaisuutensa mukanaan tuomat ongelmat alkoivat lisääntyä. Koko ikäluokan opettaminen vaati erityisjärjestelyjä. Ongelmia ratkomaan perustettiin ensimmäinen tarkkailuluokka Helsinkiin 1939. Tarkkailuopetus sai virallisen aseman 1950-luvulla. (Kivirauma 2009, 35.)

Kansakoulu alkoi vähitellen kehittyä kohti oppikoulua ja akateemiset vaatimukset lisääntyivät. Samalla kun oppiaines vaikeutui, tuli esiin yhä enemmän oppimisen vaikeuksia. Ensimmäisinä esiin nousivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Samaan aikaan alkoi myös kasvatusneuvoloiden toiminta, joissa annettiin tukiopetusta erilaisiin oppimisen vaikeuksiin, muun muassa lukemiseen. Tämän seurauksena alkoi muotoutua osa-aikainen erityisopetusjärjestelmä. (Kivirauma 2009, 35-36.)

1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus toi mukanaan ajatuksen, että koulutuksen avulla tulisi edistää yhteiskunnallista, sukupuolten välistä ja alueellista tasa-arvoa. Erityisopetuksen kannalta pyrkimys näiden erojen tasaamiseen oli olennaista, sillä se oli tähän asti aiheuttanut paljon jakoa oppilaiden välille; erityisopetusta ja normaaliopetusta alettiin lähentää keskenään. Erityisopetuksen liittäminen yleisopetuksen yhteyteen ei ollut ainoastaan Suomessa tapahtuvaa. Uudistus tapahtui osana kansainvälistä ihmisoikeusliikettä, joka painotti erilaisten vähemmistöjen oikeuksia. Tämä uudistus jatkuu edelleen 2000-luvulla. (Kivirauma 2009, 38–39.)

## 2.2 SEGREGAATIO JA INTEGRAATIO -AJATTELUSTA KOHTI INKLUUSIOTA

Segregaation periaatteiden mukaan muista oppilaista eroavat oppilaat tulee erottaa omaksi ryhmäkseen, jolla on omia erilaisia erityistarpeita oppimisen suhteen. Näiden oppilaiden ajatellaan eroavan muista oppilaista niin paljon, että he eivät voi osallistua opetukseen muiden oppilaiden kanssa. (Moberg & Savolainen 2009, 79; Vehkakoski 2003, 97.)

Integraatioksi on kutsuttu Pohjoismaissa 1970-luvulta lähtien yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistämistä, joka tapahtui normalisaatioperiaatteen myötä. Koulun tulisi vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja tarjota tukitoimia jokaiselle oppilaille tämän lähikoulussa. Näin pyritään tarjoamaan oppilaille tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua riippumatta heidän erityisyydestään tai tavoistaan oppia. (Moberg & Savolainen 2009, 77–80.)

Integraatioajattelu tuli käyttöön 1960-luvulla ja sen päätarkoituksena oli saada erityisoppilaat osaksi yleisopetusta (Lakkala 2008, 24). Moberg (1984, 12–13) määrittelee integraation Söderin (1979) jaottelun pohjalta. Hänen mukaansa

integraatiossa voidaan ajatella olevan neljä päämuotoa: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Korkeimpana päämääränä integraation toteutumiseksi on asetettu sosiaalinen integraatio kouluikässä. Mikäli tämä integraation muoto toteutuu, yleis- ja erityisopetuksen oppilaat eivät ole vain sijoitettuna samaan paikkaan, vaan heillä on keskenään myönteisiä sosiaalisia suhteita. Aikuisiässä toteutuu puolestaan yhteiskunnallinen integraatio, jossa poikkeavan yksilön oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet ovat samat muiden ihmisten kanssa. Tässä sosiaalisen integraation ajatellaan sisältyvän yhteiskunnalliseen integraatioon.

Lähimpänä integraatiota ollaan silloin kun oppilaan tarvitsemat palvelut on integroitu osaksi hänen opetustaan yleisopetuksen luokassa. Oppilas integroidaan fyysisesti samaan opetustilaan ja hänen tarpeensa otetaan huomioon järjestäen hänelle toimivat opetusjärjestelyt ja tukitoimet. Oppilaalla tulee olla myös tunne siitä, että hän kuuluu osaksi luokkayhteisöä. (Moberg & Savolainen 2009, 80–82.) Mitä paremmin integraatio toteutuu, sitä lähempänä ollaan inklusioajattelua; koulu on kaikille yhteinen ja antaa jokaiselle oppilaille tasavertaiset oppimisen edellytykset (Takala 2010, 15–16).

Yhdysvalloissa käyty keskustelu osa-aikaisesta erityisopetuksesta käynnisti ajatuksen myös Suomessa 1960-luvulla. Keskustelu kritisoi perinteistä tapaa, jolla erityisopetus oli ennen hoidettu. Uudesta suuntauksesta käytettiin nimitystä *mainstreaming*. Tähän käsitteeseen sisältyi oppimista vähiten rajoittavan ympäristön periaate, jota on kutsuttu nimellä *LRE, Least Restrictive Environment*. Tätä käsitettä voidaan pitää inklusioajattelun edeltäjänä. (Lakkala 2008, 23.)

1990-luvulla alettiin puhua enenevässä määrin moniarvoisesta yhteiskunnasta. Tasa-arvokäsitettä alettiin tulkita uudella tavalla; yhdenvertaisuudella ei tarkoitettu vain sivistyksen ja opetuksen jakamista tasaisesti kaikille oppilaille. Ajatus siitä, että jokainen oppilas saisi omien edellytystensä ja odotustensa mukaista opetusta. (Ahonen 2003, 163, 166–167, 173–174.) Integraatiotermistä haluttiin luopua, sillä se korosti yksilöä ongelmanratkaisun kohteena, ei ympäristöä. Integraatiota kritisoitiin myös sen kaksoisjärjestelmää tukevan luonteen vuoksi. Kaksoisjärjestelmällä tarkoitettiin jakoa yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Sen sijaan alettiin puhua inklusiosta, jonka tavoitteeksi muodostui kaikkien oppilaiden sijoittaminen lähikouluun. (Naukkari 2003, 12.)



Inklusion käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä se riippuu aina ihmisten sen hetkisistä arvoista sekä kulttuurista (Lakkala 2008, 19). Väyrynen (2001, 13–15, 25–26) ja Naukkarinen (2003, 100–103) ovat myös tiedostaneet inklusioon käsitteen määrittelyyn liittyviä ongelmia. He tarkastelevat inklusiota sosiokulttuurisesta perspektiivistä. Tällöin inklusion käsite on aina kontekstisidonnainen; se liitetään kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Inklusion voidaan ajatella olevan loppumaton prosessi, jatkumo, jonka muodot riippuvat paikallisista olosuhteista ja resursseista. Inklusio on koulutusjärjestelmän sisällä toimiva järjestely, eikä se toimi vain luokkahuoneen tasolla, vaan osana koko järjestelmää.

Inklusioajattelun käsitteistö ei ole kaikille maille yhdenmukainen, vaan siinä esiintyy kansainvälisiä eroja. Pohjoismaisessa ajattelussa ero integraation ja inklusion välillä on lähinnä akateeminen, ei käytännöllinen. (Moberg & Savolainen 2009, 85.) Joissain malleissa integraatio nähdään välivaiheena ennen inklusiota ja tämän välivaiheen katsotaan kestäneen vuosia ja sen nähdään edelleen jatkuvan (Huhtanen 2011, 70).

Saloviita (2006, 340) kertoo tutkimuksessaan, että kansainvälisissä vertailuissa on havaittu inklusiivisen opetuksen lisääntyneen viime vuosikymmenien aikana. Tämä kehitys on kuitenkin jakautunut tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Jotta päästäisiin lähemmäksi kaikkien oppilaiden tasavertaisten oppimisedellytysten lisäämistä, Ferguson (2008, 109–120) ehdottaa seuraavia muutoksia: painopistettä tulisi siirtää opettamisesta oppimiseen ja palvelujen tarjoamisesta tulisi siirtyä tuen antamiseen. Eri tahojen yhteistyötä tulisi kehittää, vanhempien mukaan ottamisesta tulisi siirtyä todelliseen koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Pienistä koulujärjestelmää koskevista muutoksista tulisi päästä jatkuvaan koulun uudistamiseen ja kehittämiseen.

Inklusion ja integraation tavoitteilla on eroja, vaikka ne usein nähdäänkin yhteneväisinä. Suurin ero on käsitteiden perimmäisessä merkityksessä; inklusio tarkoittaa mukaan *kuulumista*, kun taas integraatio mukaan *ottamista*. Inklusiossa erilaisuus nähdään luonnollisena osana ihmisyyttä kun taas integraatio puolustaa niiden ihmisten erilaisuutta, jotka on leimattu erilaisiksi. (Saloviita 2006, 340.) Yleisperiaatteena inklusiiviselle opetukselle on, että kaikki lapset pääsevät yhteiseen kouluun ilman rajoitteita. Oppilaiden tarvitsemasta tuesta huolehditaan kolmiportaisen tuen avulla, jossa tukea annetaan oppilaalle hänen tarpeidensa mukaan. Inklusiivisessa koulussa ei ole käytössä

kaksoisjärjestelmää eli perusopetusta ja erityisopetusta erikseen. (Ainscow 2007, 146–147.)

### 2.3 INKLUUSIOPYRKIMYKSET KOULUISSA

Inklusion paradigma on siirtynyt kohti tukiparadigmaa. Tukiparadigman avulla havainnollistetaan kehitystä, johon inklusiivinen kasvatus pyrkii. Tavoitteena tässä paradigmassa on kaikkien oppilaiden yhdessä oleminen luonnollisesti. Jotta tähän kehitykseen päästäisiin, tulee koulun rakenteita muuttaa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–345.) Inklusiiviseen opetukseen kuuluu paljon yhteneviä piirteitä, jotka ovat tulleet esille useissa tutkimuksissa. Usein inklusioon liitettyjä elementtejä ovat kaikkien oppilaiden pääsy opiskelemaan omassa lähikoulussaan, heidän taustoistaan riippumatta. He saavat osallistua koulunkäyntiin omien edellytystensä mukaisesti. Koulusta pyritään poistamaan kaikki syrjäyttävät ja eristävät käytänteet. Tuki ja palvelut tuodaan oppilaan saataville ja heille tarjotaan niitä tarpeen mukaan. Koulun henkilökunta ja oppilaat toimivat yhteistoiminnallisesti huomioiden oppilaiden yksilöllisyyden. (Mikola 2011, 25–26.)

Koulun on todettu olevan hitaasti muuttuva organisaatio, jonka rakenteet ovat pysyneet muuttumattomana lähes sadan vuoden ajan. Jotta koulu saataisi muuttumaan, pitäisi opettajien asenteet saada avoimemmiksi. Opettajien yhteistyötä tulee painottaa ja heidän tulee löytää yhteiset voimavarat, jotta koulu saadaan muuttumaan inklusiivisempaan suuntaan. (Johnson 2006, 49-52.) Koulukulttuurin muutokseen liittyy myös opettajuuden muutos. Inklusion toteutumiseksi kouluissa on opettajien tehtävä yhä enenevässä määrin yhteistyötä. Opettajan on myös oltava valmis kehittämään itseään ja kouluttautumaan lisää sekä verkostoitumaan. Pätevän opettajan taitoina korostuvat vuorovaikutus muiden toimijoiden kanssa ja opettajan kyky oman työnsä reflektointiin. (Mikola 2011, 40.) Heterogeeniset oppilasryhmät ja oppilaiden yksilöllisyys haastavat opettajia toimimaan yhteistoiminnallisesti. Opettajien tulee tehdä laajaa yhteistyötä keskenään, sekä muiden ammattiryhmien kanssa oman työtaakkansa helpottamiseksi. (Luukkainen 2005, 40.)

Opettajalla on inklusiivisessa koulussa käytössään lukuisia toimijoita, joita hän voi käyttää työnsä helpottamiseksi (Kalliola & Nakari 2006, 203–204). Oppilashuolto on luonnollinen osa opettajan työtä. Suomen koulutusjärjestelmässä se on määritelty

kuuluvaksi kaikille kouluyhteisössä työskenteleville. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24.) Opettajilla on mahdollisuus tehdä yhteistyötä myös koulunkäynninohjaajien kanssa. Tämä tuo opetusjärjestelyihin joustavuutta sekä edistää inklusiota. Yhteistyö erityisopettajan kanssa ja samanaikaisopetus lisäävät myös molemminpuolista asiantuntijuutta ja auttavat inklusioon pyrkivässä opetuksessa. (Thousand, Nevin & Villa 2007, 419.)

Inklusiota on kritisoitu siitä, että yleisopetuksessa ei voida ottaa huomioon kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Opetus nähdään tehokkaampana erityisluokissa. Ajatusta kaksoisjärjestelmästä, jossa opetus järjestetään yleisopetuksena ja erityisopetuksena ei ole hylätty. Inklusiota on myös kritisoitu sen idealistisesta luonteesta. Inklusion näkemykset perustuvat osaltaan mielikuviin, eivätkä tosiasioihin. Inklusiopyrkimyksissä ei ole riittävästi otettu huomioon, miten ne olisivat toteutettavissa käytännössä. (Lingard 2007, 251–252.) Inklusiota kritisoitaessa on myös oltu huolissaan opetuksen laadun heikkenemisestä (Holopainen & Savolainen 2008, 99).

Sapon-Shevin (2007, 96–100) ovat tutkineet opettajien työuupumusta. Erityisoppilaiden määrän ja opettajien jaksamisen ajatellaan usein olevan yhteydessä. Opettajien työuupumusta on selitetty sillä, että heidän luokkassaan opiskelee oppilaita, joilla on erityisen tuen päätös, joka uuvuttaa opettajat. Tämä näkökulma tulee esiin usein myös inklusiota kritisoitaessa. Ne opettajat, jotka opettavat heterogeenisiä ryhmiä ja ottavat huomioon erilaisten oppijoiden tarpeet, ovat tutkimusten mukaan väsyneimpiä. Mikolan (2011, 50) mukaan tämä voi olla yhteydessä siihen, että opettajat jäävät oppilaidensa kanssa edelleen yksin. Opettajan saama tuki luokkaan on riittämätöntä, tukipalvelut eivät ole toimivia ja/tai kouluyhteisö ei toimi yhteistoiminnallisesti.

Jokinen ja Sarja (2006, 186) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että opettajien tukeminen ammatissaan on Suomessa sattumanvaraista. Vastavalmistuneiden opettajien tukemiseen ja perehdyttämiseen ei olla kehitetty lainkaan säädöksiin ja lakiin perustuvaa vaihetta. Perehdyttäminen työhön jää useimmiten kokonaan tekemättä. Työuransa alkuvaiheessa olevat opettajat ovat välillisessä tilassa: koulussa heiltä vaaditaan kykyjä ja taitoja, joita he voivat harjaannuttaa ja jotka he voivat saavuttaa vain oman kokemuksensa kautta. Opettajia ei tueta tarpeeksi heidän uransa alkuvaiheessa ja he jäävät ongelmiensa kanssa yksin.

Jotta inkluusio saataisiin toimivaksi, tarvitaan lisää opetus- ja tukipalveluita, sekä muutoksia nykyiseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntarakenteisiin. Inklusion toteutumisen esteenä on joukko ongelmia, jotka estävät täydellisen inklusion toteutumisen. Koulujen kehitettäessä yhä inklusiivisempaan suuntaan tarvitaan myönteistä ajattelua sekä asennemuutoksia. (Ikonen & Virtanen 2007, 21.) Opettajat suhtautuvat varauksella inklusion tavoitteluun ja heidän asenteisiinsa tulisi pyrkiä vaikuttamaan koulutuksella. Erityisopettajat suhtautuvat inklusioon vähemmän kriittisesti kuin luokanopettajat ja aineenopettajat. Koulujen rehtorit ovat myönteisimpiä inklusiota kohtaan. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009.)

## 2.4 INKLUSIO LAISSA JA KANSAINVÄLISISSÄ JULISTUKSISSA

Perusopetuksen tehtävänä on yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäminen sekä oppilaiden koulutuksellisen yhdenvertaisuuden turvaaminen. Opetus tulee järjestää ottaen huomioon oppilaiden kehitystason ja edellytykset niin, että opetus tukee oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. (Perusopetuslaki §2–3.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 14) mukaan: *Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta, sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä.*

Inklusiivisen koulutuksen edistymiseen eri maissa vaikutti merkittävästi YK:n Salamancan lausunto (1994). Julistuksen mukaan jokaisella lapsella on oltava yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen. Koulun tulee ottaa vastaan kaikki oppilaat, fyysistä, sosiaalisista, älyllisistä, emotionaalista tai muista kyvyistä huolimatta. Koulun tehtävänä on löytää tarvittavat opetusmenetelmät, joilla pystytään vastaamaan jokaisen oppilaan tapaan oppia.

Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin sopimuksiin, jotka edellyttävät kaikkien lasten oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista. Keskeisiä näistä ovat muun muassa lapsen oikeuksien sopimus ja Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. Nämä sopimukset toimivat perustana perusopetukselle ja niissä lapsi otetaan koulussa huomioon omana itsenään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.)

Inklusion toteutumista säädetään useissa laissa, asetuksissa ja kansainvälisissä julistuksissa. Ihmiset ovat kuitenkin päätöksenteon toteuttajina ja he toimivat yhteisön puitteissa erilaisissa konteksteissa. Säädettyjen lakien tarkoituksena on taata tasa-arvoinen koulutus. Aina tasa-arvo koulutuksessa ei kuitenkaan toteudu, sillä lakia voidaan tulkita monella eri tavalla. Lait ja säädökset voivat ylläpitää segregoivia tai epätasa-arvoisia käytänteitä, vaikka se ei olisi tarkoituksen mukaista. (Slee 2006, 293–294.)

