

# **Maantiedon opettajien kokemuksia inklusiosta ja sen vaikutuksesta arviointiin**

Maantiede (opettajan linja)

Pro gradu -tutkielma

Maija Jutila

17.3.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro-gradu tutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Maantiede, Filosofian maisteri, Maantieteen opettajan linja

**Tekijä:** Maija Jutila

**Otsikko:** Maantiedon opettajien kokemuksia inklusiosta ja sen vaikutuksesta arviointiin

**Ohjaaja(t):** Yliopistonlehtori Sanna Mäki

**Sivumäärä:** 48 sivua + liitteet 7 sivua

**Päivämäärä:** 17.3.2026

---

Suomessa kaikilla on oikeus oppia ja kasvaa sekä saada tarvitsemaansa ohjausta ja tukea. 2010-luvulta lähtien, Suomen kouluissa on siirrytty pois erittelevästä koulujärjestelmästä. Erittelevässä koulujärjestelmässä pyrittiin erottelemaan oppilaita eri paikkoihin, kuten erityisluokkiin. Tähän muutokseen on vakiintunut inklusion käsite. Inklusio tarkoittaa, että kaikki oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä ja saavat tarvitsemaansa tukea omien lähtökohtiensa ja yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Oppilaiden erilaisuuden kirjo on kasvanut, ja tämän takia myös oppilaiden arvioinnissa on yhä tärkeämpää huomioida jokaisen yksilölliset oppimisedellytykset.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten maantiedon opettajat kokevat inklusion vaikuttavan oppilaiden arvioimiseen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin maantiedon opettajien kokemuksia inklusiosta sekä erityisesti sen vaikutuksesta arviointiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin opettajien näkökulmia, kokemuksia ja mahdollisia haasteita liittyen oppilaiden tasa-arvoiseen arviointiin. Aineisto kerättiin sähköisellä Google Forms-kyselylomakkeella, joka jaettiin Facebookin BiGeTt-ryhmään. Kyselyyn vastasi 16 maantiedon opettajaa. Tulokset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Avoimet kysymykset luokiteltiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten perusteella arvioinnin eriyttäminen on opettajien arjessa keskeinen, mutta myös monimutkainen osa opetustyötä. Opettajat hyödyntävät monipuolisia eriyttämisen keinoja, kuten eriytettyjä kokeita ja lisääntynyttä aikaa. Tutkimuksessa maantiedon opettajien yleinen asenne inklusiota kohtaan oli hieman kielteistä. Inklusion koettiin lisäävän opettajien työmäärää arvioinnissa ja myös aikaa kuluu enemmän arviointityöhön ja opetuksen suunnitteluun. Opettajat kokivat, että nykyiset arviointikriteerit eivät huomioi riittävästi oppilaiden erilaisia lähtökohtia. Lisäksi opettajat kokivat epävarmuutta siitä, miten arviointi voidaan toteuttaa oikeudenmukaisesti silloin, kun osaamisen edellytykset eivät ole kaikilla samat. Vastaajat myös kokivat, että lahjakkaammat oppilaat kärsivät siitä, että opetuksen tahtia pitää hidastaa koko luokalta, joidenkin oppilaiden huonon osaamisen vuoksi. Vastaajat myös kokivat, että heidän saamansa tuki on osittain riittämätöntä, ja suurin osa vastaajista koki tarvitsevänsä lisää tukea muulta koulun henkilökunnalta.

---

**Avainsanat:** Inklusio, inklusiivinen arviointi, eriyttäminen, maantieto, kyselytutkimus

Master's thesis

**Subject:** Geography, Master of Philosophy, Geography Teacher Training Program

**Author:** Maija Jutila

**Title:** Geography teachers' experiences of inclusion and its impact on assessment

**Supervisor:** University Lecturer Sanna Mäki

**Number of pages:** 48 pages + appendices 7 pp.

**Date:** 17.3.2026

---

In Finland, everyone has the right to learn and grow, as well as to receive the guidance and support they need. Since the 2010s, Finnish schools have moved away from a segregated school system. The segregated school system, the aim was to separate students into different places, such as special classes. This change has been accompanied by the concept of inclusion. Inclusion means that all students study in the same groups and receive the support they need according to their own starting points and individual needs. The diversity among students has increased, and for this reason, it is also increasingly important to consider each student's individual learning needs when assessing students.

This study examined how geography teachers perceive inclusion as affecting the assessment of students. In addition, the study investigated geography teachers' experiences of inclusion, especially its impact on assessment. The purpose of the study was to highlight teachers' perspectives, experiences and potential challenges related to the equal assessment of students. The data was collected using an electronic Google Forms questionnaire, which was shared in the Facebook group called BiGeTt. 16 geography teachers responded to the survey. The results were analyzed using qualitative content analysis. Open-ended questions were classified using data-driven content analysis.

Based on the results, differentiating assessment is a central, but also a complex part of teachers' everyday working lives. Teachers use a variety of different methods of differentiation, such as modified tests and additional time. In the study, geography teachers' general attitude towards inclusion was somewhat negative. Inclusion was perceived to increase teachers' workload in assessment, and more time is also spent on assessment work and lesson planning. Teachers felt that the current assessment criteria do not sufficiently consider the different starting points of students. In addition, teachers felt uncertain about how assessment can be implemented fairly when the prerequisites for competence are not the same for everyone. Respondents also felt that more talented students suffer from the fact that the pace of teaching must be slowed down by the entire class, due to the poor skills of some students. Respondents also felt that the support they receive is partly insufficient, and most respondents felt that they needed more support from other school staff.

---

**Keywords:** Inclusion, inclusive assessment, differentiation, geography, survey

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen tausta ja teoreettinen viitekehys .....</b>	<b>9</b>
2.1	Inklusio.....	9
2.2	Aineenopettajien mielipiteitä inklusiosta .....	12
2.3	Eriyttäminen .....	15
2.4	Arviointikäytännöt .....	17
2.5	Kolmiportainen tuki .....	19
<b>3</b>	<b>Aineistot ja menetelmät .....</b>	<b>21</b>
3.1	Kyselytutkimus.....	21
3.2	Aineiston analysointi .....	25
3.3	Tutkimuksen haasteet .....	26
<b>4</b>	<b>Tulokset .....</b>	<b>28</b>
4.1	Vastaajien taustatiedot .....	28
4.2	Aineenopettajien suhtautuminen inklusioon .....	28
4.3	Inklusion vaikutukset oppilaiden arviointiin.....	29
4.4	Tukipiiri ja tuen riittävyys.....	33
<b>5</b>	<b>Keskustelu.....</b>	<b>36</b>
5.1	Maantiedon opettajien kokemukset inklusion vaikutuksesta oppilaiden yhdenvertaiseen arviointiin.....	36
5.2	Maantiedon opettajien kokemat haasteet ja mahdollisuudet, joita inklusio tuo arviointityöhön .....	37
5.3	Maantiedon opettajien saama tuki eritasoisten oppilaiden arvioinnissa ja tuen riittävyys.....	39
5.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	40
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset.....</b>	<b>42</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>44</b>
	<b>Liitteet .....</b>	<b>49</b>

<b>Liite 1. Tietosuojailmoitus .....</b>	<b>49</b>
<b>Liite 2: Kyselylomake .....</b>	<b>51</b>

## 1 Johdanto

Kaikilla on Suomessa oikeus oppia ja kasvaa sekä saada tarvitsemaansa ohjausta ja tukea (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2021). Koulutuksessa tavoitteena on, että opinnoissa eteneminen ei ole riippuvaista fyysisen toimintakyvyn rajoitteesta, sukupuolesta, asuinpaikasta eikä perhe- tai kulttuuritaustasta. 2010-luvulta lähtien, koulumaailmassa kaiken tasoiset oppilaat ovat opiskelleet samassa luokassa ja Suomen koulujärjestelmästä on vähitellen poistettu erityisluokat ja JOPO-luokat. JOPO-luokka oli 7–9. luokkalaisilla toimiva joustava perusopetus, joka tuki oppilaita, joilla oli vaikeuksia suorittaa perusopetus. JOPO-luokkien tarkoituksena oli ehkäistä perusopetuksen keskeyttämistä ja tarjota oppilaille heidän tarvitsemaansa lisäohjausta ja motivoiva oppimisympäristö erillään muusta luokasta (Opetushallitus). Tähän koulujärjestelmän muutokseen on vakiintunut inklusion käsite. Inklusiivisen koulun myötä luokkiin ovat opettajan lisäksi tulleet erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat ja oman kielen opettajat. Suomen koulutuspolitiikan tavoitteena on taata tasa-arvoinen ja yhdenvertainen koulutus kaikille, koko maassa. Oppilaiden tasavertaisuutta edistetään esimerkiksi tukemalla huonommassa asemassa olevien yksilöiden ja ryhmien oppimismahdollisuuksia sekä opintojen sujuvuutta

Lainsäädäntö ja koulutuspolitiikan muutokset ovat luoneet huomattavan muutoksen koulutukseen perus- ja toisen asteen kouluissa eri puolilla maailmaa. Monet maat ja koulutusjärjestelmät ovat pyrkineet tekemään opetuksesta sopivampaa kaikille oppilaille ja toteuttamaan inklusion periaatetta opetuksessa (Dewsbury ym. 2019). Inklusion taustalla on pyrkimys lieventää ihmisten eriarvoisuutta ja marginalisaatiota. Marginalisaatio tarkoittaa prosessia, jossa joitain yksilöitä tai ryhmiä suljetaan tiettyjen oikeuksien, mahdollisuuksien tai koulutuksen ulkopuolelle (Parry ym. 2018). Marginalisaatio johtaa usein epätasa-arvoon ja heikommassa asemassa olemiseen sekä syrjäytymiseen. Inklusiivisessa pedagogiikassa lähtökohtana on oppilas ja se, miten oppilas oppii parhaiten. Inklusion tavoitteena on mahdollistaa opetus kaikille sen sijaan, että eriytetään opetustoimintoja ja -tapoja vain joillekin oppijoille (Dewsbury ym. 2019). Inklusiolle on olemassa myös sosiaalinen perustelu poliittisen perustelun lisäksi, sillä kouluttamalla kaikki oppilaat yhdessä, samoissa luokissa, voidaan muuttaa

asenteita ja suhtautumista. Asenteita muuttamalla luodaan perusta oikeudenmukaiselle ja syrjimättömälle yhteiskunnalle. Toisaalta inklusiiviseen kouluun sisältyvät erilaiset arvioinnin erityisjärjestelyt voivat lisätä syrjinnän mahdollisuutta (Atjonen 2014). Esimerkiksi oppilas, jolle on kokeessa myönnetty lisäaika, jää tekemään koetta, kun muut oppilaat poistuvat luokasta tavallisen koeajan päätyttyä. Näin tällainen oppilas eroaa muista oppilaista ja voi lisätä syrjinnän mahdollisuutta.

