



**TURUN
YLIOPISTO**

Luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inkluusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Reetta Kohonen

18.2.2022
Turun yliopisto
Rauman opettajankoulutuslaitos

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Reetta Kohonen

Otsikko: Luokan- ja erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta

Ohjaajat: yliopistotutkija Teija Koskela & yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 53 sivua + 2 liitettä

Päivämäärä: 18.2.2022

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja erityisluokanopettajilla on inklusiosta sekä inklusiivisesta pedagogiikasta. Tämän lisäksi selvitettiin, miten opettajien käsitykset inklusiosta ovat muuttuneet ajan myötä. Myös tämän lisäksi selvitettiin opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista neljästä eri näkökulmasta: oppilaan, opettajan, huoltajan sekä koulu yhteisön. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tutkimussuuntana toimi fenomenografia. Aineistonkeruumenetelmänä olivat haastattelut, jotka olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Haastatteluaineisto analysoitiin soveltaen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimusta varten haastateltiin viittä luokanopettajaa sekä viittä erityisluokanopettajaa. Haastattelut suoritettiin kasvotusten tai Zoomin välityksellä loka-marraskuussa 2021. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat näkivät inklusion olevan sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat yhteisessä koulussa. Tehostetun sekä erityisen tuen piirissä olevat oppilaat tuodaan omaan lähikouluunsa yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan. Heille annetaan siellä tarvittava tuki yleisopetuksen luokassa. Opettajat näkivät inklusio olevan myös tavoiteltava ideologia, johon tulisi pyrkiä koulujärjestelmässä. Opettajien käsitysten mukaan inklusion avulla pystytään taata kaikille oikeus opiskella yleisopetuksen koulussa ja luomaan kaikille yhteinen koulu.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien käsitykset inklusiosta olivat ja eivät olleet muuttuneet ajan myötä. Opettajista enemmistön käsitys inklusiosta oli muuttunut ajan myötä. Opettajien käsitykseen inklusiosta olivat vaikuttaneet opinnot ja oma työura. Opettajien usko inklusiota kohtaan oli lisääntynyt. He uskoivat siihen, että inklusio voi toimia ja olla myös oppilaan edun mukaista. Opettajat kokivat myös, että inklusio kuuluu nykypäivänä työnkuvaan. Osa opettajista oli ollut epäileväisiä inklusiosta omien opettajaopintojen aikaan, koska opinnoissa nostettiin esille pelkästään inklusion hyviä puolia. Työelämään tullessa opettajien epäilyksien inklusiota kohtaan oli helpottanut. Työelämässä opettajat olivat huomanneet, että oppilaan oppimista pystytään myös tukemaan lähikoulussa toimivasti.

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät inklusiossa sekä vahvuuksia että heikkouksia neljästä eri näkökulmasta. Monessa näkökulmassa opettajien käsityksen mukaan inklusion vahvuudeksi nousivat erilaisuudesta oppiminen, lähikoulu-periaate ja mallioppiminen. Monessa näkökulmassa opettajien käsitysten mukaan inklusion heikkoudeksi nousi inklusion resurssien riittämättömyys. Osa opettajista koki, etteivät koulut tarjoa tarpeeksi resursseja inklusion toteuttamiseksi. Opettajien käsitysten mukaan kouluihin tarvittaisiin enemmän aikuisia, joko opettajia tai koulunkäynninohjaajia, jotta inklusiota voitaisiin edistää.

Opettajien käsitysten mukaan inklusion myötä oppilaat sekä opettajat pääsevät oppimaan erilaisuudesta sekä oppilaat pääsevät mallioppimaan, esimerkiksi käyttäytymismalleja. Opettajien nostama huoli inklusion resurssien puutteesta tulee ottaa huomioon. Jotta voimme viedä inklusiota eteenpäin, tarvitsee inklusion resurssit olla ensin kunnossa.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen pedagogiikka, luokanopettajat, erityisluokanopettajat

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Inkluusio ja integraatio	7
2.1	Inkluusio ja integraatio käsitteinä	7
2.2	Inklusion tunnistetut hyödyt ja haasteet	8
2.3	Inklusion edistäminen peruskoulussa	9
3	Opettajat inklusiiossa	12
3.1	Opettajien osallisuus inklusiiossa	12
3.2	Inklusiivinen pedagogiikka	14
3.3	Kolmiportainen tuki	15
4	Tutkimuskysymykset	18
5	Tutkimuksen toteutus	20
5.1	Tutkimussuuntana fenomenografia	20
5.2	Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu	21
5.3	Tutkimuksen osallistujat	23
5.4	Aineiston analysointi	24
5.5	Tutkimuksen eettiset näkökulmat	27
6	Tulokset	28
6.1	Luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiosta	28
6.2	Luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta	32
6.3	Opettajien käsitysten muuttuminen inklusiosta ajan myötä	35
6.4	Inklusion vahvuudet ja heikkoudet	38
6.4.1	Oppilaan näkökulmasta	39
6.4.2	Opettajien näkökulmasta	40
6.4.3	Huoltajien näkökulmasta	43
6.4.4	Kouluuyhteisön näkökulmasta	44
7	Pohdinta	46
	Lähteet	50
	Liite 1. Haastattelurunko	54
	Liite 2. Tiedotekirje	55

1 Johdanto

Suomen perusopetuslain 17. pykälässä kirjoitetaan, että erityisopetus tulee järjestää oppilaan edun ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) velvoitetaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä onkin edistää yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta sekä tasa-arvoa. (Opetushallitus, 2014.)

Inklusio tuotiin esiin Salamancan julistuksessa vuonna 1994 (UNESCO, 1994). Inklusioon sitoutumista vahvistettiin lisää vuonna 2006 Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksessa, jossa solmittiin yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Convention on the Right of Persons with Disabilities). Yleissopimuksen korostettiin vammaisten henkilöiden oikeutta koulutukseen. Koulutus tulee toteutua ilman syrjintää ja yhtäläisin mahdollisuuksin. Yleissopimuksen allekirjoittaneiden valtioiden tulee taata inklusiivinen koulutusjärjestelmä kaikilla tasoilla sekä elinikäinen oppiminen. (YK, 2006.) Suomessa Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeudet tulivat voimaan 10.6.2016 (Gustafsson, 2019; Mietola, 2016).

Inklusion edistämiseen tarvitaan keskustelun herättämistä, positiivisten asenteiden innostamista sekä koulutuksen ja sosiaalisten puitteiden kehittämistä, jotta voidaan vastata koulutuksen rakenteiden ja hallinnon vaatimuksiin. Tähän lukeutuu prosessien ja ympäristöjen parantamista oppimisen edistämiseksi sekä oppijan tasolla että järjestelmätasolla koko yksilön oppimiskokemuksen tukemiseksi. Tämän lisäksi valtiolla tulee olla halukkuutta ja kykyä panna toimeen köyhiä suosivaa politiikkaa, käsittelemällä julkisia koulutusmenoja, kehittämällä monialaisia yhteyksiä sekä ottaa inklusio osaksi elinikäistä oppimista. (UNESCO, 2009.)

Opettajien käsityksistä inklusiosta on tehty jo aiemmin tutkimuksia. Mobergin ja Savolaisen (2003) sekä Pinolan (2008) tutkimuksessa ilmeni, että opettajien asenteet inklusiosta olivat kriittisiä ja varauksellisia inklusiota kohtaan. Pinolan (2008) tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että peruskoulun luokanopettajat, joilla oli hyviä kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä ja integraatiosta, suhtautuivat positiivisesti inklusiota kohtaan. Jahnukaisen (2015) tutkimuksessa ketään rehtoreista ei kannattanut täydellistä inklusiota vaan näkivät

perinteiselle erityisopetukselle paikkansa. Hornen ja Timmonsin (2009) tutkimuksessa opettajat nostivat inklusion huolenaiheiksi esimerkiksi oppilaiden tarpeiden tyydyttämisen ja suunnitteluajan. Mobergin (2003) tutkimuksen ilmeni, että suomalaiset erityisopettajat omasivat eniten optimisimpia asenteita inklusiota kohtaan ja suomalaiset tavalliset opettajat omasivat kriittisimmät asenteet inklusiota kohtaan. Tutkimuksen tulokset tukevat sitä, että opettajien suhtautuminen inklusiota kohtaan ovat tärkeitä inklusiivisen koulun kehittämisessä. (Moberg, 2003.)

Inklusio herättää erilaisia näkemyksiä sekä keskustelua. Ihmisillä on usein näkemyksiä inklusiosta. Useimmat ovat yleensä antaneet vähän aikaa, energiaa tai eivät olet tutkineet inklusiota. (CSIE, 2018.) Opettaja lehden artikkelissa *"Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: "Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu"* käsitellään sitä, että opettajat kertovat käsityksiään inklusiosta sekä heidän kokemastaan riittämättömyyden tunteesta opettajana. Haastateltava pohtii, että mikä olisi ratkaisu resurssien saamiseksi. Tässä haastateltava kääntää katseensa ylimmälle tasolle, missä säädetään lait ja koulutuksen rahoituksista päätetään. (Manner, 2019.) Olen itsekin päässyt mukaan keskusteluihin, joissa on käsitelty inklusiota. Itse en ole vielä päässyt toteuttamaan inklusiota, joten minua alkoi kiinnostamaan minkälaisia käsityksiä ja mielipiteitä muilla kollegoilla on inklusiosta ja millä tavoin he toteuttavat inklusiota työssään. Kiinnostukseni aihetta kohtaan on noussut entiseltään erityisopettajan opintojen kautta sekä työelämän lähestyessä.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokan- ja erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta. Lisäksi tarkastellaan, miten opettajien käsitykset ovat muuttuneet ajan myötä. Tämän lisäksi tarkastellaan opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista neljästä eri näkökulmasta: oppilaan, opettajan, huoltajan sekä koulu yhteisön. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tutkimussuuntana toimi fenomenografia. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina.

2 Inklusio ja integraatio

2.1 Inklusio ja integraatio käsitteinä

Inklusio on monimutkainen käsite ja sitä ei voida määritellä yhdellä lauseella (Booth, 2011; Booth & Ainscow, 2011). Inklusio tarkoittaa osallisuutta. Tämän lisäksi sitä, että jokaisella on yhtäläinen oikeus opiskella omassa lähikoulussaan. Inklusiossa koulun tulee olla avoin eikä jättää ketään ulkopuolelle tai syrjiä. (Takala, 2010.)

Inklusio on prosessi, joka ei pääty koskaan (Booth, 2011; Booth & Ainscow, 2011). Booth (2011) liittyy inklusiivisen koulutuksen arvokehukseen esimerkiksi tasa-arvon, osallistumisen, yhteisön, moninaisuuden kunnioittamisen, pysyvyyden. Nämä arvot tukevat parhaiten inklusiivista koulurakennetta, menettelyitä ja toimintojen luomista. (Booth, 2011.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) löytyy arvoja, jotka tukevat inklusiivisuutta. Näitä ovat esimerkiksi yksilön ainutlaatuisuus, osallisuus, yhteisön toiminnan rakentaminen ja tasa-arvon tavoite. (Opetushallitus, 2014.)

Inklusion käsite tuotiin vaikutusvaltaisesti esiin Salamancan julistuksessa. Sopimuksen kautta pyrittiin vahvistamaan sitä, että koulut voivat palvella kaikkia lapsia sekä erityisesti niitä lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Sopimuksen avulla pyrittiin myös vahvistamaan Koulutus kaikille- tavoitetta (School for All). Inklusioilla tarkoitettiin kaikkien lasten oikeutta käydä koulua yleisopetuksen luokilla erityisluokkien sijaan. (UNESCO, 1994) Tämä ei silti tarkoittanut sitä, että erityisopettajille ei olisi enää tarvetta. He toimisivat inklusion puolesta eikä segregaattona. Inklusioilla ei myöskään tarkoitettu sitä, että oppilas siirretään tavalliselle luokalle ilman, että koulu samalla mukautuisi oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. (Saloviita, 2006.)

Inklusio on maailmanlaajuinen asia, mutta joka maassa sillä on oma sovelluksena sekä merkityksensä (Malinen, ym., 2010). Rikkaissa maissa käytettävissä olevista resursseista riippumatta monet nuoret lähtevät ilman hyödyllistä pätevyyttä koulusta ja toiset koulutetaan yleisopetuksen ulkopuolella. Jotkut päättävät myös keskeyttää koulunsa, koska he näkevät opetuksen merkityksettömänä heidän elämässään. Kaikilla lapsilla ja nuorilla tulisi olla mahdollisuus koulutukseen. Tärkeää on myös, että he pystyvät osallistumaan kokonaisaikaisesti kouluelämään ja saavuttamaan halutut tuloksensa koulussa. Aikuisen tulee tarjota oppimismahdollisuudet. Inklusion tavoitteena opetuksessa on yksilön tehokas

osallistuminen yhteiskuntaan sekä yksilön täyden potentiaalin saavuttaminen. (UNESCO, 2009.)

Integraation yleisemmässä mallissa oppilas on pääsääntöisesti erityisluokalla, mutta hän osallistuu joillakin oppitunneilla yleisopetuksen luokan opetukseen. Näin erityisluokan oppilas saadaan integroitua yleisopetuksen luokkaan. Oppilas voidaan myös kokonaan integroida yleisopetuksen luokkaan, jos se nähdään parhaimpana ratkaisuna. Oppilaalla saattaa olla erityisen tuen päätös yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Tällöin tukitoimien avulla opetus järjestetään yleisopetuksen luokassa. (Takala, 2010.) Oikeaa integraatiossa kaikkien oppilaiden tarvitsemat tukitoimet ovat integroituna yleisopetuksen ryhmässä. Tällöin oppilas saa tuen yleisopetuksen ryhmässä. Pelkkä fyysinen yhdessäolo ei ole sama asia kuin integraatio. Jos tavalliseen ryhmään sijoitettua oppilasta nimitetään integroiduksi oppilaaksi, se ei ole käsitteellisesti oikein. Integraatio ei ole saavutettu silloin, kun oppilas on sijoitettu yleisopetuksen ryhmään saman ikäisten oppilaiden kanssa. (Moberg, ym., 2015.)

Integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä. Kun kaksi erillistä osaa yhdistetään, uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät erotu enää toisistaan. Tarkoituksenmukaisesti tehdyn integraation tavoitteena on, että uusi kokonaisuus on parempi kuin erillisten osien aiemmin muodostunut kokonaisuus. (Moberg, ym., 2015.) Integraatio nähdään liittyvän kuntoutusparadigmaan. Siinä henkilö liittyminen normaaliin yhteiskuntaan nähdään sitten vasta mahdollisena, kun hän on riittävästi kuntoutunut täyttääkseen normaaliyhteisön vaatimat ehdot. (Saloviita, 2006.)

2.2 Inklusion tunnistetut hyödyt ja haasteet

CSIE (Center for Studies on Inclusive Education) on listannut asioita, miksi inklusio pitäisi valita. Näitä syitä ovat esimerkiksi maailma muuttuminen, moraalisia arvoja tarkastellaan uudelleen, stereotyyppistä ajattelua on yhä enemmän, kansalliset sekä kansainväliset ohjeet ovat inklusion puolella. Segregoiva erityiskoulutoiminta loukkaa vammaisten oppilaiden perusihmisoikeutta koulutukseen. (CSIE, 2018.)

