



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Eriäviä näkemyksiä ja säästöinklusiota -**

Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien ja Opettaja-lehden näkemysten  
yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista

Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Henna Leskinen  
Piia Koivula

20.2.2024  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Rauman kampus  
Turun yliopisto

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Henna Leskinen & Piia Koivula

**Otsikko:** Eriäviä näkemyksiä ja säästöinklusiota - Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien ja Opettaja-lehden näkemyksien yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Marita Neitola

**Sivumäärä:** 59 sivua

**Päivämäärä:** 20.2.2024

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n ammattilehdellä eli Opettaja-lehdellä on inklusiosta sekä oppilaan saamasta tuesta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä niin luokanopettajilla kuin Opettaja-lehdellä on inklusiosta sekä oppilaan tuen tarjonnan muuttumisesta ja millaisia eroja näiden kahden aineiston välillä ilmenee.

Tutkimuksessa on käytetty fenomenografista tutkimusotetta, jonka tavoitteena on tutkia ihmisten käsityksiä erilaisista asioista. Tutkimusaineistomme koostui kahdesta osasta: luokanopettajien haastatteluista sekä Opettaja-lehden dokumenttiaineistosta. Haastattelut toteutettiin vähintään 10 vuotta alalla olleille luokanopettajille teemahaastatteluna. Haastateltavia oli neljä luokanopettajaa sekä dokumenttiaineisto koostui 15 Opettaja-lehden artikkelista, jotka käsittelivät inklusiota ja tuen tarjonnan muuttumista. Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullista sisällön analyysia.

Läpi koko tutkimuksen analysoimme molempia aineistojamme eli haastatteluja sekä Opettaja-lehden artikkeleita. Tulokset olivat pääpiirteittäin melko negatiiviset inklusiosta puhuttaessa, johtuen ehkä sen melko kiistelystä asemasta yhteiskunnassamme. Tutkimustuloksissa ilmeni kaksi pääteemaa: inklusion toimimattomuus sekä inklusion ideologian arvostus. Inklusion toimimattomuuden alateemoiksi muodostui resurssien puute ja opettajien työssäjaksaminen. Työssäjaksamiseen sisältyi työn kuormittavuus ja töiden lisääntyminen. Työssäjaksamiseen linkittyi myös opettajien riittämättömyyden tunteet työssään. Inklusion ideologian arvostuksen alateemoiksi muodostui idean hyvyys ja ratkaisukeskeisyys. Ideaa pidettiin hyvänä ja toimivana, vaikkei sitä välttämättä luokanopettajat itse toteuttaneet opetuksessaan aktiivisesti. Tämän lisäksi inklusion ideologiaa pidettiin ratkaisukeskeisenä toimintamallina tukea tarvitsevien lapsien kanssa toimiessa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että molemmat aineistot antoivat negatiivisen kuvan inklusioon suhtautumisesta. Opettaja-lehdessä inklusiosta puhuttaessa näkökulma oli myönteisempi ja tarjosi tietynlaisen toimintamallin, jolla pyritään ratkaisemaan inklusioon toteutumiseen liittyviä ongelmia.

**Avainsanat:** inklusio, kolmiportainen tuki, fenomenografinen tutkimusote, luokanopettajat, Opettaja-lehti

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Inkluusio käsitteenä</b> .....	<b>6</b>
2.1	Inklusion ideologia.....	7
2.2	Segregaatiosta inklusioon.....	8
<b>3</b>	<b>Opettaja inklusion toteuttajana</b> .....	<b>12</b>
3.1	Inklusiivinen pedagogiikka ja kolmiportainen tuki .....	13
3.2	Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Opettaja-lehti.....	15
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b> .....	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>19</b>
5.1	Fenomenografinen tutkimusote käsitysten tutkimisessa .....	19
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruumenetelmät .....	20
5.2.1	Luokanopettajat haastateltavina .....	20
5.2.2	Opettaja-lehden artikkelit aineistona .....	22
5.3	Haastattelut eettisestä näkökulmasta .....	24
5.4	Aineistojen analysointi .....	24
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>30</b>
6.1	Käsityksiä inklusiosta.....	30
6.1.1	Luokanopettajien käsitykset inklusiosta .....	30
6.1.2	Opettaja-lehdessä ilmenevät käsitykset inklusiosta .....	32
6.2	Näkemyksiä tuen tarjonnan muuttumisesta.....	34
6.2.1	Luokanopettajien näkemyksiä tuen tarjonnan muuttumisesta .....	34
6.2.2	Opettaja-lehdessä ilmenevät näkemykset tuen tarjonnan muuttumisesta .....	37
6.3	Luokanopettajien ja Opettaja-lehden näkemysten vertailua .....	39
<b>7</b>	<b>Tulosten tarkastelu ja pohdinta</b> .....	<b>41</b>
7.1	Johtopäätökset.....	41
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	43
7.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	45
	<b>Lähdeluettelo</b> .....	<b>47</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>54</b>
	<b>LIITE 1</b> Suostumuslomake .....	<b>54</b>
	<b>LIITE 2</b> Saatekirje .....	<b>56</b>
	<b>LIITE 3</b> Tietosuojailmoitus.....	<b>57</b>
	<b>LIITE 4</b> Haastattelurunko .....	<b>59</b>

# 1 Johdanto

” Kuulostan varmaan kamalalta opettajalta, jos sanon vihaavani inklusiota. Mutta itsestä inklusio on lähivuosina tuntunut vain lisähaasteelta koulussa. Välillä kaipaisi niitä vanhoja EI-inklusiivisia luokkia, jotta saisi vain opettaa, kun sitä varten minä olen opiskellut. ” (LO 1)

Edellä oleva voimakkaasti ilmaistu mielipide on lainaus haastatteluaineistostamme, jossa haastattelimme vähintään 10 vuotta alalla työskennelleitä luokanopettajia heidän suhtautumisestaan inklusioon. Inklusiota on arvosteltu paljon sen toimivuudesta ja toteutumisesta. Sen toteutumista vaikeuttaa se, että inklusiolle ei ole yleispätevää määritelmää, vaan se vaihtelee eri kulttuurien välillä. Mediassa ja kasvatustieteen kentällä inklusio on ollut kiistelty ja tunteita herättänyt keskustelun aihe jo pidempään.

Tutkimuksessamme määrittelemme inklusion osallisuuden kautta. Inklusiolla tarkoitetaan yhtäläistä oikeutta osallistua opetukseen omassa lähikouluksaan tasa-arvo ja yhtäläiset mahdollisuudet huomioiden (Ketovuori & Pihlaja, 2016; Takala, 2016). Inklusiivisessa koulujärjestelmässä tavoitteena on yksilöiden asemaan ja oikeuksiin vaikuttaminen sekä lisäksi laajemman yhteiskunnallisen muutoksen saaminen, jossa erilaisuuden ymmärtäminen on keskiössä (Niemi, Mietola & Helakorpi, 2010). Inklusiivisen ideologian keskeisiksi arvoiksi on mielletty tasa-arvo, erilaisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys ja osallisuus (Pihlaja, 2021).

Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää, miten jo pidempään alalla olleet luokanopettajat suhtautuvat inklusioon sekä eroaako heidän suhtautumisensa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n ammattilehden Opettaja-lehden tavasta käsitellä inklusiota. Inklusio on yhä ajankohtainen ja puhutteleva aihe, jonka takia halusimme tutkia sitä lisää. Halusimme saada uutta näkemystä tutkimukseemme hyödyntäen Opettaja-lehden näkökulmaa, jota vertasimme jo pitkään luokanopettajina toimineiden käsityksiin inklusioon ja tuen tarjontaan liittyen.

Aiemmin on todettu, että inklusio käsite ei ole selkeä kasvatusalan ammattilaisille (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). On havaittu, että inklusion ideologian ajatellaan koskevan vain erityispedagogista koulutusta, jolloin luokanopettajat eivät myönnä käyttävänsä opetuksessaan inklusiivisia menetelmiä tai toimintatapoja (Haug, 2010). Luokanopettajat ovat aikaisemmissa tutkimuksissa myös mieltäneet inklusion koskevan vain tukea tarvitsevia

oppilaita, vaikka inklusion ideologian mukaisesti sen pitäisi kattaa kaikki oppilaat (Sirkko, 2020).

Hyödynnämme tutkimuksessamme aiemmissa tutkimuksissa esille tulleita määrittelyjä suhtautumistyypeistä inklusiota kohtaan. Aiemmissa tutkimuksissa on määritelty luokanopettajat jakaen heidät kolmeen suhtautumistyyppiin inklusioon suhtautumisen perusteella. (Saloviita, 2020; Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016; Engelbrecht, Savolainen, Nel & Malinen 2013; Hammond & Ingalls, 2003.) Esimerkiksi Saloviidan (2020) tutkimukseen osallistui yli tuhat suomalaista luokanopettajaa, joista 74 % oli inklusioon neutraalisti suhtautuvia, 14,8 % inklusioon kielteisesti suhtautuvia ja 11,2 % inklusioon myönteisesti suhtautuvia (Saloviita, 2020).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, eroaako pidempään alalla olleiden luokanopettajien suhtautuminen Opettaja-lehden tavasta käsitellä inklusiota. Hypoteesinamme on, että pidempään alalla olleet luokanopettajat kertovat inklusiosta negatiivissävyyteisemmin kuin Opettaja-lehden artikkelit. Luokanopettajia tutkiessa tutkimusmenetelmämme on haastattelu. Niin haastatteluja kuin Opettaja-lehden aineistoja tutkiessa hyödynsimme tutkimusotteena fenomenografista tutkimussuuntausta.

## 2 Inklusio käsitteenä

Inklusio on käsitteenä moniselitteinen ilmiö. Inklusio keskittyy Ainscowin (2014) mukaan läsnäoloon, osallisuuteen ja saavutuksiin. Inklusio nähdään hänen mukaansa loputtomana prosessina, koska osallistamisen lisääminen ja syrjäytymisen vähentäminen liittyy vahvasti toisiinsa. Osallistamiseen sisältyy aktiivinen syrjäytyisen torjunta. (Ainscow, 2014.)

Ainscow ja César (2006) ovat pohtineet, ymmärretäänkö inklusio ensisijaisesti vammaisten henkilöiden kouluttamiseksi. Tällaisen lähestymistavan hyödyllisyyttä on kritisoitu yritettäessä lisätä opiskelijoiden osallistumista. Näin ollen, kun sana "inklusio" mainitaan, jotkut kouluissa alkaa pelkäämään, että se tarkoittaa, että heitä pyydetään välittömästi ottamaan suhteettoman suuri määrä käytökseltään "vaikeita" opiskelijoita ryhmäänsä. Lisäksi inklusion käsite voidaan nähdä myös haasteena esimerkiksi kehitysmaissa, joissa kaikilla ei tosiaankaan ole mahdollisuutta osallistua opetukseen tai koulutukseen. Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on poistaa asenteista johtuva sosiaalinen syrjäytyminen esimerkiksi yhteiskuntaluokan, etnisen alkuperän, uskonnon, sukupuolen tai osaamisen ja kykyjen monimuotoisuuden perusteella. (Ainscow & César, 2006.)

Inklusiolla ja sen ideologialla on haluttu muuttaa yhteiskunnan ajattelutapaa erilaisuudesta ja tasa-arvoisesta koulunkäynnistä. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme inklusiolla osallisuutta eli sitä, että kaikilla on oikeus osallistua opetukseen omassa lähikoulussaan. Ketään ei jätetä ulkopuolelle, eikä syrjitä eli kaikilla on tasa-arvoiset mahdollisuudet koulunkäynnin suhteen. (Ketovuori & Pihlaja, 2016; Takala, 2016.) Inklusio nähdään keskeneräisenä prosessina, jolla pyritään löytämään ja tunnistamaan ongelmia osallisuudelle ja oppimiselle (Sirkko ym., 2020).

Ainscow (2014) määrittelee inklusiota osallistamisen ja läsnäolon kautta, kun taas Ainscow ja César (2006) lähestyy inklusion käsitettä syrjäytymisen poistamisena sekä erilaisuuden arvostamisena. Ketovuori ja Pihlaja (2016) sekä Takala (2016) kertoo tutkimuksessaan inklusiosta ja sen luomista tasa-arvoisista mahdollisuuksista kaikille koulunkäynnin suhteen. (Ainscow, 2014; Ainscow & César, 2006; Ketovuori & Pihlaja, 2016; Takala, 2016.) Tasa-arvoisuus on kuitenkin läsnä jokaisen tutkijan määrittelyssä.

## 2.1 Inklusion ideologia

Inklusion tarkoituksena on, että jokaisella lapsella on perusoikeutena koulutukseen pääseminen sekä saada koulutuksen aikana sellaista tukea, että se kohtaa oppilaan tuen tarpeiden kanssa. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen piirteinen, kiinnostuksen kohteinen sekä kykyineen. Nämä asiat huomioon ottaen tulisi suunnitella ja järjestää opetusta jokaiselle yksilölle.

Inklusion ideologian keskiössä on lähikouluperiaate, jossa kaikille tulisi luoda mahdollisuus käydä omassa lähialueen koulussa huolimatta siitä, että onko oppilaalla erityisen tuen tarpeita vai ei. Koulut, joissa inklusio toteutuu onnistuneesti, on todettu tehokkaimmillaan torjuvan syrjintää tukevia asenteita ja luovan koulusta yhteisöllisemmän sekä osallistavamman yhteisön. (Takala, 2016; Hakala & Leivo, 2015; UNESCO, 1994.) Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968) pyrkii edistämään tasa-arvoa koulutuksen näkökulmasta. (Laakso, Pihlaja & Silvennoinen, 2023).

Inklusiivinen koulutus lukeutuu ihmisoikeudeksi (UNESCO, 1994). Inklusiossa korostuu koulutuksellinen tasa-arvo, mikä tarkoittaa jokaisen oppilaan mahdollisuutta osallistua opetukseen tuen tarpeestaan riippumatta. Inklusion ideologian mukaan jokaisella lapsella tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja koulutukseen, riippumatta etnisyydestä, sosioekonomisesta taustasta tai hänen tuen tarpeestaan (Wihersaari, Rytivaara & Eskola, 2022; Takala, 2016). Inklusiivisen koulun päätehtävänä on tukea jokaisen oppilaan hyvinvointia ja opiskelua tarjoamalla opiskelijoille heidän tarvitsemaansa tukea (Sinkkonen, Kyttälä & Kõiv, 2018).

Inklusion ideologian toteuttamisessa opettaja on merkittävässä asemassa. Opettajan tehtävänä on toteuttaa opetusta tavalla, joka ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tuentarpeet (Mäkinen & Mäkinen, 2011). Yhdeksi keinoksi huomioida paremmin oppilaiden tuentarpeet on esitetty yhteisopettajuutta (Sirkko ym., 2020). Toisaalta on havaittu, että opettajat eivät aina pysty toteuttamaan inklusion arvoja opetuksessaan, sillä he eivät voi itse vaikuttaa työolosuhteisiinsa, kuten esimerkiksi oppilasainekseen tai käytettävissä oleviin resursseihin (Wihersaari ym., 2022). Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on selvinnyt, että opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta nykyisistä työtehtävistään, sillä he eivät koe olevansa valmiita antamaan yksilöllistä tukea, sitä tarvitseville oppilaille (Lehtonen, Toom & Husu, 2017).