Ainscown (2020) mukaan on halvempaa perustaa ja ylläpitää kouluja, joissa opetetaan kaikkia lapsia yhdessä, kuin perustaa monimutkainen erityyppisten koulujen järjestelmä, joka on erikoistunut tiettyihin oppilasryhmiin. Tämän takia inklusiiviseen koulutukseen sisältyy myös taloudellinen perustelu ja hyöty.

Inkluusio vaikuttaa myös oppimisen arviointiin. Arviointi käsitteenä löytyy opetussuunnitelman perusteista yli tuhat kertaa ja se on kirjattuna myös perusopetuslakiin. Perusopetuslain § 21 mukaan arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan mahdollisuuksia itsearviointiin (Perusopetuslaki 2013). Oppilaiden opetuksessa rakentava ja kannustava palaute eli formatiivinen palaute tukee oppilaiden motivaation rakentumista, tutkimustaitojen kehittymistä sekä auttaa heitä tunnistamaan omat vahvuutensa. Oppilaan oppimista, käyttäytymistä ja työskentelyä tulee arvioida monin eri tavoin. Perusopetuksessa arvioinnin painopiste on oppimisen edistämisessä. Inklusion myötä oppilaiden arvioiminen on muuttunut ja koska kaikki oppilaat eivät tavoita edes minimivaatimuksia, on sovellettava erilaisia arviointitapoja. Oppilaan arvioinnissa pyritään erottamaan toisistaan osaamisen taso ja oppimisen edistyminen (Vitikka 2009). Osaamista arvioidaan numerolla ja oppimisen edistymistä usein arvioidaan antamalla sanallinen palaute.

Maantiedon opetuksessa oppilaita rohkaistaan palautteen avulla toimimaan aktiivisesti ja vastuullisesti omassa lähiympäristössään sekä soveltamaan oppimaansa tietoa käytännön tilanteissa (Opetushallitus 2020). Arvioinnin ja palautteen tehtävänä on kehittää myös samalla jokaisen oppilaan työskentelytaitoja. Maantiedossa oppilaiden työskentelyn ohjaaminen on esimerkiksi suullisten lisäohjeiden antamista, ohjaavien kysymysten esittämistä sekä tutkimusvälineillä, kuten mikroskoopilla,

havainnollistamista. Vuonna 2020 perusopetuksen opetussuunnitelmassa olevaa arviointikappaletta tarkennettiin, jotta yhdenvertaisuus ja arvosanojen vertailukelpoisuus paranisivat.

Tuen tarpeessa olevien oppilaiden arvioinnissa on tärkeää huomioida yksilölliset oppimisedellytykset (Opetushallitus 2020). Opetushallituksen ohjeiden mukaan arviointikriteereitä voidaan muokata oppilaan tarpeita vastaavaksi, jotta arviointi olisi mahdollisimman oikeudenmukaista ja tukisi oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

Inklusio on keskeinen ja ajankohtainen aihe, sekä sellainen, joka tulee olemaan läsnä opetuksen toteuttamisessa tulevaisuudessakin. Oppilaiden arviointi on pysyvä osa koulun toimintaa, mutta arvioinnin käytännöt ja menetelmät muotoutuvat jatkuvasti pedagogisten tavoitteiden ja koulutuksellisten tarpeiden mukaan. On tärkeää tietää, millaiset arviointikäytännöt toimivat parhaiten kullakin oppilaalla ja siten kehittää erilaisia arviointimalleja, jotka helpottavat opettajien tekemää arviointia (Florian 2014).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten maantiedon opettajat kokevat inklusion vaikuttavan oppilaiden arvioimiseen. Tutkimuksessa selvitetään maantiedon opettajien kokemuksia ja mielipiteitä inklusiosta sekä erityisesti sen vaikutuksesta arviointiin. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin opettajien näkökulmia, kokemuksia ja mahdollisia haasteita liittyen oppilaiden tasa-arvoiseen arviointiin.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Miten maantiedon opettajat kokevat inklusion vaikuttavan oppilaiden yhdenvertaiseen arviointiin?
- 2) Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia maantiedon opettajat kokevat inklusion tuovan arviointityöhön?
- 3) Millaista tukea maantiedon opettajat saavat eritasoisten oppilaiden arviointiin ja kokevatko he tuen riittävänä?

## 2 Tutkimuksen tausta ja teoreettinen viitekehys

### 2.1 Inklusio

Inklusion käsite ja inklusiivisen peruskoulun idea saivat alkunsa Espanjan Salamancan kongressissa vuonna 1994. Kongressissa vahvistettiin globaalisti UNESCO:n Education for all -sopimus vuodelta 1990 (Moberg & Savolainen 2003; UNESCO 2005). Tätä sopimusta voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä sopimuksena lasten oikeuksien tueksi (Pappas ym. 2018). Suurimpana tavoitteena sopimuksessa oli antaa kaikille oppijoille mahdollisuus päästä perusopetukseen ja lisätä lukutaitoisten osuutta vuosituhannen vaihteeseen mennessä. Vuonna 2006 sopimukseen lisättiin vammaisten oikeuksiin liittyvä sopimus. Suomi hyväksyi lisäyksen vuonna 2016. Sopimusten tavoitteena oli varmistaa kaikille oppilaille yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet ja tarvittavat tukipalvelut lähikoulussa heidän yksilölliset tarpeensa huomioiden.

Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että koulumaailmassa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä, samoissa ryhmissä ja saavat tarvitsemansa tuen omien lähtökohtiensa ja yksilöllisten tarpeidensa mukaan (Collins 2012). Inklusio tarkoittaa jatkuvaa prosessia, jossa pyritään edistämään kaikkien lasten ja nuorten oppimista sekä heidän aktiivista osallisuuttaan. Oppimista ja osallisuutta tuetaan seuraamalla jatkuvasti oppilaiden oppimisprosessia ja kehittämällä opetusta heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Inklusio voidaan nähdä ihanteena, jota kohti koulut pyrkivät, mutta sen toteutuminen ei ole kuitenkaan käytännössä koskaan täysin saavutettavissa.

Inklusion ja inklusiivisen opetuksen tavoitteena on rakentaa laadukas pedagoginen vuorovaikutussuhde oppilaiden ja opettajan välille (Dewsbury ym. 2019). Suhteen muodostuminen perustuu oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Inklusiota ei voida tarkastella pelkästään pedagogisena toimintatapana, sillä se voidaan ymmärtää laajempaan kasvatukselliseen filosofiaan. Se muodostaa perustan pedagogiikalle, joka huomioi oppilaan kokonaisvaltaisena yksilönä. Tällainen lähestymistapa tukee kunnioittavan ilmapiirin rakentamista, pedagogisten käytänteiden kehittämistä ja yhteisöllisyyden vahvistamista luokahuoneessa. Inklusiivisen opetuksen pitäisi johtaa kaikkien oppilaiden menestykseen. Inklusiivisen opetuksen

myötä, opetus onkin sellaista, että se hyödyttää kaikkia oppijoita. Tämä johtuu siitä, että inklusiivinen opetus pyrkii vastaamaan erilaisiin oppimisvaatimuksiin ja tarpeisiin (UNESCO 2009).

Inklusiota toteutetaan globaalisti osana koulujärjestelmien kehittämistä. Esimerkiksi Saudi-Arabiassa koulutusjärjestelmää on suunnattu kohti inklusiivista koulutusta ja opetusta (Alnahdi ym. 2022). Saudi-Arabiassa oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokassa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Myös erilaisista vammoista kärsiviä tai muita tuen tarpeessa olevia oppilaita sijoitetaan tavallisiin opetusryhmiin. Inklusiivisen opetuksen toteuttaminen on kuitenkin tuonut opettajien työhön monenlaisia haasteita. Keskeisiksi ongelmiksi on tunnistettu muun muassa suuret opetusryhmät ja opettajien sekä muun pedagogisen henkilöstön riittämätön määrä, mikä vaikeuttaa yksilöllisen tuen tarjoamista arjen opetustilanteissa. Etelä-Afrikassa monikulttuurisuus ja monikielisyys on lisääntynyt luokissa ja tämä aiheuttaa haasteita opettajille (Masunungure ym. 2023). Etelä-Afrikassa opetuksen on tarkoitus olla kulttuurisesti vastuullista ja auttaa eri kulttuureista olevia oppilaita sopeutumaan luokkaan ja yhteiskuntaan. Etelä-Afrikassa opettajien ja oppilaiden välillä vallitsee kuitenkin kielellinen ja kulttuurinen kuilu, koska opettajat eivät onnistu vastamaan kyseisten oppilaiden tarpeisiin. Ongelmaa lisää se, että opettajilla ei ole tarpeeksi koulutusta opettaa inklusiivisesti. Mukhopadhuayn (2013) mukaan opettajat saavat liian vähän koulutusta, jotta he kykenisivät opettamaan inklusiivisen opetuksen mukaisesti luokassa.

Saksassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusio on jatkuva haaste ja se vaatii mukautettua opetus- ja oppimisympäristön kehittämistä (Miesera ym. 2019). Saksassa on pitkälle kehittynyt erityisopetuksen järjestelmä ja sen takia siellä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erillinen opetus on vielä normi kouluissa (Wächter ym. 2024). YK:n vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (vuonna 2006) ratifioinnin vuoksi erityiskouluja ollaan nyt vähitellen poistamassa käytöstä Saksassa ja tavallisia kouluja laajennetaan muodostamaan inklusiivinen koulutusjärjestelmä.

Vaikka inklusion tarkoituksena on ollut turvata koulutus niille, jotka jäisivät muuten koulutuksen ulkopuolelle, se on myös luonut ja luo eriarvoisuutta kouluissa sekä

ylläpitää syrjintää. Florianin (2019) mukaan olisi parempi, että sen sijaan, että eriytetään kaikkia oppilaita yhtäaikaisesti luokassa, eriytettäisiin opetusta vain joidenkin oppilaiden mukaan.

Inklusion toteuttamisen haasteena on se, että on olemassa eri käsityksiä inklusiosta. Inklusiosta ei ole siis olemassa yksittäistä oikeaa selitystä yhden maan tai edes koulun sisällä (Ainscow 2000). Hingstmanin ym. (2020) mukaan monissa Amerikan kouluissa oppilailla pitää olla yhtäläiset mahdollisuudet saada tehokasta apua, kuten erilaisia tukipalveluja ikäiselleen sopivalla tavalla luokassa. Tämä valmistaa nuoret tuotteliaaseen elämään tasavertaisena yhteisön jäsenenä (Makoelle 2016).

Inklusion tärkein kysymys ja ongelma onkin se, että miten kaikki oppilaat voivat saada tarvitsemaansa tukea ilman, että heitä kohdellaan eri tavalla kuin muita samanikäisiä (Florian 2019). Lisäksi ihmisille herää kysymys, onko se edes mahdollista. Suurin merkitys inklusion onnistumiseen on sillä, miten opettajat reagoivat yksilöllisiin eroihin, millaisia pedagogisia valintoja he tekevät ja miten he hyödyntävät erityisosaamistaan. Oppimisen ajattelemisen toimintana, jossa yksi oppitunti on erilainen kokemus jokaiselle osallistujalle, kannustaa ajattelutavan muutokseen. Se ohjaa samalla ajattelua pois siitä, että on olemassa, jokin tietty opetusmuoto, joka sopii kaikille. Kun pyritään tarjoamaan oppimismahdollisuuksia kaikille, niin silloin myös kaikki oppilaat voivat osallistua tuntiin ja tuntea kuuluvansa joukkoon.