### 3. KOLMIPORTAINEN TUKI JA TUKITOIMET KOULUSSA

Kesäkuussa 2010 hyväksyttiin inklusiota koskevat perusopetuslain (POL) uudistukset. Tavoitteena oli huomioida oppilaan tuen tarve varhaisessa oppimisen vaiheessa ja lisätä toimintamuotojen käyttöä, jotka ennaltaehkäisevät oppimisen vaikeuksia. (Laatikainen 2011, 21.) Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada oppilaanohjausta sekä opetussuunnitelman mukaista opetusta. Perusopetusta pyritään toteuttamaan inklusiivisesti, joten luokanopettajat kohtaavat työnsä aikana paljon erilaisia tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaiden taustat tai kyvyt eivät saisi vaikuttaa koulunkäyntiin. Luokanopettajalla on vaativa rooli opettaa oppilaita paikallisista olosuhteista riippumatta. (Winter 2006, 85.) Jotta kouluissa tapahtuisi muutoksia, edellyttävät ne koulun opetusjärjestelyjen ja -menetelmien sekä opettajien yhteistyön uudistamista. Merkittävään muutos on kuitenkin suuri asennemuutos erilaisuutta kohtaan. (Lakkala 2008, 17.)

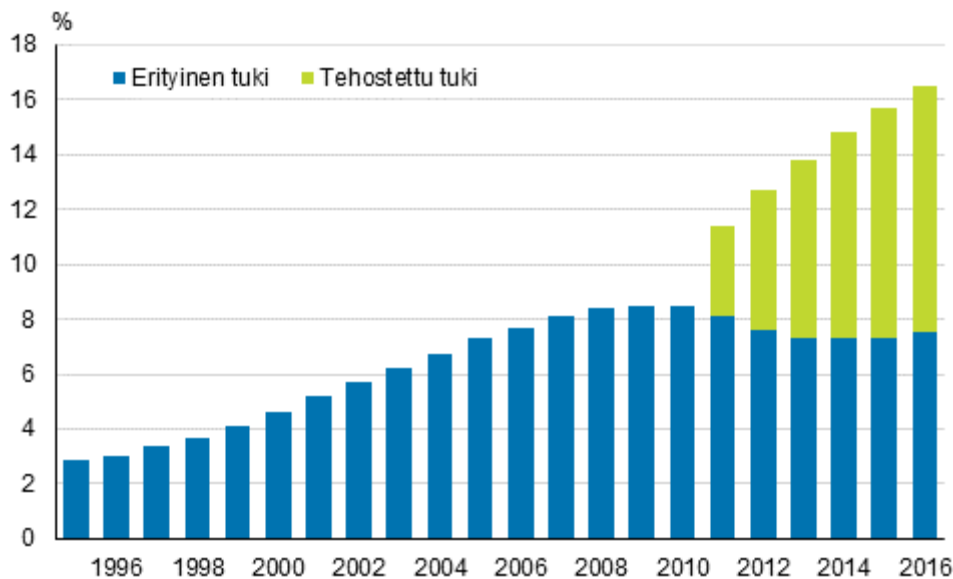
Tuen tarpeen ilmaantuessa koulun on tarjottava koulunkäynnin ja oppimisen tukea oppilaan tarpeiden mukaisesti. (POL 30§.) Annettavan tuen on oltava määrältään ja laadultaan oppilaan kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaisia. Tuen muodot ovat asteittain muuttuvia ja niitä kuvataan kolmiportaisen tuen mallilla. Nämä kolme muotoa ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. (POL 16a§; POL17§.)

Lakia säädettäessä ja täydennettäessä korostui tuen joustavuus, suunnitelmallisuus sekä jatkuvuus. Suunnitelmallisuudella pyritään esimerkiksi siihen, että tuki ja arviointi ovat aikaisempaa systemaattisempia sekä perustellumpia. Yksilön tarpeet asetetaan etusijalle. Lisäksi vuonna 2007 valmistuneeseen erityisopetuksen strategiaan lukeutuu tavoitteiksi saavutettavuus, esteettömyys sekä koulutuksellinen tasa-arvoisuus. Painopisteenä ovat varhaisen tuen tarjoaminen sekä ennaltaehkäisy. (Sarlin & Koivula 2009, 24.)

Kolmiportaisen tuen mallissa viitataan jatkuvaan pedagogiseen arviointiin. Oppilaan edistymistä seurataan säännöllisesti sekä tuen tarvetta arvioidaan määrätysin väliajoin. Keskiöön asettuu oppilaiden yksilöllisyys, jolloin tuen suunnittelu lähtee oppilaan omista oppimisen lähtökohdista. Tarkastelu tapahtuu oppiaineittain ja tarvittaessa esimerkiksi matematiikassa voidaan antaa tehostettua tukea, vaikka muutoin oppilaalle riittää yleinen tuki. Kolmiportaiseen tukeen sisältyy kaksisuuntaisuus, jolloin siirryttäessä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen voidaan myös palata takaisin yleisen tuen piiriin, jos tuen

tarvetta ei enää ole. Mikäli tehostettu tuki ei riitä, tarvitaan pedagoginen selvitys, jonka seurauksena oppilaan tuen muoto voidaan vaihtaa tehostetusta tuesta erityiseen tuen piiriin. Tuen muotoa ei pystytä vaihtamaan pelkästään esimerkiksi opettajan tai oppilaan vanhempien toimesta vaan päätöksen tekoon tarvitaan aina moniammatillisen oppilashuoltoryhmän arviointi. (Oja 2012, 46–49.)

Viimeisen kymmenen vuoden aikana tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut merkittävästi. Tämän nousun voi havaita kaaviosta 1. Kolmiportaisen tuen järjestelmä otettiin käytäntöön vuonna 2011, jonka jälkeen oppilaille alettiin antaa tehostettua tukea. Tämä näkyy kaaviossa vaalean vihreällä värillä. Tuen tarpeen lisääntyessä opettajankoulutukselle on aiheutunut lisää erityisopetuksen tietämyksen tarvetta. Opetusministeriö on asettanut Opettajankoulutus 2020 -työryhmän, jonka avulla pyritään ratkaisemaan tätä kasvavaa tarvetta. Tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen tarvitaan nykyistä enemmän siihen erikoistuneita opettajia. (Lakkala 2008, 18.)



Kaavio 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995-2016 (*Tilastokeskus 2018.*)

### 3.1 YLEINEN TUKEA

Perusopetuslain 16§:n mukaan oppilas on oikeutettu saamaan tukiovetusta kun hän on jäänyt tilapäisesti opinnoissaan jälkeen tai tarvitsee muuten jossakin oppiaineessa tilapäistä tukea tai osa-aikaista erityisopetusta. Käsitteenä yleistä tukea ei löydy perusopetuslaista vaan se on määriteltynä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Vuonna 2014 Opetushallitus on määritellyt yleisen tuen ensimmäiseksi keinoksi, jolla oppilaan tuen tarpeeseen vastataan. (Pölönen 2015, 218.)

Yleinen tuki muodostuu erilaisista pedagogisista menetelmistä sekä niiden järjestelyistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään yleinen tuki siten, että se saa tarjota kaikkia tukimuotoja, joita perusopetuksessa on annettavissa ilman erillistä päätöstä. (Pölönen 2015, 218.) Näitä tukimuotoja ovat muun muassa tukiovetus, opetuksen eriyttäminen, avustajapalvelut, oppilashuollolliset tukitoimenpiteet sekä tarvittaessa erilaiset apuvälineet (Takala 2010, 22).

Yleisen tuen ajatellaan ehkäisevän oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Ongelmat pyritään löytämään varhaisessa vaiheessa, jolloin niihin pystytään puuttumaan ajoissa, eikä esimerkiksi siirtoa tehostettuun tukeen tarvita. Yleisen tuen rakenteen tulisi olla tarpeeksi vahva ja koko kolmiportaisen tuen toteuttamisen ydin, jolloin pedagoginen ennakointi ehkäisee isompia ongelmia. (Oja 2012, 44–45.)

### 3.2 TEHOSTETTU TUKEA

Mikäli huomataan, että yleinen tuki ei ole riittävää, tehdään oppilaalle oppilashuoltoryhmän toimesta pedagoginen arvio. Arvion perusteella päätetään tarvittavan tuen lisäämisestä. Jos tukea tarvitaan lisää, oppilas siirretään tehostetun tuen piiriin. Tehostetussa tuessa tuen muodot ovat pitkäkestoisempia ja yksilöllisempiä verrattuna yleiseen tukeen. Järjestettävä opetus voi sisältää muun muassa opetuksen eriyttämistä, osa-aikaista erityisopetusta tai samanaikaisopetusta. (Huhtanen 2011, 106–107.)

Tehostetun tuen piirissä olevalle oppilaalle suunnitellaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma ja siinä määritellään tuen määrä sekä sen säännöllisyys. Tarvittaessa oppilas voi saada tehostettua tukea yhdessä tai useammassa oppiaineessa. (Takala 2010,



22–23.) Tehostettua tukea saadessaan oppilaalle annetaan mahdollisuus opiskella oppimatta jääneitä asioita. Tavoitteena on myös oppilaan itsetunnon vahvistaminen sekä omien vahvuuksien löytäminen. Tuen avulla pyritään ehkäisemään ongelmien lisääntymistä, jotta oppilaalle ei tulisi tarvetta siirtyä erityisen tuen piiriin. (Björn, Aro & Koponen 2015, 18.)

Annettavat tukimuodot pysyvät samana kuin yleisenkin tuen piirissä, mutta niiden määrä sekä merkitys lisääntyvät. Oppilashuollolla on tehostetun tuen piirissä entistä suurempi merkitys. Yhteistyötä vanhempien kanssa tarvitaan, jotta oppilaan tuki olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21; Huhtanen 2011, 110.) Näiden tukijoukkojen lisäksi oppilasta velvoitetaan ottamaan myös vastuuta itsestään sekä omasta oppimisestaan. Myös oppilaan omat lausunnot kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Oja 2012, 51.)

### 3.3 ERITYINEN TUKI

Tehostetun tuen ollessa riittämätöntä, on oppilaalle mahdollista tehdä oppilashuoltoryhmän suostuessa pedagoginen selvitys. Mikäli nykyiset tukitoimet eivät riitä eikä oppimisen tavoitteet toteudu, voidaan oppilas siirtää erityisen tuen piiriin. Lopullisen päätöksen tekee rehtori tai joku muu kaupungin tai kunnan viranomainen. Pedagogisessa selvityksessä laaditaan päätös yksilöllistetyistä oppiaineista. Oppilaalle tehdään yhteistyössä huoltajien ja hänen itsensä kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Laatikainen 2011, 28–29.)

Perusopetuslaki 17.1 § määrittelee erityisen tuen muodostuvan erityisopetuksesta sekä muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetusta suunniteltaessa on otettava huomioon oppilaan etu sekä opetuksen järjestämisedellytykset. Erityisopetusta järjestetään joko muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla. (Pölonen 2015, 221.) Erityisen tuen piirissä oppilaalla on käytettävissä kaikki perusopetuslain mukaiset tukitoimet. Tarvittaessa on mahdollista hankkia myös psykologisia, lääketieteellisiä tai vastaavia sosiaalisia lausuntoja erityisen tuen valmistelun avuksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24.)

Erityisen tuen päätökseen johtava pedagoginen selvitys voidaan tehdä koska tahansa. Yleensä ennen erityistä tukea oppilaan on oltava tehostetun tuen piirissä, mutta

psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella on mahdollista siirtää oppilas suoraan saamaan erityistä tukea. Tällöin oppilaan opetus ei ole muutoin mahdollista esimerkiksi hänen vammansa, kehityksensä, tunne-elämän häiriön tai sairauden vuoksi. (Björn ym. 2015, 14.)

Eskelä-Haapanen (2012, 24–25) painottaa moniammatillisen yhteistyön korostuvan entisestään. Oppilasta pyritään tukemaan niin, että hän pystyy suoriutumaan perusopetuksen oppivelvollisuudesta. Tavoitteena on poistaa syrjäytymisen mahdollisuus vahvistamalla oppilaan itsetuntoa sekä opiskelumotivaatiota. Erityisen tuen tarpeen muuttuessa, tehdään oppilaalle uusi pedagoginen selvitys. Jos tuen määrä on vähentynyt, voidaan oppilas siirtää takaisin tehostetun tuen piiriin. (Opetushallitus 2011, 17.)

### 3.4 MUITA LUOKANOPETTAJAA HYÖDYTTÄVIÄ TUKITOIMIA YLEISOPETUKSESSA

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) tuli voimaan elokuun alussa vuonna 2014. Ennen lain säätämistä kuntakohtaiset erot heikensivät oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia saada oppilas- ja opiskelijahuoltoa. Ongelmia oli muun muassa oppilas- ja opiskelijahuollon toteuttamisessa ja järjestämisessä sekä koulukuraattori ja psykologitoiminnan ohjauksessa. (Lahtinen & Haanpää 2015, 133.) Lain myötä opettajien tulee yhteistyössä suunnitella annettavaa tukea ja toteuttaa sitä niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa moniammatilliseen yhteistyöhön niin koulun kuin terveydenhuollollisen henkilökunnan. Tukea annetaan tavallisesti oppilaille, joilla on vaikeuksia esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen kanssa tai käyttäytymisessä ja oman toiminnan ohjauksessa. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 50-51.)

Oppilaan tukea selvittäessä käydään läpi monia eri prosesseja. Monesti ongelmien havaitseminen lähtee liikkeelle luokanopettajan tekemistä havainnoista mikäli esimerkiksi oppilaan työskentelyssä tai kokeissa ilmenee jotain poikkeavaa. Yhdessä esimerkiksi erityisopettajan kanssa luokanopettaja voi pohtia ongelmien syytä ja mahdollista tarvittavaa lisätukea. (Hautamäki 2009, 125–126.)

### 3.4.1 OPPILASHUOLTORYHMÄ

Oppilaan ongelmien hoidossa ja tukemisessa tärkein toimija on oppilashuoltoryhmä. Se koostuu moniammatillisista asiantuntijoista, jotka ovat erikoistuneet koulumaailmassa ilmeneviin erinäisiin ongelmiin. (Huhtanen 2007, 188.) Oppilashuoltoryhmällä tarkoitetaan perusopetuslain mukaan ”*oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa*” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Laki määrittelee oppilashuoltoryhmän ensisijaiseksi toimintamuodoksi koulussa, minkä tarkoituksena on ennaltaehkäistä ja tukea oppimisen vaikeuksia. Oppilashuoltoryhmän toiminnassa painottuu kaksi erilaista näkökulmaa. Ensimmäisessä näkökulmassa oppilashuoltoryhmän työskentely määrittyy toimintakulttuurina ja tekoina, joilla edistetään oppilaiden hyvinvointia, vuorovaikutusta, terveyttä sekä oppimista. Toisaalta oppilashuoltoryhmän tulee edistää opiskeluympäristön turvallisuutta, terveellisyyttä sekä sen esteettömyyttä. Jokaisella oppilaalla on oikeus kohdata koulu hyvinvointia edistävänä oppilaitoksena. (Koskela 2017, 281.)

Oppilashuoltoryhmä kootaan jokaisen sitä tarvitsevan oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Mukana voi olla muun muassa rehtori, opinto-ohjaaja, kuraattori, oppilaan luokanopettaja, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja/tai lääkäri ja erityisopettaja. Oppilashuoltoryhmään valitut ammattilaiset kokoontuvat tasaisin väliajoin keskustelemaan oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Tavoitteena on yhteistyössä sopia käytettävistä menetelmistä oppilaan oppimisen, kasvun sekä kehityksen takaamiseksi. (Takala 2010, 23–24.) Oppilashuoltoryhmän päävastuulla on kolmiportaisen tukirakenteen seuraaminen ja rakentaminen sitä tarvitsevalle oppilaalle. Mukana yhteistyössä ovat myös oppilaan vanhemmat. (Rönty & Rönty 2012, 75.)

Oppilashuoltoryhmään kuuluvan henkilöstön sitoutuminen oppilaiden tuen sekä auttamisen suunnitteluun tulisi näyttäytyä oppilaille arkena, jossa kukaan ei ohita huolta herättävää tilannetta. Jokainen oppilashuoltoryhmän jäsen tuo mukanaan oman ammattiosaamisensa lisäksi myös vastuullisen aikuisuutensa, jolloin välittämisen ja huolehtimisen tulisi näkyä koulun ilmapiirissä. Oppilashuoltoryhmän tulee tukea koulussa kaikkien hyvinvointia ja oikeudenmukaisuutta, jota rakennetaan ja huolletaan yhdessä. (Koskela 2017, 287.)

### *3.4.2 TUKIOPETUS*

Tuen tarpeen ilmetessä tukiopetus on ensimmäinen ja yleisin oppilaille annettavista tukimuodoista. Kunnat ovat pyrkineet uudistamaan tukiopetusta lisäämällä resursseja sekä sen suunnitelmallisuutta. Tukiopetuksen lisäksi käyttöön on otettu esimerkiksi jakotunnit, joissa tukiopetusta pystytään antamaan intensiivisemmin pienemälle oppilasryhmälle. (Oja 2012, 53.) Tarvittavan tukiopetuksen järjestäminen on yleensä luokanopettajan vastuulla. Laissa on määrätty, että kunta on velvollinen tarjoamaan tukiopetusta jokaiselle sitä tarvitsevalle oppilaalle. (Huhtanen 2011, 23–24.)

Tavanomaisimpia ongelmia ovat opinnoista tilapäisesti jälkeen jääminen, jolloin tukiopetuksen tavoitteena on saada oppilas jälleen normaaliin opetukseen mukaan. Tukiopetus on tilapäinen ratkaisu, jolla pyritään ehkäisemään mahdollisia lisäongelmia. Tukiopetuksen määrä ja laajuus määritetään oppilaskohtaisesti, joten yhteistyö vanhempien kanssa helpottaa prosessia. Tärkeintä on, että tukiopetus palvelee oppilaan tarpeita, on tavoitteellista sekä suunnitelmallista opetusta. (Huhtanen 2011, 121–122.)

Tukiopetukseen on otettu mukaan sen tehostuneita muotoja, joita ovat esimerkiksi ennakoiva tukiopetus sekä säännölliset tukiopetustunnit. Oppilaat ohjataan tukiopetukseen opettajan ja vanhempien yhteistyössä tehdyn päätöksen myötä. Tukiopetuksen resursseja voidaan tehostaa ottamalla rinnakkaisluokkien ja saman oppiaineen opettajien oppilaat mukaan ja yhdistää heidän voimavaransa. (Oja 2012, 53.)