Inklusion ideologian toteutuvuutta koulutuksessa on kuvattu esimerkiksi näiden kolmen käsitteen kautta: kova, pehmeä ja tyhmä inklusio. Kova inklusio -käsitteellä tarkoitetaan sitä, että oppilaalle tarjotaan yleisopetuksessa niin paljon tukea, ettei hän tarvitse yleisopetuksessa annetun tuen lisäksi erityisopetuksessa annettavaa tukea. Pehmeässä inklusiossa oppilas saa opetusta yleisopetuksen puolella, mutta sen lisäksi oppilasta tuetaan erityisopetuksella. Tyhmä inklusio -käsite kattaa tilanteen, jossa oppilaan tiedetään tarvitsevan tukea sekä hyötyvän tuen saamisesta, mutta hän ei silti saa sitä. (Takala, 2016.) Tilastokeskuksen (2020) mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden määrä suomalaiskouluissa kasvaa vuosittain (SVT, 2020). Suomalaiskouluissa inklusiokehitys on ollut hidasta, minkä ratkaisuksi on esitetty esimerkiksi yhteisopettajuutta yleisopetuksen ja erityisopettajien yhdessä toteuttamana (Hakala & Leivo, 2015).

Suomessa vallitsee vahvana ajatus siitä, että koulujärjestelmän tulee taata laadukas opetus, optimaalinen oppimisympäristö ja riittävästi tukea kaikille oppilaille (Malinen, Savolainen & Engelbrecht & Xu, 2010). Muutos inklusion ideologian mukaiseen koulumaailmaan näkyi vahvasti myös Suomessa. Peruskoulua perustuttaessa innovoitiin normalisaatioperiaate, jonka mukaan oppilaiden tarvitsemat tukitoimet tuli kyetä järjestää yleisopetuksen luokassa. Erilaiset laki- ja opetussuunnitelma uudistukset mahdollistivat erityisopetuksen erityisluokissa, jolloin opetussuunnitelman personointi oppilaan tarpeiden mukaiseksi tuli mahdolliseksi tavallisessa luokassa. (Niemi ym., 2010.)

Inklusiivisen koulutuksen ideologiasta huolimatta, on kuitenkin havaittu, että Suomessa kaikki oppilaat eivät saa heidän tarvitsemaansa tukea (Rinkinen & Lindberg, 2014). Tukitoimien saamattomuus johtuu useimmiten resurssien puutteesta kunta- sekä koulutasolla, jolloin oppilaan tarvitsemia tukitoimia ei voida käytännössä toteuttaa (Nykänen, 2021). Perusopetuslaki velvoittaa kaikkia opettajia antamaan oppilaalle tukea niin paljon, kun hän tarvitsee (Rinkinen & Lindberg, 2014).

## **2.2 Segregaatiosta inklusioon**

Suomalaisen koulujärjestelmän historiassa erilaiset oppilaat, kuten vammaiset ovat olleet huonossa asemassa Suomen koulusysteemissä. Jo 1800-luvun lopussa heidät eristettiin muista perustamalla erillisiä kouluja heille. Pahimmassa tapauksessa heitä ei edes otettu kouluun. Huonossa asemassa olevien oppilaiden erottamista muista perusteltiin sillä, että näin he eivät



häiritse muita oppilaita. (Sirkko ym., 2020.) Koulumaailmassa ulossulkemisesta puhutaan segregaatoin käsitteenä. Oppilaat, joilla on yksilöllisiä tuen tarpeita tai muita haasteita esimerkiksi keskittymisen kanssa, jätetään opetuksen ulkopuolelle tai heidät eristetään kokonaan eri koulurakennukseen esimerkiksi erityiskouluun. (Takala, 2016.)

Segregaatiota alettiin kritisoida voimakkaasti sen haittavaikutuksista, kuten eristäytyminen ja lokeroiva ajattelumalli, tarvittiin uusi ideologia opetuksen toteuttamiseksi eli integraatio (Takala ym., 2020). Integraation tarkoituksena on, että kaksi asiaa tai osaa yhdistetään niin, ettei niitä pystytä tunnistamaan alkuperäisiksi (Moberg & Savolainen, 2015). Käytännössä integraatio nähdään toimenpiteenä, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan, mutta opiskelee pääsääntöisesti esimerkiksi erityisluokassa (Takala, 2016). Niin Takala (2016) kuin Moberg ja Savolainen (2015) toteavat, että integraatio ei toteudu, jos oppilaan tulee kantaa ”erityisoppilaan-leimaa”. Integraatiossa voidaan erotella niin sosiaalinen kuin fyysinen ulottuvuus. Fyysisesti voidaan olla luokkatilassa paikalla tai sosiaalisesti eli myös hänen tarvittavat tukitoimet tuodaan luokkahuoneeseen, jossa hän opiskelee integroituneena yleisopetuksen luokkaan. (Takala, 2016; Moberg & Savolainen, 2015.)

Koulutus nähdään nykyään yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi arvoksi kehityksen, taloudellisen vaurauden sekä sosiaalisen vetovoiman myötä. Yhteiskuntapoliittisena tärkeänä tavoitteena on kaikkialla maailmassa koulutus ja sen järjestäminen lapsille ja nuorille. Yhteiskunnan eri kehitysvaiheissa kaikille lapsille ja nuorille ei ole ollut mahdollisuutta kouluttautua. Mahdollisia syitä on voinut olla esimerkiksi köyhyys, sairaudet, vammaisuus, oppimisvaikeudet ym. syistä. Tällaisiin tilanteisiin on pyritty vastaamaan kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla. (Opetusministeriö, 2007.)

Suomi pyrkii toiminnallaan tukemaan lasten kehittymistä ja oppimista sekä tasa-arvoista koulujärjestelmää eri lakien, sopimusten sekä julistuksien määrittelemänä. Suomi on sitoutunut niiden myötä kehittämään koulutustaan inklusiiviseen suuntaan. Esimerkiksi Yleissopimus lastenoikeuksista 60/1991; Unesco 1994; Perusopetuslaki 1998; Suomen perustuslaki 731/1999, Opetushallitus 2014; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6§, 8§, 16§. (Laakso ym., 2023.)

Yksi merkittävimmistä askeleista kohti inklusiota voidaan pitää, kun Yhdistyneissä kansakunnissa allekirjoitettiin vuonna 1993 päätös täysimuotoisen kouluintegraation puolesta. Vuoden kuluttua siitä, 90 maan hallitukset allekirjoittivat Unescon johdolla Salamancan sopimuksen, jonka mukaan niin integraatiota, että inklusiota tulisi edistää koko yhteiskunnan tasolla ja sen vaatimusten mukaan. Sopimuksessa määriteltiin koulu paikaksi, jossa kaikki lapset erityisen tuen tarpeista huolimatta voivat opiskella yleisopetuksen piirissä. Kokonaisuudessaan muutos vaikutti koko koulun toimintakulttuuriin, eikä pelkästään erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin. (Hakala & Leivo, 2015.)

Salamancan julistuksessa sanotaan, että inklusiiviset koulut ovat tehokkain keino torjua syrjiviä asenteita, rakentaa osallistavaa yhteiskuntaa ja saada koulutus kaikille. Tällainen lähestymistapa perustuu ajatukseen, että inklusio on pohjimmiltaan yritystä ilmentää tiettyjä arvoja, tässä tapauksessa ”parannetaan koulua” -asenteella. Inklusiivisen koulun toteuttamisessa opettajat ovat keskeisessä asemassa. (Ainscow, 2014.)

Jollekin kouluille on ominaista tällainen osallistava kulttuuri. Suomen kielessä osallistavuus-sanana sisältää kaksi eri ulottuvuutta: läsnäolon (eng. attendance) sekä osallistumisen (eng. involvement). Läsnäolo-käsite kattaa oppilaan osallistumisen fyysisen paikan tasolla (Imms ym., 2016.) Osallistuminen sisältää käsitteenä yksilön käsityksen läsnäolostaan toiminnassa sekä kokemuksen toiminnan miellyttävyydestä hänelle (Imms ym., 2016). Näissä kouluissa aikuisten keskuudessa useasti vallitsee jonkinasteinen yksimielisyys erilaisuuden kunnioittamisesta ja sitoutumisesta siihen, että kaikille oppilaille tarjotaan mahdollisuus hyviin oppimismahdollisuuksiin. Tämä yksimielisyys ei välttämättä ole silti täydellinen eikä välttämättä poista kaikkia jännitteitä tai ristiriitoja työyhteisöstä. Inklusiivisille kouluille on ominaista rehtorin läsnäolo sekä sitoutuminen inklusion arvoihin ja inklusiiviseen johtamiseen, mikä kannustaa myös muuta henkilöstöä. On todennäköistä, että näissä kouluissa myös on hyvät yhteydet vanhempiin ja huoltajiin. (Ainscow, 2014.)

Niin Viljamaa ja Takala (2017) kuin Tuominenkin (2019) ovat havainneet, että inklusio on näyttäytynyt kasvatusalalla toimintamallina, jonka avulla kohdataan tuen tarpeinen oppilas. Näin ollen lapsen oikeus olla lähiyhteisönsä täysivaltainen jäsen kärsii. Inklusion ei kuitenkaan aina nähdä toimivan lähikouluperiaatteen kanssa yhdessä, sillä lähikouluun sijoitettaessa, ei oppilaalle ole välttämättä tarjolla hänen tarvitsemaansa tukea esimerkiksi tavallisessa lapsiryhmässä (Viljamaa & Takala, 2017; Tuominen, 2019.)

Koulun henkilöstön välinen yhteistyö ja laadukas vuorovaikutus ovat laadukkaan inklusiivisen koulutyön perusta (Paju, 2021). Tuen tarpeiden kasaantuminen edellyttää koulu yhteisöltä kattavaa moniammatillista osaamista sekä tiimityötaitoja. Koulun käytäntötasolla inklusion epäselvät toteutusmuodot ja tavoitteet kuormittavat opettajia. Opettajat tunnistavat inklusiivisuuden edellytykset, mutta resurssien puute ei tue heitä inklusiivisessa kasvatuksessa. Inklusiivisessa koulukontekstissa resurssien puutteella tarkoitetaan käytössä olevaan aikaan, henkilökuntaresursseja sekä henkilökunnan saamia koulutuksia. (Alajoki, 2021.)

### 3 Opettaja inklusion toteuttajana

Forlin (2010) toteaa, että inklusio edellyttää muutoksia myös opettajankoulutuksessa. Koulutukseen on tehty muutoksia kohti tasa-arvoisempia ja oikeudenmukaisempia mahdollisuuksia koulunkäyntiin liittyen. Opettajien negatiiviset asenteet inklusiota kohtaan ovat yhteydessä opettajaksi opiskelevien koulutukseen. Opettajaopiskelijoiden tiedot ja taidot eivät tue inklusion toteuttamista, jossa erityisoppilaat ovat integroituna yleisopetuksen luokkaan. Opettajankoulutus tarjoaa nykypäivänä keinoja käsitellä negatiivisia asenteita inklusiota kohtaan ja rohkaisemaan opettajia positiivisempaan näkemykseen inklusiosta. (Forlin, 2010.)

Inklusion tuoma osallistamisen tarve on tuonut mukanaan haasteita myös organisaatiossa työskentelevien ihmisten ajattelulle. Opettajana toimiminen koulussa, joka pyrkii osallistavampaan oppimiseen ja sen toteuttamiseen vaatii opettajalta paljon. Opettajan tulee kyetä hyväksymään ja käsittelemään kysymyksiä, joita kysytään omista uskomuksista, ideoista, suunnittelusta sekä käytännöstä, eli todennäköisesti oma ammatillisuus vaatii tarkastelua. Sen takia organisaation johdolla on tärkeä rooli saada henkilöstölle mahdollisuuden tuntea olonsa riittäväksi toiminnassaan kohtaamiensa haasteiden voittamiseksi. (Ainscow, 2014.)

Opettajat ovat tärkeässä roolissa Suomen koulutusjärjestelmän uudistamisessa. Heidän tehtävänä on saada koulutuksesta osallistavampaa ja toteuttaa opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2014). Kolmiportaisen tuen myötä ajatus yleisestä tuesta lisäsi tietoisuutta siitä, että kaikki opettajat ovat vastuussa kaikista oppilaista ja heidän tuen tarpeista. Intensiivisempi tuki aloitetaan vain, jos nykyinen tuki ei riitä tai tuota odotettuja oppimistuloksia. On kuitenkin kuultu myös argumentteja inklusiivista koulutusta vastaan, joissa korostuu erityisesti opettajien lisääntynyt työtaakka ja -uupumus. (Savolainen, Malinen & Schwab, 2020.)

Inklusioon suhtaudutaan Euroopassa eriävin tavoin. Inklusiosta on Euroopassakin käytössä kattavuudeltaan eri laajuisia termejä, joista suppeimmat tuovat inklusion kasvatusalalle lähinnä kielellisesti ilman käytännön vaikutuksia. Euroopassa on erilaisia hallinnollisia, taloudellisia ja kasvatuksellisia menettelytapoja tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen. Lisäksi monissa Euroopan maissa tuen tarjonta perustuu oppilaiden systemaattiseen

luokitteluun tuen tarpeen mukaan, jolloin oppilailta jää saamatta yksilöllinen ja eriytetty oppimisen tuki. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011)

Tutkimuskirjallisuudessa opettajia kutsutaan paljon termillä “muutosagentti”, sillä opettajien nähdään olevan avainasemassa koulun kehittämisen ja muutosten toimeenpanemisen kannalta (Pyhälto, Pietarinen & Soini, 2015). Tämän päivän opettajilta vaaditaan systemaattista omien tietojen ja taitojen päivittämistä sekä ammatillisen identiteetin uudelleenmuotoilua (Ahtiainen, 2015). Opettajat ovat suuressa osassa vastuussa koulun ja opetuksen kehittymisestä, joten on mielenkiintoista selvittää, miten jo pidempään alalla olleet opettajat suhtautuvat inklusioon. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että inklusio käsite ei ole selkeä kasvatusalan ammattilaisille (Sirkko ym., 2020). Inklusion ajatellaan koskevan kasvatuksessa vain erityispedagogista koulutusta, jolloin esimerkiksi luokanopettajat eivät miellä käyttävänsä opetuksessa inklusiivisia menetelmiä (Haug, 2010). Lisäksi inklusion on mielletty koskevan vain tukea tarvitsevia oppilaita, vaikka inklusion ideologian mukaan sen pitäisi kattaa kaikki oppilaat (Sirkko, 2020).

Suomessa opettajien käsityksiä inklusiota kohtaan on tutkittu aiemminkin. Saloviita (2020) selvitti tutkimuksessaan, kuinka Suomessa luokanopettajat suhtautuvat inklusioon. Tutkimuksessa vastaukset tyypiteltiin inklusiokielleisiksi, inklusioneutraaleiksi ja inklusiomyönteisiksi. Yli tuhannen luokanopettajan otannalla Saloviidan tutkimuksen mukaan suomalaisista luokanopettajista inklusioon suhtautuu neutraalisti 74 %, inklusiomyönteisiä on 11, 2 % ja inklusiokielteisiä on 14,8 % luokanopettajista. (Saloviita, 2020.)

Sirkon (2020) väitöskirjatutkimuksessa opettajien suhtautuminen inklusioon oli kaksijakoista. Vastanneet opettajat näkivät inklusion oppilaiden oikeutena saada laadukasta ja yksilöllistä opetusta. Samanaikaisesti opettajat myös vastustivat inklusiota, ja kokivat sen nousseen koulumaailmassa liian isoksi ilmiöksi. Samassa tutkimuksessa osa vastanneista opettajista ilmoitti myös huolensa lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta. (Sirkko, 2020.)

### **3.1 Inklusiivinen pedagogiikka ja kolmiportainen tuki**

Inklusiivinen pedagogiikka on pedagoginen lähestymistapa, jolla pyritään vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin tavoilla, jotka edesauttavat kaikkien oppilaiden osallisuutta oppimiseen sekä tasa-arvon muodostumista luokkahuoneessa (Spratt & Florian, 2015).