Erään Kreikassa tehdyn tutkimuksen mukaan päättäjien pitäisi tehostaa koulutusta ja lisätä koulutuksen rahoitusta, jotta inklusiivisen koulutuksen toteuttaminen onnistuu (Pappas ym. 2018). Inklusiivisen koulutuksen toteuttaminen vaatii, että taloudelliset järjestelyt ja infrastruktuuri ovat kunnossa. Koulujen oppikirjojen pitäisi olla sellaisia, että tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät niitä hyödyntämään. Lisäksi teknologinen apu ja digitaalinen esteettömyys on tärkeää. Sähköiset oppikirjat ja digitaaliset opetussovellukset- ja ohjelmat voivat tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista ja opetusta, koska ne tarjoavat enemmän työkaluja inklusiiviseen opetukseen. Opetussuunnitelman pitää myös olla joustava, jotta sitä voidaan muokata vastamaan kaikkien oppilaiden erityistarpeita.

Florianin (2019) mukaan elämme jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, ja globalisaation myötä koulut ympäri maailmaa ovat yhä monimuotoisempia ja monikulttuurisempia etnisyyden, kielen, uskonnon ja kykyjen suhteen. Koska ihmiset muuttavat jatkuvasti ympäri maailmaa ja monimuotoisuudesta tulee yleisempää, on siirryttävä pois syrjäytymisen kierteestä kohti erilaisuuden hyväksymistä. Salamancan sopimuksen jälkeinen inklusiivisen koulutuksen käsitteellistäminen perustuu siihen, että inklusiiviset käytännöt voivat hyödyttää kaikkia silloin, kun koulut eivät näe joidenkin lasten oppimisvaikeuksia ongelmina, jotka muiden on ratkaistava.

## **2.2 Aineenopettajien mielipiteitä inklusiosta**

Aineenopettajien suhtautuminen inklusioon on vaihtelevaa aiempien tutkimusten mukaan. Aineenopettajat suhtautuvat kriittisemmin inklusioon kuin luokanopettajat ja erityisopettajat (Anastasiadou 2016). Kriittinen suhtautuminen johtuu siitä, että aineenopettajat näkevät oppiaineiden sisältöjen opettamisen tärkeänä ja haluavat keskittyä siihen enemmän, kuin oppilaiden kasvatukseen (Saloviita 2018).

Luokanopettajat ovat puolestaan tottuneet käyttämään kokonaisvaltaisempaa ja osallistavampaa opetusta, jossa he keskittyvät myös lapsen kehitykseen (Boyle ym. 2023). Vaikka aineenopettajien asenteet inklusiota kohtaan voivat olla osin varauksellisia, enemmistö opettajista kuitenkin katsoo, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista voidaan tukea tehokkaasti yleisopetuksen luokissa (Saloviita 2018). Lisäksi oppilaiden opettaminen mahdollisimman usein yleisopetuksen luokkaympäristössä nähdään pääosin myönteisenä ja tavoiteltavana ratkaisuna.

Yleisesti aineenopettajien asenteet inklusiosta kohtaan ovat myönteisiä ja myönteinen suhtautuminen on kasvanut viimeisen 20 vuoden aikana (Guillemot ym. 2022). Usein opettajien kriittinen suhtautuminen inklusiota kohtaan johtuu käytännön huolenaiheista siitä, miten inklusiivinen opetus ja koulutus voidaan toteuttaa.

Inklusiivinen opetus koetaan tärkeänä ja positiivisena, mutta myös negatiivisuutta koetaan. Tutkimuksista selviää, että inklusio ja inklusiivinen opetus kuormittavat opettajia lisäämällä esimerkiksi opetustyön määrää (Dixon ym. 2014; Saloviita 2018). Lisäksi aineenopettajat kokevat, että heidän taitonsa ovat riittämättömät inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa (Alnahdi ym. 2022).

Osa aineenopettajista kokee, että aika ei riitä lisääntyneeseen työmäärään ja siksi inklusiivinen opetus koetaan haasteena (Cross ym. 2024). Lisäksi osa kokee, että jotkin oppilaat voivat saada heikommin tarvitsemaansa tukea. Tällaisia oppilaita ovat esimerkiksi hyvin pärjäävät ja taitavat oppilaat, joiden ylöspäin eriyttäminen pitää ottaa myös huomioon.

Opettajien asenteet inklusiivista koulutusta kohtaan ovat vahvasti riippuvaisia heidän maansa kulttuurista ja poliittisesta kontekstista (Guillemot ym. 2022). Opettajien suhtautuminen inklusioon on tutkimusten mukaan sitä myönteisempää, mitä korkeampi valtion inhimillisen kehityksen indeksi (HDI) on. Lisäksi mitä pidempi koulunkäyntivuosien odote maassa on, sitä suotuisammin opettajat suhtautuvat inklusiiviseen koulutukseen. Erityisopettajat suhtautuvat inklusiiviseen koulutukseen myönteisemmin kuin tavalliset opettajat, koska heillä on enemmän tietoa ja osaamista oppilaista, joilla on rajoitteita (Alnahdi ym. 2019). Erityisopettajat ymmärtävät myös kuinka tärkeää on tarjota inklusiivista koulutusta kaikille.

Asia, mikä vaikuttaa inklusiivisen opetuksen onnistumiseen, on opettajien suhtautuminen siihen. Jos opettaja suhtautuu positiivisesti inklusiiviseen koulutukseen ja sen käytäntöihin, sillä on positiivinen vaikutus myös oppilaiden suhtautumiseen (Avramidis & Norwich, 2002). Jos opettajan suhtautuminen on negatiivista, se vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaiden suhtautumiseen muun muassa opetuskäytäntöihin oppilailla, jotka tarvitsevat inklusiivista opetusta. Opettajan myönteisellä suhtautumisella on myös myönteinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin (Wächter ym. 2024).

Useimpien tutkimusten mukaan opettajien suhtautuminen muuttuu positiivisemmaksi, jos he käyvät inklusiiviseen opetukseen liittyviä kursseja (Chopra 2008; Krischler ym. 2019). Opettajat, joilla on syvällisempi ymmärrys inklusiivisesta koulutuksesta, tuntevat olevansa paremmin valmistautuneita toteuttamaan inklusiivista opetusta. Tämän takia he myös suhtautuvat myönteisemmin inklusiiviseen opetukseen ja ovat myös halukkaita sisällyttämään inklusiivisia käytäntöjä opetukseensa (Krischler ym. 2019). Opettajakoulutuksessa tulisi järjestelmällisesti tarjota opettajaksi valmistuville sekä teoreettisia että käytännön mahdollisuuksia tutustua inklusiivisiin menetelmiin

(Fahrbach ym. 2026). Tällainen kokemus tukee myös valmistuvan opettajan itsevarmuutta opettaa inklusiivisesti.

Joissain tutkimuksissa huomattiin, että naiset suhtautuvat yleisesti positiivisemmin inklusiiviseen opetukseen kuin miehet (Prakash 2012), kun taas toisissa tutkimuksissa miehet suhtautuivat positiivisemmin (Murphy 2014,; Chopra 2008). Sukupuolella ei siis ole selvää vaikutusta suhtautumiseen (Guillemot ym. 2022).

Vaikka enimmäkseen opettajien suhtautuminen on positiivista inklusiota kohtaan, heillä on huolenaiheena riittämätön koulutus sekä asianmukaisten oppimateriaalien tarjoaminen ja saaminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Polat 2011). Jotkin opettajat kokevat, että heillä ei ole pääsyä asianmukaisiin tai tarvittaviin opetusvälineisiin, joita he tarvitsisivat oppilaiden eriyttämiseen. Opetus- ja oppimateriaalien puutteen lisäksi jotkin opettajat kokevat oppilasmäärän luokissa liian suureksi, mikä vaikeuttaa oppilaiden ja opetuksen eriyttämistä. Opettajat kokevat, että vahva hallituksen ja vanhempien tuki on tärkeää. Lisäksi yhteistyö muiden opettajien, erityishenkilöstön ja koulun johtajien sekä viranomaisten kanssa, on tärkeää inklusiivisessa koulutuksessa. Sopivien oppimateriaalien ja muiden tukipalveluiden tarjoaminen opettajille siis auttaa opettajia suhtautumaan positiivisemmin inklusiiviseen koulutukseen. (Polat 2011; Anastasiadou 2016). Inklusio ei ole kuitenkaan kaikkien mielestä oikea ratkaisu erityisopetukseen ja joidenkin mielestä erityisopetus ei ole edes ongelma mikä vaatisi ratkaisua (Kaufman & Hallahan 2018). Opettajien asenteita ei voida tarkastella irrallaan vuorovaikutuksesta kontekstin, muiden ihmisten ja erilaisten tilanteiden kanssa (Dewsbury ym. 2019). Asenteet rakentuvat sen pohjalta, miten opettajat tulkitsevat ja määrittelevät, mikä on heidän näkökulmastaan suotavaa tai ei-toivottavaa toimintaa. Nämä tulkinnat kytkeytyvät laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin.

Maantiedon opettajat kokevat, että maantiedon opiskelu vaatii hyvää suomen kielen osaamista (Dunn & Darlington 2016). Oppilaalta edellytetään maantieteellisten ilmiöiden ja prosessien ymmärtämistä sekä kykyä selittää niitä. Eriyttämisen keskeiseksi haasteeksi maantiedon opettajat kokivat ajanpuutteen, oppilasryhmien

heterogeenisyyden sekä oppilaiden heikon kielitaidon. Heikko kielitaito vaikeuttaa erityisesti maantieteellisten käsitteiden omaksumista.

### 2.3 Eriyttäminen

Inklusion kanssa opetukseen on tullut myös käsite eriyttäminen. Eriyttäminen voi olla alas- tai ylöspäin eriyttämistä (Roiha ja Polso 2023). Eriyttämällä tarkoitetaan opetuksen muokkaamista niin, että se tukee jokaisen oppilaan oppimista. Eriyttämisen avulla oppilaalle tarjotaan lisää haastetta tai tukea oppilaan tarpeiden mukaan.

Tehokas koulunkäynti edellyttää innovatiivisia opetus- ja ohjaukseenkäytäntöjä, jotka mahdollistavat kaikkien oppilaiden oppimisen, osaamisen ja täyden potentiaalinsa saavuttamisen (Guillemot ym. 2022). Opetuskäytäntöjen muuttaminen vastaamaan monitasoisten luokkahuoneiden tarpeisiin haastaa monia kouluja nykyään.