### *3.4.3 ERITYISOPETTAJA*

Erityisopettajan tehtävänä on eriyttää ja käyttää yksilöllisiä opetusmenetelmiä ammattiosaamisensa pohjalta. Oppilaiden kyvyt, valmiudet ja erilaiset oppimistyyylit määrittelevät erityisopettajan valitsemaan sekä kehittämään vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä. Suomessa erityisopettajat toimivat yleensä luokkamuotoisena tai osaikaisena erityisopettajana. Luokkamuotoisessa mallissa erityisopettaja vastaa suhteellisen pienestä oppilasryhmästä, jossa oppilaat ovat diagnoosinsa perusteella luokiteltu mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin. Integraatioperiaatteen mukaan tästä mallista on kuitenkin pyritty enenevässä määrin pois. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 167.)

Osa-aikaista opetusta antava laaja-alainen erityisopettaja tukee integraatioajattelua paremmin, sillä opetus annetaan luokattomana ja yleensä esimerkiksi varsinaisten oppituntien aikana yksilö- tai pienryhmäopetuksena. Luokanopettaja voi turvautua erityisopettajaan huomattaessaan kun hänen omat pedagogiset taitonsa tai keinonsa eivät riitä. Laaja-alainen erityisopettaja tekee yhteistyötä monien tahojen ja toimijoiden kanssa, joita ovat muun muassa oppilashuolto, työyhteisö, vanhemmat, luokanopettaja sekä koulunkäynninohjaajat. Erityisopettajan työtehtävät vaihtelevat ryhmäjakojen sekä erilaisten tuen tarpeiden mukaan. Oppimisongelmien lisäksi erityisopettajaa tarvitaan yhä enenevässä määrin myös tunne-elämän, toiminnanohjauksen sekä tarkkaavaisuuden ongelmien ratkaisemiseen. (Huhtanen 2011, 122–123.)

Laaja-alainen erityisopettaja auttaa luokanopettajaa muun muassa oppilaan tuen tarpeen kartoittamisessa sekä tukitoimien mietinnässä. Tällä hetkellä erityisopettajia koulutetaan tarpeeseen nähden liian vähän ja vaarana on, että tukea tarvitseva oppilas jää sen ulkopuolelle vähäisten resurssien takia. (Huhtanen 2011, 122–123.)

#### *3.4.4 ERIYTTÄMINEN*

Eriyttämistä käytetään kaikissa oppiaineissa. Sen avulla pyritään ottamaan huomioon oppilaalle ominainen tapa oppia ja näin tuetaan hänen kehittymistään sekä lisätään sopivia haasteita. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin omien kykyjensä mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9.) Laineen (2010, 2) mukaan eriyttäminen tarkoittaa kaikkia niitä toimintoja, joilla opettaja yrittää vastata oppilaan tai pienen ryhmän yksilöllisiin tarpeisiin. Tällaisia ovat muun muassa opetusmenetelmän tai oppilaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman muokkaaminen tarpeen mukaan.

Eriyttämistä voidaan toteuttaa sekä ylöspäin että alaspäin. Heterogeenisessä luokassa eriyttämistä tarvitsevat niin tukea tarvitsevat kuin poikkeuksellisen lahjakkaatkin oppilaat. (Mooij 2008, 10.) Uusikylä (2000, 169) toteaa, että usein eriyttämisessä unohdetaan lahjakkaat oppilaat ja opettaja keskittyy usein vain tukea tarvitseviin.

Opetuksen eriyttämisessä on otettava huomioon opetuksen sisältö, miten se opetetaan sekä tunnilla tuotettavat konkreettiset tuotokset. Usein eriyttäminen tapahtuu samaa aihealuetta käsiteltäessä, niin että opettaja muokkaa eritasoisia tehtäviä kullekin

oppilaalle. Eriyttää voi myös oppimisprosessin aikana, jolloin opettaja antaa oppilaiden opiskella oman parhaaksi katsotun oppimistyylinensä pohjalta. (Laine 2010, 3.)

Henkilökohtainen eriyttäminen tuo opettajalle usein ylimääräistä työtä, mikä sisältää tarkempaa opetuksen suunnittelua sekä oppilaskohtaista arviointia. Tuen tarpeen piirissä henkilökohtainen eriyttäminen vaatii myös kirjallisia suunnitelmia esimerkiksi pedagogista arviointia sekä kokouksia ja yhteistyötä muun oppilashuollon kanssa. (Saloviita 2013, 175.) Opettajalla on kuitenkin vastuu luokan ja sen jokaisen oppilaan erilaisten tarpeiden ja lähtökohtien huomioon ottamisesta. Opettajan tehtävänä on ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa sekä voimavaransa ja auttaa heitä saavuttamaan omat kehityshaasteensa. (Opetushallitus 2014, 2.)

#### *3.4.5 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA*

Koulunkäynninohjaajan ensisijainen tehtävä on oppilaan avustaminen, joka sisältää oppilaan kehityksen ja kasvun tukemista. Koulunkäynninohjaaja toimii oppilaille turvallisena aikuisena sekä kasvattajana ja tekee tiimityötä yhdessä opettajien kanssa. Hän auttaa opettajaa oppituntien toteutuksessa sekä oppilaiden ohjauksessa. (Merimaa & Virtanen 2008, 60–61.)

Työtehtävässään koulunkäynninohjaajan työ tulee parhaiten esille tukemalla oppilaan koulunkäyntiä opetustehtävien aikana. Perustana työlle on oppilaiden kehityksen ja oppimisen tunteminen. Koulunkäynninohjaajalta odotetaan johdonmukaista oppilaiden tukemista ja kannustamista omatoimisuuteen sekä itsenäiseen työskentelyyn. Koulunkäynninohjaajan tehtävät ja rooli ovat muuttuneet yhä monimuotoisemmiksi. Ohjaajan täytyy olla yhtä selvillä luokassa tapahtuvista muutoksista sekä tuen piiriin kuuluvista oppilaista kuin luokanopettajankin. (Oja 2012, 57.)

Koulussa olevien ammattiryhmien kesken opettajat työskentelevät läheisimmin ja tiiviimmin koulunkäynninohjaajien kanssa. Opettajien ja koulunkäynninohjaajien työ tapahtuu siellä, missä opetuskin, luokahuoneissa, oppilaiden kanssa. Tällöin yhteistyöltä vaaditaan roolien selkiyttämistä ja täsmentämistä. Jotta työnteko onnistuu parhaalla mahdollisella tavalla, sen edellytyksenä on selkeät sopimukset työtehtävistä ja vastuusta. (Mikola 2011, 42–43.)

Koulunkäynninohjaajien ammattikunnasta on tullut tärkeä ryhmä inklusion toteutumiselle kouluissa. Inklusiopyrkimysten mukana heidän määränsä on noussut sekä Suomessa, että kansainvälisesti. Kansainvälisen esimerkin ohjaajien kasvusta antaa Yhdysvaltalaisilasto, jonka mukaan koulunkäynninohjaajien määrä kasvoi 90-luvulla melkein 50 prosenttia. (French 2001, 45.)

#### *3.4.6 SAMANAIKAISOPETUS*

Samanaikaisopetuksessa luokassa toimii kaksi tai useampi opettaja ja/tai erityisopettaja yhdessä samaan aikaan. Tämä tukee inklusiivista opetusta rikkoen samalla totuttuja toimintamalleja, jolloin päämääränä on kollektiivinen jaettu asiantuntijuus opettajan yksilökeskeisen toimijan mallin sijaan. Mikäli samanaikaisopetusta on toteuttamassa luokanopettajan lisäksi erityisopettaja, saadaan hyödynnettyä kahden tasoista erityisosaamista. Tästä hyötyvät sekä oppilaat että itse opettajat. Samanaikaisopetus on tiimityöskentelyä, jossa opettajat yhteistyössä suunnittelevat ja opettavat luokassa. Opettajien välisen vuorovaikutuksen tulisi olla tasavertaista. (Huhtanen 2011, 117-118.)

Hautamäen ym. (2001, 215) mukaan opettajat hyötyvät samanaikaisopetuksesta monin tavoin. Opettajan ei tarvitse pärjätä yksin, vaan työtilanteet jaetaan kollegan kanssa. Myös ongelmanratkaisuihin on haettavissa monia vaihtoehtoja sekä samalla kollegat tulevat jakaneeksi keskenään erilaisia pedagogisia keinoja. Tunneilla on läsnä kahden tai useamman ihmisen kokemusmaailma, lähestymistavat sekä laajempi tietämys. Huhtasen (2011, 118) mielestä luokassa toimivien opettajan rooleja voidaan vaihdella esimerkiksi niin, että toinen opettaja huolehtii opetuksen sisällöstä kun toinen vastaa oppimisen teknisestä puolesta. Mikäli opetustilanteessa toisena opettajana on erityisopettaja, pystyy hän eriyttämään ja ohjaamaan oppilaita yksilöllisesti erilaisten opetusmateriaalien pohjalta.

Samanaikaisopetus tuo myös opettajille omat haasteensa. Tiimityöskentely ei ole itsestään selvää, sillä varsinkin aluksi kuluu aikaa yhteisten tavoitteiden löytämiseen. On myös tärkeää, että työskentelevät kollegat tulevat keskenään toimeen ja omaavat samoja pedagogisia näkemyksiä. Yhdessä työskentely vaatii solidaarisuutta sekä hyvää työmoraalia. (Hautamäki ym. 2001, 215–216.) Välillä opettajien mielipiteet tai erilaiset

persoonallisuudet eivät sovi yhteen ja helposti käy niin, että vahvempi osapuoli hallitsee opetusta, jolloin toinen jää avustajan rooliin. Samanaikaisopetus tulisi nähdä opettajien positiivisena kasvunpaikkana, jossa opitaan arvostamaan toisen työtä ja ottamaan apua vastaan. (Huhtanen 2011, 118.)

Samanaikaisopetus tarjoaa tuen tehostamiseen mahdollisuuden, jonka avulla tuki saadaan jakautumaan tasaisesti koko oppilasryhmälle, eikä vain tukea tarvitsevalle oppilaalle. Talouden ja henkilöstöressurssien näkökulmasta samanaikaisopetus tuo kunnalle ja koululle omat haasteensa, vaikka samanaikaisopetus tulisi nähdä opettajille helpottavana ja ongelmia ennaltaehkäisevänä työmuotona. (Huhtanen 2011, 120.) Oja (2012, 55) uskoo, että samanaikaisopetuksen myötä koulurakenteisiin tulee huomattavia pedagogisia muutoksia, jotka tulee muuttamaan koulun toimintakulttuuria.



## 4. ERITYISPEDAGOGIIKAN OPINNOT RAUMAN KAMPUKSESSA

Tutkimus käsittelee Rauman kampuksesta vastavalmistuneita luokanopettajia, jotka ovat olleet työelämässä puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Tähän kappaleeseen on koottu kaikki erityispedagogiikkaa käsittelevät opinnot, joita Rauman kampus on tarjonnut vuodesta 2011 lähtien vuoteen 2014 asti. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat ovat opiskelleet näiden vuosien opetussuunnitelman mukaan.

Kaikille Rauman kampuksessa opiskeleville luokanopettajille kuuluu luokanopettajakoulutukseen sisältyviä erityispedagogiikan opintoja. Lisäksi Rauman kampus tarjoaa valinnaisina opintoina ja sivuaineena erityispedagogiikan perusopinnot. Opiskelija voi myös halutessaan hakeutua erityisopettajaopintoihin ja saada näin erityisopettajan pätevyyden. Yksittäisiä kursseja on myös mahdollista suorittaa. (Kasvatustieteiden opinto-opas 2011.)

Opettajankoulutuksen sisältöä voidaan pitää myös inklusion toteutumisen esteenä. Jotta inklusio toteutuisi, opettajankoulutuksen rooli on tärkeä. Tutkimusten mukaan koulutuksella on suuri merkitys siihen, miten opettajat suhtautuvat inklusion. (Lambe & Bones 2006, 168.) Inklusiivisen kasvatuksen opintoja on vasta viime vuosien aikana alettu sisällyttää opettajankoulutukseen. Suomessa ei ole järjestetty varsinaista inklusiivista opettajankoulutusta, sen sijaan nykyään opiskelija voi hankkia kaksoiskelpoisuuden lukemalla sekä luokanopettajaksi sekä erityisopettajaksi. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007, 22.) Kansainvälisissä inklusiotutkimuksissa on todettu erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen välisen jännitteen olevan inklusiota estävä asia (Slee 2006, 293).

Erityispedagogiikka vastaa tieteenalana oppilaiden erityisopetuksesta ja erityisopettajien koulutuksesta. Inklusiivisen koulun haasteisiin ei voida vastata vain erityispedagogiikan avulla, sillä erityisopetuksessa on vallalla malli, joka painottaa yksilökeskeisyyttä. Yksilökeskeinen ajatus ei riitä kun opetetaan heterogeenistä ryhmää. Erityispedagogiikassa käsitellään teemoja, jotka olisivat hyödyllisiä myös luokanopettajaopinnoissa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 350-351.)

## 4.1 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEEN KUULUVAT OPINNOT

Turun yliopiston kasvatustieteen opinto-oppaassa (2011–2014) esitellään kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkintoon kuuluvat erityispedagogiikan opinnot. Näihin molempiin kuuluu yksi kurssi, joka käsittelee pääaiheenaan erityispedagogiikkaa.

Kandidaattivaiheen aineopintoihin kuuluva kurssi *Orientoituminen erityiskasvatukseen ja -pedagogiikkaan* käsittelee erityispedagogiikan peruskäsitteitä, erityisopetuksen ja -kasvatuksen eri muotoja, sekä erityisopetusta ja -kasvatusta osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Tämä kurssi on neljän opintopisteen laajuinen.

Maisterivaiheen syventäviin opintoihin kuuluva kurssi nimeltään *Erilaiset oppijat* käsittelee erilaisia psykologisia ja kulttuurisia oppimis- ja toimintavalmiuksia, erityiskasvatuksen kohderyhmiä peruskoulun erityisopetuksessa, sekä erityistarpeita huomioivaa opettamista ja ohjaamista. Tämä kurssi on laajuudeltaan kolme opintopistettä.

## 4.2 ERITYISPEDAGOGIIKAN PERUSOPINNOT

Erytispedagogiikan perusopinnot ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Vuoden 2011–2014 opinto-oppaan (2011, 105) mukaan erityispedagogiikan perusopinnot sisälsivät viisi kurssia, jotka ovat:

1. *Johdatus kasvatustieteisiin*: perehdyttää opiskelijan kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen tutkimuksen perusteisiin.
2. *Erytispedagogiikan perusteet*: sisältää erityisen tuen ja poikkeavuuden käsitteet, erityispedagogiikan arvopohjan, ideologiat ja periaatteet. Lisäksi kurssi käsittelee koulutuksellista ja yhteiskunnallista inklusiota.
3. *Poikkeavuus kulttuurisena ilmiönä*: opiskelijan tavoitteena on oppia analysoimaan poikkeavuuden merkitystä yhteiskunnallisesti tuotettuna ilmiönä ja osana yhteiskunnallista luokittelua.

4. *Oppimisen edellytykset:* opiskelijalla on käsitys oppimista säätelevistä kognitiivisista ja emotionaalisisista ydinvalmiuksista ja niiden oppimisympäristölle asettamista haasteista.
5. *Erityispedagogiikan kirjallisuustentti:* opiskelija osoittaa osaavansa jäsentää ja syventää erityispedagogista ajattelutapaa ja käsitteistöä.

### 4.3 ERITYISOPETTAJAOPINNOT

Erityisopettajaopinnot eli erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä. Ne suoritettuaan opiskelija saa erityisopettajan pätevyyden. Opintojen tavoitteena on, että opiskelija omaksuu laaja-alaiset erityisopettajan ammatilliset valmiudet toimia erilaisissa oppimisympäristöissä. Opinnoissa perehdytään erityispedagogiseen toimintaan ja tutkimukseen sekä saadaan välineitä arvioida teorian ja praktisen toiminnan välisiä yhteyksiä ja niiden taustatekijöitä. (Kasvatustieteiden opinto-opas 2011, 406.)

Opinnot korostavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren osallistumisen yhteisöllistä näkökulmaa ja pohjaavat suvaitsevuuteen. Erilaisuuden kohtaamisessa ja erityisopetuksen lähtökohtana ovat tasa-arvo, eettisyys sekä osallistavan ja yhteisöllisen pedagogisen kulttuurin rakentaminen moniammatillisessa yhteistyössä. (Kasvatustieteiden opinto-opas 2011, 406.)

Erityisopettajalta edellytetään reflektiivisyyttä työssään, jolloin monitasoinen dialogi toimii välineenä yhdistää teoreettiset näkökulmat toimintaan. Opinnot sisältävät seuraavat opintojaksot: erityisopetuksen kehittäminen, oppimisen haasteet ja tukeminen, erityisopetuksen menetelmät, erityisopetuksen käytännön opinnot ja erityiskysymykset. (Kasvatustieteiden opinto-opas 2011, 406.)

## 5. KOKEMUKSET INKLUUSIOSTA

### 5.1 KOKEMUKSEN MÄÄRITTELYÄ

John Deweyn kokemusfilosofia on kasvatuksellisessa ajattelussa valtaa pitävä teoria. Kokemuksen filosofiaa ovat käsitelleet myös muut filosofit, muun muassa Locke ja Kant. Locke erottaa toisistaan ympäristön sekä ihmismielen ja näitä hän kuvaa termeillä ulkoinen ja sisäinen havainto. Kantin filosofiassa keskeisintä on näkemys siitä, että ulkoinen kokemus ei ole vain passiivista vaikutteiden kopioitumista ja vastaanottamista. Ihmismielen sisäänrakennetut havainnot ja ymmärrys jäsentävät tietoa ja sitä kautta kokemuksiamme. Kokemuksen käsitteellä on havaittu olevan tärkeä asema kasvatustilanteissa, jossa on tutkittu muun muassa sitä, miten ihmiset voivat oppia kokemuksistaan. (Niiniluoto 2002, 11–14.)

Kokeminen käsitetään mielen sisäisenä psykologisena ja subjektiivisena prosessina, jonka rakentuminen on erillään yksilön sosiokulttuurisesta ympäristöstä. Tiedon määrän lisääntyminen ei kehitä kokemusta jos tietoa ei täydennetä toiminnalla ja sen jälkeen selvitetä, millaisia seurauksia tiedolla on. Jotta pystymme kehittymään havaitseviemme kokemusten kautta, meidän täytyy selvittää, millaisia seurauksia tiedolla on käytännössä. Näin kehitämme ympäröivää maailmaa omalla toiminnallamme. (Alhanen 2013, 8.)