Booth ja Ainscow (2011) mielestä inklusion avulla voidaan luoda kaikille yhteinen koulu. Tämän avulla koulut arvostavat kaikkia tasavertaisesti ja toivottavat kaikki lapset tervetulleiksi. (Booth & Ainscow, 2011.) Koulun nähdäänkin yhteiskuntaan osallistavana rakenteena. Tämän lisäksi koulutus nähdään yksilön osaamista ja osallistumismahdollisuuksia kasvattavana resurssina. Tällöin tulee huomioida osallisuuden ja hyvinvoinnin rakentaminen merkittävänä koulutusinstituution yhteiskunnallisena tehtävänä. Yhteisöön kuulumisen tunnetta voidaan vahvistaa osallisuudella. Tämän kokemuksen avulla voidaan koota yhteen oppilaita sekä opettajia. (Koskela, ym., 2016.)

Mannisen (2015) tutkimuksessa tarkasteltiin kasvattajien käsityksiä siitä, millaisia haasteita erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaavat osallisuudessa koulussa. Tutkimustulosten mukaan sosiaalisuuden osallisuuden esteitä erityisen tukea tarvitsevien lasten kohdalla olivat esimerkiksi henkilöstön puutteelliset resurssit, väheksyntä, kiusaaminen ja koulujen arvot eivät toteudu käytännössä tai asenteissa. Tämän lisäksi haasteiksi nähtiin koulun sisällä sekä kodin ja koulun välisen tiedon kulun puutteellisuus, negatiiviset lausunnot ja erityistä tukea tarvitsevien lasten pienet mahdollisuudet vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa (Manninen, 2015.)

Kauffman ja kumppanit (2018) ovat sitä mieltä, että inklusio ei ole yhtä tärkeää kuin tehokas opetus. He näkevät väitteen, että inklusio nähdään parhaana paikkana kaikille opiskelijoille, olevan maailmanlaajuinen ongelma. Heidän mielestään täysi inklusio ei palvele kaikkia oppilaita. He kokevat myös, että sosiaalinen oikeudenmukaisuus koulutuksessa on äärimmäisen tärkeää, mutta täyden inklusion edistäminen perustuu imagologiaan eikä kaikkien oppilaiden eettiseen ja oikeudenmukaiseen kohteluun tai realiteetteihin. (Kauffman, ym., 2018.)

2.3 Inklusion edistäminen peruskoulussa

Hakala ja Leivo (2015) kirjoittavat artikkelissaan, että inklusiiviseksi kouluksi ei kehitytä pelkästään hallinnollisilla päätöksillä eikä yksittäisten opettajien ponnisteluiden tuloksena. Mikola (2012) näkevät inklusion prosessiksi, joka on paikallinen ja kulttuurinen, mutta silti samaan aikaan globaali koulutuksen järjestämisen kehityssuunta. Inklusiopyrkimyksessä ei

ole ainoastaan kyse koulutuspolitiikasta, oikeiden menetelmien löytäminen tai erityisopetuksen kehittäminen. Pyrkimyksessä on kyse koko koulutusjärjestelmän kehittämisestä. Kehityksessä tulee ottaa huomioon lainsäädäntö, kuntatason ratkaisut, kouluyhteisön kulttuuri ja pedagogiikka, jota opettajat toteuttavat kouluissa yhteistyössä vanhempien, lähiyhteisön ja toisten kouluyhteisön jäsenten kanssa. (Mikola, 2012.)

Booth ja Ainscow (2011) näkevät, että inklusio on periaatteellinen lähestymistapa koulutukseen sekä yhteiskunnan kehittämiseen. Inklusiota voidaan viedä eteenpäin, kun aikuiset ja lapset yhdistävät toimintansa inklusion arvoihin ja tekevät yhdenmukaisia aloitteita yhdessä. Tämän lisäksi pitää tehdä virallinen koulun kehittämissuunnitelma inklusion arvoista, jottei toiminta heikenny. Kaikkien osallistumisen lisääntyminen edellyttää koulujärjestelmien sekä kouluympäristöjen kehittämistä, jotta ne voivat ottaa huomion oppilaiden monimuotoisuuden. Sen avulla voidaan arvostaa jokaista oppilasta tasavertaisesti. (Booth & Ainscow, 2011.)

Booth ja Ainscow (2011) mielestä inklusiivisiin arvoihin lukeutuvat esimerkiksi tasa-arvo, osallisuus, yhteisö, erilaisuuden arvostaminen ja suvaitsevaisuus. Jotta inklusio saadaan käytäntöön kasvatuksessa, pitää laittaa inklusiiviset arvot käytäntöön. Näiden lisäksi Booth ja Ainscow (2011) ovat listanneet asioita, jotka liittyvät inklusioon kasvatuksessa. Näitä ovat esimerkiksi jokaisen elämä sekä kuolema tulee katsoa samanarvoiseksi sekä syrjäytymisen, syrjinnän, oppimisen ja osallistumisen esteiden vähentämistä. (Booth & Ainscow, 2011.) Inklusion kehittäminen vaatii sitä, että tuomme selkeästi esiin toimien, käytäntöjen ja menettelytapojen taustalla olevat arvot sekä opimme, miten voimme yhdistää paremmin toimintaamme inklusion arvoihin (Ainscow, ym., 2006).

Mietolan (2016) mielestä koulutuspolitiikan sekä vammaispolitiikan välistä yhteyttä tulisi vahvistaa. Jotta sitä voidaan vahvistaa, edellyttää se muutosta siihen, että inklusio koulutuspolitiikan kontekstissa määritetään. Lisäksi hän lisää, että inklusio pitäisi ymmärtää laajempaan. Inklusio tulisi nähdä esimerkiksi vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista osallisuuden lisäämisestä sekä sen luomaa yhteiskunnallista kontekstia koskevana tavoitteena. Tällöin myös pitäisi arvioida laajemmin koulutuksen luomaa tasa-arvoa sekä hyvinvointia. Näin koulutus ja koulutuspolitiikka saataisiin myös vahvasti osaksi vammaispolitiikkaa. (Mietola, 2016.)

Halinen ja Järvinen (2008) tekivät tutkimuksen Suomen esi- ja alakoulun kasvatuksesta inklusiivisesta näkökulmasta. Halinen ja Järvinen (2008) eivät tarkoita inklusiolla ainoastaan yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia kaikille, vaan siihen kuuluvat myös strategioita, rakenteita sekä toimintatapoja, joilla voidaan taata onnistunut oppiminen kaikille. Kun opettajat puhuvat inklusiosta, he nostavat esille sen, että joillakin oppilaille on oikeus oppia. Tällöin puhutaan niistä oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia sekä muita haittoja, jotka ovat syrjäytyneitä tai jopa syrjäytyneitä koulutusjärjestelmästä. Inklusion käsite on muuttumassa siihen suuntaan, että keskitetään sitä enemmän kysymykseen siitä, miten voidaan tukea jokaista lasta menestymään. Suomen yhteiskunnassa voidaan nähdä yksimielisyyttä koulutuksen tavoitteista sekä inklusion tärkeydestä. Koulutusjärjestelmän on löydettävä keinot taata kaikille hyvä koulutus optimaalisessa oppimisympäristössä sekä antaa riittävää tukea. Inklusio vastustaa syrjäytymistä sekä keskittyy kaikkien opiskelijoiden onnistuneeseen oppimiseen sekä hyvinvointiin. (Halinen & Järvinen, 2008.)

Suomalainen erityisopetusjärjestelmän malli voisi olla vielä inklusiivisempi, jos se kävisi läpi maltillisen uudelleenrakentamisen. Tällöin tulisi olla vähemmän esimerkiksi yksittäisten oppilaiden ottamista pois luokasta erityisopettajan luokse ja enemmän aikaa suunnittelulle sekä yhteistyölle. Kun saadaan tukea organisaatiolta ovat ohjeistukset selkeämmät ja työmäärä on kohtuullisempaa. Tällöin myös tulevat erityisopettajat voivat keskittyä oppimisprosessiin, enemmän yhteistyöhön opetushenkilöstön kesken ja oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. (Takala, ym., 2009.)

3 Opettajat inklusiossa

3.1 Opettajien osallisuus inklusiossa

Vaikka inklusio saa kansallista politiikan tukea ja eri julistukset kautta, koulujärjestelmä ei muutu inklusiivisemmaksi ennen kuin keskeiset toimijat eli opettajat ovat hankkineet positiivisen asenteen sekä tarvittavat taidot ja uskon kykyihinsä toteuttaa inklusiota. Onnistunut inklusio vaatii poliittista apua sekä opettajien tehokkuuden ja opettajankoulutuksen tukea. Kumpikaan näistä ei yksinään riitä. (Moberg, ym., 2020.)

Pinolan (2008) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksissa ilmeni, että opettajien asenteet olivat kriittisiä ja varauksellisia inklusiota kohtaan. Pinolan (2008) tutkimuksessa ilmeni myös, että peruskoulun luokanopettajat, joilla oli hyviä kokemuksia integraatiosta sekä kollegiaalista yhteistyöstä, suhtautuivat positiivisesti inklusiota kohtaan. Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa huomattiin, että Suomessa opettajat olivat enemmän pessimistisiä inklusiota kohtaan kuin erityisopettajat. Tutkimuksessa ilmeni myös, että opettajat näkivät inklusion luovan lisää sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Opettajat näkivät myös, että tehokkaan koulutuksen takaaminen kaikille on ongelmallista. Tutkimuksen tulokset tukevat ajatusta siitä, että kasvattajien asenne inklusiota kohtaan on tärkeä osa inklusiivisen koulujärjestelmän kehittämisessä. (Moberg & Savolainen, 2003.)

Jahnukaisen (2015) tutkimuksessa tutkittiin koulujen rehtoreiden käsityksiä inklusiosta ja erityisopetuksen järjestämisestä Suomessa ja Kanadassa. Tutkimuksessa ilmeni, että rehtorit määrittelivät nykyisiä käytäntöjään integraation kielellä, vaikka koulutuspoliittisissa asiakirjoissa oli inklusion retoriikkaa. Tutkimuksessa ilmeni, ettei kukaan rehtoreista kannattanut täydellistä inklusiota. Rehtorit näkivät, että tarvitaan myös perinteisempää erityisopetusta. (Jahnukainen, 2015.)

Mobergin (2003) tutkimuksessa tutkittiin sambialaisten ja suomalaisten opettajien suhtautumista inklusiivista opetusta kohtaan sekä heidän käsityksiänsä sopivasta koulutusympäristöstä lapsille, joilla on erilaisia vaikeuskin tai vammoja. Tutkimuksessa ilmeni, että suomalaiset tavalliset opettajat omasivat kriittisimmät asenteet inklusiota kohtaan ja suomalaiset erityisopettajat omasivat eniten optimisimpia asenteita inklusiota kohtaan. Tutkimuksen tulokset tukevat sitä, että opettajien suhtautuminen inklusiota kohtaan ovat

tärkeitä inklusiivisen koulun kehittämisessä sekä että inklusiivisen opetuksen ymmärretään parhaiten moniulotteisena elementtinä, joka on käytännön tasolla hyvin riippuvainen konteksti. (Moberg, 2003.)

Isosompin ja Leivon (2015) tutkimuksessa arvioitiin, kuinka luokanopettajien aikuiskoulutusohjelman inklusiivisen opetuskäytännön pedagogiset ratkaisut auttavat luokanopettajia kehittymään inklusiivisiksi opettajiksi. Tutkimuksessa inklusio tulkittiin oppilaiden oikeudeksi opiskella ikätovereidensa kanssa, mutta se nähtiin myös ammatillisena haasteena sekä ihanteena. Tutkimuksessa huomattiin myös inklusiivisen opettajan neljä ammatillista osaamisaluetta: monimuotoisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, opettajien yhteistyö ja elinikäinen henkilökohtainen oppiminen. (Isosomppi & Leivo, 2015.)

Horne ja Timmons (2009) tekivät tutkimuksen opettajien käsityksistä oppilaiden, joilla on erityistarpeita heidän luokallaan, vaikutuksesta inklusioon luokissa. Opettajat täyttivät kyselyn, mikä koostui 62 kohdasta, jotka käsittelivät asenteita ja käsityksiä, kannustimia inklusion edistämiseksi sekä huolenaiheita luokanhuoneen näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että joidenkin opettajien ensisijaisina huolenaiheina olivat suunnittelu-aika, kaikkien oppilaiden tarpeiden tyydyttäminen sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen, jotta he pystyvät vastaamaan tehokkaasti oppilaiden yhä monimuotoisempiin tarpeisiin luokassa. (Horne & Timmons, 2009.)

Mobergin ja kumppanien (2019) tutkimuksessa analysointiin ja vertailtiin kahden eri kulttuurin Suomen ja Japanin opettajien asenteita inklusiosta. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien asenteet olivat vaihtelevia sekä melko kriittisiä. Opettajien tehokkuudesta inklusiossa, kun erityisesti opetetaan kehitysvammaisia tai tunne- ja käytösongelman omaavia oppilaita, olivat huolissaan enemmän suomalaiset opettajat. Japanilaisilla opettajilla olivat positiivisempi, kun mietittiin vammaisten oppilaiden inklusion etuja. Suomalaisissa kouluissa korostetaan erityisopetuksen tehokkuutta. Sen takia suomalaiset opettajat suhtautuivat kriittisemmin ajatukseen, että tehokkuusdiskurssi oikeuttaa inklusiiviseen opetukseen tarpeen, kuin japanilaiset opettajat, kuin japanilaiset opettajat. (Moberg, ym., 2020.)

3.2 Inklusiivinen pedagogiikka

Inklusiivisen koulutuksen ideasta sekä käsitteestä on keskusteltu ja esitetty erilaisia tulkintoja, siitä mitä inklusio tarkoittaa ja ketä se koskee (Okkolin, ym., 2018). Inklusio koskee kaikkia, eikä vain erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Sen avulla pyritään tukemaan kaikkia, jotka ovat vaarassa syrjäytyä koulutuksesta sekä epäonnistua koulutuspolulta. Pelkästään pääsy yleisopetuksen puolelle ei riitä, vaan siellä pitää mahdollistaa oppilaalle hänelle merkitykselliset oppimistoiminnat. (Bauer, ym., 2003.) Inklusiivisessa pedagogiikassa vastataan oppijoiden monimuotoisuuden tavoilla, joilla pyritään välttämään oppilaiden syrjäytyminen luokkahuoneen yhteisössä (Spratt & Florian, 2015; Bauer, ym., 2003). Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on lisätä koulutuksen saatavuutta ja edistää kaikkien syrjäytymiselle alttiiden oppijoiden täyttä osallistumista ja mahdollisuuksia hyödyntää potentiaaliaan (Bauer, ym., 2003). Se suosii luokkahuoneiden käytäntöjä, jotka kannustavat oppilaiden välistä yhteistyötä oppimistilanteissa, jotka lisäävät inklusiivista yhteistöllistä oppimista yhdessä (Spratt & Florian, 2015).