Salamancan julistuksen jälkeen YK:n yleissopimus antoi inklusiiviselle pedagogiikalle raamit. Sopimuksessa sitouduttiin siihen, että ketään ei suljeta koulutusjärjestelmän ulkopuolelle esimerkiksi vammaisuuden perusteella. Kaikille siis luodaan samat mahdollisuudet maksuttomaan ja laadukkaaseen koulutukseen yhdenvertaisesti. (Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski & Vitikka, 2022.)

Inklusiota toteutettaessa kaikille tulisi luoda monipuolinen oppimisympäristö, huolimatta oppilaiden haasteista tai erilaisuudesta. Oppimismahdollisuuksien kehittäminen sekä edistäminen kuuluu jokaiselle opettajalle. Inklusiivista opetusta harjoittaneet opettajat kertovat tutkimuksissa siitä, miten jokaisen olisi hyvä omaksua joustava lähestymistapa opetukseen ja sen suunnitteluun, joka perustuu oppilaiden tarpeisiin ja lapsen kehityksen tukemiseen. Inklusiivisessa pedagogiikassa tulee ottaa huomioon luokkahuoneympäristöjen sekä toimintamallien suunnitteluvaiheessa jokaisen yksilölliset tarpeet. Useasti kun erityisoppilaita on sijoitettu yleisen tuen piiriin luokkaan, heillä on omat yksilölliset vahvuudet, joista muut voivat myös oppia, mutta myös tuen tarpeita on. Vaikka he usein sulautuvat heterogeeniseen ryhmään todella hyvin, erityislapsat kokevat usein haasteita sosiaalisten suhteiden luonnissa eli on havaittu esimerkiksi enemmän yksinäisyyttä. (Danniels & Pyle, 2023.)

Inklusiivisessa pedagogiikassa painotetaan sosiaalista oppimistapaa, jolloin lapset oppivat paljon toisiltaan, ja oppiminen tapahtuu sosiaalisen toiminnan sivutuotteena (Strandell, 1995). Inklusiivinen pedagogiikka pitää sisällään myös lapsille suunnattua suvaitsevaisuuskasvatusta, sillä inklusiivisessa pedagogiikassa oppilaiden kesken tärkeitä arvoja ovat moninaisuuden hyväksyminen ja myönteisten näkemysten luominen toisista lapsista (Viittala, 2006). Inklusiivisen pedagogiikan toteutuksessa keskiössä on aina koulutettu opettaja tai kasvattaja, joka osaa ohjata lasten keskinäistä yhdessä toimimista sekä samalla auttaa oppimisen haasteiden kanssa kamppailevia yksilöllisin keinoin (Hermanfors, 2017).

Vuonna 2011 perusopetuksen tukijärjestelmä muuttui kolmiportaiseksi (Opetusministeriö, 2007). Erityisopetuksen strategian myötä tehtiin myös lakimuutos tuen toteuttamista koskien, näin ollen se velvoitti kaikkia opettajia tarjoamaan oppilaille heidän tarvitsemaa tukea yleisen, erityisen että tehostetun tuen perusteiden mukaisesti. (Perusopetuslaki 624/2010; Sirkko ym., 2020). Kolmiportaisessa tuessa korostuu varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja

inklusiivisuuden periaatteet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Tuki on määritelty asteittain muuttuvaksi, ja se kuvataan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kolmiportaisella mallilla (Perusopetuslaki 16a§; Perusopetuslaki 17§).

Yleisen tuen avulla pyritään puuttumaan oppilaan tilanteeseen jo varhaisessa vaiheessa, ja oppilaalle tarjottavat tukimuodot ovat yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia. Tehostetussa tuessa oppilas tarvitsee yleiseen tukeen verraten jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea tai useampia tuen muotoja. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, johon kirjataan tuen aloittamisajankohta ja yksilölliset tukimuodot oppimisen tukemiseksi. Erityiseen tukeen puolestaan siirrytään, kun tehostettu tuki ei riitä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin. Erityistä tukea haettaessa oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys hänen tuen tarpeistaan. Lisäksi oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka sisältää erityisen tuen mukaisen opetuksen ja tuen tarjoamisen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Wihersaari ym., 2022.)

### **3.2 Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Opettaja-lehti**

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on ollut yksi kritiikin äänekkäimmistä ja poliittisesti voimakkaimmista voimista liittyen opettajankoulutuksen vastaavuudesta inklusion tuomiin haasteisiin (Savolainen, ym., 2020). Opettaja-lehti on OAJ:n julkaisema ammatti- ja järjestölehti. Lehden kohderyhmänä on kaikki opettajat aina varhaiskasvatuksesta yliopistossa työskenteleviin. Vuonna 2022 lehden kohderyhmistä luokiteltuina suurin oli senioriopettajat 12,2 % kaikista lukijoista, mutta toiseksi suurin kohderyhmä oli peruskoulun luokkien 1–6-opettajat. Peruskoulun luokkien 1–6-opettajia painetun opettajalehden tilaajista oli 10,3 % eli määrällisesti 18 100 opettajaa.

Opettaja-lehti kuuluu Suomen suurimpien aikakauslehtien joukkoon. Vuonna 2022 painetun Opettaja-lehden lukijamäärä oli 175 000, ja tästä lukijamäärästä 78 % on ilmoittanut lukevansa lehden säännöllisesti (Kansallinen Mediatutkimus, 2022). Painetun lehden sekä verkkolehden kokonaistavoittavuus vuonna 2022 oli 188 000 lukijaa opetusosalta (Kansallinen Mediatutkimus, 2022). Opettaja-lehden käsittelemät sisällöt painottuvat opettajuuteen ja etenkin opettajien edunvalvontaan.

Uutena näkökulmana haluamme verrata luokanopettajien haastatteluista saatuja tuloksia Opettaja-lehden tapaan käsitellä inklusiota. Opettaja-lehden kantaa inklusioon ei ole aiemmin tutkittu, kun taas esimerkiksi Suomen suurimman päivälehdessä Helsingin Sanomien on tutkittu julkaisevan enemmän kielteisesti latautuneita uutisia inklusiosta kuin myönteisiä Helsingin Sanomien inklusiota käsittelevissä artikkeleissa kuitenkin välittyi pääkaupunkikeskeisyys, joka selittyy myös levikkialueella (Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen & Kosunen, 2021).

Opettajalehti on kohdannut myös kritiikkiä. Esimerkiksi Juho Vehviläinen (2018) kirjoittaa päivittäiseen uutislehteen Uusi Suomen Puheenvuoro palstalle kirjoituksen, jonka otsikkona on ”Opettajalehden toiminta on surullista”.

Katkelma kirjoituksesta:

”Tällä hetkellä Opettaja on lehti opettajille, jotka haluavat kertoa juosseensa 10 maratonia päivässä, lopettaneensa nälänhädän tai keksineensä koulumaailman mullistavan digi-innovaation. Kritiikille tai realismille ei löydy tilaa.”

Vehviläinen (2018) kritisoi Opettajalehden tapaa sensuroida asioita, joista hän on itse kirjoittanut. Lisäksi hän kertoo saamistaan vastauksista Opettajalehden toimituksesta ja väittää heidän vastauksiaan valheelliseksi argumentoinniksi. (Vehviläinen, 2018.)



## 4 Tutkimuskysymykset

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja Opettaja-lehdellä on inklusiosta ja miten he kokevat tuen tarjonnan muuttuneen vuosikymmenien kuluessa. Käsityksillä tarkoitamme tässä tutkimuksessa havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuvaa mielikuvaa tai tietoa (Kielitoimiston sanakirja). Lisäksi tavoitteena on selvittää, missä määrin haastatteluista saadut vastaukset eroavat Opettaja-lehden tavasta käsitellä inklusiota ja tuen tarjonnan muuttumista.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja Opettaja-lehdellä on inklusiosta?
  - 1.1. Millaisia käsityksiä inklusiosta on luokanopettajilla?
  - 1.2. Millaisia näkemyksiä inklusiosta ilmenee Opettaja-lehdessä?
2. Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla ja Opettaja-lehdellä on tuen tarjonnan muuttumisesta
  - 2.1. Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on tuen tarjonnan muuttumisesta?
  - 2.2. Millaisia näkemyksiä tuen tarjonnan muuttumisesta ilmenee Opettaja-lehdessä?
3. Miten luokanopettajien ja Opettajalehden käsitykset inklusiosta ja tuen tarjonnan muuttumisesta eroavat?

Valitsimme Opettaja-lehden vertailukohteeksemme tutkimukseen, koska siitä emme löytäneet tutkimuksia entuudestaan. Samankaltainen tutkimus on tehty esimerkiksi Helsingin Sanomista ja esimerkiksi heidän mielipidekirjoituksistaan. Opettajalehti toimii ikään kuin näyteikkunana opettajan ammattiin, jonka takia valitsimme sen toiseksi aineistoksi haastattelujen rinnalle (<https://www.opettaja.fi/toimitus/>) Etsimme Opettaja-lehden digiversiosta inklusiota koskevia artikkeleita vuosilta 2018–2023.

Uskomme, että näiden tutkimuskysymysten avulla saamme tietoa luokanopettajien suhtautumisesta inklusioon sekä tuen tarjonnan muuttumiseen. Lisäksi haluamme verrata luokanopettajilta haastatteluissa saatuja tietoja opettajien ainejärjestö OAJ:n julkaiseman Opettaja-lehden näkökantaan inklusiosta. Hypotesimme on, että luokanopettajat kertovat haastatteluissa kriittisestä suhtautumisestaan inklusioon, kun taas Opettaja-lehdessä pyritään kertomaan myös inklusion hyvistä puolista. Kentällä työskennellessämme olemme

huomanneet opettajissa tuohtuneisuutta inklusiosta puhuttaessa, jolla perustelemme hypoteesiamme luokanopettajien negatiivisesta asenteesta inklusiota kohtaan.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkimusmenetelmästä, tutkimukseen osallistuneesta tutkimusjoukosta, tutkimusaineistonkeruumenetelmästä sekä laadullisesta sisällön analyysistä ja sen vaiheista meidän tutkimuksemme osalta.

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote käsitysten tutkimisessa

Fenomenografia on yksi laadullisista tutkimusotteista, jonka tutkimuskohteena on ihmisten käsitykset erilaisista asioista. Sitä on hyödynnetty paljon opetusalan tutkimuksissa, mutta sitä on myös sovellettu muillakin aloilla. (Kettunen, 2021.) Tavoitteena on analysoida, ymmärtää, kuvailla ihmisten käsityksiä ilmiöistä sekä niiden välisiä suhteita (Alanko, 2021). Keskeinen näkökulma fenomenografiassa on, että elämme maailmassa, jonka ihmiset kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Ihmiset tarkastelevat jotain ilmiötä usein tietyssä kontekstissa ja käsittää sen omalla tavallaan ja usein vain osan ilmiöstä. (Kettunen, 2021.) Koimme fenomenografisen tutkimusotteen sopivimmaksi vaihtoehdoksi tutkittaessamme ihmisten näkemyksiä ja käsityksiä inklusiosta ja tuen tarjonnasta.

Fenomenografista tutkimusorientaatioon perustuen tutkimuksessamme paneudumme luokanopettajien ja Opettaja-lehden inklusiota ja kolmiportaista tukea koskeviin käsityksiin. Lähtökohtana fenomenografiassa on ajatus siitä, että on olemassa vain tietty määrä tapoja, miten ihmiset kokevat, käsittävät tai ymmärtävät asioita sekä ilmiöitä. Tunnusmerkkinä ja tavoitteena tutkimusotteelle voidaan pitää erilaisuuden löytäminen sekä kuvaileminen. Lisäksi erilaisten käsitysten välisten yhteyksien löytäminen. Fenomenografia tutkimusotteena mahdollistaa tutkia yksilöiden ja yhteiskunnan erilaisia käsityksiä niin kasvatuksellisia kuin arkipäivän ilmiöitä. (Paloniemi & Huusko, 2016.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa näkyy avoin kysymysten asettelu, joka antaa haastateltavalle mahdollisuuden kuvailla kokemustaan persoonallisesti ja vapaasti, jotta erilaiset käsitykset eri asioista saadaan näkyviin aineistossa. Fenomenografinen analyysi voidaan jakaa kahteen päävaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa litteroinnin ja aineiston analysoinnin jälkeen tunnistetaan haastateltavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Toisessa vaiheessa keskitytään löytämään eroja ihmisten käsityksistä tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Kettunen, 2021.)

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksemme rakentuu kahdesta eri aineistosta; luokanopettajien haastatteluista sekä Opettaja-lehdestä valikoiduista artikkeleista vuosien 2018–2023 väliltä. Seuraavaksi kerromme haastateltavistamme sekä aineistonkeruumenetelmistämme niin haastattelujen kuin Opettaja-lehden artikkeleiden osalta.

### 5.2.1 Luokanopettajat haastateltavina

Valitsimme kohderyhmäksemme luokanopettajina työskentelevät opettajat, joilla on vähintään kymmenen vuoden kokemus alalta. Halusimme kuulla kokeneemmilta luokanopettajilta heidän näkökulmiaan muuttuneesta tuen tarjonnasta. Haastateltavat luokanopettajat valikoituivat tutkimukseemme rehtorin suositusten perusteella sekä omien kontaktien kautta. Tarkoituksenamme oli tehdä enemmän haastatteluja, mutta koimme saavamme kattavia vastauksia haastateltaviltamme, joten loppujen lopuksi haastateltavia oli neljä. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia ympäri Länsi-Suomea.

Taulukko 1. Tiedot haastateltavista ja haastatteluista

Haastateltavien luokanopettajien (LO) lyhenteet	Työkokemus vuosina	Haastattelun kesto ja toteutus	Tavoitettu
LO 1	noin 20 vuotta	41min kasvotusten	oma kontakti
LO 2	33 vuotta	28min kasvotusten	rehtorin suosituksesta
LO 3	29 vuotta	22min kasvotusten	oma kontakti
LO 4	22 vuotta	33min kasvotusten	rehtorin suosituksesta

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme haastattelun. Haastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksemme, sillä haastattelulla saadaan kerättyä tietoa myös asioista ja kokemuksista, jotka ovat tapahtuneet aikaisemmin, ja joissa emme itse ole olleet paikalla. Tutkimushaastattelut voivat tietorakenteeltaan olla moniaikaisia, ja samaisessa haastattelussa voidaan käsitellä asioita, jotka ovat ”tässä ja nyt” tapahtuvia sekä ”siellä ja silloin” tapahtuneita (Hyvärinen, Nikander, Ruusuvoori & Aho, 2017). Halusimme selvittää luokanopettajien suhtautumista inklusioon tänä päivänä, mutta myös miten inklusioon suhtautuminen on muuttunut heidän työuransa aikana.

Tutkimushaastattelussa tavoitteena on kerätä aineistoa tutkimusongelmaan vastaamiseksi sekä tuottaa samalla uutta tietoa (Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2020) Koimme aiheeseemme sopivan parhaiten teemahaastattelu, eli puolistrukturoidun haastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa on laadittu kysymykset ennakkoon ja ne esitetään samassa muodossa haastateltaville, mutta vastaajalle annetaan vapaus valita tapa vastaamiseen. (Hyvärinen ym., 2020). Teemahaastattelussa edetään ennalta valittujen teemojen ja teemoja tarkentavien kysymyksien kautta (Sarajärvi & Tuomi, 2017). Aineistonkeruumetodina teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioillensa antamia merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2007).

Ennen virallisia tutkimushaastatteluja, olimme laatineet kysymysrunгон sekä esitestanneet sen. Lähetimme suostumuslomakkeen vastaajille ennen varsinaista haastattelua, johon he saivat tutustua tietoturvaselosteen lisäksi. Varsinaisen haastattelun aloittamiseen suositaan usein tarpeeksi avoimia kysymyksiä, jotka eivät turhaan rahaa vastaamisen mahdollisuuksia tai vastaamistapoja (Hyvärinen ym., 2020). Haastattelumme aluksi kävimme läpi haastateltavan työuran pituuden, jonka jälkeen siirryimme avoimempiin kysymyksiin koskien tuen tarjontaa hänen uransa aikana.