Eriyttämisen takia opettajien on siirryttävä pois ajattelusta, että yksi opetusikäntäntö sopii kaikille. Opettajien näkökulmasta osallistavat opetusikäntännöt, kuten eriyttäminen ja opetuksen personointi, nähdään hyödyllisinä keinoina vastata oppilaiden moninlaisiin tarpeisiin (Lidner & Schwab 2020). Inklusio lisää samalla vaatimusta kehittää oppimisympäristöjä ja opetustilanteita, jotka kannustavat motivoivaan opetukseen ja osallistaviin oppimisprosesseihin.

Eriyttämistä varten on kehitetty viiden O:n malli (Roiha ja Polso 2023). Malli sisältää tavat, joilla voidaan eriyttää oppilaita tai opetusta. Tähän malliin kuuluvat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali ja oppimisen arviointi. Näihin kaikkiin liittyy ymmärrys oppilaan oppimisprofiilista, itsetunnosta ja kiinnostuksen kohteista. Lisäksi niihin vaikuttaa oppilaan valmiudet, motivaatio, persoonallisuus sekä historia. Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää, jotta inklusiivinen koulutus onnistuu. Viiden O:n mallin avulla opettajat pystyvät suunnittelemaan oppitunnit niin, että ne poistavat koulutusesteitä oppilailta (Finkelstein ym. 2019).

Eriyttämiseen kuuluu luoda ympäristö, joka tukee ja rohkaisee oppimaan. Lisäksi siihen sisältyy oppilaiden johtaminen sekä rutiinien hallinta. Eriyttämistä voi tapahtua sisällön, prosessin, tuotoksen tai ympäristön kautta (Tomlinson 2014). Valittu eriyttämisen keino

riippuu siitä, millaista tukea oppilas tarvitsee. Sisältöön kuuluu ajatus siitä, mitä opiskellaan. Sisältöä eriyttämällä opettaja voi esimerkiksi eritellä oppilaalle tärkeitä asiat ja käsitteet. Prosessiin puolestaan sisältyy, miten opiskellaan ja, miten oppilaat omaksuvat ja ymmärtävät lukemaansa. Esimerkiksi eri tasoisten tehtävien tekeminen ja lisäajan tarjoaminen kokeessa ovat prosessin eriyttämistä. Tuotokseen kuuluu, miten oppilaat osoittavat ymmärrystään ja oppimaansa. Tuotosten eriyttäminen voi olla esimerkiksi monipuoliset arviointitavat, kuten portfolion tai esityksen tekeminen. Ympäristö rakentuu oppimisympäristön ja luokkahuoneen ilmapiiristä ja tarkastellaan sitä, missä opiskellaan. Ympäristön eriyttäminen voi olla esimerkiksi ryhmäkoon vaihtelua ja oppilaiden jakamista esimerkiksi pienryhmiin. Lisäksi myös erilaiset digitaaliset alustat, joita voidaan hyödyntää opetuksessa ja oppimisessa, kuuluvat menetelmiin, joilla ympäristöä voidaan eriyttää. Näihin kaikkiin opettaja pystyy siis vaikuttamaan eri eriyttämisen keinoilla.

Eriyttämisessä on keskeistä myös ennakkosuunnittelu. On tärkeää antaa oppilaille selkeät keskeiset oppimistavoitteet (Roiha ja Polso 2023). Jatkuvat summatiiviset ja formatiiviset arviointitehtävät, jotka sopivat kaikille ja joita mukautetaan tarvittaessa, tukevat oppilaan oppimista. On myös tärkeää, että oppilaiden arviointitavat ovat monipuolisia ja oppilaille on mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin. Lisäksi eriyttämisessä on tärkeää joustava ja molempia kunnioittava luokkaympäristö, joka tukee oppilaiden sitoutumista ja poistaa oppimisen esteitä (Tomlinson 2014).

Eriyttämisellä varmistetaan, että opetusmenetelmät- ja materiaalit on räätälöity oppilaiden monimuotoisten kielellisten, kognitiivisten ja kulttuuristen tarpeiden mukaan (Tomlinson 2014). Tämä saavutetaan käyttämällä erilaisia tukikeinoja, jotka mahdollistavat oppilaiden ymmärryksen, sekä erilaisia teknologioita, kuten tekstistä puheeksi- työkaluja, jotka tukevat esimerkiksi lukivaikeuksista kärsiviä oppilaita. Eri tasoiset tehtävät tukevat oppilaiden oppimista ja etenemistä omaan tahtiin (Bakogiannis & Papavasiliou 2025).

Opettajien lisäksi luokkiin on tullut koulunkäynninohjaajat, jotka yhdessä opettajan kanssa tukevat eri oppilaiden oppimista. Eriyttämisessä on tärkeää keskittyä siihen, kuinka hyvin valittu pedagoginen lähestymistapa tukee oppilaan oppimista ja

osallistumista luokkayhteisöön (Roiha ja Polso 2023). Eriyttämisessä pitää tarkastella kriittisesti olemassa olevia käytäntöjä ja löytää uusia strategioita, jotka tukevat oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Eriyttämiseen kuuluu myös oppilaiden arviointi, joka ohjaa opetusta ja oppilaiden oppimista (Atjonen 2007). Oppilaiden kanssa on opintojen alussa tärkeää käydä läpi tavoitteet, sisällöt sekä arviointitavat. On tärkeää, että opettaja kertoo kaikille oppilaille, mitä arvioidaan, miten arvioidaan ja miksi arvioidaan. Arvioinnin eriyttäminen antaa oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan hänelle sopivalla tavalla. Kun arviointia eriytetään, on tärkeää, että oppilas saa positiivista palautetta ja hänen vahvuuksiaan korostetaan aina kun mahdollista. Arvioinnissa on myös tärkeää, että se on läpinäkyvää ja avointa (Roiha ja Polso 2023).

Maantiedon tavoitteiden kannalta tuen järjestämisessä on tärkeää tiedostaa oppilaiden spatiaalisen hahmottamisen vaikeudet ja erityisesti vaikeudet kartanluvussa ja karttatulkinnassa (Opetushallitus 2014). Eriyttämistä voidaan toteuttaa tutkimustehtävissä, joissa oppilaat voivat toimia erilaisissa rooleissa sekä harjoituksissa, joissa on mahdollista edetä yksilöllisesti ajattelun taitojen eri tasoille.

## **2.4 Arviointikäytännöt**

Arvioinnilla on monta eri tehtävää opetuksessa. Lainsäädännön mukaan tehtäviä on kaksi: oppimisen ohjaaminen ja oppilaan kannustaminen sekä osaamisen arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Roiha & Polso 2023). Oppilaan arvioimiseen liittyy myös arvoja. Tällaisia arvoja ovat muun muassa reiluus ja oikeudenmukaisuus, validiteetti sekä reliabiliteetti. Lisäksi arvioinnin on tärkeää olla läpinäkyvää sekä sellaista, että se motivoi oppilasta oppimaan (Atjonen 2007). Arvioinnin ei tule olla irrallista opetuksesta tai oppimisesta, vaan sen pitää liittyä oppimiseen ja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Oppitunnilla työskentely ja tehtävien suorittaminen antavat viitteitä eriyttämisen tarpeesta, jota opettajan tulee havainnoida ja arvioida jatkuvasti (Tomlinson 2014). Lisäksi arvioinnin pitää olla vaativaa ja sellaista, että se mahdollistaa erinomaisuuden osoittamisen. Tämän vuoksi arvioinnin tulee olla myös monipuolista ja oppijaa osallistavaa (Atjonen 2007).

Arviointi voidaan jakaa kriteeri- ja normipohjaiseen arviointiin (Atjonen 2007). Kriteeripohjaisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, jossa suoritusta verrataan asetettuihin tavoitteisiin ja joka perustuu aiemmin annettuihin arviointikriteereihin. Tällainen on esimerkiksi perusopetuksen päättöarviointi. Normipohjaisessa arvioinnissa oppilaita verrataan toisiinsa ja tulokset saadaan esimerkiksi normaalijakaumaa noudattamalla. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi numeron 7 tai 8, saavat enemmistö oppilaita (keskikohta) ja ääripään eli numeron 10 tai 4, saa vain hyvin harva oppilas. Lisäksi jakauma on symmetrinen keskiarvon molemmin puolin. Esimerkki normipohjaisesta arvioinnista ovat kansainväliset kokeet ja testit.

Oppilasarviointi voi olla diagnostista, formatiivista tai summatiivista (Atjonen 2007). Diagnostinen arviointi tarkoittaa ennakoivaa arviointia, kuten lähtötasotestejä. Näin voidaan tunnistaa ja tehdä näkyväksi aiempi osaaminen. Formattiivinen arviointi tarkoittaa ohjaavaa ja oppimista tukevaa arviointia. Formattiivinen arviointi tapahtuu työskentelyn aikana ja siinä on tärkeää jatkuva palautteen antaminen. Se antaa tietoa oppilaan edistymisestä sekä tarjoaa opettajalle palautetta opetuksen toimivuudesta (Atjonen 2014). Esimerkiksi oppilas pystyy oppimispäiväkirjaan kirjaamaan ylös oppimaansa ja seuramaan omaa oppimistaan. Maantiedon opetuksessa kannustava ja rakentava palaute tukee oppilaiden motivaation rakentumista opintojen aikana, edistää tutkimustaitojen kehittymistä sekä auttaa heitä tunnistamaan omat vahvuutensa (Opetushallitus 2014). Maantiedon summatiivisella arvioinnilla oppilaille annetaan mahdollisuus osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Summatiivinen arviointi voi olla esimerkiksi kirjallinen tai suullinen koe tietyn työskentelyjakson päätteeksi (Luostarinen & Nieminen 2019). Oppimisen arviointia voidaan tehdä myös suullisesti esimerkiksi erilaisissa oppimiskeskusteluissa. Oppimiskeskustelu lisää oppilaan kokemaa osallisuutta sekä tunteen, että häntä kuunnellaan, mikä on tärkeää oppilaan oppimisen kannalta (Roiha ja Polso 2023).

Atjosen (2014) mukaan oppilaan arviointi voidaan jakaa kolmeen osaan: lähtötason arviointi, osallistava arviointi ja osaamisen arviointi. Lähtötason arviointi auttaa oppilasta ymmärtämään syvemmin oppimistaan ja oppilas sekä opettaja saa tietoon mitä oppilas jo osaa ja mitä hän ei vielä osaa (Roiha ja Polso 2023). Osallistavassa

arvioinnissa oppilas voi itse merkitä, mitä hän osaa ja mitä hän ei vielä osaa. Osaamisen arvioinnissa opettaja ja oppilas selvittävät, mitä oppilas on oppinut. Arvioinnin tehtävänä on siis ohjata oppimista ja kertoa, missä määrin tavoitteet on saavutettu.