Inklusiivinen koulutus on iso ja vaikea tehtävä. Jotta inklusiivinen koulutus voidaan muuttaa unelmasta todellisuuteen, tarvitaan paljon tahtoa luoda se. Lähestyessä inklusiivista koulutusta täytyy käyttää kokonaisvaltaisia ja kattavia lähestymistapoja, jotka keskittyvät uskomukseen, että ”jokainen lapsi pystyy oppimaan”. (Fernandes & Kakodkar, 2016.) Fernandes ja Kakodkar (2016) tutkimuksessa huomattiin, että inklusiivisuus ei ole enää fyysisten ja kognitiivisten vammojen määrittelemä. Se sisältää myös täyden valikoiman inhimillistä monimuotoisuutta suhteessa kykyihin, kieleen, kulttuuriin, sukupuoleen, ikään ja muihin inhimillisiin eroihin. Kaikilla lapsilla vahvuuksineen ja heikkouksineen, toiveineen, pyrkimyksineen ja odotuksineen on oikeus koulutukseen. Tämän takia koulutusjärjestelmää tarvitsee mukauttaa vastaamaan jokaisen lapsen tarpeita. Inklusiivisen pedagogiikan korostaminen ei sulje pois erityiskouluja. Niitä tarvitaan sellaisten lasten tarpeisiin, koska heidän tarpeensa ovat erikoisempia sekä laajempia (Fernandes & Kakodkar, 2016.)

Inklusio nähdään yhä enemmän koulutusuudistuksen tärkeimpänä liikkeellepanevaksi voimaksi ja se on myös kansainvälisten poliittisten asiakirjojen keskeinen tavoite (Azorín & Ainscow, 2020). Azorínin ja Ainscowin (2020) tutkimuksessa keskityttiin siihen, miten kouluja voidaan auttaa arvioimaan edistymistään inklusiota kohti. Tutkimuksessa havaittiin haasteiksi

uskottavien todisteiden luomisen käytännöllisyys ja todisteiden järkeistämisen ongelma. Tarve kehittää sidosryhmien luottamusta sekä ristiriitojen ja jännitteiden ratkaisemisen ja eteenpäin viemisen prioriteettien päättämisen tärkeys. (Azorín & Ainscow, 2020.)

Yksi keinoista vastata oppilaiden tuen tarpeisiin sekä kehittää opetusta lisää inklusiivisempaan suuntaan on yhteisopettajuus (Sirkko, ym., 2020). Sirkon ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa ilmeni, että yhteisopettajuus ei ole uusi työtapana mutta sen käyttötavat ovat kehittyneet ajan myötä sekä se näytti olevan edelleen kehittyvä inklusiota tukeva työtapana. He näkevät myös, että yhteisopettajuus kannattaa ottaa osaksi opetusharjoittelua sekä luokan- että aineenopettajien koulutuksissa. Tämän avulla siitä saadaan yksi toimiva tapa oppilaiden tukemiseen, opettamisen monipuolistamisessa sekä se edistää osallisuutta ja inklusiota. (Sirkko, ym., 2020.)

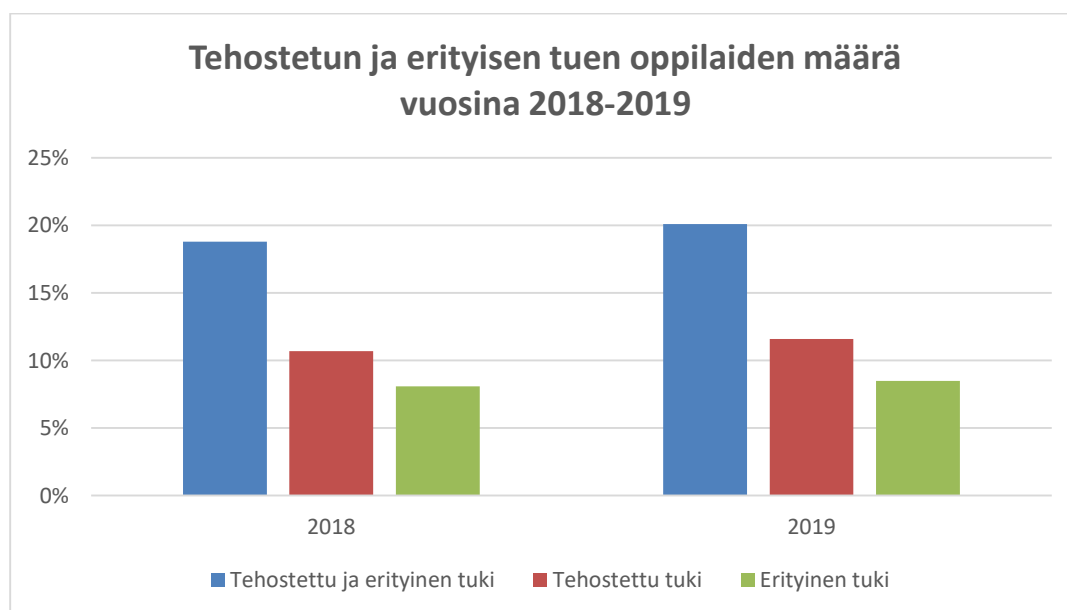
Kaikilla oppilailla ei ole tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, vaikka heillä ilmenee erinäisiä tuen tarpeita. Opetuksen eriyttämistä ei tulisi nähdä vain ainoastaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukitoimena. Pedagogisilla ratkaisuilla voidaan palvella monenlaisia oppilaita. Eriyttämisen suunta voi myös vaihdella. Tällöin oppimisen suunta, prosessi ja tulos voidaan toteuttaa eri tavoin. Eriyttämällä pyritäänkin ehkäisemään tulevaa tuen tarvetta. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen, joten opettajilla on olennainen rooli oppimista tukevan ja vaikeuksien ennalta ehkäisevän opetuksen toteutuksessa sekä toteutuksessa. (Sinkkonen, ym., 2018.)

3.3 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2014 otettiin käyttöön kolmiportainen tukijärjestelmä perusopetuksessa Suomessa. Kolmiportaisessa tuessa tuen tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi olla yhdessä tasolla näistä kerrallaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 61) nostetaan esiin: ”*Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun*”. Suomessa kouluilla melko laaja autonomia tehdä valintoja opetussuunnitelmassa, henkilöstörakenteessa ja muissa asioissa.

Tämän takia käytännönläheisiä ja kuntakohtaisia tulkintoja kolmiportaista tuesta saattaa syntyä. (Björn, ym., 2016.)

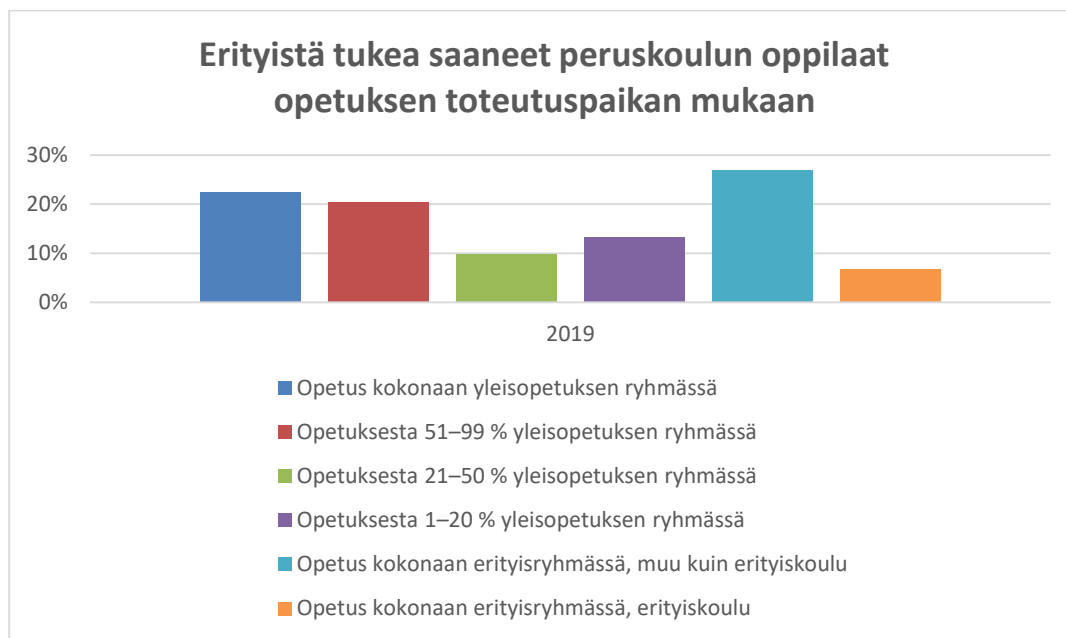
Yhdysvaltalainen RTI-malli (Response to intervention) on samantyylinen tuenmalli suomalaisen kolmiportaisen tuen kanssa. Suomalainen RTI-tyyppinen viitekehys on jaettu kolmeen eri tukitasoon. Ensimmäinen taso on yleinen tuki. Se on tarkoitettu oppilaille, jotka tarvitsevat satunnaisesti apua yleensä tavallisissa luokkahuoneissa. Toisena tasona toimii tehostettu tuki. Tehostettua tukea toteutetaan, kun oppilas tarvitsee pidemmän tukijakson jossakin tietyllä osa-alueella, esimerkiksi matematiikassa. Suomessa tehostetun tuen tasolla erityisopettajilla on tärkeä rooli oppilaan jokapäiväisessä koulutyön suunnittelussa. Opetuksen tulee olla joustavaa ja huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet. Näitä voidaan huomioida monipuolisella eriyttämisellä. Kolmantena tasona toimii erityinen tuki. Erityinen tuki on tarkoitettu oppilaille, joilla on pääasiassa yksilöllistetyt opetussuunnitelmat yhdessä tai useammassa oppiaineessa. (Björn, ym., 2016.)



Kuvio 1. Tehostetun ja erityisen tuen määrä vuosina 2018 ja 2019. (Tilastokeskus, 2020.)

Vuoden 2019 syksyllä 20,1 prosenttia peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostetun tuen piirissä oli 65 200 eli 11,6 prosenttia peruskoulun oppilaista ja erityisen tuen piirissä oli 48 200 eli 8,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tehostettu tuen oppilaiden määrä oli kasvanut edellisvuodesta 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisten tuen oppilaiden määrä oli

kasvanut 0,4 prosenttiyksikköä. Erityistä tukea tarvitsevista oppilaista 6,9 prosentilla opetus tapahtui kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä. (Tilastokeskus, 2020.) Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä vuosina 2018 ja 2019 koottiin yläpuolella oleva kuvio 1.



Kuvio 2. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan. (Tilastokeskus, 2020.)

Erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta järjestettiin yleisopetuksen ryhmissä, osittain yleisopetuksen ryhmissä, kokonaan erityisryhmissä muualla kuin erityiskouluissa tai kokonaan erityisryhmissä erityiskouluissa. Vuonna 2019 kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opetusta järjestettiin 22,5 prosentille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Osittain yleisopetuksen ryhmissä opetus järjestettiin 43,7 prosentille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Opetus erityisryhmissä muualla kuin erityiskoulussa järjestettiin 26,9 prosentille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Opetus kokonaan erityisryhmässä erityiskoulussa järjestettiin 6,9 prosentille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Yhteensä 33,8 prosenttia erityisen tuen oppilaista opiskeli erikseen yleisopetuksessa vuonna 2019. (Tilastokeskus, 2020.) Erityistä tukea saavien peruskoulun oppilaiden opetuksen toteutuspaikoista koottiin yläpuolella oleva kuvio 2.

4 Tutkimuskysymykset

Tässä Pro gradu- tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä luokan- ja erityisopettajilla on inklusiosta ja inklusiivista pedagogiikkaa. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luokan- ja erityisluokanopettajien käsitykset inklusiosta ovat muuttuneet ajan myötä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä vahvuuksia ja heikkouksia opettajat näkevät inklusiiossa neljästä eri näkökulmasta. Haastattelemalla kerättyä tutkimusaineistoa tarkastellaan sellaisenaan.

Tutkimuskysymyksiäni:

1. Millaisia luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset ovat inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta?
2. Miten luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset inklusiosta ovat muuttuneet ajan myötä?
3. Mitä vahvuuksia ja heikkouksia luokanopettajat ja erityisluokanopettajat näkevät inklusiiossa?

Aiemman tutkimuksen nojalla on ilmennyt, että opettajien asenteet ovat kriittisiä ja varauksellisia inklusiota kohtaan (Moberg & Savolainen, 2003; Pinola, 2008). Peruskoulun luokanopettajat, joilla oli hyviä kokemuksia integraatiosta sekä kollegiaalisesta yhteistyöstä, suhtautuivat positiivisesti inklusiota kohtaan (Pinola, 2003). Suomessa opettajat olivat enemmän pessimistisiä inklusiota kohtaan kuin erityisopettajat (Moberg & Savolainen, 2003). Suomalaiset tavalliset opettajat omasivat kriittisimmät asenteet inklusiota kohtaan, kun taas suomalaiset erityisopettajat omasivat eniten optimisimpia asenteita inklusiota kohtaan (Moberg, 2003). Aiemmissa tutkimustuloksissa opettajien käsityksissä on ollut eroavaisuuksia, joten näiden aiempien tutkimustulosten nojalla perustelen ensimmäisen tutkimuskysymyksiäni.

On vaikeaa löytää tutkimusta opettajien käsitysten muuttumisesta inklusiosta ajan myötä. Sen takia se onkin hyvä ottaa tutkittavaksi opettajien käsitysten muuttuminen ajan myötä inklusiosta. Tämän perusteella perustelen toista tutkimuskysymystäni.

Horne ja Timmons (2009) ovat tehneet tutkimuksen opettajien käsityksistä erityistarpeiden tarvitsevien oppilaiden vaikutuksesta inklusion luokissa. Huolenaiheeksi opettajilla nousi suunnittelu-aika, kaikkien oppilaiden tarpeiden tyydyttäminen sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. (Horne & Timmons, 2009.) On vaikeaa löytää lisää tutkimuksia opettajien käsityksistä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vahvuuksia ja heikkouksia inklusiosta oppilaan, opettajan, huoltajien ja kouluyhteisön näkökulmasta. Jokainen näistä näkökulmista on osa kouluyhteisöä, jossa toteutetaan inklusiota. Tämän takia onkin hyvä tarkastella inklusion vahvuuksia ja heikkouksia juuri näistä näkökulmista. Näiden perusteluiden nojalla perustelen kolmatta tutkimuskysymystäni.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimussuuntana fenomenografia

Tutkimus suoritetaan laadullisena tutkimuksena, jossa hyödynnetään tutkimussuuntana fenomenografia. Fenomenografia (phenomenography) tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista sekä niistä kirjoittamista (Ahonen, 1996; Metsämuuronen, 2008). Siinä tutkitkaan yleisesti sitä, että miten maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa. Käsitteet, jotka koskevat samaa ilmiötä, vaihtelevat eri henkilöstä riippuen. Kokemustausta vaikuttaa käsityksen erilaisuuteen. (Ahonen, 1996.) Erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset sekä niiden erilaiset ymmärtämisen tavat ovat fenomenografian tutkimuskohteina. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida sekä ymmärtää erilaisia käsityksien keskinäisistä suhteista ja käsityksiä ilmiöistä. Se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella yksilöiden ja yhteisöjen käsityksiä erilaisista kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiöistä. (Paloniemi & Huusko, 2016.)

Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista. Käsitteet asioista voivat olla hyvin erilaiset ihmisten kesken riippuen esimerkiksi iästä, koulutustaustasta, kokemuksista tai sukupuolesta. Käsitteet saattavat muuttua, ja siksi käsityksiä voidaan sanoa dynaamisiksi ilmiöiksi. Fenomenografian kannalta on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen, 2008.) Ahonen (1996) kuvailee, että fenomenografiassa ihminen on rationaalinen olento, joka yhdistää mieleensä oliot sekä tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Ihminen kokoo koetuista ilmiöistä käsityksiään. (Ahonen, 1996.)