Ympäristön ärsykkeet eivät itsessään ulotu yksilöiden kokemukseen, vaan ne välittyvät aikaisempien sukupolvien muokkaamien tapojen ja olosuhteiden kautta. Ihmisen kokemukset kehittyvät Deweyn mukaan parhaiten ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa. Kommunikaation avulla ihminen myös välittää omaa kokemustaan toisille ja samalla tulkitsee myös toisten kokemuksia. Merkitykset, joita kokemuksille annetaan, muuttuvat ihmisten kommunikoidessa; ne tarkentuvat, monipuolistuvat ja korjaantuvat yksilöiden jakaessa omia kokemuksiaan. (Alhanen 2013, 107–119.)

## 5.2 OPETTAJIEN KOKEMUKSET INKLUUSIOSTA AIKAISEMMISSA TUTKIMUKSISSA

Opettajien kokemukset omasta työstään vaikuttavat siihen, millainen suhde hänellä on oppilaisiinsa ja miten hän pyrkii heihin vaikuttamaan. Saaduilla kokemuksilla on suuri merkitys opettajan käyttäytymisen ja opetuksen toteuttamiseen. Opettajan positiivisilla työkokemuksilla on myös todettu olevan suurempi vaikutus työn tehokkuuteen kuin hänen pedagogisella pätevyydellään. (Palardy & Rumberger 2008, 125–126.)

Monet opettajat, jotka kannattavat inklusiivista opetusta, kritisoivat sen toteutusta. Opettajat kokevat, että heidän taitonsa kohdata tukea tarvitsevia oppilaita, ovat puutteellisia. (Winter 2006, 85.) Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004, 16, 23, 34, 39–41) tutkimuksen mukaan perusopetuksessa työskentelevien opettajien mielipiteet siitä, että kaikkia oppilaita opetettaisi yhteisesti, jakautuvat selkeästi kahtia. Toiset suhtautuvat inklusioon hyvin positiivisesti ja toiset taas hyvin kriittisesti. Tähän tulisi vastata antamalla opettajille lisää keinoja kohdata heterogeenisiä oppilasryhmiä. Opettajien mielestä myös koulun sisäisessä yhteisöllisyydessä on kehittämisen varaa, jotta inklusiivinen opettajuus kehittyisi.

Winterin mukaan opettajaa on pidetty tärkeässä asemassa inklusion toteutumiseen kouluissa. Opettajien kokemukset inklusiosta ovat myönteisiä, mutta he kertovat kokevan omaavansa heikot valmiudet toteuttaa inklusiivista opetusta kohdatessaan erilaisia oppilaita. (Winter 2006, 85–87.) Opettajien usko omista kyvyistään työmäärän lisääntyessä vaikuttaa siihen, kuinka mielellään he ottavat opetettavakseen erilaisia oppilaita. Mikäli opettajien kyvyt kohdata oppilaita ovat puutteelliset, vaikuttaa tämä myös suoraan heidän asenteeseensa inklusiota kohtaan. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 93.)

Taskinen (2013, 46) tutki luokanopettajien käsityksiä integraatiosta. Tutkimuksessa selvisi luokanopettajien kaipaavan lisää apua erityisopettajilta ja muulta henkilökunnalta. He kokivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta erityispedagogiikan opinnoissa. Erityisen haastaviksi opettajat kokivat käytöshäiriöisten oppilaiden integroimisen luokkaan. Samoin Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 95) totesivat tutkimuksensa tuloksissa, että luokanopettajat ovat epäröiviä etenkin käytöksellisesti haastavien oppilaiden kanssa. Samassa tutkimuksessa selvisi, että opettajat epäilivät vahvasti kaikkien oppilaiden

pärjäämistä yleisopetuksessa. Työmäärän he kokivat lisääntyneenä ja erityisopettajat pelkäsivät opetuksen laadun heikkenemistä.

Lakkalan (2008, 221-222) toteuttamassa toimintatutkimuksessa oli tavoitteena yhdistää erityisopetuksen ja yleisopetuksen tietämys osallistavaksi inklusiiviseksi opetukseksi. Lähtökohtana inklusiivisessa opetuksessa oli jokaisen oppilaan erilaisuus. Lakkalan mukaan täydellistä inklusiota ei osaa kukaan kuvitella, mutta tutkimukseen osallistuneet opettajat tiedostivat hyvin ne puitteet, joita inklusion toteuttaminen kouluissa vaatii. Kuorelahti, Savolainen ja Puro (2004, 16) ovat myös selvittäneet opettajien asenteita inklusiota kohtaan. Opettajien asenteet muuttuvat myönteisimmiksi kun mahdollisuus inklusiivisille koulujärjestelyille lisääntyy. Inklusio nähdään myönteisenä, mikäli resursseja on tarpeeksi.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia kuin Suomessa. Avramidis, Bayliss & Burden (2002, 201-203) tutkivat Englannissa peruskoulunopettajien kokemuksia erityisoppilaista kun heidät integroitiin yleisopetuksen luokkaan. Opettajat, joilla oli kokemusta inklusiota, suhtautuivat näihin oppilaisiin myönteisemmin. Opettajien koulutus vaikutti myönteisesti siihen, miten opettajat kohtelivat erityisoppilaita luokassaan. Käytöshäiriöisten oppilaiden integroiminen todettiin jälleen haasteellisimmaksi.

Opettajan koulutuksella on suuri rooli inklusioajattelun toteutumisessa. Opettajakoulutuksen tavoitteena on opettaa valmistuville opettajille yhteisen koulun filosofiaa ja toimintatapoja. Inklusiiviselle koululle, joka on valmis kohtaamaan erilaiset oppijat, on tärkeää, että opettajat toteuttavat moniammatillista yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta keskenään sekä ovat oppilaskeskeisiä. Koulun johdon ja opettajien tulee omata päätöksentekotaitoja, olla refleктоivia ja suvaitsevaisia. Lisäksi koulun arviointikäytänteiden, oppimisen ja sen ohjaamisen tulee olla luonteeltaan joustavaa. (Naukkari 2001, 140.)

Valtioneuvoston kansallisissa opettajakoulutuksen tavoitteissa on määritelty, että opettajaopiskelijalle tulisi antaa koulutuksessa valmiudet toimia itsenäisesti opettajana ja kasvattajana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 1–2.) Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Rauman kampuksen opetussuunnitelmaan (2017–2018) on kirjattu: ”*Opettajakoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehittymistä kasvatukseen, koulutukseen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoiksi, jotka kehittävät*

*aktiivisesti itseään, ammattiaan ja koululaitosta. Koulutuksen tavoitteena on myös kehittää opiskelijan ohjaustaitoja valmiuksiltaan heterogeenisen ryhmän opettajana ja kasvattajana. Opettajan tehtäviin suuntautuvassa koulutuksessa ohjataan opiskelija kehittämään valmiuttaan itsenäiseen ja moniammatilliseen toimintaan opettajana ja kasvattajana. Lisäksi tavoitteena on eettisesti tiedostava, tulevaisuuteen suuntautuva opettaja, jolla on taitoa kohdata kulttuuritaustoiltaan ja valmiuksiltaan erilaisia oppilaita.”*

Useiden tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijat sekä luokanopettajaksi valmistuneet tukevat inklusiivisen koulutuksen käsitettä, mutta eivät kuitenkaan yleensä ole valmiita opettamaan kuin oppilaita, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia. Luokanopettajat eivät halua käyttäytymiseltään tai emotionaalisesti häiriytyneitä lapsia yleisopetukseen. Opettajat kokevat, että inklusion toteutumiseksi pitäisi ottaa huomioon myös opettajille tarjottavia tukimuotoja. (Campbell, Gilmore & Cuskelly 2003, 369–379; Shade & Stewart 2001, 5–6.)

## 6. METODIOSA

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka on toteutettu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Lähestymistapa noudattaa fenomenologis-hermeneuttisia kohteita. Pyrkimyksenä on ymmärtää monipuolisesti ihmisen toimintaa ja löytää sen merkityksille syitä. Hermeneuttisen tutkimuksen pääpainona on tapaustutkimus. Fenomenologia tutkii ihmisten kokemuksia suhteessa todellisuuteen, jossa he elävät. Ympäristöä havainnoimalla ihminen muodostaa itselleen mielekkäitä uskomuksia, merkityksiä sekä kiinnostuksen tutkimuksen kohteen ymmärtämiseen sekä tulkintaan. Monesti fenomenologis-hermeneuttinen tapaustutkimus suoritetaan haastattelulla, jolloin pyritään tulkitsemaan haastateltavien ilmaisuja sekä niiden merkityksiä. (Laine 2010, 28–29.)

### 6.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ETENEMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksesta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta sekä tukea tarvitsevista oppilaista. Vastavalmistuneella luokanopettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka on ollut työelämässä puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Luokanopettajien kokemuksia selvitetään kolmen pääteeman avulla, joita ovat heidän saamansa koulutus, saadut tukitoimet luokalle sekä heidän omat työkokemuksensa. Näiden teemojen pohjalta haastateltavien kokemuksia selvitetään puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä kahdeksaa (n=8) luokanopettajaa. Aineisto kerättiin syksyllä 2017 ja kaikki haastattelut nauhoitettiin nauhurilla sekä litteroitiin. Jokainen haastattelu kesti keskimäärin puoli tuntia.

Alkuvuodesta 2018 aineisto käytiin läpi ja litteroidut haastattelut kerättiin omaksi tiedostoksi taulukkomuotoon haastattelukysymysten mukaiseen järjestykseen. Jokaisen kysymyksen alle kerättiin kaikkien haastateltavien vastaukset aina yhdestä kysymyksestä kerrallaan; näin haastatteluaineistoa oli helppo käsitellä. Tutkimuksen tulosesitykseen valittiin esitettäviksi mielekkäimmät ja kysymyksiin tutkimuksen kannalta parhaiten vastaavat vastaukset. Turhan toiston takia samankaltaiset vastaukset jätettiin



julkaisematta. Tutkimustulokset jäsenneltiin kolmen pääteeman alle. Pääteemoina ovat haastateltavien luokanopettajien kokemukset heidän saamastaan koulutuksesta, kokemukset saaduista tukitoimista sekä työkokemus. Lisäksi jokaisen pääteeman alla on vielä yhteenveto päätuloksista. Loppupohdinta on kirjoitettu yhteneväisyyden vuoksi samojen pääteemojen mukaisesti.

## 6.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millaisia kokemuksia Rauman kampuksesta vastavalmistuneilla luokanopettajilla on opinnoistaan opettaa tukea tarvitsevia oppilaita inkluusioperiaatteen mukaisesti?
2. Kokevatko Rauman kampuksesta vastavalmistuneet luokanopettajat saavansa riittävästi toimivia tukitoimia opetukseensa?
3. Millaisia työkokemuksia Rauman kampuksesta vastavalmistuneilla luokanopettajilla on inkluusiosta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta?

### 6.3 LAADULLINEN TUTKIMUS

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää. Tähän sisältyy ajatus moninaisesta todellisuudesta, jossa tietoa kerätään luonnollisista ja todellisista tilanteista. Lähtökohtana ei yleensä ole hypoteesin tai teorian testaaminen, vaan aineistoa pyritään tarkastelemaan mahdollisimman monipuolisesti. Aineiston keräämisessä käytetään metodeja, joilla tutkittavien näkökulmat pääsevät parhaiten esille. Esimerkkinä tästä on muun muassa osallistuva havainnointi sekä teemahaastattelu. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko on valittu tarkoituksen mukaisesti, eikä esimerkiksi satunnaisotannalla. Kohdejoukko on myös suppeampi verrattuna määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 160–164.)

Tuomi & Sarajärvi (2013, 85) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrittävä ymmärtämään tutkittavien toimintaa. Tämän takia on tärkeää, että tutkittavat tuntevat tutkimuskohteen tai heillä on omakohtaista kokemusta asiasta. Soininen & Merisuo-Storm (2009, 37–38) tarkentavat ilmiöiden olevan erilaisten merkitysten oivaltamista. Aineistonkeruun tulkinnassa tulisi keskittyä yksittäisten kielen ilmauksien sijaan niiden laajempaan merkitykseen, jotta saataisiin mahdollisimman systemaattista ja laajaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullista tutkimusta kuvaillaan prosessina, jossa tutkimuksen näkökulmat ja tulkinnat voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Tämä saattaa vaikuttaa myös tutkimustehtävään sekä aineistonkeruun hankintamenetelmään. (Kiviniemi 2010, 70.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ymmärrystä tutkittavien kokemuksista sekä käyttäytymisestä ja sitä kautta tutkittavasta aiheesta. Yleisimpiä tutkimuskohteita ovat ihmisten kokemukset, mielipiteet, käsitykset ja arvot. (Hirsjärvi ym. 2012, 181–182.)

### 6.4 TIEDONHANKINTAMENETELMÄ

Tutkimuksessa käytetään tiedonhankintamenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Menetelmänä se sopii tämän tutkimuksen tekemiseksi, sillä tutkittaessa ihmisen kokemuksia, ajatuksia tai tapoja toimia eri tilanteissa, on soveliaasta käyttää tiedonhankintatapaa, jossa kysymyksiin saadaan vastauksia suoraan

asiantuntijoilta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72; Laine 2010, 37.) Tutkimus pyrkii saamaan selville vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista, joten kysymykset on esitetty suoraan luokanopettajille.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 23, 41) erottavat haastattelun arkikeskustelusta sen päämäärätietoisuuden ja roolien jaon perusteella. Haastattelutilanteessa tutkijalla on tiedon intressi; hän pyrkii saamaan tietoa tukittavasta ilmiöstä asettamiensa kysymysten avulla ja ohjaamalla keskustelua. Haastateltavan rooli puolestaan on vastata kysymyksiin. Jotta haastattelu onnistuu tutkimuksen kannalta, on haastateltavan ja haastattelijan välille muodostuttava luottamuksellinen suhde ennen haastattelua, sen aikana ja sen jälkeen. Haastateltavan on tiedettävä, mihin tarkoitukseen tutkimus tehdään. Haastattelijan on puolestaan pidettävä haastateltavan anonymiteetti salassa ja olla luottamuksellinen saamiensa tietoja kohtaan.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa kysymykset ovat samat kaikille haastateltaville, mutta niiden järjestystä voidaan muuttaa haastattelun etenemisen ja tilanteen mukaan. Haastateltavat saavat vastata omin sanoin, jolloin heidän kokemuksensa sekä niiden kautta muodostuvat merkitykset tulevat paremmin esille. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48.) Haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa asiasta, jota tutkitaan. Tämän onnistumiseksi haastattelukysymykset on hyvä toimittaa haastateltaville etukäteen, jotta he voivat tutustua niihin. Menetelmänä haastattelu on joustava. Haastattelun aikana haastattelija voi kysyä kysymyksensä useampaan kertaan, niihin voidaan palata, ilmauksia voidaan selventää ja näin ehkäistä väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73–75.)

Haastattelukysymykset on kohdennettu aihepiireihin, jotka tutkija on ennalta määritellyt, näitä kutsutaan haastattelun teemoiksi. Teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden laajuus ja niihin syventyminen voivat vaihdella riippuen haastateltavasta. Teemat nousevat esiin tutkimuksen viitekehyksestä, eli siitä, mitä tutkittavasta asiasta jo tiedetään. Haastateltava kertoo omat kokemuksensa ja mielipiteensä, joten samaa kokemusta ei ole olemassa. Tarkoituksena on tutkia yksilön kokemuksia, uskomuksia, ajatuksia ja tunteita. (Eskola & Vastamäki 2010, 28-29.) Merisuo-Storm & Soininen (2009, 136–137) ovat kuvanneet haastattelua vuorovaikutustilanteena, jossa haastateltava antaa tutkijalle tietoa kuuntelemalla ensin kysymyksen, tulkitsemalla sen ja vastaamalla

siihen. Haastattelija puolestaan kuuntelee vastauksen, tulkitsee sitä ja merkitsee muistiin joko kirjoittamalla tai äänitallenteelle.

Tämän tutkimuksen haastattelurunko koostuu kolmesta pääteemasta, joiden avulla tutkitaan vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia heidän saamastaan koulutuksesta, luokalle saaduista tukitoimista sekä heidän työkokemuksistaan. Jokaisen pääteeman alla on neljästä viiteen avointa kysymystä, jotka täsmentävät pääteemaa. Haastattelun alussa jokaiselta haastateltavalta (n=8) kysyttiin valmistumisen jälkeistä työkokemusta, sekä erityispedagogiikkaa käsittelevien opintojen laajuutta. Lisäksi haastateltavalta kysyttiin hänen käsitystään inklusiosta, jolla tutkimuksessa varmistettiin haastateltavan tietävän, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Kysymysrunko lähetettiin haastateltaville ennen haastattelua, joten haastateltavat saivat tutustua kysymyksiin etukäteen. Kaikki haastattelut toteutettiin Raumalla syksyllä 2017. Haastattelut taltioitiin nauhurilla ja litteroitiin Word tiedostomuotoon.

## 6.5 AINEISTON ANALYYSI

Laadulliseen aineistoon pyritään saamaan selkeyttä ja näin tuottamaan uutta tietoa tutkimuskohteesta analysoimalla sitä. Laadullisen tutkimuksen perusanalysointimenetelmänä pidetään sisällönanalyysiä. (Eskola & Suoranta 2014, 137–140) Metsämuurosen (2009, 124) mukaan sisällönanalyysissä tutkija käy läpi eri vaiheita: aluksi tutkija ”herkistyy” aineistolleen, tämä edellyttää aineiston ja teorian tuntemusta ja käsitteiden ymmärtämistä. Seuraavaksi alkaa ajatustyö aineiston ja teorian välillä; aineisto jaetaan teemoihin tai luokkiin. Esiin nousee eri ilmiöitä ja poikkeavuuksia. Tutkija vertaa jatkuvasti tuloksiaan aikaisempiin teorioihin ja täsmentää samalla tutkimustehtäväänsä ja käsitteitä.