Taulukko 2. Tutkimuskysymyksiin vastaavat haastattelukysymykset

Tutkimuskysymys	Haastattelukysymykset
Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on inklusiosta?	Miten inklusiivinen kasvatus näkyy luokassasi? Vai näkyykö se ollenkaan? Kerro inklusion ideologian toimivuudesta koulusi arjessa? Mikä on oma suhtautumisesi inklusiota kohtaan?
Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on tuen tarjonnan muuttumisesta työuransa aikana?	Kun olet aloittanut luokanopettajat työt, miten tukea tarvitsevat oppilaat näkyivät koulun arjessa? Vai oliko heitä? Miten tuen tarjonta on muuttunut työurasi aikana? Kerro, miten suhtautumisesi inklusiota kohtaan on muuttunut työurasi aikana vai onko se pysynyt samana.
Missä määrin Opettaja-lehdessä esitetyt näkemykset inklusiosta eroavat luokanopettajien käsityksistä?	-

Taulukkoon olemme jakaneet haastattelukysymykset niitä vastaavien tutkimuskysymyksiin mukaisesti. Haastatteluista emme saa vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseemme, koska mikään haastattelukysymyksistä ei vastaa siihen. Haastattelun aikana siirryimme avoimista ja

yleistettävistä näkökulmista inklusiota kohtaan kohti haastateltavan henkilökohtaista näkemystä inklusioista. Haastattelut suoritettiin kaikki paikan päällä kasvokkain haastateltavan kanssa, ja haastattelut kestivät keskimäärin n. 20-40min. Haastattelujen jälkeen litteroimme haastatteluista saadun materiaalin analysointivaihetta varten.

### 5.2.2 Opettaja-lehden artikkelit aineistona

Opettaja-lehti valikoitui toiseksi aineistoksemme sen takia, koska sitä ei ollut hyödynnetty inklusiota koskevassa tutkimuksessa. Suomen suurin päivittäismedian lehti Helsingin sanomat ovat olleet inklusiivisessa tutkimuksessa osana (Pitkänen ym., 2021). Tällä haluamme löytää uutta näkökulmaa inklusiota koskeviin käsityksiin sekä tuen tarjonnan muuttumiseen liittyviin näkemyksiin. Artikkeleita valikoitui tutkimukseen yhteensä 15.

Taulukko 3: Opettaja-lehden artikkelit

Lyhenteet (AR)	Julkaisuvuosi	Artikkelin nimi	Artikkelin kirjoittaja
AR 1	2018	Miten kävi erkkarempan?	Riitta Korkeakivi
AR 2	2018	Meidän porukka: Erasmus hitsasi porukan yhteen	Maija-Leena Nissilä
AR 3	2018	Valmo-opetuksessa maahan muuttanut kirii valmiudet perusopetukseen lukuvuodessa- aika on opettajan ja oppilaan yhteinen vihollinen	Riikka Pouta
AR 4	2018	Pientä rajaa työmäärään-uusia tehtäviä pukkaa mutta mitään ei jää pois	Riitta Korkeakivi
AR 5	2018	Ansaittu vapaa	Hanna Ottman
AR 6	2019	Kajaani perusti kuusi uutta pienryhmää	Salla Hongisto
AR 7	2019	Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”	Matias Manner
AR 8	2019	Inklusio haastaa – miten vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin?	Antti Vanas
AR 9	2020	Nuoret opet haluavat esimiehiltään lisää tukea	Salla Hongisto
AR 10	2020	Oppilaan tuki ei saa jäädä pelkiksi suunnitelmiksi	Tiina Tikkanen
AR 11	2022	Tuen ongelmat nuuduttavat opettajat	Tiina Tikkanen
AR 12	2022	Inklusio ei ole kirosana	Li Andersson
AR 13	2023	”Nyt tiedostan kokemusasiantuntijana, miltä tuntuu jäädä syrjään” Hannele Cantell toivoo opettajien moninaisuutta	Maija-Leena Nissilä
AR 14	2023	OAJ lanseerasi uuden oppimisen tuen mallin – näin tuki siirtyisi paperilta käytäntöön	Riitta Korkeakivi
AR 15	2023	Opettajien pitäisi saada keskittyä perustyöhönsä, sanovat kolme uutta kansanedustajaa	Heidi Pelander

Artikkelit valikoituivat tutkimuksen aineistoon kahdella perusteella. Ensimmäkin halusimme mahdollisimman uusia artikkeleita käsiteltäväksemme, jonka takia rajasimme artikkeleiden

julkaisuvuodet 2018–2023. Toinen valintaperusteemme liittyy hakuprosessiin, jossa haimme artikkeleita niin suomeksi kuin englanniksi, hakusanoilla ”inkluisio” ja ”inclusive education”.

### **5.3 Haastattelut eettisestä näkökulmasta**

Noudatimme tutkimusta tehdessä hyvää tieteellistä käytäntöä. Lähetimme rehtoreille ennen haastatteluiden aloittamista saatekirjeet, joiden avulla saimme osan haastateltavistamme sekä mahdolliset tutkittavat pääsivät tutustumaan käsiteltävään aiheeseen sekä käyttämäämme tutkimusmenetelmiin tähän tutkimukseen liittyen. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkittavilla on koska vain oikeus vetäytyä tutkimuksesta heidän halutessaan. Saatekirjeessämme kerroimme tutkimuksemme tavoitteista, sisällöstä, mitä tietoja tutkittavilta kerätään sekä käytännöstä tutkimuksen toteutukseen liittyen. (Kuula, 2011; TENK, 2019.)

Lähetettyämme saatekirjeen, saimme haastateltavilta henkilöiltä yhteydenottoja, joissa aloitimme sopimaan haastattelun järjestämisestä. Kaikki haastattelut sovimme suoritettavaksi paikan päällä, jotta saamme luotua mahdollisimman tasa-arvoisen tilanteen kaikille haastateltaville vastata kysymyksiimme. Lisäksi lähetimme yhteydenottojen yhteydessä tietosuojaselosteen sekä suostumuslomakkeen, joihin annoimme tarpeeksi aikaa tutustua niihin. Suostumukset saatuamme aloitimme haastattelut.

Kerroimme tietosuojaselosteessa sekä suostumuslomakkeessa tavasta, jolla käsittelemme nauhoitteita sekä sieltä saatuja henkilötietoja. Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen on tutkimukseen osallistuja suostunut näihin käytänteisiin. Säilytämme tutkimuksen ajan nauhoitteita yliopiston Seafile-kansiossa, josta nauhoitteet tuhotaan myöhemmin tietoturvasääntöjen mukaisesti.

### **5.4 Aineistojen analysointi**

Mainitsimme jo tämän tutkimuksen teoriaosuudessa eri tutkijoiden käyttämät suhtautumistyyppit; inklusiokielteinen, inklusiomyönteinen sekä inklusioon neutraalisti suhtautuvat opettajat. (Saloviita, 2020; Lakkala ym., 2016; Engelbrecht ym., 2013; Hammond & Ingalls, 2003.) Käytämme tutkimuksessamme samoja tyypittelyn luokkia.

Haastateltavistamme kaksi olivat inklusiokielteisiä ja kaksi inklusioon neutraalisti suhtautuvia. Haastateltavista inklusiokielteisiksi tyypittelimme luokanopettajat, jotka kertoivat inklusiosta enemmän negatiivisia ja epäileviä kommentteja kuin positiivisia.



Inkluusioon neutraalisti suhtautuneisiin opettajiin puolestamme tyypittelimme opettajat, jotka toivat inklusiosta esille yhtä paljon negatiivisia kuin positiivisia puolia.

Aineistojen analysoinnin aluksi on tutustuttava tutkimuksen dataan ja tehtävä selkeä rajausta siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Tutkimusmateriaalista valittavien aiheiden on oltava linjassa tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusongelman tai tutkimustehtävän kanssa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Valitsimme lähestyä molempia aineistoja tutkimuskysymyksiensä kautta eli pyrimme selvittämään, millaisia käsityksiä luokanopettajilla sekä Opettaja-lehdellä on inklusiosta sekä tuen tarjonnan muuttumisesta.

Analysoimme aineiston värikoodein tutkimuskysymyksiemme mukaisesti. Sekä haastatteluaineistoon että Opettaja-lehden artikkeleista koostuvaan aineistoon koodasimme tutkimuskysymyksiemme vastaukset samoin värikoodein. Värikoodeista punainen kuvasi opettajien käsityksiä inklusiosta. Sininen värikoodi puolestaan vastasi toiseen tutkimuskysymykseen eli opettajien näkemyksiin tuen tarjonnan muuttumisesta.

Kohdasta kaksi käytetään aineiston analyysissä kahta nimeä: aineiston litterointi ja aineiston koodaaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litteroimme haastattelumateriaaliimme jokaisen haastattelussa mainitun sanan siten kuin haastateltava oli sen ilmaissut. Emme muuttaneet haastattelumateriaaleja yleiskielelle tai kielioppisääntöjen mukaisesti, vaan annoimme esimerkiksi haastateltavien murteiden näkyä haastattelumateriaalissa. Merkitsimme litteroituihin versioihin puheen lisäksi myös ”sarkastiset” naurahdukset, jottei haastateltavan lausahdusta tulkittaisi päinvastoin. Litterointimme kohteena ei ollut viestinnälliset eleet tai ilmeet.

Aineiston analyysin kolmas kohta, joka sisältää luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn, ymmärretään usein kattavan aineistonanalyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Mutta tämä kolmas kohta ei kuitenkaan ole mahdollinen ilman kahta edellistä suorittamaamme vaihetta. Kohdassa kolme aineiston analysointi aloitetaan luokittelulla eli aineistosta määritellään luokkia, ja lasketaan montako kertaa mikäkin luokka esiintyy aineistossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi merkitsimme värikoodein usein toistuvat vastaukset, esimerkiksi inklusion toimimattomuudesta vastauksissa mainittiin usein resurssit, jonka värikoodasimme haastatteluaineistoista.

Taulukko 4: Esimerkit aineistojen koodaamisesta

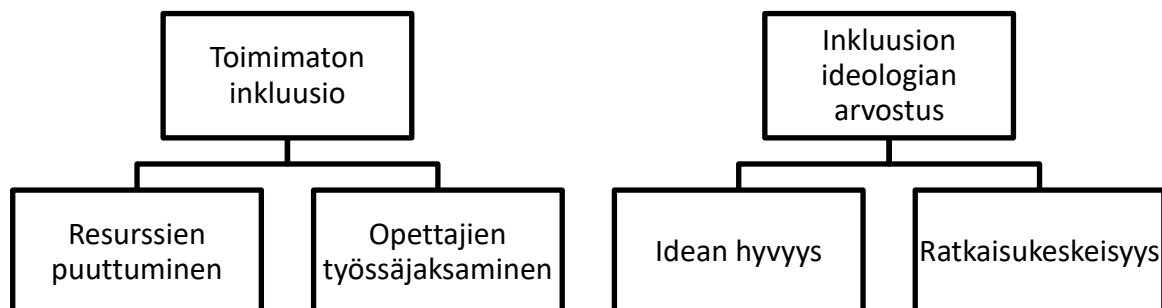
Haastattelujen koodaaminen	Opettaja-lehden koodaaminen
<p>Esimerkiksi:</p> <p>”Voi kuule! (naurahdus) Paljon on muuttunut ja työmäärä lisääntynyt. Diagnooseja saa ja annetaan nykyään helpommin, niin nykyään luokassa on arkipäivää oppilaat erilaisten kirjainyhdistelmien kera. Mielestäni on hyvä, että oppilaat saavat apua, mutta kyllä välillä kaipaavat aikaa, jolloin erityisopettaja otti nämä haastavammat, sillä niihin menee tuhottomasti nykypäivänä aikaa.”</p>	<p>Esimerkiksi:</p> <p>”Jokaisen oppilaan oikeus riittävään oppimisen tukeen ei toteudu. Inklusion tavoite on hyvä, mutta säästöjen ikeessä sen kunnollista toimintaa ei aina päästä toteuttamaan. Opettajat tuntevat riittämättömyyttä.”</p>
<p>” (syvä huokaus) Ei se toimi, ei sitten millään. Koulutettua henkilökuntaa kaivattaisiin enemmän sekä myös jotain lisätietoa, että miten tämä ihmeellinen koulupaletti pitäisi saada pyörimään niin että inklusiokin tulisi samalla huomioiduksi.”</p>	<p>”OAJ tahtoo oppimisen tuen paperilta käytäntöön. Se onnistuisi pienentämällä ryhmäkokoja ja lisäämällä erityisopettajia. OAJ:n koulutuspolitiikan päällikkö Jaakko Salo vastaa mallin herättämiin kysymyksiin, ja opettajat kommentoivat, miltä malli kuulostaa.”</p>

Seuraavana vaiheena aineiston analyysissä oli teemoittelu. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, jossa laadullinen aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten analysointimateriaalissa toistuvien aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Teemoittelimme ensin värikoodein kutakin tutkimuskysymystämme vastaavat kohdat haastattelumateriaaleista sekä artikkeleita. Tämän jälkeen siirsimme värikoodatut kohdat haastattelukysymyksiemme alle.

Taulukko 5: Aineiston analysoinnin teemoittelu

	Esimerkki	Alateema	Pääteema
Haastattelut	"(syvä huokaus) Ei se toimi, ei sitten millään. Koulutettua henkilökuntaa kaivattaisiin enemmän sekä myös jotain lisätietoa, että miten tämä ihmeellinen koulupaletti pitäisi saada pyörimään niin että inklusiokin tulisi samalla huomioiduksi."	Resurssien puuttuminen	Toimimaton inklusio
Opettaja-lehti	"Jokaisen oppilaan oikeus riittävään oppimisen tukeen ei toteudu. Inklusion tavoite on hyvä, mutta säästöjen ikeessä sen kunnollista toimintaa ei aina päästä toteuttamaan. Opettajat tuntevat riittämättömyyttä."	Inklusion ideologian arvostus	Toimimaton inklusio

Tuloksistamme nousi selkeästi esille kaksi pääteemaa: inklusion toimimattomuus ja inklusion ideologian arvostaminen. Toimimattomasta inklusiosta kertovat vastaukset jaoimme vielä kahteen erilliseen alateemaan, resurssien puutteisiin sekä opettajien työssäjaksamiseen. Näitä alateemoja löytyi kummastakin tutkimusaineistostamme. Toiseksi pääteemaksi nostimme inklusion arvostuksen, joka myös jakautui kahteen alateemaan inklusioideologian ideasta pitämiseen ja sen toimivana näkemiseen sekä inklusion ratkaisukeskeisyys.



Kuvio 1: Tutkimustulosten teemat

Teemoittelun jälkeen suoritimme tyypittelyn. Tyypittelyssä aineistosta nostetaan yleisesti toistuvia vastauksia ja näistä yhteisistä näkemyksistä muodostetaan yleistys, eli tyypiesimerkki (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Halusimme tyypitellä tutkimukseemme vastanneista tyypiesimerkit inklusioon suhtautuvista opettajista. Valitsimme tyypittelyyn muista inklusiivisista tutkimuksista tutun tyypittelyn inklusioon suhtautumisen mukaan inklusiokielteiseksi, inklusiomyönteiseksi ja inklusioon neutraalisti suhtautuviin opettajiin (Saloviita, 2020; Lakkala ym., 2016; Engelbrecht ym., 2013; Hammond & Ingalls, 2003).