Ahonen (1996) on jakanut fenomenografisen tutkimuksen neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa kiinnetään huomiota johonkin asiaan tai käsitteeseen, josta ilmenee hämmentäviä erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa perehdytään asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti, jonka avulla hän jäsentää alustavasti siihen liittyviä näkökulmia. Kolmannessa vaiheessa haastatellaan henkilöitä, jotka kertovat erilaisia käsityksiä asiasta tai käsitteestä. Neljännessä vaiheessa luokitellaan haastateltavien käsitykset niiden merkityksen perusteella. Järjestämisen jälkeen kootaan käsitykset vielä ylemmän tason merkitysluokiksi, jotta hän voi selittää käsityksien erilaisuudet. (Ahonen, 1996.)

5.2 Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimushaastattelu poikkeaa arkikeskustelusta siten, että sillä on erityinen tarkoitus ja osallistujaroolit. Tutkimushaastattelussa haastattelijalla on tietämätön ja haastateltavalla on tarvittava tieto. Haastatteluun ryhdytään tutkijan aloitteesta ja tutkija ohjaakin haastattelu tilannetta tai vähintään suuntaa sitä tiettyihin aiheisiin. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005.) Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, joka tekee siitä ainutlaatuisen tiedonkeruumenetelmän. Haastattelun avulla voidaan selvittää saatavia vastauksia sekä syventää saatavia tietoja. Laadullisessa tutkimuksessa hyödynnetään metodeja, joissa tutkittavien ”ääni” sekä näkökulmat pääsevät esille. Tämänkaltainen metodi on esimerkiksi teemahaastattelu. (Hirsjärvi, ym., 2007.)

Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu sopii tilanteisiin, joissa käsitellään intiimejä tai arkoja aiheita. Se sopii myös, jos halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, joita ovat esimerkiksi arvostukset, perustelut tai ihanteet. (Metsämuuronen, 2008.) Teemahaastattelussa tyypillisesti on mietitty ennakkoon haastattelun aihepiirit eli tema-alueet, silti kysymysten tarkka muoto sekä järjestys puuttuu (Hirsjärvi, ym., 2007; Hirsjärvi & Hurme, 2011; Cohen ym., 2018).

Haastattelussa voidaan hyödyntää myös syventymistä. Haastattelijalla muotoilee seuraavan kysymyksenä edellisen vastauksen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme, 2011.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien omia käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta, joten puolistrukturoitu haastattelu sopi haastattelun muodoksi. Haastattelun teemat sekä haastattelukysymykset olivat myös suunniteltu etukäteen ja lisäksi haastatteluissa esitettiin syventäviä lisäkysymyksiä. Samoja syventäviä lisäkysymyksiä ei esitetty jokaiselle haastateltavalle.

Ennen tutkimuksen alkua tutkija testasi haastattelurunkoa kahdella esihaastattelun eli testihaastattelulla. Sen avulla tutkija sai kerrytettyä kokemusta haastattelutilanteesta. Testihaastatteluiden avulla voidaan testata haastattelurunkoa sekä eri kysymysmuotoja (Hirsjärvi & Hurme, 2011; Silverman, 2009). Testihaastatteluiden jälkeen testihaastateltavat

antoivat palautetta haastattelurungosta, jonka myötä haastattelurunkoa muokattiin vielä testihaastatteluiden jälkeen.

Haastattelut toteutettiin joko kasvotusten haastateltavan kanssa tai etäyhteyksin Zoomin välityksellä vallitsevan koronatilanteen vuoksi. Yhdeksän haastatteluista suoritettiin etäyhteyksin Zoomin välityksellä ja yksi haastatteluista suoritettiin kasvokkain. Teemahaastatteluun kuuluu, että haastattelut tallennetaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011). Haastattelut tallennettiin video- tai äänitallenteena.

Haastattelut aloitettiin selvittämään haastateltavan taustatietoja. Ensimmäisenä kysyttiin haastateltavan koulutustaustaa, josta saatiin selville samalla opettajan pätevyys. Tämän jälkeen kysyttiin opettajan työkokemuksen määrää opetusosalta. Haastattelun ensimmäinen teema käsitteli inklusiota. Siinä selvitettiin opettajien käsityksiä ja ajatuksia inklusiosta sekä mikä on vaikuttanut opettajan ajatteluun inklusiosta. Tämän lisäksi ensimmäisessä teemassa mietittiin vahvuuksia ja heikkouksia inklusiosta neljästä eri näkökulmasta.

Toisessa teemassa käsiteltiin inklusiivista pedagogiikkaa. Teemassa selvitettiin, miten inklusiivista pedagogiikkaa toteutetaan koulussa ja miten inklusiota toteutetaan kunnassa, jossa opettaja työskentelee. Opettajia pyydettiin myös kertomaan, miten inklusio näkyy heidän työssään. Tämän lisäksi selvitettiin myös, miten opettaja itse toteuttaa inklusiota luokassa sekä luokkahuoneen ulkopuolella.

Kolmannessa teemassa syvennettiin opettajien omaan osaamiseen inklusiosta. Siinä selvitettiin, milloin ja millä tavalla inklusio on ilmennyt ensimmäisen kerran opettajien elämässä. Teemassa syvennettiin opettajien käsityksen muutokseen inklusiosta sekä heidän omaa kehittymistään inklusion toteuttamisessa. Viimeisenä esitettiin täydentävä kysymys, jossa opettajalla oli vapaa sana inklusiosta tai inklusiivisesta pedagogiikasta.

5.3 Tutkimuksen osallistajat

Laadullisessa tutkimuksessa valitaan kohderyhmä tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, ym., 2007; Hirsjärvi & Hurme, 2011). Tutkimukseen haastateltavaksi valittiin 5 pätevyydeltään luokanopettajaa ja 5 pätevyydeltään erityisluokanopettajaa. Haastateltavien etsinnässä käytettiin hyväksi omia kontakteja sekä lumipallo-otantaa (snowball sampling). Lumipallo-otannassa haastateltavia käytetään apuna löytämään tutkimukseen sopivia henkilöitä (Cohen, ym., 2018). Tässä tutkimuksessa haastattelun loputtua haastateltavilta tiedusteltiin, jos he tietäisivät jonkun, joka sopisi tämän tutkimuksen otantaan. Omia kontakteja tavoitettiin tässä tutkimuksessa viisi opettajaa ja lumipallo-otannan kautta viisi opettajaa.

TAULUKKO 1. Haastateltavien tiedot

Lyhenne	Koulutus	Työkokemus	Haastattelun kesto	Tavoitettu
LO1	Luokanopettaja	5 vuotta	51min 2sek	Lumipallo-otanta.
LO2	Luokanopettaja	3 vuotta	42min 40sek	Omat kontaktit
LO3	Luokanopettaja	10 vuotta	43min 38sek	Lumipallo-otanta
LO4	Luokanopettaja	7 vuotta	37min 55sek	Lumipallo-otanta
LO5	Luokanopettaja	4 vuotta	30min 45sek	Lumipallo-otanta
EO1	Erytyisluokan-opettaja	n. 2 kuukautta	1h 3min 46sek	Omat kontaktit
EO2	Erytyisluokan-opettaja	25 vuotta	1h 25min 36sek	Lumipallo-otanta
EO3	Erytyisluokan-opettaja	17 vuotta	26min 57sek	Omat kontaktit
EO4	Erytyisluokan-opettaja	2 vuotta	29min 52sek	Omat kontaktit
EO5	Erytyisluokan-opettaja	n. 9 kuukautta	29min 31sek	Omat kontaktit

Tutkimukseen osallistujista koottiin taulukko, josta näkee haastateltavan lyhenteen tutkimuksessa, koulutuksen, työkokemuksen määrän, haastattelun keston sekä miten haastateltava oli tavoitettu (ks. taulukko 1). Yhteyttä haastateltaviin otettiin puhelimitse tai sähköpostitse.

5.4 Aineiston analysointi

Laadullisessa analyysissä aineisto ja tutkimusongelmat käyvät tiivistä vuoropuhelua keskenään. Tällöin aineisto ei anna suoria vastauksia alkuperäisiin tutkimusongelmiin. Kerätty, mutta käsittelemätön aineisto saattaa näyttää hahmottomalta massalta tutkijalle. Haastatteluja tehdessä tutkija on voinut pitää päiväkirjaa aineiston keruun vaiheista sekä haastattelujen aikana syntyneistä havainnoista, ajatuksista ja alustavista tulkinnoista. Tämänkaltaiset havainnot voivat saada aikaan analyttisten oivallusten paikkoja sekä toimivat apuna tarkemmin tutustua kerättyyn aineistoon. (Ruusuvuori, ym., 2010.) Tässä tutkimuksessa pidin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin ajatuksia, havaintoja ja alustavia tulkintoja, joita sain haastatteluiden aikana.

Fenomenografiset haastattelut yleensä ääninauhallisia sekä litteroitu sanatarkasti (Åkerlind, 2012). Haastattelun litteroinnilla eli tekstiksi muuttamiseksi aloitetaan haastatteluaineiston analysointi (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Litteroinnin avulla aineistomassa saadaan helpommin hallittavaan muotoon. Se on olennainen osa, kun tutustutaan aineistoon sekä sen tarkkuus on hyvä määrittää suhteessa tutkimusintressin ja analyysin tarkkuustason. (Ruusuvuori ym., 2010.) Yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen, jos kiinnostus haastattelussa keskittyy asiasisältöihin (Ruusuvuori, 2010). Tässä tutkimuksessa keskityttiin asiasisältöihin, joten litterointi ei ollut yksityiskohtaista.

Sisällönanalyysi avulla voidaan analysoida objektiivisesti sekä systemaattisesti dokumentteja. Dokumentti voi olla esimerkiksi kirjat, haastattelu tai keskustelu. Sisällönanalyysissä etsitään dokumentista tekstin merkityksiä. (Sarajärvi & Tuomi, 2018.) Siinä analysoidaan haastatteluissa puhuttuja sisältöjä. Tällöin litterointi on usein sanatarkkaa eli mukaan on otettu niin sanotut tilkesanat, kuten niinku tai tuota. Litteroinnista voi jättää pois minimipalautteet, tauot, äänensävyt ja päällekkäispuhumiset. Tällöin niitä kuvataan usein välimerkkien avulla.

(Ruusu vuori & Nikander, 2017.) Tässä tutkimuksessa haastatteluista saatua dataa analysoidaan soveltaen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

TAULUKKO 2. Tutkimuskysymyksiin vastaavat haastattelurungon kysymykset

Tutkimuskysymys	Haastattelukysymykset
<p><i>1. Millaisia luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset ovat inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta?</i></p>	<p>-Miten määrittelisit inklusion omin sanoin? -Mitä ajattelet inklusiosta? -Miten inklusiivista pedagogiikka toteutetaan koulussasi? Kunnassasi? -Miten inklusio näkyy työssäsi? -Miten toteutat inklusiota? a. luokassa b. luokkahuoneen ulkopuolella</p>
<p><i>2. Miten luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset inklusiosta ovat muuttuneet ajan myötä?</i></p>	<p>-Minkä koet vaikuttaneen sinun ajatteluusi inklusiosta? -Milloin ja millä tavalla inklusio on ilmennyt ensimmäisen kerran elämässäsi? -Onko käsityksesi muuttunut ajan myötä inklusiota? a. Miten ajatusmaailmasi on muuttunut ajan myötä inklusiosta? -Miten koet kehittyneesi inklusion toteuttamisessa?</p>
<p><i>3. Mitä vahvuuksia ja heikkouksia luokanopettajat ja erityisluokanopettajat näkevät inklusiiossa?</i></p>	<p>-Mitkä ovat inklusion hyödyt/edut/vahvuudet? Entä haitat/heikkoudet? a. oppilaan näkökulmasta b. opettajan näkökulmasta c. huoltajien näkökulmasta d. kouluyhteisön näkökulmasta</p>

Tutkimuskysymyksiin valittiin tietyt haastattelurungon kysymykset. Yllä olevaan taulukkoon on tiivistetty, mistä haastattelukysymyksistä saatiin vastauksia mihinkin tutkimuskysymykseen. Tämän lisäksi täydentävistä haastattelukysymyksistä saatiin dataa tutkimuskysymyksiin (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja tiivistämisestä

Tutkimuskysymys	Haastattelukysymys	Alkuperäisilmaus	Tiivistys
Millaisia luokanopettajien ja erityisluokan-opettajien käsitykset ovat inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta?	Miten toteutat inklusiota luokahuoneen ulkopuolella?	Esimerkki 1. (EO4): <i>”No kyl tapahtuu et luokahuonees että luokahuoneen ulkopuolella, et yrittäis puhuu lapsil sillee et he niinku et korottais et meit o tosi paljon erilaisii, et joku tekee jotai asiaa eri asiaa eri tavallaan tai käyttäytyy tai oppii eri tavalla, et se ei oo mikää semmonen ihmeellinen juttu. Et koittaa korostaa sitä et se o ihan tavallista.”</i>	Erilaisuuden opettaminen
Mitä vahvuuksia ja heikkouksia opettajat näkevät inklusiossa?	Mitkä ovat inklusion haitat ja heikkoudet opettajan näkökulmasta?	Esimerkki 2. LO1: <i>”Missä määrin se on niinku tavallaan reiluu muita kohtaan, jos yks syö niinku koko ajan sen leijonan osan, ja sit muille jää se mitä jää. Niin se on ehkä ittel kaikist niinku raskainta siinä siinä kun on ollut näitä integroituu tai inkluusio-oppilaita, niin tota niin just semmonen painiskelu sen kanssa, että minkä verran voi yhteen oppilaaseen antaa siitä koko kakusta.”</i>	Opettajien riittämättömyyden tunne

Tutkimuskysymyksen ja haastattelurunon kysymysten yhdistämisen jälkeen tutkimusaineistoa lähdettiin analysoimaan haastattelukysymys kerrallaan poimimalla haastateltavien alkuperäisilmauksista tutkimuskysymyksille merkittäviä asioita. Alkuperäisilmauksista tehtiin omat tiivistykset, joita hyödynnettiin analyysissa. Haastattelukysymykset yhdistettiin omiin

tutkimuskysymyksiinsä. Yllä olevaan taulukkoon 3 on tiivistetty aineiston pelkistäminen ja tiivistäminen.

5.5 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula, 2011). Ennen haastatteluiden suorittamista tutkija on perehtynyt käsiteltävään aiheeseen ja tutkimusmenetelmiin (Ahonen, 1996.). Tähän tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistujat saavat, missä kohtaan vain keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa. (TENK, 2019; Kuula, 2011.)

Ennen haastatteluja osallistujille lähetettiin sähköinen tiedotekirje sähköpostitse, jossa kerrottiin tutkimukseen osallistumiseen liittyvät tiedot. Näitä olivat tiedot tutkimuksen sisällöstä, tavoitteista, henkilötietojen käsittelystä sekä käytännön toteutuksesta. Myös tiedotekirjeessä kerrottiin, että tutkimuksen osallistuminen on vapaaehtoista sekä tutkimuksen voi keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimukseen osallistumisen harkitsemiseen annettiin riittävästi aikaa. (Kuula; 2011; TENK, 2019.) Etukäteen annettavat tiedot tutkimuksesta saattavat ratkaista sen, että osallistuuko tutkittava tutkimukseen. (Kuula, 2011.) Haastateltavilta pyydettiin suullinen suostumus, joka tallentui haastattelunauhoittelelle ja siten myös litteraattiin. Haastattelutallenteet hävitettiin, kun litteraatit oli tarkastettu.