Sisällönanalyysille on tyypillistä, että tutkimusaineiston keräämisen jälkeen koko aineisto järjestetään teemoittain. Tarkoituksena on saada aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Informaatiota ei katoa, vaan aineistoa järjestellään uudelleen tiivistämällä. Kun aineisto on teemoiteltu, sitä käydään läpi useita kertoja tehden samalla tulkintoja. Aineistosta tehdään jatkuvasti muistiinpanoja, joihin lisätään esiin nousevia pohdintoja ja ideoita. Samalla pyritään myös löytämään kytköksiä aikaisempiin teorioihin. Teemoittelun jälkeen siitä tehdään varsinainen analyysi; analysointivaiheessa

aineistoa joko tyypitellään tai teemoitellaan. Tyypiteltäessä aineistosta poimitaan yleisimmin esiintyviä tyyppejä. Teemoittelussa aineistoa ryhmitellään teemoiksi, joista nostetaan esiin sitaatteja tulkittaviksi. (Eskola & Suoranta 2014, 189–193.)

Kun aineistoa on analysoitu, on saatuja tuloksia tulkittava ja selitettävä. Tulkinnalla tarkoitetaan analyysissä esiin tulleiden merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa. Tutkija tekee johtopäätöksiä aineistosta nousevien esimerkkien avulla. Tulkinnoista saadut tulokset kytketään teoriaan ja tuloksista pyritään laatimaan synteesejä. Synteesin tarkoituksena on koota yhteen tutkimuksesta ilmenneet pääasiat ja antaa vastaus tutkimusongelmiin. Tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset perustuvat tutkijan laatimiin synteeseihin, joiden avulla pohditaan ja arvioidaan tulosten merkitystä. (Hirsjärvi ym. 2012, 229–230.)

## 7. TULOKSET

Tutkimukseen osallistui kahdeksan haastateltavaa. Kaikki haastateltavat ovat suorittaneet luokanopettajaopintonsa Rauman kampuksessa. Haastatteluhetkellä haastateltavista työelämässä puolesta vuodesta vuoteen oli toiminut kolme henkilöä. Vuodesta kahteen vuoteen oli työskennellyt kaksi henkilöä ja kolmella henkilöllä oli työkokemusta kahdesta kolmeen vuotta. Kaikki haastateltavat (n=8) ovat työurallaan alkuvaiheessa.

Rauman kampuksessa luokanopettajilla on kahden pakollisen erityispedagogiikan kurssin lisäksi mahdollista suorittaa erityispedagogiikan perusopinnot (25 op) tai pätevöityä erityisopettajaksi erityisopettajaopinnoilla (60 op). Haastateltavista kaksi on suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot ja kahdella on erityisopettajan koulutus. Muut haastateltavat (n=4) ovat suorittaneet pelkästään luokanopettajaopintoihin pakollisena kuuluvat erityispedagogiikan kurssit.

Tutkimuksessa haastateltavista käytetään lyhennettä H. Jokaisella haastateltavalla on oma numeronsa 1–8 ja haastateltavan numero pysyy samana koko tutkimuksen ajan. Näin lukijan on helppoa seurata, kuka haastateltavista on sanonut mitään. Mikäli haastateltava on suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot, on hänen tunnuksensa perässä kirjaimet (po). Mikäli haastateltava on suorittanut erityisopettajaopinnot, on hänen tunnuksensa perässä kirjaimet (eo).

Haastattelun aluksi haastateltavat määrittelevät omin sanoin inklusion. Kahdelle haastateltavista on epäselvää, mitä inklusiolla tarkoitetaan. On myös mahdollista, että kyseiset haastateltavat tietävät inklusion periaatteen, mutta eivät osaa ilmaista sitä omin sanoin.

*En ehtiny googlettaa sitä. H6*

*Haha, en tiedä. H8*

Kuudelle haastateltavista on selvää, mitä inklusion käsitteellä tarkoitetaan. Nämä haastateltavat ovat ymmärtäneet inklusion perusajatuksen; jokainen oppilas tuen tarpeesta riippumatta on samassa yleisopetuksen luokassa, jossa oppilaalle tarjotaan hänen tarvitsemaansa tukea.

*No se tarkoittaa sitä, että erityistukea tarvitsevat oppilaat on integroitu yleisopetuksen luokkiin, et he opiskelee yhdessä koulussa, samassa luokassa kuin normaalit oppilaat.*

H3(po)

*Inklusio tarkoittaa sitä, että yhteiskuntaa muokataan sillä tavalla, että jokainen sopii siihen. Tai tavallaan yritetään saada kaikki osaksi sitä samaa.* H2(eo)

*No mun mielestä sen pitäis tarkoittaa sitä, että kaikilla oppilailta olis mahdollisuus opiskella omassa ikätasosessa ryhmässä ja saada siinä niinku se tuki ja apu mitä he tarvii, jotta he pystyy suoriutumaan siinä.* H4(eo)

Kaikki haastateltavat (n=8) eivät kuitenkaan koe inklusiota toimivana ratkaisuna. Inklusio nähdään hienona ajatuksena, joka ei kuitenkaan toimi vielä käytännössä.

*Jotain todella kaukana tulevaisuudessa olevaa, mitä ei nyt ihan vielä voida käytäntöön siirtää. Hyvin kaukana vielä tulevaisuudessa, haavekupla.* H7(po)

## 7.1 KOKEMUKSET SAADUSTA KOULUTUKSESTA

Haastattelun ensimmäisessä teemassa selvitetään haastateltavien kokemuksia koulutuksesta saaduista valmiuksista opettaa tukea tarvitsevia oppilaita inklusioperiaatteen mukaisesti. Haastateltavat kertovat omasta koulutustaustastaan sekä sen riittävydestä työssään. He kertovat, mitä olisivat toivoneet koulutukseltaan lisää sekä mitä siitä puuttui. Haastattelussa kysyttiin myös olisiko erityispedagogiikan lisäopinnoille tarvetta.

Kukaan haastateltavista (n=8) ei kokenut saaneensa luokanopettajakoulutuksesta hyviä valmiuksia opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. He kokevat valmiutensa heikoiksi ja olisivat toivoneet enemmän opintoja erityispedagogiikasta. Erikoispedagogiikan perusopinnoista ei koeta olevan sen enempää hyötyä, mutta erityisopettajaopintojen koetaan antavan paremmat valmiudet opettaa tukea tarvitsevia oppilaita.



*Luokanopettajakoulutuksesta hyvin heikosti, mut sitte noissa ero-opinnoissa sai enemmän. H2(eo)*

*--pitäis kyllä vahvemmin tuoda erityispedagogiikkaa siihen luokanopettajan koulutukseen.*

H5

*Tietty erityisopettajaopintojen kautta melko hyvätkin valmiudet, ne suuntaa suoraan siihen työhön. Luokanopettajaopintojen jälkeen oli kyllä aika hukassa. H4(eo)*

Luokanopettajaopintoihin kuuluvien harjoitteluiden sekä työelämän kautta haastateltavat ovat saaneet hyödyllistä kokemusta sekä varmuutta työhönsä. Kolme haastateltavaa mainitsee, että harjoittelut antoivat parhaimman käytännön kokemuksen opettaa tukea tarvitsevia oppilaita.

*--käytännön jutut jäi aika vähälle. Noin niinku koulutuksen puitteissa. Et sitä on itte työssä ja harjottelussa saanu enemmän. H7(po)*

Kolme haastateltavista kokee valmiuksiensa olevan riittävät opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Heistä kahdella on erityisopettajan pätevyys.

*Koen, että oli riittävät, vaikka tilanteet onki erilaisia. Et ei kaikkia tilanteita pystytä opinnoissa käymään. H2(eo)*

*No sanotaan, et kyllä ne sinänsä on ollut riittävät. Koska kyllä mä oon hyvin selvinnyt heidän kanssaan sit niinku työelämässä. Vaikka ei mulla niinku varsinaisia opintopisteitä tästä oo. Mut mä oon niin itseohjautuva monissa asioissa, et mä pystyn järjestää ja kyllähän ne asiat järjestyy ku on tää peruskoulutus. H1*

Muut haastateltavat (n=5) eivät koe valmiuksiensa olevan riittävät. Erityispedagogiikan perusopinnoista on ollut hyötyä teorian kannalta, mutta teoriaa ei ole missään vaiheessa rinnastettu käytäntöön.

*Emmä kyllä koe, et aika paljon on joutunu ottaa ite selvää ja en tiedä vieläkään lähes kaikkea ja paljon tulee yllätyksiä koko ajan. H5*

*Et siis paljon teoriaa, mut kaikki käytäntö puuttui periaattees kokonaan. Itte täs on joutunu omat systeemis kehittäään, et miten niitä huomioi ja auttaa. Tai millai heit opettaa. H3(po)*

Haastateltavat olisivat toivoneet lisää koulutusta erityispedagogiikkaan liittyen. Seitsemän haastateltavaa olisi toivonut enemmän käytännön läheisyyttä koulutukseensa. Haastateltavat olisivat toivoneet muun muassa valmiita malleja toimia erilaisissa tilanteissa. Kaksi haastateltavista mainitsee tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyvien lomakkeiden täyttämisen haastavana, sillä niitä ei ole käsitelty koulutuksen aikana.

*Ehkä oltais voitu vieraillla erityiskouluissa enemmän. Et ehkä joku pieni jakso siellä, emmä tiedä. Käytäntöä enemmän. H3(po)*

*--just niinku mitä erilaisia toimintatapoja ja sitä sit olis käyty enemmänki semmosia keissi -juttuja. H7(po)*

*--kaikkien lomakkeiden tekemiset ja täyttämiset tulee ihan täysin uutena juttuna siinä. Ei niitä oo missään opetettu, et sit vaan koulussa sanotaan, et nyt tarttis tehdä hoiiksi tälle oppilaalle ja sitä ruvetaan ihmettelemään. H6*

Yksi haastateltavista kertoo saaneensa riittävät valmiudet toimia tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Hän ei toivonut koulutukselta enempää ja mainitsee, että työ itsessään opettaa. Haastateltavalla on taustallaan erityisopettajaopinnot.

*Mul on mahdollisuus kouluttautua työssä. – mut ei mulla oo tarvetta millekään pidemmälle koulutukselle. Mutta jos mä en olis käyny noita erityisopettajaopintoja niin kyl mä varmaan luokanopettajana luokassa jos olis erityisoppilaita niin kaipaisin lisää koulutusta. H4(eo)*

Erityispedagogiikkaan liittyvästä lisäkoulutuksesta kysyttäessä kolme haastateltavista olisi halukkaita kouluttautumaan lisää.

*Kyllä. Jotenki aattelee, et kaikilla sais olla joku erityisopettajan koulutus nykyään, että tässä omassa hommassa homma olis hallussa. Joku kurssi tai koulutus olis tarpeen. H3(po)*

Lisäkouluttautuminen erityispedagogiikan osalta nähdään haasteellisena, sillä työelämän koetaan vievän aikaa mahdolliselta opiskelulta. Kouluttautuminen ei ole enää yhtä helppoa kuin opiskeluaikana. Kolme haastateltavista kokee kouluttautumisen mahdollisena, mutta ei pakollisena. Välttämättä kiinnostusta lisäkoulutukselle ei ole.

*Tavallaan haluaisin, mut se on toinen juttu et riittäaks aika. H5*

*Viime vuonna ei tienny mistään mitään, niin kai sitä vähän mielti et olishan se hyvä kouluttautua, mutta emmä tiä. Ei toisaalta enää kauheesti kiinnosta kouluttautuakkaan. Mä kuus vuotta jo kouluttauduin niin se periaattees pitäis riittää. H6*

*No emmä tiedä, et haluunks mä enää kouluttautua ku tuossa työssä oppii aika hyvin. Emmä nyt mihinkään kursseille enää lähe. Mut kyl siit olis hyötyy. H8*

## **Yhteenveto**

Kaikki (n=8) haastateltavat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta heikot valmiudet erityispedagogiikan osalta. Mitä enemmän on kouluttauduttu, sitä paremmiksi valmiudet koetaan. Erityisopettajaopintojen ajatellaan antavan muita opintoja paremman pohjan opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Kaksi haastateltavista on suorittanut erityisopettajaopinnot. Kaikki (n=8) haastateltavat ovat sitä mieltä, että harjoitteluiden sekä työkokemuksen kautta opettaja saa lisää varmuutta työhönsä.

Haastateltavista kolme kokee valmiutensa tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen riittäväksi ja loput haastateltavat (n=5) kokevat valmiutensa heikommiksi. Hyvät valmiudet omaavista haastateltavista kaksi on kouluttautunut erityisopettajaksi. Erityispedagogiikan perusopintoja ei koeta yhtä hyödyllisiksi. Suurin osa (n=7) haastateltavista olisi toivonut erityispedagogiikan koulutukselta enemmän käytännön läheisyyttä. Vain yksi haastateltava kokee saaneensa opinnoissaan riittävästi tietoa opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Hän on koulutukseltaan erityisopettaja.

Haastateltavista viisi kokee valmiutensa opettaa tukea tarvitsevia oppilaita heikoiksi. Ainoastaan kaksi haastateltavista olisi halukas kouluttautumaan lisää erityispedagogiikan osalta. Lisäkoulutuksen mahdollisuus nähdään haasteellisena, sillä kaikki haastateltavat (n=8) ovat jo työelämässä; siihen ei riitä joko aika tai kiinnostus.

## 7.2 KOKEMUKSET LUOKALLE SAADUISTA TUKITOIMISTA

Tässä teemassa selvitetään haastattelijoiden kokemuksia luokassa käytettävistä tukitoimista sekä niiden riittävydestä ja toimivuudesta. Tarkoituksena on selvittää, miten haastateltavat kokevat työskentelyn luokassa inklusion mukanaan tuomien tukitoimien avulla.

Inklusio nähdään hienona ajatuksena, mutta resurssit sen toteuttamiseksi koetaan puutteellisina. Kaikki haastateltavat (n=8) ovat sitä mieltä, että inklusion toteuttaminen ei vielä tässä koulumaailmassa ole mahdollista. Haastateltavat kokevat, että inklusio ei palvele kaikkia oppilaita sekä opettajia sen vaatimalla tavalla.

*Teoriassa se on hienoa et kaikki voi olla samassa luokassa, mut kyllä se työ on opettanu myös sen, että ei se käytännössä mee ihan sillai et kaikki oppilaat tuodaan sinne ja kaikki järjestyy. Ei se mee silleen. H1*

*--todellisuudessa se ei varmaan ihan oikein toimi. Kun inklusiosta on tullu helposti sellane säästötoimenpide, mikä ei ehdottomasti sovi siihen, et jos tehdään tämmöstä inklusiota niin siihen pitää saada resurssia lisää. H4(eo)*

Haastateltavien (n=3) vastauksista käy ilmi, että tukea tarvitsevista oppilaista, joilla on ongelmia käyttäytymisen kanssa, ovat haastavimpia sekä negatiivisempia verrattuna oppilaisiin, joilla on pelkästään oppimisen vaikeuksia. Oppilaat, joilla on ongelmia käyttäytymisen kanssa, nähdään suurimpana ongelmana inklusion toteutumiselle. Heidät koetaan luokkaa häiritsevänä tekijänä, mikäli resurssit ovat puutteelliset. Kaksi haastateltavaa pitää inklusiota negatiivisena ajatuksena ja mahdottomana toteuttaa.

*--jos on sosiaalisessa kanssakäymisessä ongelmia ja oot siks erityisen tuen piirissä, niin se on hyvin haastavaa toimia isossa luokassa tällaisten oppilaiden kanssa. Toisaalta*

*mulla on ollut erityisoppilaita vaan sen takia, että niillä on ollu oppimisen vaikeuksia. Jos saa erityisopettajan tai vahvan ohjaajan tueksi niin mä koen et se on hyödyksi molempiin suuntiin tai sitä mä en oo kokenu millään tavalla ongelmalliseksi. H2(eo)*

*Inklusio toimii siinä tapauksessa, jos tuen tarve on varsin lievää ja se on enemmänki semmosta oppimisen avustamista. Jos kyse on käytöshäiriöisistä, niin silloin täytyy ajatella ennen kaikkea sitä ryhmää. H7(po)*

*Mulla on semmonen käsitys, että inklusio ei palvele yhtään ketään. –koko luokka kärsii siitä, et yks riehuu ja opettaja painii sen kanssa ja keskittyy sen kanssa toimimiseen. H6*

*Ihan tyhmä idea (inklusio), ei toimi. Se on nähty. Ja mulla on ja ei oo hyvä homma. H8*

Vaikka haastateltavat pitävät erityisluokkaa oppilasta leimaavana, ajatusta erityisluokista ei ole kuitenkaan täysin hylätty. Mikäli käyttäytymisen kanssa on koko luokkaa häiritseviä ongelmia, haastateltavat kokevat, että pienluokka ei ole pois suljettu vaihtoehto.

*Kyl mä oon sitä mieltä, et erityisluokille on edelleen paikkansa, mutta jos suinkin mahdollista ja on riittävät tukitoimet tai koulunkäynninohjaaja saatavissa niin emmä ketään oo tyrkkäämässä pois. Se, et automaattisesti alettais aatteleen silleen, et kaikki samaan luokkaan, oli tuen tarve mikä tahansa niin ei. Oppilaiden tarpeet on yksilöllisiä ja yksilöllisesti niitä pitää katso. Erityisluokka on jollekin selkeästi parempi vaihtoehto kuin integrointi tavalliseen opetusryhmään. H1*

*Erityisluokka on aika leimaava ja se näyttää aika monen tulevaisuuden täysin. Et sinänsä ehdottomasti, jos vaan mahdollista niin opetus normaaleissa luokissa, mut tukea tarvitaan paljon enemmän. H5*

*--siellä no tommosia, jotka tarvii tukea tosi paljon niin loppuu aika kesken. Jos se erityisen tuen tyyppi saatais erkkaluokalle niin se helpottas aika paljon. H8*

Haastateltavista seitsemällä on luokallaan tehostetun tuen oppilaita ja näistä viidellä myös erityisen tuen oppilaita. Vain yhdellä haastateltavista kaikki oppilaat ovat yleisen tuen piirissä. Haastattelussa kysytään luokalle saadun tuen riittävyttä. Viisi haastateltavaa kokee saaneensa luokalleen riittävästi tukea.