## **2.5 Kolmiportainen tuki**

Kouluissa jokainen oppilas tulisi kohdata ainutkertaisena, arvokkaana ja korvaamattomana yksilönä. Jotta kaikkia oppilaita voidaan opettaa ja kasvattaa koulussa hyvin, on opettajien ja koulujen pitänyt muuttaa ajattelu- ja toimintatapojaan (Peterson & Hittie 2003). Vuonna 2010 perusopetuslaissa tuli voimaan oppimisen- ja koulunkäynnin tuki -malli, josta käytetään myös nimeä kolmiportainen tuki (Oja 2012). Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on varmistaa oppilaan oikeus saada tukea hänelle sopivimmassa opetusympäristössä ja parhailla mahdollisilla opetusmenetelmillä. Oppilaille tarjotut erilaiset tukimuodot nousevat merkittävään rooliin, kun toteutetaan inklusiota.

Kolmiportaisen tuen mallin toteuttaminen vaatii moniammatillista yhteistyötä onnistuakseen (Sarlin & Koivula 2009). Moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu opettajien välisen yhteistyön lisäksi konsultointia myös muiden koulun henkilökunnan, kuten rehtorin, koulukuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa. Lisäksi oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa keskustellaan, kun erilaisia tukimuotoja aiotaan ottaa käyttöön oppilaalle. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki sisältää kolme tuen tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Oja 2012).

Yleinen tuki koostuu erilaisista pedagogisista ratkaisuista ja menetelmistä (Pölonen 2015). Yleisen tuen tarkoituksena on antaa mahdollisuus puuttua varhain, ohjata, eriyttää ja antaa yksilöllistä tukea (Sarlin & Koivula 2009). Yleinen tuki on tarkoitettu silloin, kun oppilas tarvitsee tilapäisesti tukiovetusta tai osa-aikaista erityisopetusta. Sitä voidaan antaa hetkellisesti esimerkiksi pieniin vaikeuksiin oppimisessa. Oppilaalle voidaan tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), joka tukee oppilaan oppimista. HOPS:n avulla nähdään, onko tehdyillä tukitoimilla ollut merkitystä.

Tehostettu tuki on seuraava tukimuoto, mikäli yleinen tuki ei ole riittävä. Tehostettuun tukeen siirtymistä varten tehdään aina pedagoginen arvio oppilaan tuen tarpeesta

(Pölonen 2015). Pedagogisessa arviossa selvitetään tuen tarvetta ja arvioidaan, että millaisia tukikeinoja oppilas tarvitsee, jotta päästäisiin parempiin oppimistuloksiin. Oppilaalle myös laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa eritellään oppilaan oppimisen tavoitteet, opetusjärjestelyt, tuki sekä ohjaus (Sarlin & Koivula 2009). Henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan eritellään oppilaan vahvuudet sekä koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Siihen kirjataan ylös myös oppilaan saamat tukitoimet, tavoitteet opiskelussa sekä periaatteet arvioinnissa. Usein tehostettu tuki on osa-aikaista erityisopetusta. Mikäli tehostetun tuen koetaan auttaneen, voi hän siirtyä takaisin yleisen tuen piiriin, jos uusi laadittu pedagoginen arvio tukee siirtymistä. Jos tehostettu tuki ei ole ollut riittävä, oppilas siirtyy erityiseen tukeen pedagogisen selvityksen perusteella.

Erityinen tuen tukimuodossa oppilasta tuetaan kokonaisvaltaisesti ja järjestelmällisesti, jotta oppilas saa suoritettua oppivelvollisuutensa (Sarlin & Koivula 2009). Erityisen tuen saamiseen vaaditaan opetuksen järjestäjän tekemä päätös asiasta. Lisäksi erityisen tuen päätöksen voi saada psykologisen tai lääketieteellisen arvioin perusteella, jolloin ei tarvita erikseen pedagogista selvitystä tehostetun tuen tarpeesta. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, kun todetaan erityisopetuksen olevan paras vaihtoehto. Erityisen tuen tasoon siirrytään myös silloin, kun todetaan, että tehostetun tuen tukitoimet eivät ole riittäviä. Erityistä tukea saavalle oppilaalle tehdään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, johon kirjataan kaikki järjestettävä tuki, tavoitteet ja sisällöt, jota erityistä tukea saava oppilas saa.

### 3 Aineistot ja menetelmät

#### 3.1 Kyselytutkimus

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä Google Forms-kyselylomakkeella. Menetelmäksi vallittiin kyselytutkimus, sillä kyselytutkimus on yleisesti käytetty tutkimustyökalu, jonka avulla voidaan tavoittaa paljon ihmisiä melko helposti (Alderman & Salem 2010). Kyselytutkimuksen perusajatuksena on kerätä uskomuksia ja asenteita yksilöiden näkökulmista ja kokemuksista, jotka voidaan sitten yleistää populaatioon, josta otos valittiin. Yleistäminen voidaan tehdä, jos otos mahdollistaa sen. Otos voi sisältää minkä tahansa kiinnostuksen kohteena olevan populaation, kuten tässä tutkimuksessa maantiedon aineenopettajat.

Kyselyn tavoitteena oli selvittää maantiedon opettajien mielipiteitä inklusiosta sekä sen vaikutusta arviointiin. Kyselylomaketta laatiessa suunniteltiin kysymykset niin, että ne antaisivat mahdollisimman hyvin vastauksia tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Epäjohdonmukaisten kysymysten esittäminen heikentää vastausprosenttia, joten niitä pyrittiin välttämään. Kysymyksiä laatiessa on tärkeä varmistaa, että kysymykset ovat selkeitä, ytimekkäitä ja puolueettomia. Liian epäselvät tai puolueelliset kysymykset eivät tukisi tutkimuksen tavoitteita (Jones ym. 2013). Kysymyksissä pyrittiin välttämään avoimia ja kaksijakoisia kysymyksiä, eli sellaisia kysymyksiä, jotka sisältäisivät enemmän kuin yhden kysymyksen. Lisäksi pohdittiin, miten kysely jaetaan eteenpäin, jotta vastauksia saataisiin mahdollisimman paljon.

Aikaisemman kirjallisuuden perusteella muodostettiin kyselylomakkeen kysymykset ja väittämät ja sitten monivalintaväittämät jaettiin osioihin (osiot 2–4). Kyselylomake sisälsi monivalintakysymyksiä ja muutaman avoimen kysymyksen. Lisäksi kyselylomakkeen alussa oli tietosuojailmoitus, joka piti hyväksyä ennen kuin pääsi vastaamaan varsinaiseen kyselyyn. Kyselylomake sisälsi tietosuojailmoituksen, koska kyselyssä kerättiin ja käsiteltiin henkilötietoja (Tietosuojalaki 2018).

Monivalintakysymykset koostuivat erilaisista väittämistä, joihin vastattiin Likertin asteikolla 1–5 (1 eli täysin eri mieltä, 2 eli hieman eri mieltä, 3 eli en osaa sanoa, 4 eli jokseenkin samaa mieltä ja 5 eli täysin samaa mieltä). Likert-asteikko on asteikko, jota

käytetään yleisimmin mitattaessa vastaajien mielipiteitä kyselytutkimuksissa (Fowler 1995). Asteikko mittaa vastaajan samaa mieltä olemisen tasoa väittämän kanssa. Asteikot voivat vaihdella annettujen vastausvaihtoehtojen määrän suhteen. Yleisimmin käytetään viisiportaista asteikkoa, kuten myös tässä tutkimuksessa.

Kyselyn toimivuutta testattiin ennen varsinaista jakamista, sillä ennen kyselyn toteuttamista ja jakamista eteenpäin, on hyvä testata, miten hyvin vastaaja on ymmärtänyt kysymykset (Fowler 1995). Ennen virallista jakamista kyselyn teki suullisesti yksi koulunkäynnin ohjaaja ja yksi biologian ja maantieteen aineenopettaja. Vastaajia haastatteleamalla tarkasteltiin sekä vastaajien ymmärrystä että kyselylomakkeen selkeyttä. Kysymyksiä ja väittämiä muokattiin tarvittaessa selkeämmiksi.

Jonesin ym. (2013) mukaan tulosten analysoinnissa on tärkeää tehdä havaintoja, tunnistaa esiin nousevia trendejä sekä asioiden yhteyksiä, kuten myös tässä tutkimuksessa tehtiin. Analysoinnissa luettiin vastaukset läpi ja etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin tunnistamalla esiin nousevia trendejä ja aiheita. Suljetut kysymykset auttavat vastausten vertailua ja tulkintaa, sillä niissä tuotuja asioita käsiteltiin tarkemmin vielä avoimissa vastauksissa. Avointen kysymysten kautta saatiin laadullista tietoa ja syvällisempiä näkemyksiä (Fowler 1995).

Kyselylomake jaettiin Facebookin BiGeTt ryhmässä ja kysely oli suunnattu 7–9 luokan eli yläkoulun opettajille. Kyselylomakkeeseen pääsi vastaamaan ryhmään jaetun linkin kautta. Kyselyyn pystyi vastaamaan kahden kuukauden ajan eli 27.11.2025–27.1.2026. Kyselyyn vastaamisesta muistutettiin kaksi kertaa 4.12.2025 ja 6.1.2026. Jäseniä ryhmässä on yli kaksi tuhatta ja kyselylomake saavutti ensimmäisellä jaolla 500 ihmistä. Kyselyyn vastasi 16 henkilöä eli vastaajajoukko oli melko pieni ja siksi tuloksia ei voida yleistää, mutta ne antavat suuntaa vastaajien kokemuksista ja näkemyksistä.

Tutkimuksen osassa yksi selvitettiin vastaajien taustatietoja. Taustatietokysymyksiä oli kuusi:

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Työkokemus opettajana

4. Onko sinulla erityispedagogisia opintoja tai koulutusta inklusiosta?
5. Opetusryhmäsi koko tyypillisesti
6. Suomea toisena kielenä puhuvien osuus tyypillisessä opetusryhmässä (ilmoita prosentteina, älä laita prosenttimerkkiä vastaukseen)

Tutkimuksen osassa kaksi selvitettiin opettajien mielipiteitä inklusiosta ja osa sisälsi neljä väittämää:

1. Inklusiivinen opetus parantaa oppilaiden oppimistuloksia
2. Inklusio on mielestäni hyvä asia
3. Inklusio on tärkeä osa tasa-arvoista koulutusta
4. Inklusion toteuttaminen tekee arviointityöstä työläämpää

Tutkimuksen osassa kolme selvitettiin inklusion vaikutuksia oppilaiden arviointiin ja samalla saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin 1 ja 2. Osioon kuuluivat väittämät 5–9:

5. Arviointini on tasavertaista riippumatta oppilaan tuen tarpeesta
6. Inklusiivisen koulun myötä arviointini läpinäkyvyys on parantunut oppilailleni
7. Arviointikriteereissä huomioidaan mielestäni riittävästi oppilaiden erilaiset lähtökohdat
8. Arviointikriteerien soveltaminen on vaikeaa inklusiivisissa ryhmissä
9. Koen, että arvioinnin erityisjärjestelyt (esim. lisäaika kokeessa) auttaa oppilaita heidän suorituksissaan