Tutkittavien ihmisarvoa kunnioitettiin muun muassa yksityisyyden kunnioittamisella. Tutkittavien nimet sekä muut erisnimet muutettiin litteraateista eli muutettiin pseudonyymeiksi. (Kuula, 2011.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat pseudonymisoitiin tutkimuksessa koodeilla ”luokanopettaja”, joka lyhennettiin LO ja ”erityisluokanopettaja”, joka lyhennettiin ”EO”. Tämän jälkeen haastateltavat saivat vielä lyhenteeseensä numeron.

6 Tulokset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset inklusiosta ovat muuttuneet ajan myötä. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista oppilaan, opettajan, huoltajien ja koulu yhteisön näkökulmista. Tutkimuksen tulokset ovat ryhmitelty tutkimuskysymysten mukaisesti. Suorilla aineistositaateilla perustellaan tutkimuksen tuloksia.

6.1 Luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiosta

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat näkivät inklusion olevan sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat yhteisessä koulussa. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevat oppilaat tuodaan omaan lähikouluunsa yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan. Heille annetaan tarvittava tuki yleisopetuksen luokassa. Inklusio nähtiin myös tavoiteltavana ideologiana, johon tulisi pyrkiä koulujärjestelmässä. Inklusion avulla pystytään taata kaikille oikeus opiskella yleisopetuksen koulussa ja luomaan kaikille yhteinen koulu.

(LO4): *”Mun mielest aikalail tälläi lähikoulu-periaatteen mukaisesti, että kuka tahansa oppilas vammoihin tai erityisyyteen katsomatta, niin kaikki tulevat niinku samaan kouluun sitten, saman katon alle ja samaan luokkaan ja tällä tavalla, niinku mitenkään ketään niinku erittelemättä millään tavalla.”*

(EO3): *”Kyl mä se sil tavalla ajatteli et niinku inklusio on sitä, et niinku kaikki oppilaat saa tul samaan kouluun. Ja omin sanoin olis sit niinku se et erityisoppilaita opetetaan tavallisissa kouluissa.”*

(EO5): *”Se tarkoittaa sitä, että jokasella ihmisellä ja jokasella oppilaalla koulumaailmassa, on oikeus osallistua yhteiseen opetukseen. Ja sitä et, heidät otetaan mukaan kaikella tavalla kaikkeen.”*

Opettajien käsitysten mukaan, jotta inklusio voitaisiin saavuttaa, emme voi mennä inklusiota kohti liian nopeasti. Ensin pitää laittaa inklusion resurssit kuntoon sekä muokata nykyistä koulutusjärjestelmää siten, että se antaa mahdollisuudet inklusion toimivuudelle. Jos menemme vain nopeasti kohti inklusiota kohti ilman oikeanlaisia toimia, niin otamme vain takapakkia inklusiosta.

(LO1): ”Niinku mut me ei saad kuitenkaan sokaistuu siitä, että inklusio on vaan semmonen niinku tavallaan jotenkin semmonen päämäärä, mihin meidän pitää vaan mahdollisimman nopeesti äkkii päästä ottamalla vaan kaikki lapset yleisopetuksen luokkiin äkkiä. Koska se vaatii iha niinku valtavan perustavalaatusia muutoksia, jotta me voidaan päästä semmoseen inklusioon. Et meidän koko koulujärjestelmää pitää muokata. Resurssii kaikkea pitää niinku muokata jotta me päästäis sinne inklusioon.”

Opettajat kokivat, että inklusion periaate on selvä. Ne harppaukset, jota koulutusjärjestelmän ja opettajien pitäisi tehdä inklusiota kohti ovat isoja. Opettajien käsitysten mukaan eteneminen inklusiota kohti lähtee opettajien asenteista sekä tahtotilasta inklusiota kohtaan. Jos kaikki opettajat ajattelevat inklusiosta positiivisesti sekä haluavat mahdollistaa kaikille oppilaille tasavertaisen koulutuksen, päästään enemmän inklusiota kohti. Opettajat kokivat myös, että päättäjien valinnoilla on merkitystä inklusion toteutumisessa.

(LO1): ”Täs tullaan niinko siihe, et se niinko periaate ja määränpää niin se on tavallaan siel mut sit tavallaan ne käytännön askeleet, ni ne ei niinko voi ol välttämättä iha niin niinku isoi ja radikaalei. Mut niinku pikkuhiljaa ja se varmaa lähtee paljon niist asenteista, opettajien asenteista, niinku siihen et on se tahtotila niinku ottaa ne kaikki oppilaat vastaan ja ottaa ne kaikki oppilaat niinku siihen. Mut toki myös siitä päättäjien tahtotilasta, että halutaan löytää ne resurssit ja halutaan panostaa niihin lapsiin, koska he kuitenkin on se tulevaisuus, jota me rakennetaan samalla myös meidän yhteiskunnalle.”

Osa opettajista koki, että heidän kuntansa tai koulunsa tarjoavat tarpeeksi resursseja inklusion toteuttamiseksi. Osa opettajista puolestaan nosti esille, että koulun pitäisi tarjota enemmän resursseja inklusion toteuttamiseksi, mitä tällä hetkellä se tarjoaa. Opettajien käsitysten mukaan tarvitaan enemmän aikuisia kouluille joko ohjaajia tai opettajia, jotta inklusiota voitaisiin edistää kouluissa. Opettajia, joita nähtiin tärkeäksi resurssiksi, olivat resurssiopettajat

ja erityisopettajat. Inklusion resurssiksi nähtiin myös, että olisi hyvä lisätä yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden resurssia opetuksessa. Sen avulla pystyisi esimerkiksi tasoryhmittämään luokkaa pienempiin ryhmiin jakotunneilla. Muita resursseja, joita tulisi myös ottaa huomioon inklusion toteuttamisessa, olivat pienemmät ryhmäkoot, apuvälineet ja ammattiosaamisen lisääminen koulutusten avulla.

(LO2): *”Mutta niinku parhaimmillaan inklusio on, siinä on paljon enemmän hyötyjä kun haittoja, jos resurssit on kunnossa.”*

(EO2): *”Vahvimillaan se vois tarkoittaa just tätä, että kaikki pääsis niinku. Et se resurssi olis siellä. Mut eihän se todellisuutta ole.”*

(EO5): *”Ei oo tarpeeks. En usko, että missään kunnassa on. Täs kunnassa, missä mä oon töissä, niin ei oo mikään huonoin tilanne, mutta eihän sitä tarpeeksi oo.”*

Osa opettajista koki, että nykykoulujärjestelmän luomasta segregaatiosta pitäisi päästä pois. Segregaatio nähtiin leimaavana sekä ideologiana sitä kuvailtiin ”*julmana*” sekä ”*kamalana*”. Osa opettajista näki erityiskouluille käyttäjäkuntansa. Erityiskouluissa pystytään tarjoamaan erilaista tukea kuin yleisopetuksen koulussa. Osa oppilaista saattaa tarvita esimerkiksi sairaanhoidollista tukea, jota ei voida tarjota kaikissa kouluissa. Opettajien näkivät myös pienryhmäopetuksen tarpeellisena, koska joillekin oppilaille ei toimi esimerkiksi opiskelu suuressa ryhmässä. Tärkeänä nähtiin silti se, että pienryhmäopetus olisi hyvä tapahtua lähikoulussa, jotta sieltä pystyy integroitumaan joissakin oppiaineista yleisopetuksen puolelle.

(LO3): *”Et kyl niillekki, ei nyt tietenkää voi olla niin ettei erityiskoului oo ollenkaan. Kyl heil varmasti käyttäjäkunta on.”*

(EO4): *”Erityiskouluis on vähä se huono puoli, et sit sä olet siel pienes ryhmäs koko ajan, vaik on oppilait jotka vois hyvinkin pärjät useissakin aineis ison ryhmän kans. Se olis ain sen oppilaan etu, et hän pääsis sit niin ku niis aineis mis hän pystyy olee siin ison ryhmän kanssa. Siin mieles mä pidän ehk pienryhmii lähikoulus parempan vaihtoehtona, ku ihan sitä erityiskouluu, vaik tietysti puhutaan vaikee vammast lapsist, niin se on iha selvää et on parempi et on oma rakennus, mikä on mukautettu siihen, et kaikki niinku vaik just liikuntavammat on otettu huomioon siel.”*

Osan opettajien käsitysten mukaan oli oppilaita, joille inklusio ei sovi. Tämänkaltaiset oppilailla oli vaikeuksia käytöksen kanssa, oppimisessa vaikeuksia tai vaikeuksia itsetunnon kanssa. Jos oppilaan oppiminen on kaukana vertaisryhmän oppimisen tasosta, on silloin vaikea toteuttaa inklusiota hänen kohdallaan. Jos oppilaalla nähtiin olevan vaikeuksia käytöksen kanssa, opettajat näkivät sen myös vaikeuttava inklusioon toteuttamista hänen kohdallaan. Väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan kohdalla nähtiin myös vaikeuksia toteuttaa inklusiota. Tällöin muiden oppilaiden turvallisuus saattaa kärsiä. Opettajien käsitysten mukaan segregaaation kautta käytöshäiriöiset oppilaat laitetaan samaan kouluun, jolloin mallioppimista tapahtuu toisilta käytöshäiriöitä omaavilta oppilailta. Tällöin käytöshäiriöt voivat alkaa lisääntymään. Opettajien käsitysten mukaan sellaisella oppilaalla, kellä on vaikeuksia itsetunnon kanssa, koettiin myös vaikeuksia toteuttaa inklusiota hänen kohdallaan. Tällöin oppilaalla nähtiin vaikeuksia sietää ”omaa erityisyyttään”, joka korostui inklusion myötä. Tämän takia oppilas voi alkaa oireilemaan, esimerkiksi alisuoriutumalla koulussa.

(EO4): *”Nyt kun puhuu täst aiheest, niin huomaa kyl et korostuu jotenki se, että niinku se oppimisen inklusio on niinku paljon helpompaa. Ku sit taas se et, jos on just vaik sellast psyykkist haastet lapsel, niin sit se inklusio on niinku tosi hankalaa toteuttaa. Et siin tapaukses helposti tulee vähä semmonen olo, et nyt niinku se pienryhmä tai erityiskoulu olis enemmän tarpeen. Mut et sit et kyl oppimist pystyy sit vaa aika pitkäl sopeuttamaan. Ja se kan et jos lapsel on semmonen, jos hän tulee hyvin sosiaalisesti toimeen muitten lasten kanssa ja se itsesäätely toimii, niin silloin on paremmat todennäkösyydet et se inklusio tavallaan onnistuu, huomattavasti paremmat.”*

(EO5): *”Ehkä sit käyttäytymisen haasteet tai sit jos niin kun jotain mikä haittaa niitten muitten oppimista, vaikka niin ku tälläsii motorisia juttuja tai oppilas joka pitää koko ajan kovaa ääntä tai jotain ettei pysty keskittymään tai muuten vaikka niiden muiden turvallisuus vaarantuu niin se on kyllä hankala.”*

Osan opettajien käsitysten mukaan ei ollut sellaista oppilasta, kelle inklusio ei sopisi, kunhan inklusiota tukevat resurssit ovat vain kunnossa. Oppimisvaikeuksia pystytään helposti tukemaan luokassa, jolloin oppilas pystyy hyvin opiskelemaan yleisopetuksen luokan mukana. Oppilaalla, jolla on liikuntarajoitteita, ei nähty olevan rajoitteita osallistua inklusion myötä yleisopetukseen. Tällöin pyritään muokkaamaan koulun tiloista esteettömät.

6.2 Luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta

Luokanopettajista kaikki toteuttavat tai olivat toteuttaneet inklusiota työuransa aikana. Erityisluokanopettajista neljä toteuttaa tai olivat toteuttaneet inklusiota työuransa aikana. Yksi erityisluokanopettaja ei toteuttanut tai ollut ikinä toteuttanut inklusiota. Hän on koko opetusalan työuransa työskennellyt segregoidussa erityiskoulussa, jossa on vain erityisen tuen oppilaita.

Opettajien käsitysten mukaan kunnissa pyritään laittamaan resurssia inklusion toteuttamiseen ja kuntatasolla pyritään toteuttamaan inklusiota kouluissa. Opettajien mukaan kunnissa toteutetaan lähikouluperiaatetta. Joidenkin opettajien kunnista löytyi koulu, jossa painotettiin inklusiivista opetusta. Haastateltavien opettajien kunnista löytyy myös segregoituja erityiskouluja. Opettajat kokivat, että kunnat pyrkivät tarjoamaan opettajille koulutuksia, joiden avulla voidaan edistää inklusiota. Osa opettajista eivät osanneet vastata, miten heidän kuntansa tasolla toteutetaan inklusiota.

Opettajien käsitysten mukaan inklusio näkyy heidän työssään tehostetun ja erityisen tuen oppilaille päivittäin. Näillä oppilaille nähtiin olevan vaikeuksia oppimisessa tai käytöksessä. Opettajat näkivät, että inklusio näkyy heidän työssään suunnittelutyönä, opetuksen eriyttämisellä, oppiaineiden yksilöllistämällä sekä pedagogisten asiakirjojen täyttämällä. Opettajien käsitysten mukaan inklusioon näkyy työssä myös monipuolisina opetustyyleinä, oppimistapoina sekä materiaaleina.

(LO1): ”Joo, eli näkyy päivittäin, joo. Mul on nää kaks erityisen tuen oppilasta, niin toinen opiskelee sekä äidinkielessä että matikassa ihan omia oppisisältöjä. Ja tota toinen on sitten niinku suomen kielellä niinku yksilöllistetty. Ja tota, sitten on ollut niinku viime vuonna mulla oli tällöinen oppilas, jolla oli tosi paljon siis sekä oppimisessa että käytöksessä.”

Erilaisin tukitoimin pyritään tukemaan oppilaita lähikoulussa yleisopetuksen luokassa, jotta oppilasta ei tarvitse siirtoa pienryhmään tai erityiskouluun. Siirtoa pienryhmään tai erityiskouluun pyritään välttämään ja pitämään oppilaat oman lähikoulunsa yleisopetuksessa. Opettajat näkivät silti joskus oppilaan siirron erityiskouluun pakollisena tukitoimena oppilalle.

Joskus erityiskoulussa oppilaalle voidaan tarjota erilaista tukea kuin lähikoulussa. Opettajien käsitysten mukaan vikaa ei silti nähdä aina oppilaassa, vanhemmissa tai opettajassa, vaan opettajien mielestä suomalainen koulumalli on rakennettu siten, että joskus siirto pienryhmään tai erityiskouluun on tapa tukea oppilasta.