Taulukko 6: Inklusion suhtautumistapojen tyypittely

	<b>Suhtautumistavan pääpiirteet</b>	<b>Esimerkki haastatteluista</b>	<b>Esimerkki Opettaja-lehden artikkeleista</b>
<b>Inklusiokielteinen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kielteiset ilmaukset</li> <li>- epäilevät kommentit</li> <li>- sarkastiset naurahdukset</li> </ul>	"... Hienoja ideoita kaikki, mutta ei toimi!" (LO 1)	" Suurin ongelma nykyisessä järjestelmässä on, ettei kuntien budjetointia ja resurssien kohdentumista ohjata oppimisen tukeen." (AR 12)
<b>Inklusiomyönteinen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inklusiota kannattavat kommentit</li> <li>- inklusion hyödyt</li> </ul>	-	"Tavoitteena on, että kaikki oppilaat opiskelevat inklusiivisissa luokissa eikä erityisluokkia ole. Näin oppilaiden osallisuus toteutuu omassa ikäryhmässä." (AR 2)
<b>Inklusioon neutraalisti suhtautuva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ei kantaa ottavia kommentteja</li> <li>- niin negatiivisia kuin positiivisia kannanottoja inklusioon liittyen</li> </ul>	"...Koen suhtautuneeni inklusioon myönteisesti sen tullessa tietoisuuteeni, vaikka toki käytännön myötä suhtautumiseeni on tullut lisää tasoja." (LO 2)	" Tarkoituksena oli lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja varmistaa jatkuvuus. Käytännössä malli on tarkoittanut liian usein sitä, että luodaan suunnitelmia, jotka eivät käy toteen." (AR 6)

Jaottelussa inklusiokielteisiin, inklusiomyönteisiin ja inklusioon neutraalisti suhtautuviin hyödynsimme aikaisemmista tutkimuksista ilmentyneitä luokittelupiirteitä. Näissä tutkimuksissa haastateltavien yksittäiset vastaukset on luokiteltu inklusioon kielteisesti suhtautuviin, myönteisesti suhtautuviin ja neutraalisti suhtautuviin. Kielteisesti suhtautuvaksi

vastaukseksi on määritelty kielteiset ilmaukset inklusiosta sekä epäilevät kommentit sen toimivuudesta. Myönteiseksi on luokiteltu inklusiota kannattavat sekä sen hyödyt näkevät vastaukset. Neutraalisti suhtautuvissa vastauksissa on joko yhtä paljon negatiivista ja kielteistä kommentteja inklusiosta tai ne eivät ole ottaneet inklusioon kantaa negatiivisessa eikä positiivisessa mielessä. (Saloviita, 2020; Lakkala, ym., 2016; Engelbrecht, ym., 2013; Hammond & Ingalls, 2003.)

## 6 Tulokset

Tässä luvussa käsittelemme keskeisiä tutkimustuloksia ja nostamme esiin useasti esiintyneitä teemoja ja vertaamme niitä Opettaja-lehden artikkeleiden tapaan käsitellä inklusiota.

Käsittelemme tulososiossa kahta eri aineistoa; haastatteluaineistoa sekä dokumenttiaineistoa, joka on saatu OAJ:n ammattilehdestä Opettaja-lehdestä. Näitä molempia aineistoja käsittelemme tutkimuskysymystemme valossa, jonka jälkeen tuomme esiin löytämämme erot sekä yhtäläisyydet haastatteluaineistosta ja dokumenttiaineistosta. Hyödynnämme tuloksia esittäessä koodeja (LO 1-LO 4) sekä (AR 1-AR 15) suorissa lainauksissa.

### 6.1 Käsitteitä inklusiosta

Inklusio oli hyvin puhuttava aihe, josta hyvin monella voi olla eriäviä mielipiteitä.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme saamiamme tuloksia haastatteluista sekä Opettaja-lehdestä. Tuloksissa hyödynnämme haastatteluissa ilmentyneitä sekä Opettaja-lehden artikkeleista löytyneitä sitaatteja, jolla havainnollistamme tuloksia. Useaan otteeseen tuloksissa nousi esiin resurssit, työn kuormittavuus sekä inklusion ideologian toimivuus.

Resursseilla tässä yhteydessä tarkoitetaan opettajien käsityksiä henkilöstön määrästä, taitojen ja osaamisen sekä koulutusten puutetta.

#### 6.1.1 Luokanopettajien käsitykset inklusiosta

Haastatteluita tehdessä kävi ilmi, että kaikille haastatelluille luokanopettajille inklusion käsite ei ollut yksiselitteinen tai selkeä. Olimme päättäneet ennen haastattelujen pitoa, että määrittelemme inklusion käsitteen haastateltavalle, jotta hänellä on tarvittava tieto asiasta haastatteluun vastaamiseksi. Haastatteluissa oli pientä hajontaa liittyen siihen, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on inklusiosta. Kaikilta haastateltavilta tuli viittauksia siihen, että näkee inklusion tuomat hyödyt sekä haitat. Suurimmaksi osaksi kuitenkin haastateltujen ajatukset olivat negatiivispainotteisia. Haastateltavistamme luokanopettajista kaksi suhtautui inklusioon kielteisesti ja kaksi neutraalisti.

Taulukko 7: Haastateltavien inklusiosuhtautuminen

Haastateltavat (LO 1- LO 4)	Inklusiosuhtautuminen
LO 1	Inklusiokieltainen
LO 2	Inklusioon neutraalisti suhtautuva
LO 3	Inklusiokieltainen
LO 4	Inklusioon neutraalisti suhtautuva

”Inklusioon suhtautumiseni ei ole täysin yksiselitteinen asia. Pidän inklusioideologian teoriasta ja sen kautta saavutettavista hyödyistä, mutta samaan aikaan mielessä ovat realiteetit. On myös muistettava, että yksi opettaja ei voi kannatella koko koulun inklusiota, olen yrittänyt apulaisrehtorina kannustaa inklusioon koulussamme. Mutta kyllä minäkin voin huonoina päivinä myöntää inklusion aiheuttaneen harmaita hiuksia ja turhautumista.” (LO 2)

Useampi haastateltava nosti esiin inklusion toimimattomuuden kannalta resurssit.

Haastateltavien luokanopettajien mukaan kunta/koulu ei tarjoa tarpeeksi resursseja inklusion toteuttamiseen. Henkilöstöä on liian vähän inklusion toteuttamiseksi. Lisäksi henkilökunnan poissaolot, poissaolojen paikkaukset sijaisilla, jotka eivät välttämättä ole päteviä tai edes opiskele kyseistä alaa, jolloin inklusion toteuttaminen on käytännössä mahdotonta, koska ei ole tarvittavia työkaluja sen toteuttamiseen. Haastateltavat kertoivat myös kokemuksiaan kouluttamattomuudesta. Jos kunta/koulu järjestäisi lisäkoulutusta ja apuvälineitä inklusion toteuttamiseen niin he olisivat enemmän kuin avoimin mielin toteuttamassa inklusion ideologiaa omassa opetuksessaan ja koulu yhteisössään.

”Ideana se on toki ihana ja hieno ja voi kumpi se toimisi! Tällä työkokemuksella on silti huomannut sen, että aikaa ei ole, eikä sitä anneta tarpeeksi, rahaa tarvittaisiin lisää, on paljon sairaslomia, sijaisia, joilla ei todennäköisesti ole edes koulutusta. Omasta koulusta silti voin sanoa, että parhaamme sitä pyrimme täällä toteuttamaan, mutta kuten sanoin se ei ole aina niin helppoa tai edes mahdollista.” (LO 3)

”Vaikka olen ollut alalla jo pitkään, olen kehittänyt kasvatuksellista osaamistani erilaisten koulutusten myötä. Koen, että tietoisuuden lisääminen koulutuksen jälkeen on ollut tärkeää, jotta pysyy kärryillä muutoksissa esimerkiksi juuri tämän tuen tarjoamisen suhteen. Koen suhtautuneeni inklusioon myönteisesti sen tullessa tietoisuuteeni, vaikka toki käytännön myötä suhtautumiseeni on tullut lisää tasoja.” (LO 2)

Tietyllä tavalla myös inklusionideologiasta pidetään ja tiedostetaan se, että jos resursseja olisi niin inklusio olisi toimiva kokonaisuus toteutettavaksi. Lisäksi haastatteluissa todettiin, että yksin inklusiota ei voida toteuttaa. Se sitoo koko työyhteisöä, niin opettajia kuin ohjaajia osallistumaan sen toteuttamiseen. Inklusio aiheuttaa myös tietynlaisen ryhmäpaineen työyhteisössä. Yksi haastateltavista kertoi siitä, että mukautuu ryhmän tapaan toimia inklusiota toteuttaessa eli ei toteuta sitä, vaikka haluaisi itse toteuttaa inklusion ideologiaa opetuksessaan. Haastatteluissa mainittiin ideologian positiivisista puolista, useasti se lista jäi silti lyhyemmäksi kuin negatiivisten puolien.

”Täysillä resursseille mielestäni toimii hyvin. Kuitenkin ikävä todeta, että kouluarkeen kuuluu henkilökunnan poissaoloja ja muita haasteita, jolloin inklusion toimivuus mielestäni heikkenee. Inklusio ideologiana myös vaatii koululta jokaisen opettajan ja ohjaajan taakseen, sillä sitä ei voi toteuttaa vain yksin.” (LO 2)

Vaikka haastatellut luokanopettajat ovat olleet vaihtelevasti 20–33 vuotta työelämässä, opettajat ikävöivät niin sanottua vanhaa mallia, jossa tuen tarvitsevia oppilaita ei ollut yleisopetuksessa. Inklusio miellettiin tietynlaiseksi koulumaailman trendiksi.

”Kai sitä jossain kohtaa inklusiossa oli jotain uutuuden huumaakin. Koulumaailmassakin pyörii omat trendinsä, joten miellän tämän sellaiseksi, vähän kuin avoimet oppimisympäristöt ja yhteisopettajuuskin. Hienoja ideoita kaikki, mutta ei toimi!” (LO 1)

”Totta kai ”uutena ja tietämättömänä” opettajana ajatus on ollut houkutteleva, kun ei ollut tietoa tavallaan muusta. Mutta nyt kun on nähnyt niin sanotusti kortin kääntöpuolen, tavallaan ikävöin vanhaa, mutta samalla mielestäni inklusiokin ilmiönä kaipaisi ehkä jotain uutta, en vain tiedä mitä!” (LO 3)

Tiedustelimme haastateltavilta heidän luokan inklusiivisuuden tilasta, näkyykö inklusiivinen kasvatus luokassa ja jos näkyy niin miten. Luokanopettajien vastaukset kertovat siitä, että inklusiota löytyy luokasta erilaisten oppijoiden myötä. Kaikki kertovat pyrkivänsä tai ajattelevat, että ainakin osaksi inklusiivinen kasvatus on osa luokan pedagogiikkaa.

”Tuen tarvetta on paljon, ja erilaisia apukeinoja pitäisi pyrkiä keksimään. En kuitenkaan koe, että opetukseni olisi inklusiivista, vaikka toki luokan oppilaat muodostavan inklusiivisen ryppään, jos jonkin moisista tuen tarpeista.” (LO 1)

”Pyrin opetuksessani huomioimaan jokaisen oppilaan yksilönä ja ottaen heidän yksilölliset tukensa tarpeet huomioon. Jotkut tarvitsevat enemmän tukea kuin toiset oppimisvaikeuksien, yliaktiivisuuden ym. takia.” (LO 4)

Haastatteluista saadut tulokset, jotka käsittelivät luokanopettajien käsityksiä inklusiosta, olivat pääasiassa melko negatiiviset. Inklusion ideologiaa pidettiin positiivisena, mutta toteutuksessa nähtiin useita puutteita. Selkeimpinä ongelmakohtina nähtiin resurssit, koulutuksen sekä tiedon puute, vaikka on jo ”vanha” ilmiö nykyään koulumaailmassa.

### 6.1.2 Opettaja-lehdessä ilmenevät käsitykset inklusiosta

Opettaja-lehden näkökulma inklusioon oli selkeästi myönteisempi kuin haastatteluista saadut näkökulmat. Vain pari artikkelia painotti inklusion positiivisia puolia, ja olivat yleisilmeeltään inklusiomyönteisiä. Muutama artikkeli käsitteli inklusiota neutraalisti eli inklusion positiivisia ja negatiivisia puolia oli esitetty tasapuolisesti. Suurin osa artikkeleista



käsitteli inklusiota negatiivisesti esitellen enemmän negatiivisia kuin positiivisia puolia inklusiosta.

Taulukoimme Opettaja-lehden artikkelit myös taulukkoon, kuten luokanopettajatkin heidän inklusiosuhtautumisensa mukaan. Artikkeleiden tyypittely on pääsääntöisesti myös inklusiokielteinen.

Taulukko 8: Opettaja-lehden artikkelien inklusiosuhtautuminen

Artikkeli	Inklusiosuhtautuminen
AR 1	Inklusiokielteinen
AR 2	Inklusiomyönteinen
AR 3	Inklusiokielteinen
AR 4	Inklusiokielteinen
AR 5	Inklusiokielteinen
AR 6	Inklusioon neutraalisti suhtautuva
AR 7	Inklusiokielteinen
AR 8	Inklusiokielteinen
AR 9	Inklusioon neutraalisti suhtautuva
AR 10	Inklusiokielteinen
AR 11	Inklusiokielteinen
AR 12	Inklusioon neutraalisti suhtautuva
AR 13	Inklusiokielteinen
AR 14	Inklusiokielteinen
AR 15	Inklusiomyönteinen

Opettajalehden viidestätoista artikkelista useimmiten inklusion yhteydessä mainittiin inklusion kuormittavuus. Kuormittavuus mainittiin negatiivisessa mielessä useassa artikkelissa. Kuormittavuus nähdään vahvasti opettajan inklusion myötä lisääntyneen työmäärän kautta.

”Ongelma ei kuitenkaan ole periaate itsessään, vaan miten inklusiota on toteutettu: säästökeinona ja vajavaisilla resursseilla. Siksi on tärkeää painottaa, mistä tässä kaikessa tulisi aina olla kyse: lapsen edusta”. (AR 12)

Kuormituksen kanssa samoissa yhteyksissä mainittiin usein resurssipula. Artikkeleissa käsitteet resurssipula ja kuormittavuus olivat usein linkittyneinä toisiinsa, jonka takia kuormitus nähtiin artikkeleissa resurssipulan seurauksena. Resurssipulalla tarkoitettiin Opettajalehdessä pulaa työssä tarvittavista materiaaleista, koulutuksista tai työntekijöistä.

” Dokumentointi, liput ja laput, joita on täytettävä, alati lisääntyvät palaverit muiden opettajien ja vanhempien kanssa, kolmiportainen tuki ja sen dokumentointi, käytöshäiriöt, inklusio ilman siihen tarvittavaa resurssia, monikulttuurisuus ja siihen liittyvät muut kuin suomenkieliset materiaalit. ” (AR 4)

Inklusiota käsittelevissä artikkeleissa kuormittavuuden ja resurssipulan lisäksi negatiivisena asiana esille nousi tuen saamattomuus. Opettajalehden artikkeleissa oli mainittu, miten oppilaan ei ole aina mahdollista saada hänelle kuuluvaa tukea oppimiseensa esimerkiksi liian suurien ryhmäkokojen takia. Opettajalehden artikkeleiden mukaan opettajia harmittaa ja turhauttaa tilanne, jossa oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea, vaikka tuen tarve olisi tiedostettu.