Osassa neljä selvitettiin aineenopettajien tukipiiriä ja tuen riittävyttä. Osiossa vastattiin myös samalla tutkimuskysymykseen 3) Millaista tukea maantiedon opettajat saavat eritasoisten oppilaiden arviointiin ja kokevatko he tuen riittävänä? Osioon kuuluivat väittämät 10–17:

10. Saan tarpeeksi apua koulun henkilöstöltä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa
11. Koen, että tarvitsen enemmän yhteistyötä oppilaiden arvioinnissa muiden opettajien kanssa

12. Koen, että tarvitsen enemmän yhteistyötä oppilaiden arvioinnissa erityisopettajien kanssa
13. Saan riittävästi tukea kollegoilteni arviointiin liittyvissä kysymyksissä
14. Kouluni johto tukee opettajia arvioinnin yhdenvertaisuuden kehittämisessä
15. Arvioinnin tukikäytännöt (esim. ohjeistukset, koulutukset) ovat selkeitä ja toimivia
16. Tarvisisin lisää koulutusta inklusiivisen arvioinnin tueksi
17. Tarvisisin lisää konkreettisia työkaluja inklusiivisen arvioinnin tueksi

Kyselylomakkeen osa viisi sisälsi avoimet kysymykset, joilla pyrittiin saamaan syvempää ymmärrystä opettajien mielipiteistä. Avointen kysymysten avulla saadaan laadullista tietoa ja syvällisempää näkemystä kuin monivalintakysymyksillä (Jones ym. 2013). Avoimet kysymykset auttavat ymmärtämään ilmiötä paremmin, sillä vastaaja voi kertoa tarkemmin ja omin sanoin vastauksensa (Lazar ym. 2017). Avointen kysymysten tarkoitus on rohkaista vastaajaa kertomaan mahdollisimman paljon. Samalla saadaan vastauksesta mahdollisimman paljon tietoa (Yeo 1993). Tutkimuksessa avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan selkeämpää kuvaa siitä, miten maantiedon aineenopettajat erityttävät omaa opetustaan ja arviointitapojaan. Lisäksi haluttiin saada konkreettisia esimerkkejä arvioinnin onnistumisesta ja erilaisista haasteista. Avointen kysymysten avulla pyrittiin samaan myös lisää tietoa siitä, millaista tukea aineenopettajat mahdollisesti kaipaavat oppilaiden arvioimisessa. Lopuksi vastaajat saivat myös antaa vapaata palautetta kyselystä sekä inklusiivisuudesta. Avoimia kysymyksiä oli kolme:

Kysymys 18. Anna konkreettisia esimerkkejä siitä, miten eriytät maantiedon arviointikriteerejä erilaisille oppilaille?

Kysymys 19. Kuvaile arvioinnin erityistarpeita maantiedon opettamisessa. Kerro esimerkein, millaisia haasteita olet kohdannut ja miten olet ne ratkaissut. (kerro tapauksista niin, ettei niistä voida tunnistaa oppilasta)

Kysymys 20. Saatko mielestäsi riittävästi tukea eritasoisten oppilaiden arvioimiseen? Jos et, millaista tukea kaipaaisit?

### 3.2 Aineiston analysointi

Avointen vastausten analyysissä käytettiin menetelmänä laadullista sisällönanalyysiä. Laadullinen sisällönanalyysi on menetelmä, jossa aineistoa luokitellaan teemoihin ja kategorioihin objektiivisesti ja systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi 2024).

Sisällönanalyysi koostuu valmistelu-, analysointi- ja raportointivaiheesta (Elo & Kyngäs 2008). Sisällönanalyysi voidaan jakaa kahteen: aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2024).

Monivalintakysymyksistä saatiin numeerinen aineisto, jota analysoitiin tilastollisesti. Monivalintakysymykset sisälsivät eri näkökulmista olevia väittämiä ja niiden avulla pyrittiin saamaan yhteisiä mielipiteitä ja asenteita inklusion vaikutuksesta arviointiin. Vastauksissa tarkasteltiin vastauksien hajontaa ja jakautumista. Vastauksista tehtiin Excelissä kaksiulotteinen palkkikuvio, johon merkittiin kunkin väittämän kohdalla saatujen vastauksien jakautuminen. Vastauksien määrä ilmoitettiin kappalemääränä eikä prosentteina, koska otoskoko oli pieni.

Avoimissa vastauksissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, koska teemat muodostettiin vastaajien omista vastauksista ja luokittelu perustui siihen, mikä vastauksissa toistui (Tuomi ja Sarajärvi 2024). Aineistolähtöinen analyysi jakautuu kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, aineiston ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen.

Avoimet kysymykset luettiin useaan kertaan ja havaitut ilmiöt kirjattiin ylös.

Vastauksista pyrittiin etsimään olennaiset asiat ja joitain vastauksia pelkistettiin.

Esimerkiksi eräs vastaaja eritteli tarkasti, miten hän auttaa oppilasta arvioinnissa värittämällä meret sinisellä ääriivakarttoihin. Tämä pelkistettiin eriytetyksi kokeeksi.

Sisällönanalyysin tuloksena vastaukset ryhmiteltiin eli samankaltaisista ilmauksista muodostettiin alaluokkia. Alaluokista muodostettiin laajempia teemoja. Esimerkiksi asioita, joita mainittiin, olivat ajan puute, suuret ryhmäkoot, liian monta tuen tarvisijaa. Nämä alaluokat yhdistettiin yhdeksi teemaksi: resurssipula. Kun teemat oli muodostettua, laskettiin, kuinka paljon kukin alaluokka toistuu määrällisesti avoimissa

vastauksissa. Kun teemana on tehtävien eriyttäminen, vastauksia olivat esimerkiksi eritasoiset kokeet ja monivalinnat. Kyselylomakkeen avoimista vastauksista tehty ryhmittely visualisoitiin taulukkomuotoon, jossa esitettiin teemat ja niihin kuuluvat alaluokat sekä alaluokkien mainintojen määrä (taulukko 1). Luokittelu tehtiin, jotta nähtiin, mitkä teemat toistuivat useimmin ja mitkä olivat yksittäisiä mainintoja.

### **3.3 Tutkimuksen haasteet**

Kyselytutkimus on vakiintunut tutkimusmenetelmä erityisesti silloin, kun tarkastellaan yksilöiden kokemuksia, asenteita ja käsityksiä. Menetelmään liittyy kuitenkin useita epistemologisia ja metodologisia rajoitteita, jotka on huomioitava tutkimustuloksia tulkittaessa (Alderman ym. 2010). Kyselyaineisto rakentui vastaajien itse raportoimista näkemyksistä, minkä vuoksi se tuottaa ensisijaisesti tietoa vastaajien tulkinnoista, eikä suoraan heidän käytännöistensä toimintaympäristössä.

Kyselytutkimuksen haasteena oli vastaajien tavoittaminen ja vastausten saaminen tavoitetuilta vastaajilta. Jotta kyselytutkimus on luotettava, pitäisi saada riittävä määrä vastauksia (Alderman ym. 2010). Kyselytutkimuksissa vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, minkä seurauksena vastaajien määrä saattaa jäädä pieneksi, kuten tässä kyselyssä kävi. On mahdollista, että tämän kyselyn aineisto muodostuu erityisesti niistä vastaajista, joilla on jo valmiiksi vahvempi kiinnostus tai selkeämpi näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi on myös mahdollista, että vastaajajoukko koostuu sellaisista ihmisistä, jotka ovat jo valmiiksi miettineet aiheita ja joilla on jo valmis mielipide asiasta. Tällöin vastausjakauma voi olla vääristynyt. Jos vastaajat kokivat, että aihe ei ole kiinnostava tai se ei ole heidän huolenaiheensa tai he kokivat vastaamisen tarpeettomana, voi olla, että kyselyyn vastaaminen loppui heiltä. Esimerkiksi silloin, kun vastaajat kokevat, että aiemmilla tutkimuksilla ei ole ollut mitään vaikutusta heidän elämäänsä tai käytännön toteutus ei ole toiminut, eivät vastaajat koe halua osallistua kyselyyn. Useat kyselyn saaneet voivat kokea, että yliopistojen ja korkeakoulujen hyllyillä on lukuisia tutkimuksia, jotka ovat jääneet toteuttamatta (Opoku ym. 2024). Vastausten alhainen määrä rajoittaa tulosten tilastollista yleistettävyyttä ja korostaa tulosten kontekstuaalisen tulkinnan merkitystä (Alderman ym. 2010).

Sähköisten kyselylomakkeiden vastausprosentti on yleensä alhaisempi, kuin postitse lähetetyissä kyselylomakkeissa (Anderson ym. 1995). Tämä tutkimus tehtiin sähköisesti, jotta tavoitettaisiin mahdollisimman monta opettajaa ja kyselylomakkeen levitys olisi mahdollisimman helppoa. Kyselytutkimuksen vastaajamäärään voi vaikuttaa se, jos tutkimus on liian pitkä tai epälooginen (Jones ym. 2013). On mahdollista, että joku koki kyselylomakkeen liian pitkänä tai epäloogisena. Kannustimen tai palkkion tarjoamisella voidaan lisätä vastausprosenttia, mutta nimettömässä tutkimuksessa, se ei ollut mahdollista (Edwards ym. 2023).

## 4 Tulokset

### 4.1 Vastaajien taustatiedot

Vastaajista 13 oli naisia, kaksi miestä ja yksi ei halunnut kertoa sukupuoltaan.

Vastaajista puolet eli kahdeksan vastaajaa oli iältään 30–39 vuotta. Neljä vastaajaa oli iältään 40–49. Yksi vastaaja oli iältään 50–59 vuotta. Yksi oli 60 vuotta tai yli ja kaksi vastaajaa oli alle 30-vuotiaita.

Vastaajien työkokemus vaihteli hyvin paljon. Seitsemällä vastaajalla oli työkokemusta 5–10 vuotta. Neljällä vastaajalla oli kokemusta alle 5 vuotta. Kolmella vastaajalla oli työkokemusta 11–20 vuotta ja kahdella vastaajalla oli työkokemusta yli 20 vuotta.

Yli puolet vastaajista (10/16) ei ole suorittanut erityispedagogisia opintoja, eikä heillä ole koulutusta inklusiosta. Neljä vastasi, että heillä on joitakin kursseja. Opetusryhmien koko vaihteli vastaajien kesken, mutta suurin osa vastaajista (11/16) opetti alle 20 oppilaan ryhmää. Muutama vastaaja kuitenkin opetti yli 20 oppilaan ryhmää.

Kyselyn kuudentena taustatietona selvitettiin suomea toisena kielenä puhuvien osuutta tyypillisessä opetusryhmässä. Tässä vastaajien määrät vaihtelivat hyvin paljon. Suurin osa vastauksista sijoittuu pieniin tai melko pieniin osuuksiin (noin 0–30 %). Vastauksissa on kuitenkin muutama selvästi korkeampi arvo, esimerkiksi yksi vastaaja vastasi, että 65 % opetusryhmästä on suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita.