Haastatteluista nousseista tukitoimista on luokiteltu tässä tutkimuksessa kolmeen eri osa-alueetta kuvaamaan eri tukitoimia. Opettajien vastausten perusteella nousi inklusion tukitoimena aikuisten tuki, yhteisölliset ja yksilölliset tukitoimet, joista koottiin yhtenäinen taulukko (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Opettajien käsityksiä tukitoimista inklusiossa

Aikuisen tuki	Yksilölliset tukitoimet	Yhteisölliset tukitoimet
-erityisopetus	-eriyttäminen	-säännöt
-moniammatillinen yhteistyö	-yksilöllisyyden ymmärtäminen	-strukturi
-henkilökohtainen ohjaaja	-yksilön vahvuuksien huomioiminen	-yhteisöllinen oppilashuolto
-koulunkäynninohjaaja	-yksilöllistetyt oppiaineet	-palkkitunnit
-samanaikaisopettajuus	-tuen asiakirjat	-tukitunnit
-yhteisopettajuus	-monipuoliset opetustyyli, opetusmateriaalit ja oppimistavat	-erilaisuuden opettaminen
-perhetyöntekijä	-lyhennetty koulupäivä	-tasavertainen kohtelu
	-apuvälineet	-yhteistyö kotien kanssa
		-esteettömyys
		-joustava alkuopetus

Opettajat hyödynsivät yhteistyötä muiden opettajien sekä aikuisten kanssa inklusiivisessa pedagogiikan tukitoimena. Tällöin tukitoimena hyödynnetään erityisopettajaa, yhteisopettajuutta, samanaikaisopettajuutta, moniammatillista yhteistyötä, koulunkäynninohjaajia tai oppilaan henkilökohtaista avustajaa. Kouluissa hyödynnettiin myös perhetyöntekijän tukea sekä yhteisöllistä oppilashuollon hyvinvointiryhmän toimintaa. Opettajien mielestä aikuisten määrää pitäisi pyrkiä lisäämään koulussa inklusion tukemiseksi. Inklusion toteuttamiseksi opettajat myös tekivät kotien kanssa yhteistyötä.

Yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden avulla opettajat pystyvät jakamaan oppilaita pienempiin ryhmiin, jolloin opetusta pystytään opettamaan pienemmälle ryhmälle. Kouluissa toteutetaan myös palkkitunteja, jolloin luokkaa pystytään jakamaan pienryhmiin ja näin toteuttamaan opetusta. Kouluissa toteutetaan myös joustavaa alkuopetusta. Alkuopetus toteutetaan lähikoulussa mahdollisimman pitkään ja 2. luokalla tarkastetaan oppilaan tuentarve. Opettajat hyödynsivät inklusiivisessa pedagogiikassa myös ylimääräisiä tukitunteja sekä oppilaille annettiin mahdollisuus jäädä tekemään läksyjä välitunniksi.

(LO3): ”Niin, no meil on just matikassa meil on, saadaa,, meil on kolme opettaja kahdel luokal, saadaan tehty eri näkösi ryhmiä. Eli siin on niinku tätä pienryhmäopetusta. Suomen kieles mul on välil erityisopettajaa käytössä, et siinäkin on käytös pienryhmää niil tunneil, missä on erityisopettaja. Mut muuten sitten eriytän iha tehtävii siellä luokassa.”

Lisäksi opettajat toteuttavat inklusiota kohtelemalla jokaista oppilasta samantarvoisesti ja ymmärtämällä oppilaiden erilaisuudet sekä yksilöllisyyden. Opettajat vastaavat luokassa erilaisin toimin yksilön tarpeisiin sekä pyrkivät valjastamaan jokaisen oppilaan vahvuuksia. Opettajat pyrkivät myös toteuttamaan jokaiselle osallisuuden kokemuksen. Ryhmyttämällä luokkaa oppilaat saadaan yhtenäisemmäksi porukaksi.

Luokkahuoneen ulkopuolella opettajat toteuttivat inklusiota kohtaamalla oppilaita erilaisissa tilanteissa, miettimällä miten puhuu oppilaista muille oppilaille ja opettajille. Opettajat opettivat oppilaille erilaisuudesta. Luomalla tiloista esteettömät saatiin myös toteutettua inklusiota.

(EO4): ”No kyl tapahtuu et luokkahuonees että luokkahuoneen ulkopuolella, et yrittäis puhuu lapsil sillee et he niinku et korottais et meit o tosi paljon erilaisii, et joku tekee jotai asiaa eri asiaa eri tavallaan tai käyttäytyy tai oppii eri tavalla, et se ei oo mikää semmonen ihmeellinen juttu. Et koittaa korostaa sitä et se o ihan tavallista.”

Opettajat eriyttävät opetustaan sekä ylös- että alaspäin. Eriyttämisen avulla opettajat pystyvät tarjoamaan jokaiselle oppilaalle omantasoista sekä yksilöllisempää opetusta. Opettajat

eriyttävät myös oppilaiden läksyjä yksilökohtaisesti. Joitakin oppiaineita on yksilöllistetty joillekin oppilaille, jonka avulla pyritään myös tukemaan yksilötä. Opettajat hyödynsivät myös opetuksessaan toteuttaessaan inklusiota erilaisia opetusmateriaaleja, esimerkiksi itsetehtyjä materiaaleja. Opettajat myös käyttivät aikaansa opetuksen suunnitteluun, erilaisiin kokouksiin sekä asiakirjojen kirjoittamiseen.

Opettajat struktuurin avulla toteuttivat inklusiivista pedagogiikkaa luokassa. Opettajat näkivät, että on tärkeää miettiä, missä jokainen oppilas istuu. Opettajat hyödynsivät myös luokassa vertaisen tukea. Oppilaat voivat auttaa ja tukea toisiaan luokassa. Erilaisin apuvälinein pystyttiin myös tukemaan oppilasta luokassa.

(EO4): ”*No yleens mä koitan pitää sellasest struktuurist aika vahvasti kiinni. Se tukee kyl kaikkia, mut varsinkin niitä kel saatta olla oppimises vaikeuksia tai käyttäytymisessä haasteita.*”

Opettajat kokivat kehittyneensä inklusion toteuttamisessa. Kehitystä inklusion toteuttamisessa on edistänyt erilaisten oppilaiden kohtaaminen, jonka kautta on oppinut esimerkiksi eriyttämään monipuolisemmin. Opettajat olivat mielestään myös kehittyneet keksimään ja tietämään paremmin, miten tukea oppilasta. Mitä pidempää opettaa tiettyä luokkaa-astetta, sitä paremmin oppii luokka-asteen oppiainesisällöt ja aineenhallinta paranee. Sitä kautta opettajien mielestä eriyttäminen opetuksessa helpottuu.

6.3 Opettajien käsitysten muuttuminen inklusiosta ajan myötä

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien käsitykset inklusiosta olivat ja eivät olleet muuttuneet ajan myötä. Enemmistön käsitys oli muuttunut ajan myötä. Opettajien käsitykseen inklusiosta ovat vaikuttaneet opinnot ja oma työura. Opettajat ovat päässeet työssään kokemaan sekä näkemään hyviä ja toimivia toteutuksia inklusiosta. Joillekin opettajista on työelämässä tullut realiteetit vasten kasvoja inklusion kohdalla ja on huomannut resurssien vähyyden inklusion toteuttamiseksi. Opettajat olivat työurallaan kohdanneet erilaisia oppilaita, joiden kautta he ovat päässeet kasvamaan ammatillisesti. Opettajat kokivat, että

erityiskoulussa työskentely oli vaikuttanut heidän ajatteluunsa inkluusiosta. Tutkimusten seuraaminen ja kollegoiden kanssa käydyt keskustelut olivat myös vaikuttaneet opettajien ajatteluun inkluusiosta. Opettajat kokivat, että ilmapiiriin inkluusion suhteen tarvitsee tulla muutosta.

(EO3): *”Että ku mä ajattelen sitä sanaa, inkluusio, ja mietin OKL-aikoi, kyl mä suhtauduin paljon myönteisemmin silleen niinku semmosel ajatukse se o just se miten asioit pitäis hoitaa. Ja sitten jotenkin työvuodet tuo eteen sen, että se ei sitä pystyy toteuttaa kaikilt osin.”*

(EO5): *”Ei se tavallaan oo muuttunu, et kyl mä oon aina pitänyt tärkeen sitä, et kaikki sais osallistuu ja et ketään ei sais syrjiä. Niin ei se oo tavallaan niinku muuttunu. Mut on tullu ymmärrystä tullu lisää esim tutkimuksen kautta. Ja no vähäsenki työkokemuksen kautta, ymmärrystä on tullu näihin asioihin lisää ja niin. Ja sitä just et on kuullut ja lukenut, jollain tavallaan marginaalisissa olevien ihmisten kokemuksia, niin sen on ehkä vaikuttanut eniten.”*

Opettajien usko inkluusiota kohtaan oli lisääntynyt. He uskoivat siihen, että inkluusio voi toimia ja olla myös oppilaan edun mukaista. Opettajat kokivat myös, että inkluusio kuuluu nykypäivänä työnkuvaan. Tärkeää on, että jokainen lapsi saa kokemuksen siitä, että hän on osa ryhmää ja että hänellä on oikeus siihen.

(LO4): *”Sit piti ite kokea se, milleen se menee käytännössä. Niin kyl ne on vaikuttanut siihen ja on se sit sen mukaan muuttunut koko ajan. Mut et niinku mä oon semmonen ihminen, et mä niinku toivon, että tämmöset kauniit ajatukset jollain tapaan tulis täytäntöön. Et jollain tapaa niinku voitais, vois toimia, mut et mä en tie onks se mahdollista.”*

(LO5): *”Ehkä just sillon opiskelun aikaan sitä toivotettiin niin paljon, et sit aatteli, et apua mitenköhän mä selviin? Nyt ku on ollut työelämässä, niin se vaa menee sillai omalla painollaan. Tää nyt vaa kuuluu mun työhöni ja se on iha ookoo. Mä muistan mult kysyttiin työhaastattelussa keväällä, et mitä mieltä oon just inkluusiosta ja et onks se mun mielestä huono juttu vai hyvä juttu ja ylipäätään papereiden tekemisestä tehostetun tai erityisen tuen papereiden tekemisestä. Niin sielläkin mä vastasin, et se kuuluu siihen työhön mä en nyt voi siihen mitenkään erityisesti vaikuttaa, mä teen sen mitä mun täytyy tehdä.”*

Opettajat kuvailivat, että he olivat opintojen aikana olleet epäileväisiä inklusiosta, koska opinnoissa nostettiin esille pelkästään inklusion hyviä puolia. Työelämään tullessa opettajien epäilyksien kohdalla inklusiota kohtaan helpotti. Työelämässä opettajat huomasivat, että oppilaan oppimista pystytään myös tukemaan lähikoulussa toimivasti.

(EO3): *”Mut et sitten tuli työelämää, nii sit vähä niinku helpotti ku huomas et okei meil on näit lapsii, me pystytään suunnitelee tän lapsen opetus sillai, et hän pystyy jatkaa hänen lähikoulussa. Se on must on ollu aina superkiva juttu. Et tottakai on niitäki et ollaan todettu et tää isossa ryhmässä opiskelu ei onnistu, et pienryhmää tarvitaan. Mut et sit on ollu semmosii et on tullu semmone olo et jes nyt me saatiin suunniteltu hommat sillee et tää lapsi pärjää tääl, niin se on tuonut semmost positiivist olo siihe inklusioon. Et on ehkä rohkaistunut ajattelee sitten, et miten se yleisopetus palvelee meit kaikki. Eikä siten et tää ei ny kuulu meil ku täl o tää ja tää asia vaikeet.”*

Ensimmäisen kerran opettajien elämässä inklusio oli ilmennyt opettajaopintojen, harjoitteluiden, työelämän tai oma koulupolun aikana. Omalla koulupolullaan inklusioon törmänneet eivät osanneet lapsena nimetä toimintaa inklusioksi, mutta jälkeen päin ovat tajunneet.

(LO1): *”Mut et sitten tosiaan niinku pikku hiljaa opiskelujen aikana ja harjoitteluiden kautta tuli näitä kokemuksii sekä inklusiosta mut myös siitä kolikon kääntöpuolesta erityiskoulusta ja tämmösestä segregaatiomallista.”*

(LO2): *”Et kyl se niinku aika vahvasti, niinku mä olen käynyt koulutukseni niin, että se on niinku syövytetty oikee tonne päähän. Tätä tää nykykoulu on. Ja sitten ehkä ku o alottanu työelämä 2018, nii myös se o aika nykypäivää, et jokasessa luokassa on jotain erityislapsia.”*

Opettajat ajattelivat inklusiosta positiivisesti sekä negatiivisesti. Ajattelu inklusiosta saattoi vaihdella vuosittain, riippuen esimerkiksi resurssien saannista vuosittain. Inklusiosta negatiivisesti ajatteleva piti silti inklusiota ajatusta kauniina. Ajatus inklusiosta ideologian tasolla oli vahvistunut ajan myötä. Ajattelu inklusiosta saattoi vaihdella ajan myötä positiivisen ja negatiivisen ajattelun välillä.

(LO4): *”Kyl se varmaan mennyt sin negatiivisuuteen päin enemmän, mut kyl mä silti semmose. Mä oon toiveikas, että tälle voitais antaa mahdollisuus, mut mä en tiedä onks se mahdollista.”*

Opettajat kokivat, että kollegat, joiden kanssa ovat keskustelleet inklusiosta ajattelevat negatiivisesti ja positiivisesti inklusiosta. Opettajat kokivat, että opettajien negatiivisuus kumpuaa inklusion resurssien puutteista ja inklusion toteutustavoista eikä itse aatteesta. Opettajat näkivät asian siten, että monet opettajat ajattelevat, että inklusiolla pyritään tämän kautta tehdä säästöä resurssien suhteen.

(LO1): *”Kyl mun oma kokemus on se, et iso osa opettajista suhtautuu aika negatiivisesti. Mut mä koen sen niin, että tavallaan se negatiivisuus ei johdu välttämättä siitä, ettei he niinku tavallaan aatteen tasolla ois sitä mieltä, et se on hyvä aate. Mut tavallaan ehkä sitä inklusioo ja integraatioo on niinku lähetty toteuttaa tavallaan opettajien selkänahasta. Että siihen on niinku isketty vaan, et sul on se perusluokka ja sit siihen päälle isketty viel ne erityisen tuen oppilaat ja sit et niinku, koit pärjällä. Niin se tavallaan se tyylit mil sitä on lähdetty toteuttaa, niin se on nostanut sitä vastarintaa, ei niinkään se itse inklusio. Mun on vaikee uskoo, et niinku iso osa opettajist ois jotenki sitä vastaa, et kaikki lapset on samanarvosii tai et kaikki lapset niinku ansaitsee opetusta ja sitä niinku tukee ja apuu.”*

Opettajien käsitysten mukaan kollegat olivat silti enimmäkseen sitoutuneita inklusioon sekä he toteuttivat sitä, vaikka joukosta löytyi myös niitä, jotka olivat vastaan inklusiota. Osa opettajista saattavat haikailla pienryhmäopetuksen perään, koska he ovat saattaneet joskus opettaa siihen aikaan, kun se oli yleisempää.

6.4 Inklusion vahvuudet ja heikkoudet

Seuraavaksi käsittelemme opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista neljästä eri näkökulmasta. Neljänä eri näkökulmana toimivat oppilaan, opettajan, huoltajien ja koulu yhteisön näkökulma. Opettajien käsityksistä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista tehtiin taulukot jokaisesta näkökulmasta erikseen.

6.4.1 Oppilaan näkökulmasta

Opettajien käsitysten mukaan oppilaan näkökulmasta inklusion vahvuudeksi nähtiin lähikoulu-periaatteen. Tällöin oppilas pääsee omaan lähikouluunsa opiskelemaan. Hänen on myös helpompaa solmia kaverisuhteita, koska kaikki oppilaat asuvat lähialueella koulusta. Tällöin myös nähtiin oppilaan arjen helpottuvan, kun oppilas voi elää itsenäisempää elämää, esimerkiksi koulukuljetus ei ole tarpeellinen.