“Hävettää oikein, miten meidät on valjastettu kirjaamaan asiakirjoihin tuki, jota ei ole”, eräs opettaja kirjoitti. Opettajat ovat turhautuneita siihen, että vaikka tuen tarve dokumentoidaan ja suunnitelmia tehdään, oppilas ei todellisuudessa saa tukea” (AR 11)

Kahdessa inklusiota positiivisessa mielessä käsittelevässä artikkelissa oli kummassakin pääteemana inklusion tarjoama osallisuus. Inklusion osallisuus nähtiin sekä opettajien, että oppilaiden kautta. Opettajat saavat inklusiossa mahdollisuuden yhteisopettajuuteen, oppilaat puolestaan saavat inklusiossa osallisuuden tunnetta esimerkiksi tiimityöskentelyssä.

”Tiimeissä työskentely auttaisi myös oppilaita. Erilaiset tavat opettaa helpottavat erilaisten oppijoiden oppimista. Myös oppijoiden jakaminen erilaisiin ryhmiin mahdollistaa heille vaihtelevia rooleja. Heikko oppilas voi olla toisessa ryhmässä pärjääjä tai tiimityöhön kykenemätön onnistua siinä eri porukassa. ” (AR 2)

Opettaja-lehden artikkelit suhtautuivat inklusioon kriittisesti. Kriittisen näkökulman lisäksi Opettaja-lehden artikkeleista välittyi kuitenkin ratkaisukeskeinen ajattelutapa. Useissa artikkeleissa esitettiin erilaisia ratkaisumalleja, joilla inklusion toimivuutta voisi edesauttaa kouluissa.

## **6.2 Näkemyksiä tuen tarjonnan muuttumisesta**

Tuen tarjonnassa on nähty isoja muutoksia muun muassa kolmiportaisen tuen myötä. Tuen tarjonta velvoitti kaikkia opettajia eikä enää pelkästään erityisluokanopettajia, kuten se ehkä on ennen mielletty. Tuen tarjoaminen on samalla koettu työn kuormittavuutena, kun tehostettua sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat integroituna kokoaikaisesti yleisopetuksen luokkaan.

### **6.2.1 Luokanopettajien näkemyksiä tuen tarjonnan muuttumisesta**

Kartoitimme haastattelussa luokanopettajien kokemuksia tuen tarjonnan muuttumisestaan työuransa aikana. Hypoteesimme tässä asiassa oli, että muutosta on tapahtunut kolmiportaisen

tuen mallin myötä, koska tuen tarjonnasta tuli järjestelmällisempää ja tuen tarjoamisesta tuli osa kaikkien opettajien työtä. Haastatteluissa nousi esille juuri tämä meidän ennustamamme asia, jonka lisäksi kerrottiin oman työn kuvan sekä opettajuuden muuttaminen sekä työmäärän lisääntymisestä.

Haastatteluissa ilmeni ongelma, jossa tehostettua tukea tarvitsevat oppilaat eivät ole saanut aiemmin tarpeeksi tukea. Heidät oli vain integroitu yleisopetuksen ryhmään, jossa toivottavasti saivat tarpeeksi apua ja tukea oppimiseen. Usein näissä tilanteissa haastatteluissa nostettiin myös ”ADHD-lapset” tai ”oppilaat erilaisten kirjainyhdistelmien kera” tapaukset, jossa oli ehkä vähän katkera sävy puhuttaessa asiassa.

”Tehostetuille ei silloin järjestetty samalla tavalla apua. Oli esimerkiksi tänä päivänä ADHD-lapsiksi luettavia lapsia, mutta silloin heidän vain annettiin olla ja toimia oman temperamentin mukaan. Kyllä erityisiäkin jo silloin oli, mutta he olivat silloin omissa kouluissaan. En ole ikinä työskennellyt koulussa, jossa olisi ollut esimerkiksi vammaisopetuksen luokkaa.” (LO 1)

Haastateltavista luokanopettajista yksi toi esiin hyvän ajatuksen tuen saamisesta siitä näkökulmasta, että diagnooseja saadaan ehkä ”helpommin” tai niitä tutkitaan enemmän. Toki myös ajan myötä on löydetty uusia ulottuvuuksia oppimisen haasteista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Ennen kuitenkin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat jopa erillisessä koulurakennuksessa ennen integraation tai inklusion aikaa. Nykyään erityisen sekä tehostetun tuen oppilaita pyritään tietysti sisällyttämään koulun arkeen. Haastatteluissa ilmeni erimielisyyksiä siitä, että onko se hyvä vai huono asia.

”Diagnostiikka ei ollut samalla tasolla kuin nykyisin, joten ei tämän päivän tehostetun tuen oppilaita erityisemmin eritelty omaksi ryhmäkseen. Heitä toki oli varmasti saman verroin kuin nykyisinkin, mutta ei heihin rakenteellisesti tai suuressa mittakaavassa kiinnitetty huomiota. Silloin opettajat ja rehtorit tiesivät, ketkä ovat ns. heikommassa asemassa tai kaipaavat henkilökohtaisempaa opetusta, jolloin apua kuitenkin järjestettiin esimerkiksi tukiopetuksen muodossa. Urani alussa työskentelin pienessä koulussa, jossa ei ollut erityisen tuen oppilaita.” (LO 2)

”Olihan heitä (tehostetut ja erityiset), he olivat enemmän oma ryhmänsä silloin, kun nyt ne kuuluvat koulun arkeen kaikkien muiden kanssa samoihin juttuihin. Erityisiä ennemminkin, silloin ei tehostetuista tietysti puhuttu erikseen, mutta olisi ollut hyvä jo silloin.” (LO 4)

Haastatteluissa nousi esiin työn kuormittavuuden tai työmäärän lisääntyminen. Muutos on ollut suuri, työmäärä on kasvanut. Luokanopettajat kokevat ehkä jonkin asteista riittämättömyyden tunnetta myös siitä, koska ei kykene omassa yleisopetuksen ryhmässä tukemaan kaikkia tarpeeksi, koska ne tietyt ehkä tarvitsisivat enemmän, mitä luokanopettaja

pystyy tarjoamaan. Erityisen sekä tehostetun tuen oppilaat nousevat eri tavalla ehkä myös esiin yleisopetuksen muusta ryhmästä verrattuna siihen, että he olisivat omassa luokassaan. Heidän tarpeisiinsa vastaamisessa kuluu enemmän aikaa, koska he vaativat enemmän henkilökohtaista apua. Tämän lisäksi tarvittavia apukäsiä ei välttämättä ole saatavilla.

”Voi kuule! (naurahdus) Paljon on muuttunut ja työmäärä lisääntynyt. Diagnooseja saa ja annetaan nykyään helpommin, niin nykyään luokassa on arkipäivää oppilaat erilaisten kirjainyhdistelmien kera. Mielestäni on hyvä, että oppilaat saavat apua, mutta kyllä välillä kaipaavat aikaa, jolloin erityisopettaja otti nämä haastavammat, sillä niihin menee tuhattomasti nykypäivänä aikaa.” (LO 1)

Kokemukset tuen tarjonnan muuttumisesta koskivat isosti kolmiportaisen tuen mallia. Tuen tarjonnasta on tehty järjestelmällisempää, rakenteellisempaa ja tuen tarjonta koskee kaikkia. Näin tuen tarjoaminen on tasavertaista, kun kaikki opettajat tukevat kaikkia oppilaita, eikä vastuu ole yksinomaan pelkästään erityisopettajalla.

”Juuri siinä on se suurin muutos, kun alettiin puhumaan kolmiportaisen tuen mallista, jolloin alettiin antamaan tukea sitä tarvitseville ja oikealla tasolla.” (LO 4)

Kuten edellisessä todettiin, tuen tarjoaminen on osa kaikkien opettajien työtä eli myös vastuu tuen tarjoamisesta on kaikilla niin luokan- kuin erityisopettajilla. Tämä on tuonut samalla ehkä tietynlaisen ”liikatarjonnan” tuen suhteen. Myös niille tarjotaan tukea, jotka pärjäisivät ehkä ilman ja tarvitsisivat ennemminkin haastetta tehtävissä, toki myös tukea niissä etenemiseksi. Tuen liikatarjonta hämärtää opettajan käsitystä siitä, onko antanut tarpeeksi tukea kaikille ja etenkin niille, jotka sitä tarvitsevat.

”Tukea tarjotaan sitä tarvitseville, mutta ehkä vähän niillekin, jotka pärjäisi ilman, enkä sano tätä siksi, että se olisi huono asia! Usein se vaan häiritsee omia kuvioita, kun tulee keskeytyksiä, kun joku on aina yhteisistä tilanteista pois, mutta niihin on sopeuduttava! Tehostetut tai erityisen oppilaat erottuvat vaan ikävä kyllä jonkun verran luokkaympäristössä, siksi on toki hyvä, että he saavat ”ongelmiinsa” apua ja tukea enemmän, mitä ehkä ennen vanhaan olisi saanut.” (LO 3)

Tuen tarjonnan muutokset koettiin enemmän työnkuvan muuttumisena sekä työmäärän lisääntymisenä. Toki positiivisena asiana myös se, että tuen tarjonta on järjestelmällisempää, selkeämpää sekä vastuu tuen tarjoamisesta on jakautunut tasaisemmin kaikille opettajille ja näin ollen luokanopettajat voivat tukea toisiaan myös tuen tarjonnan tuomissa haasteissa. Tietynlainen kaipuu silti vanhaan ideologiaan oli aistittavissa lisääntyneen työmäärän takia erityisten sekä tehostetun tuen tarpeen oppilaiden integroinnin myötä.

## 6.2.2 Opettaja-lehdessä ilmenevät näkemykset tuen tarjonnan muuttumisesta

Myös Opettaja-lehden artikkeleista välittyi tuen tarjonnan muuttuminen. Opettaja-lehden artikkeleista ei ilmennyt suoranaista kaipuutta aikaisempaan tuen tarjonnan malliin, vaan Opettaja-lehti keskittyi käsittelemään, miten tuen tarjonta on muuttunut vuosien myötä. Tuen tarjonnan muuttumista ei missään artikkelissa tyrmätty täysin, vaan Opettaja-lehti nosti esille tuen tarjonnan muuttumisen epäkohtia tarjoten myös itse niihin ratkaisuehdotuksia.

”Todellisuutta ovat jopa 30 oppilaan luokat, joissa saattaa olla viisi tehostetun tuen ja viisi erityisen tuen oppilasta. Opettajalla ei ole riittävästi aikaa yhdellekään oppilalle, eikä lainkaan aikaa huomioida niitä, joilla ei ole tuen tarvetta.” (AR 10)

Yksi selkeä epäkohta tuen tarjonnan muuttumisessa oli Opettaja-lehden mukaan inklusion myötä tulleet suuret luokkakoot. Suurien luokkakokojen nähtiin lisäävän opettajien jo ennestään suurta työtaakkaa. Opettaja-lehti esitti luokkakokoihin ratkaisuksi lakimuutosta.

”Inklusio ei toteudu, ellei laissa määritellä, paljonko oppilaita voi olla yhdellä opettajalla ja yhdessä opetusryhmässä.” (AR 14)

Inklusiivisten luokkien hyöty tietyille oppilaille oli myös Opettaja-lehdessä esille nostettuna. Inklusiivisten luokkien mainittiin parantaneen oppimistuloksia tietyillä inklusiivisissa luokissa opiskelleilla lapsilla. Toisaalta samaisessa artikkelissa nostettiin esille myös, miten suuret inklusiiviset luokat eivät välttämättä ole sopiva oppimisympäristö esimerkiksi neuroepätyypillisille lapsille.

”Eri oppijoille sopivat erilaiset ratkaisut. On monia tukea tarvitsevia oppilaita, joiden oppimistulokset ovat parantuneet yleisopetuksen ryhmässä. Toisaalta monet tukea tarvitsevat, erityisesti neuroepätyypilliset lapset, voivat kokea suuremmat ryhmät liian hälyisiksi ja hyötyisivät suuresti pienryhmäopetuksesta.” (AR 12)

Opettaja-lehden artikkeleista välittyy tyytymättömyys kolmiportaisen tuen toteuttamistapaan. Kolmiportaisen tuen idea nähdään hyvänä, mutta tuen muutoksen vaiheessa olisi kaivattu lisäresursseja. Eräs usein mainittu resurssi olisi ollut lisäkoulutukset opettajille.

”Kun kolmiportaista tukea tuotiin kouluihin, luokan- ja aineenopettajien olisi ehdottomasti kuulunut saada lisää täydennyskoulutusta erityispedagogiikassa. He tarvitsevat osaamista pystyäkseen kohtaamaan tukea tarvitsevan oppilaan nykyistä paremmin. Miten luokan- tai aineenopettaja opettaa esimerkiksi autistista oppilasta, jos ei ole saanut minkäänlaista perehdytystä autismiin?” (AR 1)

Inklusion toteutumista käsittelevissä artikkeleissa on usein inklusion toimimattomuudelle avattu syyksi resurssit. Inklusion ideologiaa ei ole artikkeleissa kritisoitu, vaan kritiikki

kohdistuu tapaan, jolla inklusio toteutettiin. Inklusion toteutustapaa on kutsuttu esimerkiksi säästöinklusioksi.

”Inklusiota toteutetaan näennäisesti. Mikään resursseissa ei ole muuttunut, mutta oppilasaines on yhä vaativampaa. Tätä voi kutsua säästöinklusioksi, jossa erityisen tuen oppilaiden tukiresursseista säästetään ylläpitämällä lähikouluperiaatetta.” (AR 7)

Opettaja-lehden mukaan opettajat tiedostavat oppilaiden tuen tarpeen ja miten tarjota kullekin oppilaalle hänen oppimistansa parhaiten auttavaa tukea. Opettajien ei tiedoistaan huolimatta ole aina mahdollista päästä toteuttamaan inklusiota oikealla tavalla, mikä aiheuttaa opettajille pettymyksen tunteita omasta tehdystä työstä.

”Yleisopetuksen luokanopettajana mulla on koko ajan sellainen olo, että teen liian vähän. Kyllähän kasvatustieteen maisterina ja ammattipedagogina tiedän, mitä voisin ja mitä mun pitäisi tehdä. Silti näemme koko ajan sitä, kuinka oppilas ei vain saa tukea oikea-aikaisesti.” (AR 7)

Inklusion toteuttamisesta Opettaja-lehti kertoo myös eriarvoisuudesta. Vaikka inklusion ideana on tarjota erimäärin tukea sitä erimäärin tarvitseville oppilaille, on kuitenkin yksi oppilasryhmä, joka jää usein vaille opettajan lisäohjausta. Tämä oppilasryhmä on taitavat oppilaat.

”Huolenpito ja heikompien auttaminen ovat suomalaisen koulun perusarvoja. Tähän sisältyy ongelma: inklusiosta puhutaan yksipuolisesti heikoimpien kannalta. Lahjakkaita oppilaita tutkineen Tirrin mukaan koulu ei tarjoa lahjakkaille riittävästi haasteita. Inklusio tarkoittaa oikeudenmukaista kasvatusta kaikille, myös keskimääräistä lahjakkaammille. On mahdollista eriyttää opetusta eri osaamistasoille, ja suomalaiset opettajat osaavat kyllä tämän. Lahjakkaat voivat aivan hyvin olla välillä omissa ryhmissään ilman että sitä varten tarvitsisi perustaa erityisluokkia tai erityiskouluja.” (AR 8)

Vaikka Opettaja-lehdessä inklusiota kohtaan esitettiin paljon korjausehdotuksia, tarjoaa inklusio myös positiivisia mahdollisuuksia. Yksi kuormittavuutta vähentäväksi tekijäksi esitetty vaihtoehto on yhteis- ja samanaikaisopettajuus erityisopettajan kanssa. Sen olisi toivottu olleen mukana jo inklusion alusta alkaen.