*Mä oon saanu tosi hyvät tuet, ehdottomasti riittävät. Mul on koulunkäynninohjaaja käytettävissä just niillä tunneilla, missä tukea esiintyy ja sit on laaja-alainen erityisopettaja, joka huolehtii esimerkiksi kaikkien tukitoimien dokumentoinnista. H1*

*Ihan ookoosti tukea resursseihin nähden. Et mul on silloin tällöin avustaja, joka tukee yhteensä 6-7 tunnilla viikossa. Ja sitten on erityisopettajan tunteja viisi. H5*

Kahden haastateltavan mielestä tukitoimien määrä luokalle ei ole ollut riittävä. Joko resursseista on puutetta tai itselle on epäselvää, miten tuen tarpeeseen vastataan. Vaikka koulunkäynninohjaaja nähdään yleisimmin auttavana tukimuotona, on heidän pätevydessään eroja.

*En kokenu, että sain tarpeeksi tukea. Mä sain välillä muutaman tunnin viikosta erityisopettajan tukea. Sen kanssa tehtiin yhteisopettajuutta. Ja sitte mulla oli ohjaaja, mutta tota ohjaajissakin on eroja. En kokenut tästä ohjaajasta olevan hirveesti hyötyä itselleni. H2(eo)*

*Kyllä tukea voisi enemmänkin olla. Siitä on keskusteltu jos sitä jotenkin saatais lisää, mut nytkin toi resurssiope niin siitäkin loppuu rahotus jouluna. Eli se kaks tuntiakin loppuu. H8*

Tukitoimien toimivuutta selvitetessä käy ilmi, että puolilla (n=4) haastateltavista työskentely tukitoimien avulla luokassa on toimivaa.

*Avustajista oli hyötyä paljon viime vuonna. Se oli enemmän heikompien kanssa ja mä pystyin keskittymään muuhun luokkaan. H3(po)*

*Toimii kyllä. Ennen kaikkea erkkaoopen kanssa. H7(po)*

Puolet haastateltavista (n=4) on sitä mieltä, että tukitoimien toimivuus luokassa on puutteellista. Luokassa toimiminen tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa koetaan haasteelliseksi puuttuvien resurssien takia.

*Toki aika kädetön olo oli tälleen niinku uutena opettajana ku tavarat lentää, eikä saa sellasta akuuttia apua. H4(eo)*

*--yhdenkin kanssa se koulupsykologihomma ei vaikuttanu ainakaan positiivisesti sen käyttäytymiseen. H6*

*--mä veikkaan et olis paremmin, jos olis saanu enemmän erityisopettajaa näille oppilaille. H2(eo)*

*No työskentelyn on pakko toimia. Ei oo riittävä, mut tiedän et monessa paikassa on vielä huonommin, mutta jos oikeesti haluttais et homma toimis, niin mulla pitäis olla koko ajan avustaja luokassa. H5*

Haastateltavilta kysyttiin, miten he suhtautuvat inklusion mukanaan tuomaan lisätyöhön. Jokaisella (n=7), jolla on luokassaan oppilaita, joilla on tehostetun tai erityisen tuen päätös, kokevat tukitoimien aiheuttavan lisätyötä. Osa haastateltavista (n=3) ajattelee lisätyön kuitenkin kuuluvan opettajan työhön, eikä sitä mielletä negatiivisena.

*Lisätyön ajattelee kuuluvan ihan normaaliin opetuksen suunnitteluun. H1*

*Kyllä siinä hommaa oli aina kun mielti, miten näitä huomioin, mutta se vaan meni omalla painollaan. H3(po)*

Kolme haastateltavaa kokee lisätyöt negatiivisena ja ne aiheuttavat turhaa räsitusta. Yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa koetaan helpottavan luokanopettajan työtä.

*Kyllä se toi lisätoita. Työ kuormitti normaalia enemmän ja musta tuntu, et erityisopettaja koki siitä myös stressiä, että ei voinut auttaa enempää. H2(eo)*

*Aiheuttaa paljon paperityötä ja palaverieja ja hirvee määrä työtä lisää. Miten sen kokee, et saa samaa palkkaa ja joutuu tekemään hirveesti lisää työtä. H5*

*No olihan se aika nölliä kirjottaa paljon niitä hojkseja ja sitte oli paljon istuntoja niiden ympärillä. Kyllähän se on periaatteessa kaikki ylimäärästä työtä. H6*

## **Yhteenveto**

Haastateltavat (n=8) ovat sitä mieltä, että inklusio on ajatuksena hieno, mutta sen toimivuudesta ei olla yhtä vakuuttuneita. Oppilaat, joilla on ongelmia käyttäytymisen

kanssa, koetaan vaikeimpia sovelluttaa inklusion periaatteisiin. Heille opiskelua yleisopetuksen luokassa ei nähdä aina parhaana mahdollisena vaihtoehtona. Ajatusta erityisluokista ei ole täysin hylätty. Inklusiota negatiivisena pitää kaksi haastateltavaa. Suurin osa (n=5) haastateltavista kokee saaneensa luokalleen riittävästi tukea. Tuen toimivuudesta kysyttäessä puolet (n=4) kertovat tukitoimien olevan toimivia.

Jokaisella (n=7) haastateltavalla, jolla on luokassaan tehostetun tai erityisen tuen oppilas/oppilaita, kokee tukitoimien aiheuttavan lisätyötä. Osa (n=3) kokee lisätyön kuuluvan osaksi luokanopettajan työtä ja osa (n=3) kokee sen negatiivisena lisänä, joka aiheuttaa ylimääräistä räsitusta.

### 7.3 TYÖKOKEMUKSET

Tässä teemassa haastateltavat (n=8) kertovat työkokemuksistaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Haastattelujen avulla selvitetään ovatko kokemukset enemmän positiivisia vai negatiivisia. He kertovat myös keinoista, miten haastavista tilanteista on selviydytty.

Kaikilla haastateltavilla (n=8) on kokemusta erilaisista tukea tarvitsevista oppilaista sekä tilanteista heidän kanssaan. Tilanteista selviytymiseen on käytetty monia erilaisia keinoja.

*Tilanteen mukaan on mentävä. Mitä tahansa voi tulla vastaan. Työ onneks opettaa tekijäänsä. H1*

*Keskustelu oppilaan vanhempien kanssa ja erityisopettajan tuen ottaminen siihen, ettei lastia kannata yksin. Muiden kollegojen tuki on hyvä ja asioiden arvottaminen. Kaikesta ei tarvi suoriutua, et pysty ratkasemaan kaikkia ongelmia. Pitää olla armollinen itselle ja pilkkoa asioita pienempiin osiin. H2(eo)*

*Paljon käytettiin kuvia ja matikassa laskujanaa sekä näönvaraista oppimista. H3(po)*

*Jokainen tilanne on erilainen, ei sitä tiedä miten täytyy toimia etukäteen. Keinoja tulee sitten kun oppii tuntemaan oppilaat. H4(eo)*



Haastateltavista kolme kokee tilanteet tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa positiivisina, mikäli he pärjäävät hyvin heidän kanssaan. Tähän vaikuttaa myös tilanteiden haastavuus.

*Ku onnistuu ratkasemaan jonkun haastavan tilanteen ja jos on ollu huono päivä tai tunti niin kyl ne jää enemmän positiivisiks kokemuksiki kun tuntee oppilaat ja toimintatavat. Reagoidaan tilanteen mukaan, enkä muista et olis jääny negatiivinen kuva mistään. Aina on selviydytty. H1*

*Tällä hetkellä enemmän positiivisia kuin negatiivisia, mutta se on oppilaskohtaista. Mä oon joutunut myös vähän muuttamaan mielipidettä. Oon kokenu et on hyötyä, et jotkut oppilaat on integroituna isoon luokkaan. Se antaa niille siitä normaalista oppimisesta ja käyttäytymisestä mallia. H2(eo)*

*Tällä hetkellä mun kokemukset on tosi positiivisia. Ei oo ollu mitään tosi haastavia tilanteita. H7(po)*

Tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimiminen koetaan helpottuvan koulutuksen sekä työkokemuksen myötä. Millainen tuen tarve oppilaalla on, merkitsee myös paljon. Käyttäytymisen ongelmat koetaan haastavampana verrattuna oppimisen erilaisiin vaikeuksiin. Kolmen haastateltavan kokemukset ovat tässä kohtaa neutraaleja, ne ovat olleet aikaisemmin negatiivisempia, mutta työkokemukset ja lisäkoulutuksen myötä kokemukset ovat muuttuneet positiivisempaan suuntaan.

*Koin silloin luokanopettajana, et oli tosi negatiivista ku jäin niin paljon yksin. Se kuormitti mua, mutta kun oon tehny pidempään töitä erityisopettajana niin nyt on enemmän resursseja ja tiedän miten toimia erilaisissa tilanteissa. Nyt on positiivisempi kuva työstä. H4(eo)*

*Riippuu mistä puhutaan, et puhutaanko niistä huonosti käyttäytyivistä. Kyllähän noi erityisoppilaat pääsääntöisesti ihan hyvin käyttäytyy, et pääsääntöisesti ihan positiiviset fiilikset. H6*

Kaksi haastateltavaa kokee tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisen enemmän negatiivisena kokemuksena.

*Kyl se valitettavasti vähän enemmän negatiivista on, et on hirvee määrä työtä ja paljon saat toistaa asioita. H5*

*Emmä nyt voi sanoo et hirveen positiivinenkaan, et koska mulla oli koko ajan semmonen olo et ku se mun erityistukee tarvitseva mun luokassa oli, et hän kärsii enemmän ku ne muut. H3(po)*

Haastateltavat (n=5) kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden kuormittavan työtään. He mieltävät kuormittavuuden negatiivisena ja työtä rasittavana tekijänä.

*Koko ajan joutuu miettiä, et ymmärsikö hän tän asian. Joudut miettiin, et millai tän vois selittää sillai et just tämä oppilas sen ymmärtäis. Sitku on monta erilaista niin sit pitäis eriyttää monella eri tavalla, et ei riitä et sulla on vaan yksi keino. H3(po)*

*Se kuormittaa, et joudut olemaan yhteyksissä joka paikkaan. Asiat ei etene mihinkään ja sua ei oteta todesta. H4(eo)*

*Hirvee määrä tulee lisää työtä ja harmittaa koska siitä ei saa minkäänlaista korvauslisää. H5*

Ensimmäiset työvuodet koetaan raskaampina, sillä työkokemusta on vielä vähän. Vuosien myötä työ helpottuu kokemuksen lisääntyessä. Lisäksi kolme haastateltavaa mainitsee, työyhteisöstä saatavan tuen olevan tärkeää.

*Kyllä ne tukea tarvitsevat kuormittaa varsinkin ensimmäisinä vuosina enemmän. Kyllähän ne tuo lisää työtä, mutta se työ on sitten tehty seuraavia vuosia varten ja varmasti helpottuu työvuosien kautta. H2(eo)*

*Vastuuta vois ehkä vähän jakaa niin se helpottais. H4(eo)*

Osa haastateltavista (n=2) ei koe tukea tarvitsevien oppilaiden kuormittavan työtään. Heistä toisella on luokassaan vain yleisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita.

*En koe et kuormittais, nää mun luokassa olevat menee siihen yleiseen tukeen niin se ei vaadi mitään ihmeempiä. Se kuuluu opettajan työhön jos joku tarttee apua. H7(po)*

Suurin osa haastateltavista (n=6) on sitä mieltä, että muiden oppilaiden opetus kärsii kun opettaja joutuu huomioimaan tukea tarvitsevia oppilaita. Eniten huomiota vievät oppilaat, joilla on ongelmia käyttäytymisen kanssa.

*Kyllähän se on selvää, et jos on erityisoppilas ja on oppimisvaikeuksia niin se on aika rajallista, mihin opettaja pystyy, et opetus kärsii. Ei opettaja montaa oppilasta pysty opettamaan samaan aikaan. H6*

Kolme haastateltavaa on sitä mieltä, että tukea tarvitsevien oppilaiden huomiointi on monesti pois lahjakkaimpien tukemisesta. Haastateltavat haluaisivat eriyttää enemmän lahjakkaita oppilaita, mutta tähän ei monesti ole resursseja.

*Mul on esimerkiksi oppilaita, ketä vois vaiks nyt pistää viidennelle luokalle ja antaa kutosen matikan kirjan käteen ja ne tekis senki siinä. Et olis hienoo jos pystyis enemmän siitä päästä huomioimaan oppilaita ja tarjoamaan enemmän. H1*

*Jos ei oo tarpeeks resursseja niin harmittaa, että se on pois just niiltä kaikkein lahjakkaimmilta. H2(eo)*

Kaksi haastateltavista on sitä mieltä, että myös tukea tarvitsevat oppilaat saattavat kärsiä, kun opettajalla ei ole tarpeeksi resursseja huomioida heitä. Aina yleisopetuksen luokka ei ole ehkä soveltuvin vaihtoehto oppilaalle, mikäli hän tarvitsee paljon tukea.

*Enemmän mul on semmonen olo et se erityisoppilas kärsii. Et se joutuu menemään muitten mukana, vaikka se ei oikeesti ehkä pystyiskään. H3(po)*

## **Yhteenveto**

Kaikilla haastateltavilla (n=8) on kokemusta kaikista kolmiportaisen tuen eri muodoista: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Kolmella haastateltavista kokemus tukea tarvitsevista oppilaista on enemmän positiivinen kuin negatiivinen. Oppilaat, joilla on ongelmia käyttäytymisen kanssa, koetaan haastavimpina.

Ensimmäiset työvuodet koetaan raskaimpina. Haastateltavat kertovat, että toimiminen tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa helpottuu työkokemuksen myötä. Suurin osa haastateltavista (n=6) kokee tukea tarvitsevien oppilaiden kuormittavan työtään ja vievän huomiota muulta luokalta. Oppilaat, joilla on ongelmia käyttäytymisen kanssa, kuormittavat häirinnällään oppitunteja ja tästä kärsivät myös muut oppilaat. Puolestaan oppilaat, joilla on oppimisen vaikeuksia, kuormittavat opettajaa suunnittelun sekä eriyttämisen huomioinnin vuoksi. Lisäksi kolme haastateltavista mainitsee, että haluaisi antaa enemmän tukea myös lahjakkaille oppilaille.

## 8. LOPPUPOHDINTA

Tutkimus käsitteli Rauman kampuksesta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa luokanopettajaa, jotka olivat olleet työelämässä puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Tutkimus toteutettiin vuosina 2017–2018. Kaksi haastateltavaa on suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot ja kahdella on erityisopettajan pätevyys. Kaikilla (n=8) haastateltavilla on pohjalla luokanopettajaopintoihin kuuluvat kaksi erityispedagogiikan kurssia.

Moberg ja Savolainen (2009, 77–80) ovat todenneet, että koulun tulisi vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja tarjota tukitoimia jokaiselle oppilaalle tämän lähikoulussa. Tällä tavalla oppilaalle pyritään tarjoamaan tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua hänen erityisyydestä tai oppimisen tavoista riippumatta. Opettajien tulisi olla valmiita toimimaan inklusioajattelun edellyttämällä tavalla, eli antaa jokaiselle oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea.

Haastattelun aluksi selvitettiin, miten haastateltavat ymmärsivät inklusion. Kahdelle haastateltavista inklusion käsite oli epäselvä; nämä haastateltavat olivat suorittaneet erityispedagogiikan osalta vain pakolliset luokanopettajaopintoihin kuuluvat kurssit. Terminä inklusio ei ollut kaikille vielä täysin selvä, vaikka kaikki opettajat kohtaavat sitä työelämässään päivittäin. Suurin osa haastateltavista (n=6) kuitenkin ymmärsi inklusion käsitteen.

Inklusiota ei vielä nähty täysin toimivana ratkaisuna. Yksi haastateltavista mainitsi näkevänsä inklusion ”*haavekuplana, joka on vielä hyvin kaukana tulevaisuudessa*”. Huhtanen (2011, 70) on tullut tutkimuksessaan siihen tulokseen, että inklusioon ei olla vielä päästy, vaan elämme välivaihetta, joka jatkuu mahdollisesti vielä pitkään. Herää kysymys, onko inklusion täydellinen toteutuminen koskaan mahdollista?

### **Kokemukset saadusta koulutuksesta**

Ensimmäisenä teemana tutkimuksessa käsiteltiin haastateltavien (n=8) kokemuksia luokanopettajakoulutuksen tuomista valmiuksista opettaa tukea tarvitsevia oppilaita.

Inklusioajattelun toteutumisessa opettajankoulutuksella on suuri rooli. Sen tavoitteena on antaa luokanopettajille valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita ja antaa heille heidän tarvitsemaansa tukea. Tutkimuskysymyksenä koulutuksen kohdalla esitettiin: *Millaisia kokemuksia Rauman kampuksesta vastavalmistuneilla luokanopettajilla on opinnoistaan opettaa tukea tarvitsevia oppilaita inklusioperiaatteen mukaisesti?*

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen opetussuunnitelmaan (2014–2015) on kirjattu: ”Koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan ohjaustaitoja valmiuksiltaan heterogeenisen ryhmän opettajana ja kasvattajana. Lisäksi tavoitteena on eettisesti tiedostava, tulevaisuuteen suuntautuva opettaja, jolla on taitoa kohdata kulttuuritaustoiltaan ja valmiuksiltaan erilaisia oppilaita.”

Opetussuunnitelman mukaan opettajalla tulisi olla riittävät valmiudet kohdata työssään tukea tarvitsevia oppilaita. Kuitenkaan kukaan tutkimuksen haastateltavista (n=8) ei kokenut saaneensa luokanopettajankoulutuksesta hyviä valmiuksia kohdata näitä oppilaita. Haastateltavat kokivat valmiutensa heikoiksi ja toivoivat lisää koulutusta erityispedagogiikan osalta. Mitä enemmän haastateltavilla oli lisäopintoja, sitä paremmat heidän valmiutensa olivat. Erityisopettajaopinnot koettiin antavan parhaimmat valmiudet opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Yksi kyseiset opinnot suorittanut haastateltava esitti ajatuksen, että erityisopettajaopinnot olisivat kaikille luokanopettajille hyödyksi. Mitä parempi koulutus haastateltavilla oli erityispedagogiikan osalta, sitä positiivisempia kokemuksia heillä oli opettaa tukea tarvitsevia oppilaita.

Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 95) ovat tulleet myös siihen tulokseen, että erityisopettajat suhtautuvat inklusioon vähemmän kriittisesti. Heidän mukaansa inklusion tavoitteluun ja opettajien asenteisiin tulisi pyrkiä vaikuttamaan koulutuksella. Tässä tutkimuksessa luokanopettajakoulutuksen ei ole koettu antavan tarpeeksi tietoa erityispedagogiikasta ja tästä syystä osa haastateltavista suhtautuu kriittisesti inklusioon, sillä he kokevat valmiutensa heikoiksi. Haastateltavista löytyi myös poikkeuksia (n=2), joilla oli taustallaan vain luokanopettajakoulutukseen kuuluvat pakolliset erityispedagogiikan kurssit, mutta he kokivat silti pärjäävänsä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. He luottivat omiin kykyihinsä kokemuksen tuoman varmuuden myötä.

Luokanopettajakoulutukseen kaivattaisiin lisää erityispedagogiikan opintoja ja opintoja, jotka antaisivat välineitä inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi. Kuitenkin vain kaksi haastateltavista olisi ollut valmis lisäkoulutukselle. Toisella heistä oli jo luettuna

erityispedagogiikan perusopinnot ja toinen heistä oli opiskellut erityisopettajaksi ja silti he haluaisivat kouluttautua lisää. Loput (n=6) haastateltavista olivat sitä mieltä, että valmiudet paranevat työkokemuksen myötä. Aika tai mielenkiinto eivät riittäneet lisäkoulutukselle kun työelämään oli jo siirrytty. Tässä esiintyy ristiriitaa, sillä vaikka valmiudet koetaan huonoiksi, kaikki haastateltavat eivät silti ole valmiita opiskelemaan lisää. Tämän takia olisi tärkeää, että jo luokanopettajakoulutus itsessään antaisi paremmat valmiudet inklusiiviselle opetukselle. Inklusiiviseen opettajuuteen kuuluu jatkuva itsensä kehittäminen, jolloin jokaisen opettajan tulisi olla valmis lisäkoulutukseen työnsä ohessa (Mikola 2011, 40).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös saatu samankaltaisia tuloksia opettajien valmiuksista opettaa tukea tarvitsevia oppilaita ja suhtautua inklusioon. Winterin (2006, 85) tutkimuksessa opettajat kertovat omaavansa heikot valmiudet toteuttaa inklusiivista opetusta kohdatessaan erilaisia oppilaita. Taskisen (2013, 46) tutkimuksen tuloksista selvisi myös, että luokanopettajat kokivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta erityispedagogiikan opinnoista.

### **Kokemukset saaduista tukitoimista**

Toisena teemana tutkimuksessa käsiteltiin haastateltavien (n=8) kokemuksia luokassa käytetyistä tukitoimista sekä niiden riittävydestä ja toimivuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Tämän perusteella koulun on annettava oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea. Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin, että tämä ei aina toteudu, sillä resurssit ovat puutteellisia. Tutkimuskysymyksenä tukitoimien kohdalla esitettiin: *Kokevatko Rauman kampuksesta vastavalmistuneet luokanopettajat saavansa riittävästi toimivia tukitoimia opetukseensa?*

Enemmistö haastateltavista (n=5) oli saanut luokalleen riittävästi tukea. Tuloksista kuitenkin ilmenee, että vaikka luokalle oltaisi saatu riittävästi tukea, ei työskentely ole näiden tukitoimien avulla välttämättä toiminut. Puolet haastateltavista (n=4) kertoi työskentelyn toimineen, mutta puolet (n=4) kertoivat, että sen toiminnassa on haasteita. Tämä johtui resurssien puutteesta; aina käytössä ei ollut tarvittavia tukitoimia, kuten

erityisopettajaa tai koulupsykologin palveluita. Lisäksi opettajan ja erityisopettajan tai kouluavustajan välinen yhteistyö ei ollut aina toimivaa. Naukkarinen (2001, 140) painottaakin, että inklusiivisen koulun tulee olla valmis kohtaamaan erilaisia oppijoita. Jotta tämä toteutuisi opettajien on tärkeää pystyä yhteistyöhön keskenään. Lisäksi koulun johdon ja opettajien tulee omata päätöksentekotaitoja, olla reflektioivia sekä suvaitsevaisia.

Osa haastateltavista (n=3) mainitsi, että enemmän opettajan voimavaroja vievät oppilaat, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa kuin oppilaat, joilla on oppimisen kanssa ongelmia. Lisäksi oppilaat, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa, vievät huomiota muilta oppilailta ja häiritsevät luokkaa, sekä opetusta. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 95) ovat myös todenneet, että luokanopettajat kokevat oppilaat, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa, haastaviksi omalla luokallaan. Opettajat epäilivät kaikkien oppilaiden pärjäämistä yleisopetuksessa. Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opettajat eivät ole täysin hylänneet ajatusta erityisluokista. Varsinkin oppilaat, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa, oltaisiin mahdollisesti valmiita laittamaan erityisluokille, sillä heidän häiritsevä käytös ei olisi kenenkään oppimisen edunmukaista.

Avramidis ja Norwich (2002, 142) ovat saaneet tutkimuksissaan myös samankaltaisia tuloksia. Opettajat ovat valmiimpia opettamaan oppilaita, joilla on vain lieviä vaikeuksia oppimisessa ja koulunkäynnissä kuin oppilaita, joilla ongelmia käyttäytymisen kanssa. He toteavat, että opettajan kokemukseen inklusiivista opetusta kohtaan vaikuttaa se, kuinka paljon hänellä on mahdollista saada tukea ja resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Koulutusta suunniteltaessa tämä tulisi ottaa huomioon: opettajilla pitäisi olla mahdollisuus saada tarpeeksi resursseja ja tukea, jotta he pystyvät opettamaan heterogeenisiä ryhmiä.

Tukitoimet aiheuttavat opettajille myös lisätyötä. Osa haastateltavista (n=3) koki lisätyön kuuluvan osaksi opettajan työtä, eikä sitä ajateltu negatiivisena. Kolmen (n=3) haastateltavan mielestä lisätyöt aiheuttivat turhaa rasitusta. Lisätöistä tuli muun muassa ylimääräistä paperityötä, sekä palavereita. Lisätöiden määrä ei myöskään jakautunut haastateltavien mielestä tasaisesti opettajien kesken ja tämä koettiin epäilemättä.

Opetushallitus (2014) kuitenkin velvoittaa opettajaa ottamaan vastuuta luokastaan ja jokaisen oppilaan tarpeista. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa sekä voimavaransa ja auttaa heitä saavuttamaan omat kehityshaasteensa.



Lisäksi Saloviita (2013, 175) toteaa, että henkilökohtainen eriyttäminen tuo opettajalle usein ylimääräistä työtä, mikä sisältää tarkempaa opetuksen suunnittelua sekä oppilaskohtaista arviointia. Tuen tarpeen piirissä henkilökohtainen eriyttäminen vaatii myös kirjallisia suunnitelmia, esimerkiksi pedagogista arviointia sekä kokouksia ja yhteistyötä muun oppilashuollon kanssa.

Tukitoimien aiheuttamat lisätyöt kuuluvat osaksi opettajan työtä. Tämän tutkimuksen mukaan kaikki opettajat eivät kuitenkaan suhtaudu siihen myönteisesti. Näyttäisi siltä, että mitä enemmän opettajalla on erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja, sitä myönteisemmin hän suhtautuu lisätöihin. Haastateltavat, joilla oli käytynä vain luokanopettajaopintoihin kuuluvat pakolliset erityispedagogiikan kurssit, kokivat lisätyöt enemmän negatiivisina. Tämä saattaa johtua mahdollisesti siitä, että he eivät ole saaneet riittävästi koulutusta tukitoimiin liittyvissä asioissa.

Luokanopettajien kokemukset inkluusiota ja tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan tukitoimien osalta ovat sitä positiivisempia, mitä enemmän koululla on resursseja ja mitä riittävämpiä ja toimivampia tukitoimet ovat. Kun resursseja on riittävästi, opettajalla on paremmat mahdollisuudet vastata oppilaiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 93) ovat todenneet, että opettajien usko omista kyvyistään työmäärän lisääntyessä vaikuttaa siihen, kuinka mielellään he ottavat opetettavakseen erilaisia oppilaita.

## **Työkokemukset**

Kolmantena teemana tutkimuksessa käsiteltiin haastateltavien omia työkokemuksia tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisesta inkluusiivisen opetuksen mukaan. Kaikilla haastateltavilla (n=8) oli kokemusta tukea tarvitsevistä oppilaista. Työkokemukset olivat kolmella haastateltavalla enemmän positiivisia, heistä yksi on käynyt erityispedagogiikan perusopinnot ja yhdellä on erityisopettajan pätevyys. Tutkimuskysymyksenä työkokemusten kohdalla esitettiin: *Millaisia työkokemuksia Rauman kampuksesta vastavalmistuneilla luokanopettajilla on inkluusiosta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta?*

Tämän tutkimuksen mukaan lisäkoulutuksella on vaikutusta siihen, miten luokanopettaja kokee luokassaan erilaiset oppilaat. Mitä enemmän koulutusta on, sitä helpompaa

opettajalla on pärjätä työssään. Kokemusta tulee lisää työvuosien myötä ja näin työskentelyn nähdään helpottuvan. Kayvan, Gojkovicin ja Tsakiris (2007, 50) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan opettajien asenteita; opettajan kokemus vaikutti myönteisesti opettajan asenteeseen erilaisia oppijoita kohtaan. Kuorelahden ja Vehkakosken (2009, 93) mukaan, mikäli opettajien kyvyt kohdata tukea tarvitsevia oppilaita ovat puutteelliset, vaikuttaa tämä suoraan heidän kokemuksiinsa inklusiota kohtaan.

Haastateltavista suurin osa (n=5) koki tukea tarvitsevien oppilaiden kuormittavan työtään. Kuormitus koettiin negatiivisena sekä työtä rasittavana tekijänä. Tukea tarvitsevat oppilaat vievät paljon opettajan huomiota, mutta kuormituksen ajateltiin kuitenkin helpottavan työkokemuksen myötä. Ensimmäiset työvuodet koettiin raskaimpina. Opettajien ja koko koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä voitaisiin lisätä ja näin opettajien kokemaa kuormitusta saataisiin helpotettua. Hautamäki (2001, 215) on myös todennut, että opettajan ei tarvitse pärjätä yksin, vaan työtilanteet voidaan jakaa kollegojen kanssa.

Suurin osa (n=6) haastateltavista oli sitä mieltä, että muiden oppilaiden opetus kärsii, kun opettaja joutuu huomioimaan enemmän tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaat, joilla oli haasteita käyttäytymisen kanssa, koettiin vievän eniten huomiota. Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia. Muun muassa Avramidis, Bayliss ja Burden (2002, 201–203) ovat todenneet oppilaiden, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa, olevan hankalampia sijoittaa yleisopetuksen luokkaan. Tässäkin kohtaa luokanopettajien koulutus vaikutti myönteisesti heidän kokemuksiinsa inklusiosta.

Yleisopetuksen luokassa eriyttämistä tarvitsevat niin tukea tarvitsevat kuin lahjakkaatkin oppilaat (Mooij 2008, 10). Tässä tutkimuksessa haastateltavat (n=3) mainitsivat, että tukea tarvitsevien huomiointi on monesti pois lahjakkaimpien tukemisesta. Opettajat halusivat eriyttää enemmän lahjakkaita oppilaita, mutta tähän ei ole monesti resursseja. Kolmiportaisen tuen mallissa ei ole huomioitu lainkaan lahjakkaiden tukemista, vaikka opetussuunnitelma vuodelta 2014 velvoittaa ottamaan huomioon jokaisen oppilaan henkilökohtaiset oppimisen tarpeet (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 24).

Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että myös tukea tarvitsevat oppilaat saattavat kärsiä kun opettajalla ei ole tarpeeksi resursseja huomioida heitä. Näin sanoivat haastateltavat (n=2), jotka olivat suorittaneet enemmän kuin vain luokanopettajaopintoihin kuuluvat

pakolliset erityispedagogiikan opinnot. Tästä voidaan päätellä, että mitä enemmän opettajalla on koulutusta erityispedagogiikasta, sitä paremmin hän pystyy huomioimaan kaikkien erilaisten oppijoiden tarpeita. Lisäksi koulutuksella oli vaikutusta opettajien halukkuuteen eriyttää oppilaita; mitä enemmän haastateltavilla oli koulutusta, sitä enemmän he olivat valmiita käyttämään aikaa eriyttämiseen.

## 8.1 OPETTAJIEN KOKEMUKSET INKLUUSIOSTA

Tutkimuksen kolmen pääteeman; luokanopettajien saaman koulutuksen, luokalle saatujen tukitoimien ja työkokemusten pohjalta tutkimuksen päätuloksina voidaan pitää seuraavia; kaikkien haastateltavien (n=8) mielestä Rauman kampuksen luokanopettajakoulutus antaa heikot valmiudet opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Mitä enemmän luokanopettajalla on koulutusta erityispedagogiikan osalta, sitä paremmat hänen valmiutensa ovat. Haastateltavien oma kokemus heidän pätevydestään vaikuttaa myös osaltaan siihen, miten he pystyvät toimimaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja toteuttamaan inklusiivista opetusta.

Vaikka opettajan pedagoginen pätevyys tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseksi ei olisi niin hyvä, voi hän kuitenkin kokea oman pätevyytensä inklusiota kohtaan riittäväksi. Tähän vaikuttaa muun muassa opettajan itsetunto (Erwin 2001, 95). Mikäli opettajalla on varmuus omasta pätevydestään, hän pystyy työskentelemään tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, vaikka koulutus erityispedagogiikan osalta ei olisikaan riittävä.

Tukitoimien toimivuuden ja riittävyyden kannalta haastateltavien vastauksissa oli hajontaa. Haastateltavista viisi kokee saaneensa luokalleen riittävästi tukea. Puolelle (n=4) haastateltavista luokalle saatu tuki on ollut toimivaa. Vaikka tukea saataisi riittävästi, se ei aina kuitenkaan ole toiminut. Syyksi tähän mainittiin kollegojen välinen puutteellinen yhteistyö sekä joidenkin oppilashuoltoryhmään kuuluvien toimijoiden hankala tavoittaminen. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että kouluilla ei aina välttämättä ollut tarpeeksi resursseja, jotta kaikkien oppilaiden tarpeisiin olisi voitu vastata. Mitä enemmän haastateltavilla on koulutusta ja työkokemusta tukea tarvitsevistä oppilaista, sitä positiivisemmat kokemukset heillä on inklusiota kohtaan.

Opettajien on helpompi ottaa huomioon tukea tarvitsevia oppilaita, joilla on oppimisen ongelmia kuin oppilaita, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa. Billig (1997, 43) määrittelee, että vuorovaikutustilanteet, joissa opettaja kohtaa oppilaita, joilla on ongelmia oppimisen kanssa, koetaan helpommiksi. Vastaavasti kohtaamiset oppilaiden kanssa, joilla on haasteita käyttäytymisen kanssa, koetaan haastavammiksi. Mitä helpompia vuorovaikutustilanteet ovat, sitä myönteisemmin opettajat suhtautuvat inklusioon.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) inklusio mainitaan kerran; *Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti*. Opettajien tulisi olla avoimia inklusiivista opetusta kohtaan ja koulutuksen tulisi tukea tätä. Tämän tutkimuksen mukaan koulutus ei ole riittävää inklusion toteutumiseksi, eivätkä erityispedagogiikan opinnot aina tuo parannusta tähän ongelmaan. Ikosen ja Virtasen (2007, 21) mukaan kouluja kehitettäessä yhä inklusiivisempaan suuntaan, tarvitaan myönteistä ja avointa ajattelua. Opettajankoulutuksen tulisi muuttua inklusiivisempaan suuntaan, jotta luokanopettajat pystyisivät vastaamaan jokaisen oppilaan erilaisiin oppimisen sekä tuen tarpeisiin. Erityispedagogiikasta saatavaa tietoa tulisi sisällyttää kuuluvaksi kaikkien opettajien koulutukseen, ei pelkästään erityisopettajaopintoihin. Kaikki opettajat tarvitsevat inklusiivisessa koulussa tätä tietämystä.

Opettajien kokemukset inklusiosta pitäisi jo koulutuksen aikana olla positiivisempia, eikä koulutuksessa tulisi olla kahtiajakoa luokanopettajien ja erityisopettajien välillä. Jotta inklusion periaate saataisiin toimivaksi, pitäisi ajatella, että ei ole olemassa erityisiä ja normaaleja oppilaita; on inklusio, johon kaikki oppilaat kuuluvat ja jossa jokaisen oppilaan tuen tarpeisiin vastataan.

Fergusonin (2008, 109–120) tutkimuksesta käy ilmi, että inklusiivinen opetus on lisääntynyt kansainvälisesti viime vuosikymmenien aikana, mutta se ei ole jakautunut tasaisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kesken. Ratkaisuna ongelmaan hän esittää muun muassa eri tahojen yhteistyön lisäämistä. Pienistä koulutusjärjestelmää koskevista muutoksista tulisi päästä jatkuvaan koulun uudistamiseen ja kehittämiseen. Lakkala (2008, 240) onkin toteuttanut toimintatutkimuksen, jonka tavoitteena oli yhdistää erityisopetuksen ja yleisopetuksen tietämys osallistavaksi inklusiiviseksi opetukseksi.

Mikäli kouluissa toteutettaisiin enemmän moniammatillista yhteistyötä ja alan ammattilaiset jakaisivat omaa tietämystään, päästäisi lähemmäksi inklusion

toteutumista. Näin jokaisen oppilaan tuen tarpeisiin olisi helpompi vastata ja yksittäinen opettaja ei kuormittuisi liikaa. Toimivassa yhteistyössä opettajat jaksaisivat vastata muuttuvan koulumaailman tarpeisiin, jossa jokainen on erityinen. Näin kokemukset inkluusiota kohtaan muuttuisivat todennäköisesti positiivisemmiksi.