(EO3): *”Semmonen yhteenkuuluvaisuus semmonen normaali arki naapuruston lapset yhdessä. Se on musta tosi hyvä, jos erityislapset pystyis olee omissa lähikouluissa.”*

(EO5): *”Se, että hän saa hän saa muiden mukana osallistua yhteiseen opetukseen hän saa sen kokemuksen et hän on yhtä arvokas, kun muut ja hän kuuluu joukkoon. Se on mun mielest se kaikist tärkein. Myöski se et hän pääsee tai pääsisi siihen lähikouluun. Ettei tulisi pitkii ja rasittavii koulumatkoja ja muuta.”*

Opettajien käsitysten mukaan mallioppiminen muilta nousi myös hyväksi puoleksi inklusiosta oppilaan näkökulmasta. Oppilaat pääsevät näkemään muilta sekä oppimaan esimerkiksi miten tulee käyttäytyä toista kohtaan. Opettajat näkivät myös vahvuudeksi oppilaan näkökulmasta sen, että inklusion avulla oppilas pääsee osaksi vertaisryhmään, jonka nähtiin valmistavan oppilasta paremmin yhteiskuntaan. Tällöin saadaan myös luotua oppilaalle yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettajat näkivät vahvuudeksi sen, että inklusion myötä pystytään myös opettamaan oppilaille ihmisten erilaisuudesta.

Heikkoudeksi oppilaan näkökulmasta inklusiossa nousi se opettajien käsitysten mukaan, että onko lähikoululla tarpeeksi resurssia tukea oppilasta. Jos tuki ei olekaan riittävää oppilaalle lähikoulussa, toteutuuko hänen oppimisensa parhaalla tavalla. Oppilaan näkökulmasta opettajien käsitysten mukaan heikkouksiksi nousivat myös, että saavatko yleisen tuen oppilaat tarpeeksi tukea tai häiriintykö heidän opiskelunsa, kun tehostetun tai erityisen tuen oppilaat tulevat samaan opetukseen. Tällöin muut luokan oppilaat saavat jäädä pienemmälle huomiolle, jolloin heidän oppimisensa voi kärsiä ja tuen antaminen.

(LO5): ”Ehkä jos nyt mietitään esimerkiksi käytöshäiriöistä oppilasta niin jos mietitään sen oppilaan luokkakavereita siellä yleisopetuksen luokassa, niin luultavasti heidän opiskelunsa kärsii jonkun verran jos siel on sellasii oppilaita jotka ei pysty seuraamaan opetusta tai muuta. Et opettajan opettamienn keskittyy ku joutuu puuttumaan niihin käytöshaasteisiin. Jos taas on jotain tarkkaavuuden pulmaa, niin isos porukas on enemmän ärsykeitä ääniä ja visuaalista tota kaikkee, et tota. Ehkä sellaset. Sit se ohjaaja erkaopee oo siel kauheesti saatavilla, niin kyl se silt oppilaalta pois.”

Opettajat näkivät inklusion heikkoudeksi oppilaan näkökulmasta sen, että kiusaamista voi myös tapahtua helpommin, kun oppilas saattaa helpommin erottua massasta verrattuna muihin oppilaisiin. Myös jos oppilas kokee olevansa porukan huonoin, saattaa se vaikuttaa hänen itsetuntoonsa negatiivisella tavalla.

TAULUKKO 5. Opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista oppilaan näkökulmasta

Vahvuudet	Heikkoudet
Lähikoulu-periaate	Resurssien riittävyys
Mallioppiminen	Kiusaaminen
Itsenäisempi elämä	Massasta erottautuminen
Erilaisuuden oppiminen ja hyväksyminen	Henkinen hyvinvointi
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Toteutuuko oppiminen

Yllä olevaan taulukkoon 5 on laitettu opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista oppilaan näkökulmasta. Taulukkoon on luokiteltu ja tiivistetty tutkimukseen osallistuneiden opettajien alkuperäisistä ilmauksista.

6.4.2 Opettajien näkökulmasta

Opettajat kokivat, että on helpompaa keksiä inklusion heikkouksia opettajan näkökulmasta kuin vahvuuksia.

(EO3): ”Mitä hyötyä opettajalle on inklusiosta? Jotenkin opettajan näkökulmasta usein tulee mieleen ne haitat.”

Opettajat nostivat vahvuudeksi inklusiosta opettajan näkökulmasta sen, että oppilaat muodostavat heterogeenisemmän ryhmän. Erilaiset lapset tuovat mielenkiintoa työhön sekä sen avulla voi kehittyä ammatillisesti, esimerkiksi keksimällä erilaisia opetusmetodeja. Inklusion avulla myös opettaja oppii erilaisuudesta. Jokainen lapsi tuo myös oman vahvuutensa luokkaan.

(LO3): ”Mut et, onhan se niinku, ainakin luo semmost mielenkiintoa niihin päiviin. Ja tottakai siis mä ainakin tykkään siitä et se nimeomaan se luokka ei oo mikään, et niinku siel olis kaikki oppilaat tavallaan samast muotist. Vaan siel on niinku tosi paljon erilaisii persoonii, koska sellanehan tää yhteiskunta on.”

Opettajien käsitysten mukaan vahvuudeksi nähtiin, että inklusion kautta saa myös kokea onnistumisen kokemuksia ammatillisesti. Inklusion myötä tulee tehtyä yhteistyötä muiden opettajien, ohjaajien ja muiden tahojen kanssa, joka nähtiin myös vahvuutena. Opettajat pääsevät esimerkiksi tekemään samanaikaisopettajuutta inklusion myötä. Inklusion avulla oppilaat pääsevät aineenopettajien tunneille, eikä yksi opettaja vastaa jokaisen oppiaineen opettamisesta. Tällöin se helpottaa opettajan työtä, kun hänen ei tarvitse hallita jokaista oppiainetta.

(EO5): ”Tähän on valitettavasti vaikeaa keksiä mitään. Mutta ainakin se, että ammattitaito kasvaa ja ymmärrys ihmisii kohtaa kasvaa.”

Opettajat nostivat inklusion heikkoudeksi opettajien näkökulmasta resurssien puutteen, riittämättömyyden tunteen ja työn lisääntymisen. Jos koululla ei ole antaa tarpeeksi resursseja toteuttaa inklusiota, voi opettajalle tulla riittämättömyyden tunnetta työstään. Opettajan tulee miettiä, kuinka hän pystyy tukemaan kaikkia oppilaita, jotta kaikki saavat tasavertaisesti tukea. Joskus opettaja voi kokea, että yksi oppilas tarvitsee paljon enemmän tukea, jolloin muut oppilaat jäävät taka-alalle. Tällöin opettajan tarvitsee miettiä, kuinka paljon hän voi antaa

yhdelle oppilaalle huomiostaan, ettei se ole muilta oppilailta pois. Työmäärä lisääntyy myös opettajilla inklusion myötä, esimerkiksi suunnittelulla ja asiakirjojen täyttämällä.

(LO1): ”Missä määrin se on niinku tavallaan reiluu sit muita kohtaan, jos yks syö niinku koko ajan sen leijonan osan, ja sit muille jää se mitä jää. Niin se on ehkä niinku ittel ainakin kaikist niinku raskainta siinä. Siinä kun on ollut näitä integroitu tai inklusio-oppilaita, niin tota, niin just se niinku tavallaan painiskelu sen kanssa, että minkä verran voi yhteen oppilaaseen antaa siitä koko kakusta.”

(LO2): ”No just no kyllähä lisää suunnitelutyötä, et sun täytyy niinku sun täytyy suunnitella vähä niinku kahta eri hommaa mahdollisesti jopa kolmea, ku sun luokassa on jo muutenkin oppilaita jotka ei mene sillä samalla linjalla. Sitte ehkä nousee ekaks mielee se et kui paljo tulee semmosii lisää selvitettäviä asioita. Jos just tulee tämmösii riitatilanteita tai näin, niin niin tuleeks siit sit heti kuinka paljon siihe täytyy käyttää aikaa. Ehkä nää on tälläsii kuormittavuustekijöitä molempia. Et suunnittelutyö lisääntyminen, riitelöiden selvittäminen lisääntyminen, ehkä jollai kyl se varmaa lisää työmäärää helposti.”

TAULUKKO 6. Opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista opettajan näkökulmasta

Vahvuudet	Heikkoudet
Heterogeeninen ryhmä	Opettajien kokema riittämättömyyden tunne
Erilaisuudesta oppiminen	Työn lisääntyminen
Ammatillinen kehittyminen	Resurssien riittävyys
Yhteistyö	
Onnistumisen kokemukset ammatillisesti	
Aineenhallinnan helpottuminen	

Yllä olevaan taulukkoon 6 on tiivistetty opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista opettajan näkökulmasta. Taulukkoon on luokiteltu ja tiivistetty vastaus tutkimukseen osallistuneiden opettajien alkuperäisistä ilmauksista.

6.4.3 Huoltajien näkökulmasta

Opettajat näkivät inklusion hyödyksi huoltajien näkökulmasta sen, että lapsi pääsee opiskelemaan lähikouluunsa, jolloin lapsen opiskelu on tasa-arvoisempaa. Lapsi pystyy elämään myös itsenäisempää elämää, kun opiskelee lähikoulussa. Tällöin ei tarvitse esimerkiksi kulkea erityiskouluun koulukyydeillä. Lapsi pääsee myös solmimaan kaverisuhteita lähialueen lasten kanssa ja pääsee mukaan lähialueen yhteisöön helpommin. Myös lapsi pääsee inklusion avulla oppimaan koulussa mallioppimista sekä erilaisuudesta ja sen hyväksymisestä. Inklusion avulla voidaan vähentää myös lapsen leimaantuvuutta.

(EO5): *”Ehkä aikalailta samat ku oppilaan näkökulmasta siin, ettei tuu pitkii koulumatkoi ja jos se inklusio toteutuis sillai toivotulla tavalla ei tarvitsisi murehtii siitä pääsekö hän osalliseks siihen yhteisöön opetukseen ja myöskin siihen sosiaaliseen ilmapiiriin ja kaikkeen.”*

(LO1): *”Ja varmaan huoltajan kannalta myös se niinku se leimaantuminen, et tietyllä tavalla leimaavaa sanaa, et mun lapsi käy erityiskoulua. Ja silloin ku niit annetaan, vaik annettais samanlaisia tukitoimia siin lähikoulussa, niin se ei erotu samalla tavalla tavallaan sitten. Joo, varmaa niinku jos sisarukset käy samaa koulua, niin voi olla vanhemmille mukavaa, et kaikki lapset perheen lapset saa käydä samaa koulua ja varmaan niinku sit myös tämmönen, et myös vanhemmille viestii sitä, et tee lapsi on yhtä arvokas ja tärkeä kun kaikki muutkin, koska hänellä on yhtäläiset oikeudet osallistua siihen omaan lähikouluopetukseen.”*

Opettajien käsitysten mukaan huolta herätti huoltajien näkökulmasta se asia, jos lapsi ei saakaan lähikoulussaan tarpeeksi tukea. Jos lähikoulu ei pysty tarjoamaan sellaisia resursseja, mitä heidän oma lapsensa tarvitsee. Tällöin oppilaan oppimistavoitteet ja henkinen hyvinvointi voivat kärsiä. Inklusion myötä lapsi voi erottua enemmän oppilasmassasta, jolloin lapsi saattaa leimaantua koulussa erilaiseksi. Heikkoudeksi opettajat näkivät myös sen huoltajien näkökulmasta, että yleisen tuen oppilaiden oppiminen saattaa kärsiä inklusion myötä.

(EO3): *”Se leimaantuminen voi tapahtua myös siellä luokassa, et sitten koko koulu tietää et toi on se ketä ei pärjää. Semmonen pelko että jos se laps on joutuu kiusatuks tai jollakin taval silmätikuks.”*

TAULUKKO 7. Opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista huoltajien näkökulmasta

Vahvuudet	Heikkoudet
Tasa-arvo	Resurssien riittävyys
Lähikoulu-periaate	Henkinen hyvinvointi
Lapsen itsenäisempi elämä	Leimaantuminen
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Oppilaiden oppimisen kärsiminen
Mallioppiminen	
Leimaamattomuus	

Yllä olevaan taulukkoon 7 on tiivistetty opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista huoltajien näkökulmasta. Taulukkoon on luokiteltu ja tiivistetty vastaus tutkimukseen osallistuneiden opettajien alkuperäisistä ilmauksista.

6.4.4 Kouluyhteisön näkökulmasta

Opettajien käsitysten mukaan inklusion myötä kouluyhteisöstä tulee heterogeenisempi ryhmä, joka nähtiin vahvuutena. Opettajat näkivät erilaisuuden rikkautena. Inklusion myötä koko kouluyhteisö pääsee oppimaan erilaisuudesta. Inklusion myötä pystytään lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun kaikki opiskelevat samassa koulussa. Inklusion avulla pystytään tuomaan enemmän ammattilaisia saman katon alle, jolloin kollegiaalinen tuki lisääntyy. Inklusion avulla pystytään luomaan tasa-arvoa kouluyhteisössä.

(LO5): ”No ehkä tää on aika sama, ku se koko luokan kannalta opitaan näkee erilaisia lapsia ja erilaisia meitä on moneen junaan. Oppilaatkin ymmärtää sen ja huomaa sen.”

Opettajien käsitysten mukaan inklusion heikkoudeksi nähtiin kouluyhteisön näkökulmasta resurssit, miten kouluyhteisössä resurssit jakaantuvat ja onko sitä riittävästi kaikille. Opettajat näkivät levottomuuden lisääntyvän inklusion myötä kouluyhteisössä. Levottomuus voi

ilmentyä esimerkiksi konflikti- ja väkivaltatilanteina. Oppilaat saattavat myös ottaa mallia oppilaista, jotka lisäävät levottomuutta kouluyhteisössä. Tällöin levottomuus lisääntyy entisestään. Työrauha nähtiin myös kärsivän inklusion myötä, jolloin muiden oppilaiden oppiminen saattaa kärsiä. Nykyiset koulutilat eivät aina mahdollista esteettömyyttä, joten inklusion heikkoudeksi opettajat näkivät myös fyysisten tilojen muuntautumiskyvyn, pystytäänkö kouluyhteisöstä luomaan fyysisesti esteetön kaikille.

(EO3): *”Resurssien jakamisen vaikeus varmaan on yks. Ja sitten semmonen tietenkkin, että onko riittävästi tukea, että pärjääkö ne kaikki erityisetki lapset siinä koulussa.”*

(EO4): *”Jos tulee vaiks välitunnin esimerkiksi jotai konfliktii tai väkivaltatilanteit näis käytöshäiriös et kyl se tietty vaikuttaa negattivisest siihen yhteisöön.”*

TAULUKKO 8. Opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista kouluyhteisön näkökulmasta

Vahvuudet	Heikkoudet
Erilaisuuden oppiminen	Resurssien riittävyys
Heterogeeninen joukko	Levottomuuden lisääntyminen
Tasa-arvo	Esteettömyys
Kollegiaalinen tuki	Negatiivinen mallioppiminen
	Fyysisten tilojen muuntautumiskyky

Yllä olevaan taulukkoon 8 on tiivistetty opettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista kouluyhteisön näkökulmasta. Taulukkoon on luokiteltu ja tiivistetty vastaus tutkimukseen osallistuneiden opettajien alkuperäisistä ilmauksista.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja erityisluokanopettajilla on inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset inklusiosta ovat muuttuneet ajan myötä. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusion vahvuuksista ja heikkouksista oppilaan, opettajan, huoltajien ja kouluyhteisön näkökulmista.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat näkivät inklusion olevan sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat yhteisessä koulussa. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevat oppilaat tuodaan omaan lähikouluunsa yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan. Opettajien käsitysten mukaan inklusio näkyy päivittäin tehostetun ja erityisen tuen oppilaina kouluissa. Heille annetaan tarvittava tuki yleisopetuksen luokassa. Opettajat näkivät inklusio myös tavoiteltavana ideologiana, johon tulisi pyrkiä koulujärjestelmässä. Inklusion avulla pystytään taata oikeus opiskella yleisopetuksen koulussa ja näin pystytään luomaan kaikille yhteinen koulu.