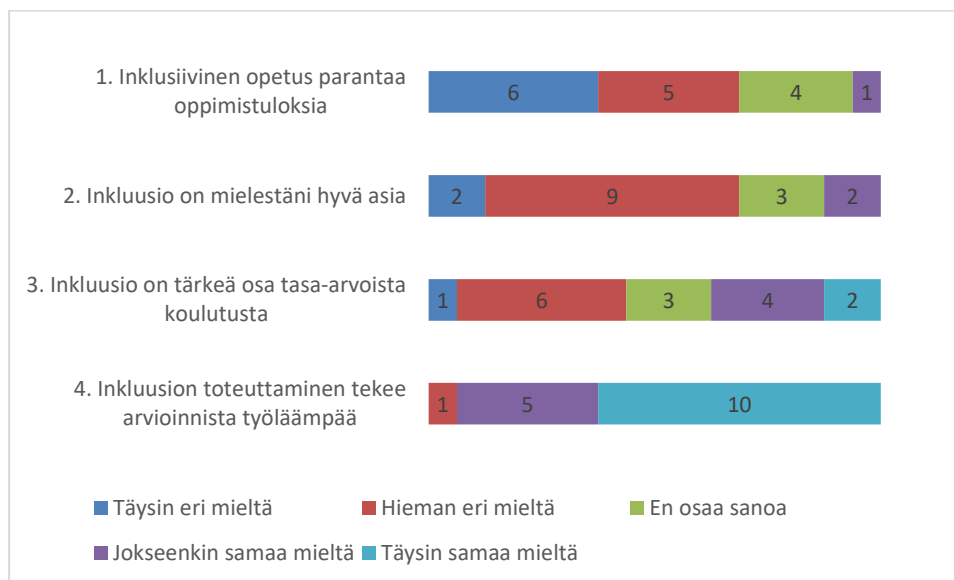
### 4.2 Aineenopettajien suhtautuminen inklusioon

Kyselyyn vastanneet (n=16) suhtautuivat inklusioon pääosin varauksellisesti (kuva 1).

Tulokset osoittavat, että aineenopettajien suhtautuminen inklusioon on myös osin ristiriitaista. Vastaajat eivät kokeneet inklusion parantavan oppimistuloksia.

Inklusioon suhtautuminen on hieman kielteisen puolella, sillä suurin osa vastaajista sijoittui asteikon arvoihin 1–2. Inklusiota pidettiin kuitenkin jokseenkin tärkeänä osana tasa-arvoista koulutusta, sillä vastaukset olivat positiivisempia kuin kahdessa aiemmassa kysymyksessä. Tämä viittaa siihen, että vaikka inklusion pedagogiseen vaikuttavuuteen suhtaudutaan varauksellisesti, sen ideologinen ja tasa-arvoa korostava ulottuvuus tunnustetaan ainakin osittain.

Selkein ja yksimielisin tulos liittyi työmäärään, sillä enemmistö vastaajista koki arviointiin liittyvän työmäärän lisääntyvän inklusion toteuttamisen takia. Tämä korostaa sitä, että aineenopettajat kokevat inklusion käytännön toteutuksen lisäävän heidän työkuormaansa.



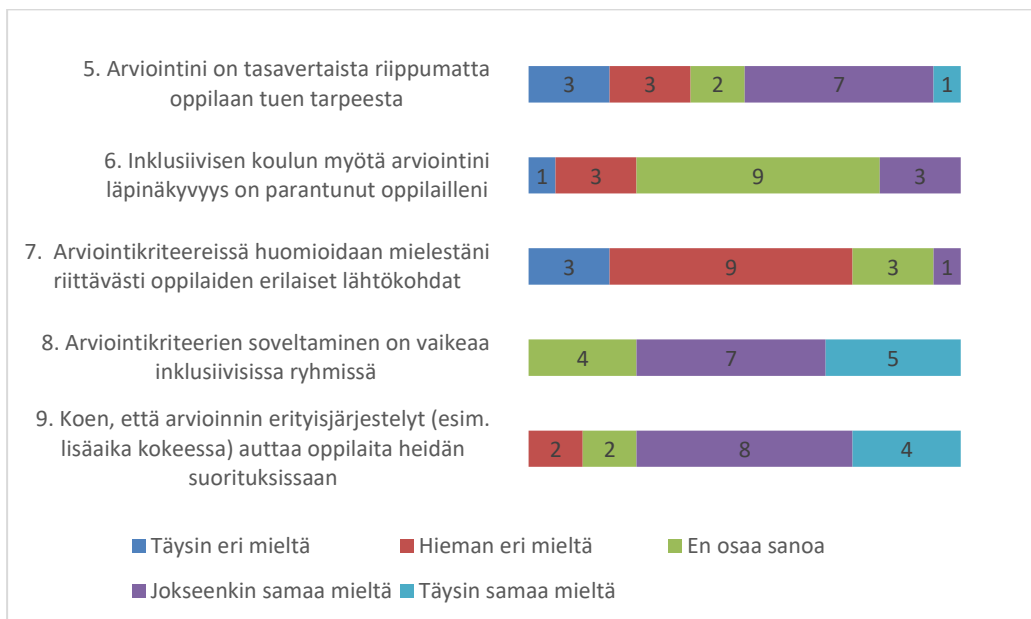
Kuva 1. Aineenopettajien suhtautuminen inklusioon (n=16).

### 4.3 Inklusion vaikutukset oppilaiden arviointiin

Vastaajien kokemukset ja mielipiteet vaihtelivat, mutta joissain asioissa oli myös yhtäläisyyksiä. Kysymykset koskivat arvioinnin tasavertaisuutta, läpinäkyvyyttä, arviointikriteerien soveltamista sekä erityisjärjestelyjen toimivuutta. Vastaajat kokivat, että heidän arviointinsa tasavertaisuus ei ole riippuvainen oppilaan tuen tarpeesta (kuva 2).

Inklusiivisen koulun ei koettu selvästi lisänneen arvioinnin läpinäkyvyyttä oppilaille. Vielä kriittisempi arvio kohdistui siihen, huomioivatko nykyiset arviointikriteerit riittävästi oppilaiden erilaiset lähtökohdat (kuva 2). Vastaajat siis kokevat arviointijärjestelmän riittämättömänä inklusiivisessa opetuksessa.

Vastaajat kokivat arviointikriteerien soveltamisen inklusiivisessa ryhmässä vaikeaksi. Arvioinnin erityisjärjestelyjen, kuten lisääjän tai muiden tukitoimien, nähtiin tukevan kuitenkin oppilaiden suoriutumista (kuva 2).



Kuva 2. Inklusion vaikutukset oppilaiden arviointiin (n=16).

Avoimen kysymyksen 18. vastauksissa, moni vastaaja nosti esiin eriyttämisen keinoina eri tasoiset koetehtävät ja -kysymykset (taulukko 1). Lisäksi mainittiin myös tehtävien helpottaminen: ”Sanalistojen käyttö, erityisopettajan apu, kääntäjä, tehtävien vähentäminen, eriytetty koe, tutkielman helpottaminen.”. Useista vastauksista ilmeni, että vastaajat käyttävät tällaisia tehtävätyyppejä ja arviointi rakentuu vaikeustasoltaan porrastetuille tehtävätyypeille.

Taulukko 1. Maantiedon aineenopettajien kohtaamat haasteet ja heidän käyttämät eriyttämisen keinot arviointikriteerien kanssa (n=16)

Teema	Alaluokka (mainintojen määrä)
Kokeet	Eritasoiset kokeet (10) Eriytetyt kokeet (2) Monivalinnat (1) Kuvalliset tehtävät (3) Ennakkomateriaali (2)
Tukitoimet arvioinnissa	Lisäaika (6) Sanalistat (5) Suullinen täydentäminen (2) Pienryhmätilanteet (1)
Arvioinnin monipuolistaminen	Vaihtoehtoiset työt (6)

Tuki kokeessa	Ohjaajan tai muun henkilön apu (2) Kirjan tmv. apu (4)
Kielelliset haasteet	Suomen kielen taito (8) Käsitteiden ymmärtäminen (4)
Oppimisen ja tarkkaavaisuuden vaikeudet	Muisti- keskittymis-, luki- ja kirjoittamisvaikeudet (6)
Ryhmien heterogeenisyys ja inklusion vaikutus	Suuret tasoerot (9) Opetuksen tempo (2) Vaikutus koko ryhmään (3)
Poissaolot ja hyvinvointiin liittyvät haasteet	Mielenterveys ja runsaat poissaolot (2)
Resurssipula	Erytisopettajan tuen puute (1) Materiaalien puuttuminen (2)

Formatiivisen arvioinnin eriyttäminen koettiin helppona ja toimivana. Eriyttäminen summatiivisessa arvioinnissa koettiin kuitenkin haasteelliseksi tai mahdottomaksi: ” Eryytisesti formatiivisessa arvioinnissa arviointikriteerejä voi eriyttää: esim. Tuen oppilaan pääsemistä siihen kriteeriin, mihin hänen on realistista päästä. En ymmärrä, mitä summatiivisessa arvioinnissa kriteerien eriyttäminen tarkoittaa, sillä summatiivisessa arvioinnissa osaamista verrataan samoihin kriteereihin.” (Vastaaja 2)

Vastaajat olivat kokeneet erilaisia haasteita oppilaiden kanssa ja niihin oli käytetty monipuolisesti eri ratkaisuja (taulukko 1). Useat vastaajat nostivat haasteeksi oppilaiden huonon suomen kielen osaamisen:

” Oppilas, jolla ei ole lainkaan suomen kielen taitoa tulisi kuitenkin suorittaa opintoja. Oppilas, joka tekee kokeen kirjan kanssa, on vaikea arvioida numeerisesti, koska ei voi tietää mitä oikeasti oppinut ja osaa.” (Vastaaja 3)

” S2 oppilaat tunnilla vaatii enemmän ohjausta tehtävien tekemisessä > formatiivinen arviointi. Ennustan että luonnonmaantieteellinen nimistö ja käsitteet tulevat olemaan hankalia.” (Vastaaja 10)

Maantiede oppiaineena sisältää paljon erilaisia abstrakteja käsitteitä, paikannimistöä ja syy-seuraussuhteiden hahmottamista, jolloin kielitaito muodostuu keskeiseksi osaamisen edellytykseksi. Vastajat ratkaisivat tilannetta, muun muassa tukisanalistojen, kuvallisten tehtävien, vaihtoehtoisten vastaustapojen sekä myös englannin kielen hyödyntämisen avulla.