”Lisäksi samanaikaisopetuksen, eli sen, että luokan- tai aineenopettaja opettavat luokassa yhtä aikaa erityisopettajan kanssa, olisi pitänyt kuulua uudistukseen heti. Samanaikaisopetus hyödyttää kaikkia oppilaita. Siinä myös luokan- tai aineenopettajat näkevät, miten erityisopettaja työskentelee, ja kaikki oppivat toisiltaan. Opettajat voivat yhdessä suunnitella ja jakaa vastuita.” (AR 1).

Opettaja-lehden artikkeleissa tuen tarjonnan muutosta käsiteltiin vahvasti korjausehdotusten ja opettajien muuttuneen työnkuvan kautta. Tuen tarjonnan kautta luokanopettajien muuttunut

työnkuva on tuonut opettajille aiempaa levottomampia luokkia, enemmän paperitöitä sekä henkistä kuormittuneisuutta.

### **6.3 Luokanopettajien ja Opettaja-lehden näkemysten vertailua**

Tutkimushaastatteluista saatuja tuloksia vertasimme Opettaja-lehden näkemyksiin inklusiosta. Analysoimme Opettaja-lehden artikkeleita, jotka olivat julkaistu aikavälillä 2018–2023. Analysoitavia artikkeleita oli 15. Artikkeleista analysoimme ensiksi niiden pääpointit sekä yksittäisen artikkelin suhtautumisen inklusioon. Opettaja-lehdessä nousi esiin samoja teemoja kuin haastatteluissa eli toimimaton inklusio ja sen ideologian arvostus.

Sekä Opettaja-lehdestä että luokanopettajien haastatteluista välittyi kriittinen suhtautuminen inklusiota kohtaan. Haastatellut luokanopettajat sekä Opettaja-lehden artikkelit mainitsivat inklusion ideologian olevan hyvä. Inklusion ideologiasta nostettiin esille tuen tarjoamisen tärkeys sitä tarvitseville oppilaille. Kuitenkin inklusion ideologian kehumisen jälkeen seurasi lähes aina lausahdus, jossa kerrottiin inklusion ideologian toimimattomuudesta käytännössä. Sekä Opettaja-lehden artikkelit että luokanopettajien haastattelut toivat esille haasteet resurssien kanssa. Resurssipula välittyi suurena syynä, miksi inklusion koetaan epäonnistuneen sekä Opettaja-lehden artikkelien kuin luokanopettajien haastatteluiden mukaan. Inklusioon siirryttäessä olisi toivottu lisäresursseja, kuten esimerkiksi lisäkoulutusta opettajille.

Opettaja-lehden artikkelit sekä luokanopettajien haastattelut kertoivat kumpikin inklusion myötä lisääntyneestä työmäärästä. Kasvaneet ryhmäkoot sekä levottomat luokat nostettiin kummassakin esille inklusion negatiivisena puolena. Lisäksi inklusion myötä lisääntynyt paperityön määrä, kuten tuen tarjonnan lomakkeiden täyttäminen, nähtiin opettajan työtä kuormittavana tekijänä sekä inklusion epäkohtana niin Opettaja-lehden artikkeleissa kuin luokanopettajien haastatteluissa. Inklusion myötä niin työnkuvan muutos kuin työmäärän lisääntyminen on ollut opettajille kuormittavaa. Kumpikin aineistomme mainitsi inklusion lisäämän henkisen kuormituksen opettajille. Opettajat kokevat työssään turhautumisen tunteita järjestelmän toimivuutta kohtaan sekä riittämättömyyden tunteita, siitä etteivät pysy antamaan tukea, jota tietäisivät oppilaan tarvitsevan.

Inklusiota käsiteltäessä Opettaja-lehden artikkeleilla ja haastattelemiemme luokanopettajien näkemyksillä oli myös keskinäisiä eroavaisuuksia. Eroavaisuutta toi esimerkiksi

suhtautuminen kolmiportaiseen tukeen. Haastattelemamme opettajat lähestyivät kolmiportaista tukea vahvasti inklusion kautta ja suhtautuen myös siihen kriittisesti. Opettaja-lehden artikkeleissa kolmiportaista tukea käsiteltiin positiivisemmassa mielessä ja esimerkiksi kolmiportaisen tuen järjestelmällisyyttä tuen tarjonnassa keuhuttiin.

Selkein eroavuus oli suhtautumisessa tuen tarjontaan lahjakkaille oppilaille.

Haastattelemiemme luokanopettajien mukaan lahjakkaille oppilaille tarjotaan liian helposti tukea, vaikka he pärjäisivät ilmeinkin tarjottua tukea. Opettaja-lehden mukaan lahjakkaille oppilaille tarjotaan liian vähän tukea, sillä heille ei tarjota tarpeeksi yksilöityä opetusta heidän tasoillaan. Opettaja-lehden artikkelit toivat inklusiokeskusteluun myös ylöspäin eriyttämisen tarpeet, kun taas haastattelemamme opettajat näkivät tuen tarjonnan enemmän oppimista helpottavana tekijänä.

Haastatellut luokanopettajat näkivät inklusion kapeakatseisemmin kuin Opettaja-lehden artikkelit. Opettaja-lehden artikkeleista välittyi kuva, että inklusiivinen luokka on suotuisa oppimisympäristö tietyille oppilaille. Lisäksi Opettaja-lehden artikkeleissa oli nostettiin esille myös inklusion tarjoamat osallisuuden mahdollisuudet niin opettajien kuin oppilaiden kannalta, mitä taas haastattelemamme luokanopettajat eivät nostaneet esiin.

Hypoteesimme tutkimustamme kohtaan oli, että luokanopettajat kertovat haastatteluissa kriittisestä suhtautumisestaan inklusion, kun taas Opettaja-lehdessä pyritään kertomaan myös inklusion hyvistä puolista. Tutkimuksemme vastasi hypoteesiamme. Haastatellut luokanopettajat suhtautuivat inklusion pääosin kriittisesti, ja nostivat esille sen useita epäkohtia. Opettaja-lehti nosti myös inklusion epäkohtia esille, mutta epäkohtien lisäksi se tarjosi ratkaisuehdotuksia inklusion toimivuuden parantamiseen sekä kertoi inklusion positiivisista puolista.



## 7 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tulososiossa tarkastelemme saamiamme tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä löytämiemme teemojen mukaisesti. Tämän lisäksi pohdimme, millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tällä tutkimallamme aiheella voisi mahdollisesti olla sekä tutkimuksemme luotettavuutta.

### 7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on inklusiosta ja tuen tarjonnan muuttumisestaan työuransa aikana.

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme haastattelua, joiden vastauksia me vertasimme toiseen aineistoomme, jonka olemme keränneet OAJ:n eli Opettajien ammattiliiton ammattilehdestä Opettaja-lehdestä. Halusimme selvittää, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia näiden kahden aineiston välillä on. Hypoteesinamme oli, että haastattelut antavat hieman negatiivissävytteisemmän kuvan inklusiosta kuin Opettaja-lehti.

Tutkimusta tehdessä ja etenkin analysointivaiheessa nousi kaksi pääteemaa, jotka olivat toimimaton inklusio sekä inklusion ideologian arvostus. Toimimattoman inklusion alle sijoittui kaksi alateemaa, jotka olivat resurssien puuttuminen ja työn kuormittavuus. Tässä tutkimuksessa resursseissa puhuttaessa keskityimme henkilöstöpulaan, rahoitukseen sekä lisäkoulutusten puuttumiseen. Toisen pääteeman alateemoiksi jakautui inklusion idean hyvyys sekä sen ratkaisukeskeisyys.

Toimimattoman inklusion toisena keskeisenä asiana nähtiin resurssien puuttuminen niin haastatteluissa kuin Opettaja-lehden artikkeleissa. Myös Yle on tehnyt aiheeseen liittyen kyselytutkimusta OAJ:n opettajille ja rehtoreille. Kyselyn vastauksista viisi kuudesta kertoo, ettei inklusio ole mahdollista oman koulunsa resursseilla. OAJ:n erityisasiantuntija Jokinen (2023) kertoo myös siitä, että tehostetun sekä erityisen tuen tarvitsijoita on koko ajan enemmän, tällä hetkellä heitä on noin joka neljäs (Jokinen, 2023). Yle kertoo uutisessaan tehostettujen ja erityisen tuen oppilaiden integroinnista yleisopetuksen luokkaan ilman, että oppilaiden määrää rajoitetaan. Yhden opettajan vastuulla on enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joka koetaan myös työn kuormittavuutena. (Lehtinen, 2022.) Resurssien puute voidaan nähdä inklusion toteuttamattomuuden yhtenä syynä. Lisäksi tietämättömyyttä

ilmeni inklusion ideologiaan liittyen, johon olisi mahdollisuus varmasti vaikuttaa esimerkiksi lisäkoulutuksilla.

Toisena alateemana inklusion toimimattomuudelle oli opettajan työn kuormittavuus sekä työmäärän lisääntyminen. Sääntti (2008) kertoo artikkelissaan opettajan ammatin haasteista sekä näiden tutkimisesta. Opettajat kertoivat kokeneensa työtehtävänsä haasteelliseksi ja jälleen nousi esiin jo aiemmin mainitut resurssit. Yhteiskunnan muutokset ovat tuoneet uusia elementtejä ja muutoksia opettajan työhön, mikä on johtanut töiden lisääntymiseen. (Sääntti, 2008.) Opettajat kertoivat myös haastatteluissa oman opettajuuden muokkaantumisesta inklusion takia, mikä on tietyllä tapaa myös synnyttänyt opettajissa riittämättömyyden tunteita oman työn näkökulmasta. Tällaiset muutokset ovat merkinneet osalle opettajista ammatillisen itsemääräämisoikeuden kutistamista ja oman toiminnan uudelleenjärjestäytymistä (Sääntti, 2008). Haastateltavista oli aistittavissa tietynlainen turhautuminen inklusiosta puhuttaessa, mistä voitaisiin tehdä johtopäätös, jossa opettajat kokevat ammatillisen asemansa järkkyyneen.

Tulevina opettajina koemme tutkimamme aiheen tärkeänä, koska opettajina me olemme avainasemassa Suomen koulutusjärjestelmän uudistuksessa ja kehityksessä. Jotta saamme pidettyä opettajankoulutuksen jatkossakin haluttuna opiskelualana, inklusioon tai sen suhtautumiseen tarvitaan muutosta. Työmäärät ovat lisääntyneet ja riittämättömyyden tunteita ilmennyt näin autonomisessa ammatissa. Nämä asiat eivät kuulosta hyvältä lehtien artikkeleista tai uutisista uutta opiskelupaikkaa hakevan korvaan.

Tuloksissa tuli kuitenkin ilmi, että inklusion ideaa ja ideologiaa arvostetaan, vaikka opettajat eivät sitä haluaisi tai kykenisi toteuttamaan. Emme voineet olla pohtimatta sitä, että puhuivatko haastateltavat totta inklusion ideologian arvostamisesta, vai yrittivätkö keksiä jotain positiivista sanottavaa siitä, koska pääosin käsitykset olivat hyvinkin negatiivisia. Useasti haastatteluvastauksissa tuli esiin inklusion ideologian arvostamista ja kehumista, mutta heti perään tuli kriittinen argumentti inklusioon ja sen toimivuuteen liittyen.

Inklusion oikeudellisesta näkökulmasta, sen edistäminen on erityisesti yhteydessä yhdenvertaisuuden huolehtimisen ja yksilöiden esteiden poistamiseen ja ehkäisemiseen koulunkäyntiin liittyen. Lisäksi sosiaalisen ja psyykkisen inklusion toteuttamista kehitetään edistämällä oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä sekä osallisuutta koulun

yhteisössä. (Poikola, Kärnä, Hakalehto, 2022.) Myös artikkeleissa nostettiin esille näkökulma oikeudenmukaisesta oppimisesta ja kasvatuksesta kaikille, myös lahjakkaille oppilaille. Inklusio ei koske pelkästään heikompia oppijoita, jotka tarvitsevat tukea vaan tasa-arvoisuus koskee kaikkia. Haastatteluissa tuli ilmi mielenkiintoinen näkemys tuen ”liikatarjonnasta”, jolla tarkoitettiin sitä, että tukea saavat myös ne oppilaat, jotka pärjäisi myös ilman. Liittykö tämä opettajan haluun pitää langoista itse kiinni heikompien oppilaiden kanssa, eikä päästä heitä erityisopettajalle vai tasa-arvoisuuteen erityisopettajan kanssa opiskeluun, ettei samat oppilaat ”pääse” aina pois yleisopetuksen luokasta.

Tutkimuksemme tulokset vastasivat hyvin hypoteesiamme. Pitkään työssä olleet luokanopettajat käsittelivät inklusiota pääosin negatiivisemmin kuin Opettaja-lehden artikkelit. Opettaja-lehdessä esitettiin myös kritiikkiä inklusiota kohtaan, mutta myös inklusion positiivisia puolia sekä keinoja inklusion toimivuuden lisäämiseksi. OAJ on ainut opetusalan ammattijärjestö Suomessa, joten ammattilehden piiriin kuuluu suuri osa Suomen opettajista. OAJ varmasti tiedostaa asemansa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, joten se ei halua lausua yhtä kriittisiä kommentteja koulutuksen nykytilasta kuin pitkään työskennelleet luokanopettajat. Analyysiosiota tehdessämme, kun taulukoimme Opettaja-lehden artikkelit suhtautumistavan mukaan, huomasimme tietynlaisen ”kaavan” julkaisuissa. Pääosin artikkelit olivat inklusiokielteisiä mutta noin joka kolmas tai neljäs artikkeli oli inklusiomyönteinen tai neutraalisti suhtautuva. Kertooko tämä Opettaja-lehden halusta pitää tietynlaista positiivista ilmettä yllä?

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Saimme yhdensuuntaisia tuloksia niin haastatteluistamme kuin Opettaja-lehden artikkeleista. Haastattelujen sekä artikkeleiden määrä riitti tuomaan esille erilaisia mielipiteitä, mutta selvensi kuitenkin hyvin nopeasti yleisen linjan inklusioon suhtautumisesta. Etenkin haastatteluissamme nousi samoja teemoja jokaisessa haastattelussa, mikä lisäsi luotettavuutta, vaikka haastateltavia oli määrällisesti vähän.

Haastatteluun tutkimusmenetelmänä liittyy kuitenkin aina riskinsä. Haastattelutilanteissa täytyy luottaa haastateltavan tilanteessa sanomiin asioihin, mutta ei voi tietää kuvaavanko hänen tilanteessa sanomansa asiat hänen todellista suhtautumistaan. Esimerkiksi tutkimuksessamme haastateltavat tiesivät etukäteen meidän käsittelevän haastattelussa inklusiota, joten emme voi tietää sanoivatko he inklusiosta asioita, joita he oikeasti

ajattelevat vai joita ajattelivat meidän toivovan kuulla. Emme voi olla kuitenkaan poissulkematta sitä mahdollisuutta, että voisiko haastattelutulokset olla erilaiset, jos haastateltavat eivät olisi tiennet aihetta etukäteen tai jos emme olisi valikoineet haastateltavia itse tai rehtorin toimesta hänen tiedettyään aiheen. Valikoiko rehtori esimerkiksi haastateltavan sen mukaan, kenellä saattaisi olla vahvoja tai muista eriäviä mielipiteitä koulun inklusion ideologian toimivuudesta.

Valitsimme haastatteluihin pitkään luokanopettajina työskennelleitä opettajia. Emme voineet poissulkea haastattelusta pitkän uran tuomia kriittisiä vaikutuksia, kuten esimerkiksi kyynisyyttä omaa työtänsä kohtaan. Voiko inklusio ja siitä keskustelu kriittisessä mielessä olla vain tapa purkaa omasta työstä tulleita negatiivisia tunteita sysäten ne inklusion syyksi? Yksi haastateltavista mielsi inklusion koulumaailman trendiksi, joka kertoo ehkä tietynlaisesta piittaamattomuudesta inklusion ajatusta kohtaan. Ensimmäisestä haastattelusta oli aistittavissa jopa inklusioviha, haastateltavan kertoessaan inklusion toimimattomuudesta.