Takala (2010) kuvaili inklusion tarkoittavan, että jokaisella on yhtäläinen oikeus opiskella omassa lähikoulussa, jossa ketään ei jätetä ulkopuolelle tai syrjittä. Tässä tutkimuksessa opettajien käsitysten mukaan inklusion nähtiin olevan sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat yhteisessä koulussa. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat tulevat opiskelemaan omaan lähikouluunsa ja saavat tarvitsevansa tukensa yleisopetuksen luokassa.

Sirkon ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa ilmeni, että yhteisopettajuudella voidaan kehittää opetusta lisää inklusiivisempaan suuntaan. Yhteisopettajuuden kehittyneillä käytötavoilla voidaan tukea inklusiota. Se on yksi toimiva tapa oppilaiden tukemiseen, opettamisen monipuolistamiseen ja sen avulla edistetään osallisuutta ja inklusiota. (Sirkko, ym., 2020.) Tässä tutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajat ja erityisluokanopettajat olivat hyödyntäneet inklusiivisessa pedagogiikassa samanaikais- ja yhteisopettajuutta. Sen avulla opettajat olivat saaneet luokkaa esimerkiksi pienempiin ryhmiin tai tasoryhmiin.

Hornen ja Timmonsin (2009) tutkimuksessa tutkittiin opettajien käsityksiä tuen tarpeessa olevien oppilaiden vaikutuksessa inklusioon luokissa. Tulokset osoittivat, että opettajien huolenaiheina olivat suunnittelu-aika, kaikkien oppilaiden tarpeiden tyydyttäminen sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. (Horne & Timmons, 2009.) Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat inklusion lisäävän työtä, myös suunnittelutyötä. Opetusta tarvitsee eriyttää luokassa, jolloin se lisää suunnittelu-aikaa. Opettajat nostivat myös esiin inklusion huonoksi puoleksi opettajan näkökulmasta riittämättömyyden tunteen. Opettajan tulee miettiä tarkkaan, kuinka paljon voi tukea jokaista yksilöä, ettei se ole keneltäkään muulta pois. Opettajat kokivat koulutusten olevan tarvittava resurssi inklusion toteuttamisessa.

Jahnukaisen (2015) tutkimuksessa ilmeni, ettei ketään rehtoreista kannattanut täydellistä inklusiota, vaan näkivät myös perinteiselle erityisopetukselle paikkansa. Tässä tutkimuksessa myös opettajat näkivät erityisopetukselle paikkansa koulumaailmassa. Osa opettajista näki myös erityiskouluille oman käyttäjäkuntansa. Opettajat näkivät, että erityiskouluissa pystytään antamaan erilaista tukea, mitä lähikoulussa. Opettajat näkivät inklusion silti tavoiteltavana ideologiana. Osa opettajista koki silti, että voiko täydellistä inklusiota koskaan saavuttaa.

Jahnukaisen (2015) tutkimuksessa ilmeni, että nykyisiä käytäntöjä määriteltiin integraation kielellä, vaikka koulupoliittisissa asiakirjoissa oli inklusion retoriikkaa. Takala (2010) kuvailee integraation yleisemmäksi malliksi sen, että oppilas on pääsääntöisesti erityisluokalla, mutta oppilas osallistuu joillakin oppitunneilla yleisopetuksen mukana opetukseen. Tässä tutkimuksessa opettajat puhuivat välillä integraation kielellä, vaikka kysymys koski inklusiota. Opettajat toivat haastatteluissa esiin, esimerkiksi koulujen omista erityisen tuen pienryhmistä integroituu oppilaita eri oppiaineisiin.

Tutkimukseen tekemisessä oli rajoitteita. Tutkimuksen toteutuksen aikana maailmalla myllersi pandemia, jonka takia suurin osa haastatteluista tehtiin etäyhteyksin. Kaikilla haastateltavilla oli kamera käytössä, mutta analyysin käytettiin vain haastattelutallenteiden äänitettä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät tutkimuksen alussa teetetyt testihaastattelut. Testihaastatteluiden avulla sain tutkijana lisää kokemusta haastattelutilanteesta, testattua eri kysymysmuotoja sekä ehdotuksia testihaastateltavilta haastattelurungosta (Silverman, 2009; Hirsjärvi & Hurme, 2011). Haastattelun laatua tutkimuksessa paransi tutkijan pitämä

tutkimuspäiväkirja. Tutkimuspäiväkirjaan tutkija voi merkitä esimerkiksi muistiin sellaisia kysymysmuotoja, jotka ovat aiheuttaneet haastateltaville vaikeuksia tai mitkä ovat olleet hyviä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011.) Tämän tutkimuksen aikana pidettiin haastatteluista tutkimuspäiväkirjaa, johon merkitsin kysymysmuotoja, joissa haastateltavilla oli vaikeuksia ja mitkä olivat hyviä. Näin pystyttiin parantamaan haastatteluiden laatua niiden edetessä.

Käyttämällä jotakin muutakin aineistonkeruumenetelmää olisi voitu lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tietoa on hyvä etsiä muillakin menetelmillä tutkimuksessa (Silverman, 2009). Haastattelun rinnalle aineistonkeruumenetelmänä olisi voinut esimerkiksi käyttää havainnointia. Havainnon avulla saadaan selville, mitä todella tapahtuu. Sen avulla saadaan tietoa, tekevätkö ihmiset juuri niin mitä he sanovat. (Hirsjärvi, ym., 2007.) Tässä tutkimuksessa olisi voinut havainnoimaan esimerkiksi miten opettajat toteuttavat inklusiota luokassa ja luokkahuoneen ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa päädyttiin yksilöhaastatteluun, jonka avulla pyrittiin saamaan keskustelusta mahdollisimman vapautunutta ja luontevaa (Hirsjärvi, ym., 2007).

Tutkimusta voi jatkossa kohdistaa tai laajentaa eri opettajaryhmiin, esimerkiksi aineenopettajiin. Tutkimusta voisi myös kohdistaa kohderyhmänä sellaisiin opettajiin, jotka työskentelevät inklusioon painottavassa koulussa, jossa toteutetaan ”täydellistä” tai ”puhdasta” inklusiota. Opettajien käsitysten muuttumisesta inklusiosta ajan myötä voitaisiin tehdä pitkittäistutkimus, jossa arvioitaisiin opettajien käsitysten muuttumista inklusiosta jonkun aikavälin aikana sekä mitkä asiat käsitysten muuttumiseen vaikuttavat.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tulevaisuudessa inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseen sekä ilmapiirin muutokseen inklusiosta. Opettajat kokivat, että inklusion toteutuksessa ilmeni resurssien puutetta. Rehtorit sekä päättäjät voivat ottaa huomioon tutkimuksessa nousseen resurssiongelman sekä hyödyntää sitä inklusion viemisessä eteenpäin. Kouluyhteisöissä voidaan alkamaan huomioimaan, mitä heikkouksia inklusiosta opettajat näkivät tässä tutkimuksessa. Kouluyhteisöt voivat alkaa kehittämään heikkouksia vahvuuksiksi.

Mallioppiminen sekä erilaisuudesta oppiminen nousi tässä tutkimuksessa opettajien puheessa inklusion vahvuutena monesta eri näkökulmasta. Mallioppimista voi olla positiivista sekä

negatiivista. Segregoiduissa erityiskouluissa tapahtuu myös mallioppimista oppilaiden kesken. Jos oppilaat, joilla on esimerkiksi käytöshäiriöitä, alkavat oppimaan toisilta käyttäytymismalleja, niin he alkavat ajattelemaan käyttäytymistään ”normaalina” sekä ”hyväksyttävänä”. Kun kaikki oppilaat pääsevät samaan kouluun, niin oppilaat näkevät erilaisia ihmisiä sekä oppivat erilaisuudesta ja sen hyväksymisestä. Tällöin voi päästä myös mallioppimaan käyttäytymismalleja kaikenlaisilta oppilailta, esimerkiksi miten tulisi kohdella muita.

Tässä tutkimuksessa opettajien puheessa nousi esille monta kerta inklusion resurssit. Osa opettajista koki, että koulut eivät tarjoa tarpeeksi resurssia inklusion toteutukseen. Opettajat näkivät, että aikuisia tarvittaisiin lisää koulumaailmaan, jotta inklusio voisi toteutua paremmin. Jotta inklusiota voidaan kehittää eteenpäin, tarvitsemme resursseja sen toteutukseen. Jos alamme viemään inklusiota eteenpäin ennen kuin resurssit ovat kunnossa, voivat opettajat palaa loppuun ja kokea riittämättömyyden tunnetta ammatillisesti. Jos inklusion resurssit ovat kunnossa, voidaan saada helpommin onnistuneita toteutuksia aikaiseksi inklusiosta. Tällöin opettajien asenne inklusiota kohtaan voi muuttua positiivisemmaksi ja saamme vietyä paremmin inklusiota eteenpäin koulujärjestelmässämme.

Lähteet

- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M. & Pluhar, C. (2003). *Key principles in special needs education*. European Agency for Development in Special Needs Education. Haettu osoitteesta 16.5.2021: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf
- Booth, T. (2011). The name of rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 2011, 41(3). 303–318.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. Haettu osoitteesta 4.5.2021: <http://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66.
- Centre for Studies on Inclusive Education CSIE. (2018). *Why inclusion?* Haettu osoitteesta 10.5.2021: <http://www.csie.org.uk/inclusion/why.shtml>
- Cohen, Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Fernandes, J. & Kakodkar, A. (2016). Efforts towards inclusive education. *International Journal of Education and Management Studies*, 6(1), 116–121.
- Gustafsson, H. (2019). *YK: n vammaissopimus käyttöön! -käsikirja*. Helsinki: Invalidiliitto. Haettu osoitteesta 3.5.2021: https://www.invalidiliitto.fi/sites/default/files/2020-04/YK_vammaissopimus_paivitys2019_0.pdf
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4). 9–24.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38 (1), 77–97.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International journal of inclusive education* 13(3), 273–286.
- Isosomppi, L., & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 171, 686-694.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Kauffman, J. M., Felder, M., Ahrbeck, B., Badar, J., & Schneiders, K. (2018). Inclusion of all students in general education? International appeal for a more temperate approach to inclusion. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 1–10.
- Koskela, T., Reis, T., & Sinkkonen, H. M. (2016). Irrallisuudesta osallisuuteen–valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(4), 9–23.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus*, 41(4), 351-362.
- Manner, M. (24.5.2019) Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. *Opettaja*. Haettu osoitteesta 13.2.2022: <https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/>
- Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa-kasvattajien käsityksiä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI-Bulletin*, 25(1), 32–50.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Mietola, R. (2016). Keskeneräistä tasa-arvoa? - koulutuspolitiikassa piiloutuva vammaisuus. *Kasvatus*. 47(4). 370–375.
- Mikola, M. (2012). Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI-bulletin*, 22(1), 4-9.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the north and the south: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417–428.

- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South. Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21-31.
- Okkolin, M. A., Koskela, T., Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). Capability to be educated—inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4), 421–437.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2). 119–121.
- Perusopetuslaki 24.6.2010/624. Haettu osoitteesta 23.5.2021:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>
- Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteisen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P, Nikander. & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 367–378.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P, Nikander. & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Silverman, D. (2009). *Doing Qualitative Research*. SAGE Publications.

- Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & aika*, 14(1), 26–43.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ‘everybody’. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. (2019). Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.12.2020]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. 13–17. Gaudeamus Helsinki University Press: Tallinna.
- Takala, Pirttimaa, R., & Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Helsinki. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Haettu osoitteesta 10.11.2021: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain 7–10. June 1994. Haettu osoitteesta 16.11.2020: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco. (2009). *Policy guidelines on inclusion on education*. Pariisi: UNESCO. Haettu osoitteesta 3.5.2021: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/IE_policy_guidelines_draft.pdf
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Haettu. 3.5.2021: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Åkerlind. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

1. Koulutustausta ja työkokemus
 - a. koulutus
 - b. työkokemus

Inkluisio

2. Miten määrittelisit inklusion omin sanoin?
3. Mitä ajattelet inklusiosta?
4. Minkä koet vaikuttaneen sinun ajatteluusi inklusiosta?
5. Mitkä ovat inklusion hyödyt/edut/vahvuudet? Entä haitat/heikkoudet?
 - a. oppilaan näkökulmasta
 - b. opettajan näkökulmasta
 - c. huoltajien näkökulmasta
 - d. kouluyhteisön näkökulmasta

Inklusiivinen pedagogiikka

6. Miten inklusiivista pedagogiikka toteutetaan koulussasi? Kunnassasi?
7. Miten inkluisio näkyy työssäsi?
8. Miten toteutat inklusiota?
 - a. luokassa
 - b. luokkahuoneen ulkopuolella

Oma osaaminen

9. Milloin ja millä tavalla inkluisio on ilmennyt ensimmäisen kerran elämässäsi?
10. Onko käsityksesi muuttunut ajan myötä inklusiota?
 - a. Miten ajatusmaailmasi on muuttunut ajan myötä inklusiosta?
11. Miten koet kehittyneesi inklusion toteuttamisessa?

Loppu

12. Onko sinulla vielä jotain mitä haluaisit sanoa inklusiosta tai inklusiivisesta pedagogiikasta, jotain mistä ei ole vielä puhuttu?

Liite 2. Tiedotekirje

Hei,

Olen Reetta Kohonen ja opiskelen luokan- sekä erityisluokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman kampuksella. Teen tällä hetkellä opinnäytetyötä. Opinnäytteeni ohjaajana toimii Teija Koskela. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inkluusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta. Tutkimustani varten tarvitsen haastatteluaineistoa.

Ottaisin mielelläni opinnäytetyötä varten vastaan haastatteluja päteviltä luokan- ja erityisluokanopettajilta tutkimukseni aihepiiriin liittyvissä kysymyksissä. On mahdollista, että opinnäytetyön lisäksi haastatteluaineiston pohjalta kirjoitetaan tieteellinen artikkeli.

Haastattelut voidaan suorittaa joko kasvotusten tai etäyhteyksin. Haastattelun kesto on arvioltaan noin tunnin. Haastatteluja voidaan sopia loka- ja marraskuun aikana. Haastattelu toteutetaan teemoittaan. Haastattelukysymykset lähetän haastateltavalle etukäteen. Tutkimuksessa haastatteluaineisto pseudonymisoidaan. Osallistumalla haastatteluun annat luvan käyttää haastatteluaineistoa tutkimuksessa. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista sekä haastateltava voi keskeyttää tutkimuksen, missä vaiheessa tahansa.

Haastattelu tallennetaan. Tallenteet hävitetään, kun litterointiaineisto on tarkistettu. Litteroinnit hävitetään syyskuussa 2022.

Olisi hienoa, jos saisin sinut luokanopettaja tai erityisluokanopettaja mukaani tutkimukseeni.

Mikäli haluatte osallistua haastatteluun tai haluatte lisätietoja tutkimuksessa, voitte olla minuun yhteydessä sähköpostitse.

Kiitos jo etukäteen!

Reetta Kohonen

Turun yliopisto, Rauman kampus