## 8.2 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkimuksen aiheen tulisi olla tutkijalle mielekäs. Lisäksi sen tulee olla merkityksellinen koko tutkimuksen teon kannalta. Aiheen ajankohtaisuus lisää myös tutkimuksessa saatujen tulosten merkittävyyttä. (Hirsjärvi ym. 2012, 77–78.) Tämän tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti inkluusion ajankohtaisuus. Inkluusiota koskeva lakimuutos tuli voimaan vuonna 2010 ja tämän jälkeen inkluusiivista opetusta on pyritty toteuttamaan. Monissa tutkimuksissa on havaittu opettajankoulutuksessa olevan puutteita erityispedagogiikan opintojen osalta ja luokanopettajat kokevat, että heidän pätevyytensä erilaisten oppilaiden opettamiseen ei ole riittävä. Luokanopettajien koulutukseen kaivattaisiin rakennemuutoksia ja koko koulutusta tulisi muokata inkluusiivisempaan suuntaan. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 93; Lakkala 2008, 221-222; Taskinen 2013, 46; Winter 2006, 85.)

Luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa ei aina ole yksiselitteistä. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole suositeltavaa käyttää reliabiliteetin, validiteetin tai objektiivisuuden käsitteitä; ne liittyvät enemmän määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136–138.) Reliabiliteetilla mitataan tutkimuksen toistettavuutta, jolla pyritään tulosten toistettavuuteen samaa henkilöä tutkittaessa. Kun tutkitaan mittarin kykyä mitata tutkittavaa asiaa, puhutaan tutkimuksen validiteetista eli pätevydestä. Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksesta löydetyt tulokset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja kokemuksista. (Hirsjärvi ym. 2012, 231–232.)

Tutkijan mielenkiinnon kohteet, näkökulmat tai motivaatio eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston laatua koskevissa kysymyksissä reliaabelius on kuitenkin keskeinen. Reliabiliteettia tulee tarkastella tiedon hankinnassa, sen käsittelyssä sekä

analysoinnissa. Kerätty aineisto pyritään huomioimaan mahdollisimman kattavasti sekä litteroida sanasta sanaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.)

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tutkimiseen on laadittu uusia ja kuvaavampia mittareita (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden käsitteen tilalle on suositeltu käytettävän uskottavuuden käsitettä. Niinpä tässä tutkimuksessa käytämme termiä *tutkimuksen uskottavuus*. Validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden käsitteiden sijaan tulisi käyttää käsitteitä: vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus. (Soininen & Merisuo- Storm 2009, 165–166.) Luotettavuutta ja eettisyyttä tarkasteltaessa tässä tutkimuksessa on myös käytetty kyseisiä käsitteitä.

Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 166) mukaan vastaavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkittavien rekonstruktiot eli koettu todellisuus vastaa alkuperäisiä konstruktiota. Tässä tutkimuksessa laadittiin ensin teoriaosuus, jossa määriteltiin kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet. Teoriaosuuden pohjalta muodostettiin haastattelukysymykset, joiden mukaan tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Tähän vaikuttaa tutkittavan ympäristön samankaltaisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ympäristö on ainutkertainen ja prosessiluonteinen, jolloin se ei tue perinteistä reliabiliteettia; siksi tätä tarkastellaan uskottavuuden käsitteen kautta. Vahvistettavuuden käsitettä suositellaan käytettäväksi objektiivisuuden tilalla ja sen mukaan tutkimuksen tuloksia tulisi voida soveltaa eri tavoin ja niiden tulisi olla totuudenmukaisia. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 166.)

Laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä kuvata ympäröivää maailmaa mahdollisimman totuudenmukaisesti. Mikäli tutkija on liikaa omien arvojensa ja mieltymystensä varassa tai antaa niiden vaikuttaa tutkimukseen, saattaa se vaikuttaa heikentävästi tuloksiin. (Hirsjärvi ym. 2012, 161.) Koko tutkimuksen tekemisen ajan tutkijan tulisi ottaa kantaa työnsä luotettavuuteen, sekä miettiä tekemiään valintoja tutkimuksen suhteen. Tutkijan täytyy pystyä perustelemaan tutkimuksen aikana tekemänsä valinnat. Eskolan ja Suorannan mukaan (2014, 208–210) tutkija on itse tutkimuksen luotettavuuden pääasiallinen kriteeri ja tutkimusväline. Jotta tutkimus olisi sisällöllisesti johdonmukainen Tuomi ja Sarajärvi (2013, 140–141) muistuttavat, että

laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä kertomalla tarkasti tutkimuksen eri vaiheet sekä miten tuloksiin on päästy.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2012, 205) kertovat, että tiedonkeruumenetelmän valinta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tähän tutkimukseen menetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka avulla haastateltavien kokemukset tulivat parhaiten esille. Näin haastateltavat pääsivät kertomaan vapaasti omista kokemuksistaan. Aineiston analysointivaiheessa haasteeksi saattaa muodostua tutkijoiden esiin nostamat erilaiset painotukset. Kiviniemi (2010, 82–83) toteaa, että tutkijan on lähes mahdotonta osoittaa tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen todenperäisyys. Jokainen tutkija nostaa tutkimusaineistosta esiin omasta näkökulmastaan tärkeiksi kokemiaan asioita. Siksi tutkijan on perusteltava tarkasti, miksi hän painottaa juuri valitsemiaan asioita.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää valita tutkimushenkilöt tutkimusta parhaiten palvelevalla tavalla. Tutkimushenkilöillä tulee olla ennestään tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin Rauman kampuksesta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiota ja tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan, joten haastateltavat valikoituivat tämän mukaan. Lisäksi tutkimukseen valittiin luokanopettajia, joiden taustat erityispedagogiikan opintojen osalta erosivat toisistaan. Osa haastateltavista oli suorittanut vain pakolliset opinnot erityispedagogiikasta, osa perusopinnot ja osa oli pätevöitynyt erityisopettajaksi.

Haastateltavat saivat tutustua haastattelurunkoon ennen haastattelun toteuttamista, joten heillä oli mahdollisuus perehtyä haastattelukysymyksiin etukäteen. Haastatteluvaiheessa haastateltavat saivat vastata omien kokemustensa pohjalta, eikä heitä pyritty johdattelemaan. Tiedonkäsittelyvaiheessa haastattelut litteroitiin heti haastattelun jälkeen ja tätä helpotti haastattelujen taltiointi nauhurille. Analysointivaiheessa tutkimusaineistoa käytiin läpi moneen kertaan kahden tutkijan toimesta, jolloin pyrittiin huomioimaan kaikki tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Tutkimuksen tuloksia kirjatessa käytettiin suoria lainauksia tutkimusaineistosta.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2012, 232–233) mukaan luotettavuuden parantamiseksi tutkijan on raportoitava tutkimuksen teon eri vaiheita. Kun tutkimuksessa toteutetaan haastattelua, on tutkijan kerrottava haastattelupaikan olosuhteista, käytetystä ajasta ja mahdollisista häiriötekijöistä. Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut toteutettiin tutkijoiden kotona. Haastattelutilanteessa olivat läsnä ainoastaan haastateltava sekä

haastattelijat, jolloin muut mahdolliset häiriötekijät pyrittiin poistamaan. Jokaiselle haastateltavalle annettiin vastausaikaa niin paljon, kuin he sitä tarvitsivat ja haastattelut sovittiin haastateltaville sopiviin ajankohtiin.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon myös eettiset vaatimukset. Tutkittavien tulee tietää olevansa mukana tutkimuksessa ja heiltä tulee myös kysyä tutkimuslupa ennen tutkimuksen suorittamista. Lisäksi tutkittavien tulee tietää, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja heille on annettava mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta tai jättää se kesken. Tutkijan tulee säilyttää tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja pitää huolta tutkittavien anonymiteetistä koko tutkimuksen ajan ja sen jälkeen. (Ryen 2007, 219–221.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat vapaaehtoisesti mukana ja heidän henkilöllisyytensä pidettiin salassa. Haastateltavien nimet eivät esiinny tutkimuksessa, vaan ne vaihdettiin kirjainyhdistelmiksi. Litteroidut haastattelut säilytettiin henkilökohtaisella tietokoneella ja haastatteluaineistoon pääsi käsiksi vain salasanan avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää yksittäisten merkittävien ja usein toistuvien tapausten esiin tuominen sen sijaan, että tehtäisiin yleisiä tilastollisia päätelmiä. Tarkoituksena on tulkita tutkittavaa ilmiötä ja nostaa sieltä esiin toistuvia sekä tutkijoiden mielestä merkittäviä asioita. (Hirsjärvi ym. 2012, 182.) Tämä tutkimus antaa tietoa Rauman kampuksista valmistuneiden luokanopettajien kokemuksista inkluusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista. Paikallisella tasolla tutkimustulokset voivat olla merkittäviä varsinkin Rauman kampuksen erityispedagogiikan opintojen ja siinä koettujen epäkohtien suhteen sekä niiden kehittämiseksi.

### 8.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin Rauman kampuksista valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inkluusiota ja tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan valmistumisen jälkeisinä työvuosina. Tämä tutkimus antaa laadullista tietoa luokanopettajien kokemuksista inkluusiota kohtaan. Kokemuksista saatua tietoa voitaisi syventää tutkimalla luokanopettajien asenteita, joista on olemassa myös aikaisempaa tutkimusta (Erwin 2001; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Maio ym. 2006; Taskinen 2013; Vesala & Rantanen 2007; Winter 2006).



Vesala ja Rantanen (2007, 19) ajattelevat asenteen olevan mielentila, piirre tai yksilön oppima taipumus arvottaa jotain kohdetta tietyllä tavalla. Sen oletetaan ainakin jonkin asteisesti olevan pysyvä. Kuinka pysyvä ihmisen asenne on ja voiko sen muutokseen vaikuttaa? Miten opettajien asenteita saataisi inklusiota kohtaan positiivisemmiksi?

Asenne saa alkunsa yksilön tarpeesta jäsentää ympäristöä ja tunteita sekä arvioida niitä. Jokainen tulkitsee ympäristöään oman motivaationsa mukaisesti ja tämä selittää sitä, miksi ihmisten asenteissa on suuria eroja. (Maio ym. 2006, 15–17.) Jatkotutkimusmahdollisuutena voisi tutkia myös motivaation vaikutusta asenteisiin. Miten luokanopettajat saataisi motivoitua toteuttamaan inklusiivisempaa opetusta? Ja mikä vaikuttaa tämän motivaation syntymiseen?

Erwinin (2001, 95) mukaan itsetunnolla on vaikutusta siihen, onko yksilö valmis muuttamaan asennettaan. Luokanopettajien itsetuntoa voitaisiin tutkia lisää ja sitä, miten se vaikuttaa heidän opetukseensa. Lisäksi voitaisiin tutkia, onko itsetunnolla vaikutusta siihen, miten opettaja toteuttaa inklusiivista opetusta ja kohtaa tukea tarvitsevia oppilaita. Toisena jatkotutkimuskohteena olisi mielekästä tietää, mitkä muut tekijät itsetunnon lisäksi vaikuttavat asenteen muutokseen.

Tässä tutkimuksessa käsiteltiin yhtenä pääteemana luokanopettajien koulutusta. Haastateltavilta kysyttiin, millaisiksi he kokivat erityispedagogiikkaa käsittelevät opinnot, olivatko ne riittävät ja mitä niiltä toivottaisiin lisää. Jotta nykypäivän opettajankoulutus vastaisi kaikkien oppilaiden tarpeita, voisi jatkotutkimuksena tutkia miten opettajankoulutuksen rakennetta tulisi muuttaa. Aikaisempien tutkimusten mukaan luokanopettajat kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta, eivätkä heidän osaamisensa riitä tämän päivän oppilaiden tarpeiden vastaamiseen. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009 95-97; Naukkarinen 2001, 140; Taskinen 2013,46; Winter 2006, 85-86.)

## 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*. London: Sage, 146–159.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Vastapaino. Tampere: Kirjakas Ky.

Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Hakapaino, 8–119.

Avramidis, E. Bayliss, P. & Burden, R. 2002. A Survey into Mainstream Teacher's Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in the Local Educational Authority. *Educational Psychology* 20 (2), 201–203.

Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education* , 17 (2), 142.

Billig, M. 1997. Discursive, Rhetorical, and Ideological Messages. Teoksessa: C. McGarty. & A. Haslam (toim.) *The Message of Social Psychology*. Cambridge: Blackwell, 43.

Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-Bulletin* 25(3), 14–18.

Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–51.

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369–379.

Erwin, P. 2001. *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Helsinki: WSOY.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 201: 94. Helsinki: Opetushallitus, 21–24.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–29.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Ferguson, D.L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone. *European journal of Special needs education* 23 (2), 109–120.

French, N. K. 2001. Supervising paraprofessionals: a survey of teacher practices, *Journal of Special Education*, 35(1), 45.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: TAMMI.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 99.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS –kustannus.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, O & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS -kustannus, 21–22.

Johnson, P. 2006 Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 49–52.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 186.

Kalliola, S. & Nakari, R. 2006. Vuorovaikutus ja dialogi oppimisen tiloina. Teoksessa: Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Juva: PS –kustannus 203–204.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–83.

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 27–39.

Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: PS – kustannus 23–24.

Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja 53.

Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:120.

Koskela, T. 2017. Opiskeluhoito osana koulu yhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 281.

Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9.

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimina. Käsikirjoitus, 93.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus 37 (4), 343–345.

Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2015. Oppilashuolto perusopetuksessa –Näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalento (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Hansaprint Oy, 133.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–37.

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Helsinki: Opetushallitus.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus, toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lambe, J. & Bones, R. 2006. Student teachers perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. European Journal of Special Needs Education 21 (2), 168.

Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference. International Journal of inclusive Education, 11(3), 251–252.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Maio, G., Esses, V., Arnold, K. & Olson, J. 2006. Function – Structure Model of Attitudes. Incorporating the need of Affect. Teoksessa G. Haddock & G. Maio (toim.) Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes. New York: Psychology Press, 15–17

Merimaa, E. & Virtanen, P. 2008. Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 77–85.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17 (1), 12–13.

Mooij, T. 2008. Education and self-regulation of learning for gifted pupils: systemic desing and development. Research Papers in Education 23 (1), 10. Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2007. Opettajankoulutuksen kehittäminen.

Opetushallituksen verkkopalvelu.

<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,527,6980,8914,8920,892>. (Luettu 15.3.2018)

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.

Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 140.

Niiniluoto, L. 2002. Kokemus-kollokvion avaussanat. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print Oy, 11–14.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 46–57.

Opetushallitus. 2014. Eriyttäminen ja yksilöllistäminen. Opetussuunnitelman perusteet ja suositukset, 2.

Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvens Print –Tampereen Yliopistopaino Oy, 17.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (Luettu 14.3.2017)

Palardy, G. J. & Rumberger, R. W. 2008. Teacher effectiveness in the first grade. The importance of background qualifications, attitudes and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 30 (2), 125–126

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Helsinki: Opetushallitus. (verkkojulkaisu), 9.

[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)

(Luettu 14.3.2017)

Pölönen, K. 2015. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa –Soveltamiskäytäntöä länsi- ja sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012-2015. Teoksessa S. Hakalento (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Hansaprint Oy, 218–221.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorivaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 23–41.

Ryen, A. 2007. Ethical Issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. Los Angeles: Sage, 219–221.

Rönty, L. & Rönty, S. 2012. Perusopetus –arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 75.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Sapon-Shevin, M. 2007. *Widening the circle. The power of inclusive classrooms*. Boston Beacon Press.

Sarlin, H. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24.

- Shade, R. & Stewart, R. 2001. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure* 46 (1), 5–6.
- Slee, R. 2006. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 293–294. Saatavissa: Academic Search Elite. (Luettu 15.3.2018).
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Suomen Tilastokeskus 2018. [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html) (Luettu 26.3.2018)
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapain. 14–16.
- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino. 22–24.
- Taskinen, N. 2013. Luokanopettajien käsityksiä integraatiosta. Pro-gradu –tutkielma.
- The Salamanca Statement. 1994. Unesco. Verkkojulkaisu. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (Luettu 25.10.2017)
- Thousand, J.S., Nevin, A.I. & Villa R.A. 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa: Florian, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage, 419.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopiston kasvatustieteen opinto-opas 2011–2014.
- Uusikylä, K. 2000. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Vehkakoski, T. 2003. Vammaisuudeksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eryityspedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: PS –Kustannus. 97.
- Vesala, K. & Rantanen, T. 2007. Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. Vesala & T. Rantanen (toim.) *Argumentaatio ja tulkinta*. Helsinki: Yliopistopaino, 19–28.
- Viitanen, O. 1947. Turun kansanopetuksen historiaa. Alkeiskoulun perustamisesta oppivelvollisuuslakiin 1817–1921. Turku: Kirjokansi.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–26.

Winter, E.C. 2006. Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. Support for Learning 21(2), 85–87.



## LIITTEET

### Liite 1

#### **Haastattelurunko**

##### Taustatiedot

Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

½-1 vuotta \_\_\_\_\_

1-2 vuotta \_\_\_\_\_

2-3 vuotta \_\_\_\_\_

Mitä erityispedagogiikan opintoja olet suorittanut?

Mitä inklusio tarkoittaa sinulle?

#### **Koulutus**

1. Millaisia valmiuksia olet saanut koulutuksessasi opettaa tukea tarvitsevia oppilaita?
2. Koetko, että saamasi valmiudet ovat riittävät työsi kannalta?
3. Mitä olisit toivonut koulutukseltasi erityispedagogiikkaan liittyen?
4. Haluaisitko kouluttautua lisää? Miksi?

#### **Tukitoimet**

1. Mitä mieltä olet siitä, että kaikki oppilaat tuen tarpeesta riippumatta ovat samassa koululuokassa?
2. Minkälaisia tuen tarpeita luokassasi esiintyy?
3. Koetko saaneesi luokallesi riittävästi tukea?
4. Toimiiko työskentely luokassasi näiden tukitoimien avulla?
5. Aiheuttavatko tukitoimet sinulle lisätyötä? Miten sen koet?

## **Työkokemukset**

1. Millaisia kokemuksia sinulla on tukea tarvitsevista oppilaista työssäoloajaltasi?
2. Minkälaisia keinoja olet käyttänyt selviytyäksesi tilanteista?
3. Ovatko kokemukset olleet enemmän positiivisia vai negatiivisia?
4. Koetko tukea tarvitsevien oppilaiden kuormittavan työtäsi? Miten koet tämän?
5. Vaikuttaako tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen muun luokan huomioimiseen? Kärsiikö opetus tästä?