Lisäksi pohdimme, voiko tutkimuksemme negatiivisiin tuloksiin vaikuttaa käsillä oleva negatiivinen ilmapiiri. Esimerkiksi Työolobarometrin (Keyriläinen, 2020) mukaan työn henkinen kuormittavuus on kasvanut julkisen sektorin työntekijöillä sekä työntekijöiden kokemat työuupumuksen oireet ja stressi ovat lisääntyneet. Työn yleisen kuormittavuuden kasvulla voi olla vaikutusta opettajien kykyyn ottaa vastaan uusia koulutuksellisia ideologioita, kuten aikoinaan inklusio.

Toteutimme tutkimuksen ottaen huomioon eettiset periaatteet. Niillä kunnioitamme esimerkiksi osallistujien ihmisarvoa, yksityisyyttä sekä itsemääräämisoikeutta. Lähtökohtana eettiselle tutkimukselle on tasa-arvoinen kohtelu kaikkia osallistujia kohtaan. Tutkija saa osallistujilta arvokasta tietoa, joten tutkijan tulee kunnioittaa tutkimuksen eettisiä periaatteita. Samalla tutkija vastaa tieteestä ja sen edistymisestä eli tutkija ei saa toiminnallaan haittavaikuttaa tieteen toteuttamisen edistämiseen. Tutkimusta toteuttaessa eettisesti oikein tulee ottaa huomioon hyvä tieteellinen käytäntö, joka pitää sisällään rehellisyyden, huolellisuuden sekä tarkkaavaisuuden. (Vuori.)

### 7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Inklusion ja Opettaja-lehden tutkiminen toi esiin useita mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Mediassa sekä kasvatusalalla on keskusteltu jo usean vuoden ajan kriittisesti inklusiosta, ja nostettu esille opettajan muuttunutta työnkuvaa sekä työtä kuormittavia tekijöitä. Jatkotutkimuksessa voisi selvittää, miten tämä on vaikuttanut opetusalan houkuttelevuuteen. Onko esimerkiksi opettajan työnkuvan muuttuminen tai työmäärän lisääntyminen asioita, jotka vähentävät hakijoita opettajankoulutukseen.

Opettaja-lehti toi OAJ:n ammattilehtenä esille oman koulutuspoliittisen näkökulmansa, joka oli vahvasti ratkaisukeskeinen ja positiivisuuteen pyrkivä. Jatkotutkimusmahdollisuuksia ajatellen olisi mielenkiintoista tietää, miten paljon Opettaja-lehden inklusiokeskustelu eroaa muun median tavasta käsitellä inklusiota. Esitetäänkö esimerkiksi mediassa inklusiota kohtaan suurempaa kritiikkiä ilman positiivisuuden ja ratkaisukeskeisyyden nostamista mukaan keskusteluun?

Yksi paljon meitä pohdituttanut näkökulma on opettajien valmius ottaa erityistä tukea tarvitsevia tai muuten haastavia oppilaita luokalleen. Minkä kaltaisia tuen tarvisijoita opettajat ovat valmiita ottamaan luokkaansa? Olisi kiinnostavaa tietää, kuinka suuri osa luokanopettajista ottaisi luokkaansa avosylin vastaan esimerkiksi kehitysvammaisen oppilaan tai kuinka moni rajaisi meidänkin tutkimuksessamme esille nousseet ADHD-oppilaat pois luokastaan, jos siihen saisi valtuuden. Jokaisella opettajalla on kuitenkin velvollisuus antaa oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea, eikä opetettavia oppilaita voi valikoida.

Opettajien kriittisyys tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan, kertoo myös opettajien omista arvomaailmoistaan. Inklusion taustalla yksi keskeisimmistä arvoista on tasa-arvo. Moni opettaja tuntuu kuitenkin olevan valmis kertomaan julkisesti olevansa inklusiota vastaan, mutta mikäli inklusion tilalle laitettaisiin sanana tasa-arvo, ei varmasti yhtä moni opettaja ilmoittaisi olevansa sitä vastaan.

Inklusion toimivoittamiseksi olisi hyvä noudattaa esimerkiksi Opettaja-lehden tarjoamia ratkaisuehdotuksia. Inklusion tueksi toivottaisiin lisäresursseja, kuten lisäkoulutuksia, materiaaliresursseja sekä lisätyöntekijöitä. Lisäksi asenteellisen ilmapiirin muuttaminen

inkluusiota kohtaan työyhteisössä ja koulutuksen kentällä olisi tärkeää. Inkluisio on jokaisen opettajan velvollisuus, ja opettajien pitäisi tiedostaa oppilaiden etu.

## Lähdeluettelo

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & MP. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 67, 25–42.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Ainscow, M., (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. Teoksessa: *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*. In *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set (2nd ed., Vol. 2)*. toim. Florian, L. (2014). <https://doi.org/10.4135/9781446282236>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. Vol 21, (231), 231–238.  
<https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Alanko, A. (2021). Toivo ja demokratiakasvatus. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4).  
<https://doi.org/10.33350/ka.107604>
- Alajoki, J. (2021). " Miks tää systeemi ei toimi?": Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Alajoki, J. (2021). " Miks tää systeemi ei toimi?": Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM\\_2022\\_44.pdf?sequence=4](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4). [Haettu 17.10.2023.]
- Danniels, E., & Pyle, A. (2023). Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities. *Journal of Early Childhood Research*. Vol 21, (3), 288-302.  
<https://doi.org/10.1177/1476718X221149376>
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education* 28 (3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777529>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011). Teacher Professional Development for Inclusion: A Synthesis Report. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>. [Haettu 24.1.2024.]
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Teoksessa Forlin, C. (2010) Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. 2010, 3-12. London: Routledge.
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusio ideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551/29818>. [Haettu 26.9.2023.]
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly* 22 (2), 24–30. <https://www-proquest-com.ezproxy.utu.fi/scholarly-journals/teachers-attitudes-toward-inclusion-survey/docview/227192002/se-2?accountid=14774>. [Haettu 27.12.2023.]
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209. <https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & aika*, 11(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727>. [Haettu 17.10.2023.]
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2007). Tutkimushaastattelu. Gaudeamus, Helsinki.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J., & Aho, A. L. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori J. (2020). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. 2021. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. [Haettu 29.11.2023.]
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). “Participation”: A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29–38. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12932>
- Jokinen, S. (2023). Tuen tarvisijoiden määrä yhä kasvussa – näin asia voitaisiin ratkaista. Opettajien ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ->



- [blogi/2023/tuen-tarvitsijoiden-maara-yha-kasvussa--nain-asia-voitaisiin-ratkaista/](https://blogi/2023/tuen-tarvitsijoiden-maara-yha-kasvussa--nain-asia-voitaisiin-ratkaista/)  
[Haettu 15.11.2023.]
- Kansallinen mediatutkimus. (2022). Saatavilla: <https://mediaauditfinland.fi/tutkimukset-jatarkastukset/lukijamaarat/>. [1.8.2023.]
- Kielitoimiston sanakirja. (2022). Käsitys. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy.  
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/kasitys>. [1.8.2023.]
- Ketovuori, H., & Pihlaja P. (2016). Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja, 159–182.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202104272541>
- Keyriläinen, M. (2020). Työolobarometri 2019. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-541-6>
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Silvennoinen H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota. *Kasvatus & Aika*, Vol. 17 (3).  
<https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lehtinen, D. (2022). Erityisopetuksen järjestäminen on mahdotonta juuri nyt, kertovat opettajat – OAJ:n kyselyn mukaan resurssit eivät riitä. Yle. <https://yle.fi/a/74-20002035>. [15.11.2023.]
- Lehtonen, J., Toom, A. & Husu, J. (2017). Uncovering moral aspects in inclusive co-teaching. Teoksessa C. Forlin & A. Gajewski (toim.) *Ethics, equity, and inclusive education. International Perspectives on Inclusive Education* 9, 165–188.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1508494>
- Moberg, S., & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 2015. 3, 75–102.

- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 55 (3), 57–74. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0057>
- Niemi, A. M., Mietola, R., & Helakorpi, J. (2010) Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-550-2>
- Nykänen, H. (2021). Veteen piirretty viiva- Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Oulun Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526229287>
- Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Paju, B. (2021). Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä. *e-Erika*. 2/2021. 11–15. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1704/1555>. [Haettu 27.12.2023.]
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88486>
- Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus*. 2/2022. 191–224. <https://www.edilex.fi/oikeus/1000700002>. [Haettu 31.1.2024.]
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Perusopetuslaki 624/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. [Haettu 10.10.2023.]
- Pihlaja, P. (2021). Inklusio – mahdollomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua. Tutkittua varhaiskasvatuksesta -blogi. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inklusion-mahdottomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>. [Haettu 31.1.2024.]
- Pitkänen H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. (2021). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 5/21. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – From adaption to active modification in the teacher community. *Teaching and*

- Teachers: Theory and Practice 21 (7), 811-830.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Rinkinen, A., & Lindberg, M. (2014). Tuen portailia: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014.  
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailia-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf>. [Haettu 23.8.2023.]
- Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1828569>
- Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sinkkonen, H. M., Kyttälä, M., & Kõiv, K. (2018). Kuinka yhdenmukaisia ovat oppilaiden omat arviot ja opettajien arviot oppilaiden emotionaalisiin vaikeuksiin liittyvistä tuen tarpeista? Teoksessa e-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2/2018. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/11/10>. [Haettu 23.8.2023.]
- Sirkko, R. (2020). Opettajat ammatillisina toimijoina inkluusiota edistämässä. Oulun Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526227337>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, Vol. 14 (1)  
<https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and teacher education*. Vol. 49.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Strandell, H. (1995). Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki. Gaudeamus.
- Suomen virallinen tilasto. (2020). Erityisopetus. Tilastokeskus.  
[https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html). [Haettu 1.7.2023.]

- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 7–22. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68139>. [Haettu 29.11.2023.]
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20
- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf). [Haettu 23.8.2023.]
- Tuominen, H. (2019). "Iso palapelihän se on" -inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63209/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201903191893.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Haettu 17.10.2023.]
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action in special needs education. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). [Haettu 1.7.2023.]
- Vehviläinen, J. (2018). Opettaja-lehden toiminta on surullista. *Uusi Suomi*. <https://puheenvuoro.uusisuomi.fi/juvehvilainen/250118-opettaja-lehden-toiminta-on-surullista/>. [Haettu 15.11.2023.]
- Viittala, K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus- erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6577-6>
- Viljamaa, E., & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229. <https://journal.fi/jecer/article/view/114079/67278>. [Haettu 17.10.2023.]
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Vuori, J. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>. [Haettu 22.12.2023.]

Wihersaari, A., Rytivaara, A., & Eskola, J. (2022). " Opettajana koen riittämättömyyttä":  
Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana. Kasvatuksen muuttuvat työ- ja  
toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta.  
Tampere: Tampere University Press, 27–52. [http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-  
034-2](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2)

## Liitteet

### LIITE 1 Suostumuslomake

#### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen: Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta – Miten luokanopettajien käsitykset eroavat Opettaja-lehden tavasta käsitellä inklusiota?

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tietosuojailmoitukseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Selvityksen tutkimukseen liittyen antoivat Henna Leskinen ja Piia Koivula. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumisesta sekä ymmärrän osallistumisen olevan vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen syytä ilmoittamatta. Tutkimuksen keskeytyksestä ei aiheudu minulle seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuoja ilmoituksessa kerrottuihin oikeuksiin ja rajoituksiin.

Kyllä

Allekirjoittamalla tämän suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvailtuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan osallistuvani kyseiseen tutkimukseen vapaaehtoisesti ja annan luvan edellä mainittuihin asioihin.

Kyllä

\_\_\_\_\_  
Allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Päiväys

\_\_\_\_\_  
Nimen selvennys  
Suostumus vastaanotettu

\_\_\_\_\_  
Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Päiväys

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

\_\_\_\_\_  
Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Päiväys

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuuhenkilöille ja tutkittava saa kopion asiakirjasta. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistettavassa muodossa. Suostumusta ei säilytetä, jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään.

## LIITE 2 Saatekirje

Hei!

Opiskelemme luokanopettajiksi viimeistä vuotta Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme luokanopettajien käsityksiä inklusiosta, tuen tarjonnasta ja sen muutoksista työuransa aikana. Lisäksi vertaamme haastatteluissa saamiamme tuloksia Opettajien ammattiliiton eli OAJ:n ammattilehden Opettaja-lehden tapaa käsitellä inklusiota.

Tutkimustamme varten tarvitsemme haastateltaviksemme luokanopettajia, joilla on kertoa omista kokemuksista ja ajatuksistaan inklusioon liittyen. Haastattelu toteutetaan mahdollisuuksien mukaan kasvotusten yhdessä sovitussa paikassa esimerkiksi koulun tiloissa. Haastattelut nauhoitetaan ja säilytetään tietoturvatavoimia noudattaen yliopiston Seafile-kansiossa. Nauhoitteista litteroidaan tekstitiedostot, jonka jälkeen nauhoitteet hävitetään tietoturvallisesti. Ennen haastattelun toteuttamista tulee hyväksyä erikseen tietosuojailmoituslomake.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistujalla on täysi oikeus vetäytyä tutkimuksesta koska tahansa. Haastatteluja varten tarvitsemme haastatteluun osallistuvien yhteystiedot, jotta saamme yhteyden heihin. Noudatamme tutkimusta tehdessä tutkimuseettisen toimikunnan ohjeita sekä Turun yliopiston ohjeistusta hyvistä tieteellisistä tutkimuskäytännöistä.

Kiitos jo etukäteen yhteistyöstä! Jos kysyttävää ilmenee tutkimusta tai haastatteluun liittyen, ottakaa yhteyttä.

Ystävällisin terveisin,

Henna Leskinen

Piia Koivula



### **LIITE 3 Tietosuojailmoitus**

#### **1. Rekisterin nimi:**

Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta

#### **2. Rekisterinpitäjä:**

Henna Leskinen

Piia Koivula

Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

#### **3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:**

Henna Leskinen

Piia Koivula

#### **4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot:**

DPO@utu.fi

#### **5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:**

Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään luokanopettajien käsityksiä inklusioon liittyen. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastattelemme jo pitkään töissä olleita luokanopettajia. Haastatteluista saamiamme tuloksia vertailemme OAJ:n ammattilehden, Opettajalehden tapaan käsitellä inklusiota.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä \_\_\_\_\_

#### **6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:**

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Työkokemuksen kesto sekä käsitykset inklusiosta.

**7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:**

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

**8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:**

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

**9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:**

Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Nauhoitteet ovat säilytyksessä Seafile-kansiossa, käytön jälkeen nauhoitteet tuhoetaan. Tietoja säilytetään siihen asti, että saamme tutkimuksemme valmiiksi, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasääntöjen mukaisesti.

**10. Rekisteröidyn oikeudet:**

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

**11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:**

Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta rehtorilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

**12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:**

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

**LIITE 4 Haastattelurunko**

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana?
2. Kun olet aloittanut luokanopettajan työt, miten tukea tarvitsevat oppilaat näkyivät arjessa? Vai oliko heitä? (tehostetut ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat)
3. Miten tuen tarjonta on muuttunut työurasi aikana?
4. Miten inklusiivinen kasvatus näkyy luokassasi? Vai näkyykö se ollenkaan?
5. Kerro inklusion ideologian toimivuudesta koulusi arjessa?
6. Mikä on oma suhtautumisesi inklusiota kohtaan?
7. Kerro, miten suhtautumisesi inklusiota kohtaan on muuttunut työurasi aikana vai onko se pysynyt samana.