Osa vastaajista koki, että oppilailla on hyvin erilaiset lähtötasot. Myös oppilaiden erilaiset yksilölliset haasteet nousivat teemaksi vastauksissa. Erilaisia yksilöllisiä haasteita olivat esimerkiksi muistamiseen, keskittymiseen, lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyvät haasteet. Opettajat pyrkivät tukemaan näitä erilaisilla eriyttämisen keinoilla:

”Hahmottamisen haasteet --> omat esim. karttakokeet tms. Kielelliset s2-haasteet --> tukisanalostat tms. Lukipulmat --> esim. lisäaika. Suullinen täydentäminen/vastaaminen tuottamisen haasteissa” (Vastaja 5)

”Olen jakanut ennen koetta kirjasarjan dioja tuen tarvisijoille. Olen lisäksi ohjeistanut, mihin kannattaa kokeeseen lukiessa keskittyä. Olen lyhentänyt koealueita, ja tehnyt helpompia kokeita. Kokeet ovat olleet erillisessä tilassa, ja niitä on voinut täydentää suullisesti. Osalla on ollut koko kokeen ajan kirjuri. Karttatesteissä olen antanut erillisellä paperilla vaihtoehdot, joten testit ovat olleet yhdistä oikein tyyppisiä. Maantiedon kirjasarjasta puuttuu selkokieliset tiivistelmämonisteet. Jos näitä olisi, jakaisin myös niitä tuen tarvisijoille.” (Vastaja 11)

”Vahvoja lukivaikeuksia ja oppimisvaikeuksia, käytöshäiriöisiä ettei jaksa keskittyä 45 minuuttia. Olen tehnyt eri kokeita, laittanut käytävään tekemään tehtäviä, jotta muut ei häiritse, käskenyt muita oppilaita auttamaan, jos ovat olleet nopeita” (Vastaja 16)

Vastajat kuvasivat myös inklusiivisten opetusryhmien vaikutusta koko ryhmän työskentelyyn. Muutama mainitsi vastauksessaan, että opetuksen tahtia on pitänyt hidastaa, jotta heikommin suoriutuvat pysyvät perässä. Osa myös koki, että inklusiivinen opetus vaikuttaa negatiivisesti hyviin oppilaisiin. Arvioinnin haasteita lisäävät oppilaiden poissaolot ja mielenterveyteen liittyvät haasteet, jotka vaikuttivat oppilaan osaamisen kokonaisvaltaista arviointia.

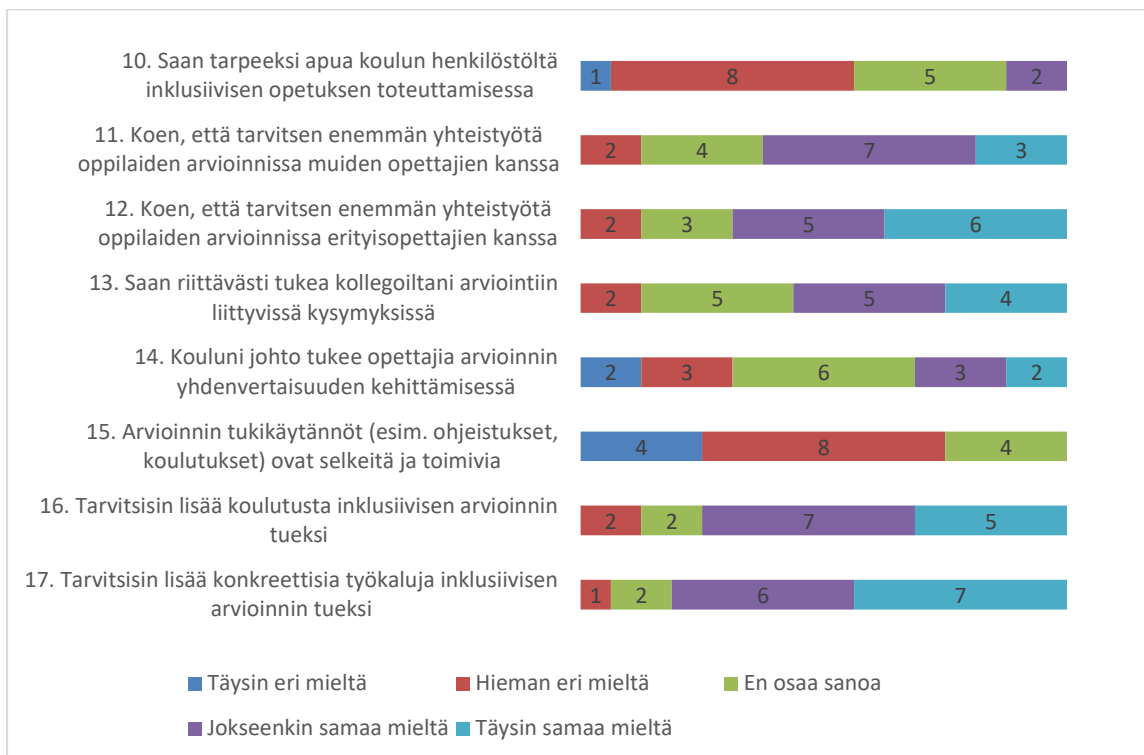
Rakenteellisena haasteena mainittiin tukiresurssien rajallisuus sekä selkokielisten materiaalien puute. Eräs vastaaja mainitsi, että erityisopettajien tuki kohdistuu vain matematiikkaan ja kieliin.

#### **4.4 Tukipiiri ja tuen riittävyys**

Tulokset osoittavat, että aineenopettajat kokevat saamansa tuen osittain riittämättömänä (kuva 3). Väittämään ”Saan tarpeeksi apua koulun henkilöstöltä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa” vastaukset jakautuivat hieman enemmän kielteisen puolelle, mikä tarkoittaa, että suurin osa vastaajista kokee tarvitsevänsä enemmän tukea henkilöstöltä. Johdon tuki arvioinnin yhdenvertaisuuden kehittämisessä koettiin neutraaliksi ja vastausjakauma oli hajanainen. Tämä voi kertoa siitä, että johdon roolia tukirakenteiden tarjoajana ei nähdä merkittävänä tai sitä ei koeta riittäväksi.

Enemmistö vastaajista koki, että he tarvitsevat enemmän yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa arvioidessaan oppilaitaan. Lisäksi erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä tarvittiin vielä vahvemmin. Kollegiaalinen tuki arviointikysymyksissä koettiin kohtalaisen myönteisenä ja tukea saadaan riittävästi. Vastauksissa oli kuitenkin jonkin verran hajontaa, joten tuki ei ole systemaattista tai yhdenmukaista. Tämä korostaa yhteistyön merkitystä inklusiivisen opetuksen ja arvioinnin onnistumisessa.

Tukikäytännöissä, kuten ohjeistuksessa ja koulutuksissa, vastaajat kokivat puutteita ja vastaajien suhtautuminen oli kielteisen puolella. Lisäksi tarve lisäkoulutukselle ja konkreettisille työkaluille arvioinnin tueksi oli erittäin kovaa. Tämä osoittaa, että muodolliset ohjeistukset ja nykyinen koulutus eivät vastaa heidän tarpeitaan. Vastaajat siis kaipaavat konkreettisia välineitä arvioinnin toteuttamiseen inklusiivisessa koulussa.



Kuva 3. Vastaajien kokema tukipiiri ja tuen riittävyys (n=16).

Aineenopettajat kuvasivat eri tuen tarpeita runsaasti (taulukko 2). Avoimista vastauksista nousi esiin aineenopettajien tarve konkreettisille arvioinnin käytännöille ja selkeille toimintamalleille. Useat vastaajat toivoivat käytännönläheisiä esimerkkejä siitä, miten eritasoisia oppilaita voidaan arvioida yhdenvertaisesti inklusiivisessa opetuksessa:

” En saa. Ihan konkreettisia keinoja ja ohjeita miten auttaa ja arvioida.” (Vastaaja 2)

” Kattavia esimerkkejä arvioinnista eritasoisille oppilaille. Valtakunnalliset arvioinnin osaamistavoitteet arvioinnille.” (Vastaaja 4)

“Arvioinnin kriteerit eivät ole järkevät kaikille” (Vastaaja 8)

Kollegiaalisen yhteistyön merkitys nousi vastauksissa esille vahvasti. Vastaajat kertoivat hyödyntävänsä vertauskeskusteluja ja ainekollegoiden näkemyksiä arviointiratkaisujen tukena. Toisaalta useissa vastauksissa korostui kokemus arviointityön yksinäisyydestä. Arvioinnin eriyttäminen ja siihen liittyvä pedagoginen harkinta koettiin usein jäävän opettajan omalle vastuulle.

Erityisopettajan tukea pidettiin tärkeänä, mutta yhteistyön kuvattiin olevan ajoittain vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan. Osa vastaajista toivoi erityisopettajien aktiivisempaa osallistumista arvioinnin suunnitteluun sekä oppimateriaalien ja kokeiden valmisteluun:

” Toivoisin, että erityisopettajalla olisi paremmin aikaa perehtyä laatimiini kokeisiin. Koen myös haastavaksi, että teen materiaaleja myös pienryhmän oppilaille, joita en itse opeta, enkä heidän tasoaan tarkkaan tiedä” (Vastaaja 12)

Muutama kyselyyn vastanneista ei kaivannut erityisopettajan apua tai lisätukea ja he kokivat pärjäävänsä ilman sitä. Eräs vastaaja koki, että apu voisi olla mieleinen, mutta hän oli epävarma siitä, osaisiko hän hyödyntää erityisopettajan apua:

” Toisaalta olen toivonut, että erityisopettaja rantautuisi myös maantiedon ja biologian tunneille, mutta en sitten välttämättä osaa heidän palveluaan hyödyntää. Etukäteistä yhdessä suunnittelua ei ole. Sama juttu ohjaajien kanssa.” (Vastaaja 13)

Taulukko 2. Maantiedon opettajien kokemat erilaiset tuentarpeet

Teema	Alaluokka (maininnat vastauksissa)
Ohjeet ja työkalut	Toive selkeistä keinoista, esimerkeistä ja käytännön arviointimalleista (5 kpl)
Arviointikriteerit ja valtakunnallinen ohjeistus	Päätösarviointiin ja kielitaidon huomioimiseen liittyvät epäselvyydet (5 kpl)
Yhteistyön ja kollegiaalisen tuen tarve	Vertaiskeskustelut (5 kpl) Toive erityisopettajan osallistumisesta suunnitteluun ja arviointiin (3 kpl)
Arviointi	Opettaja tekee eriyttämisen ja ratkaisut pääosin yksin (3 kpl) Näkemyks samojen kriteerien säilyttämisestä (4 kpl)
Tuki	Vastaaja koki saavansa riittävästi tukea (3 kpl)

## 5 Keskustelu

### 5.1 Maantiedon opettajien kokemukset inklusion vaikutuksesta oppilaiden yhdenvertaiseen arviointiin

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten aineenopettajat kokevat inklusion vaikuttavan oppilaiden yhdenvertaiseen arviointiin. Tutkimustulokset osoittavat, että aineenopettajien suhtautuminen inklusioon on moniulotteista ja osin ristiriitaista. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa (Polat 2011; Alnahdi ym. 2022) on tuotu ongelmaksi opetusryhmien suuret koot, eivät vastaajat havainneet sitä ongelmana tässä tutkimuksessa, vaikka muutamalla vastaajalla oli suuri opetusryhmä.

Vastaajien suhtautuminen inklusioon oli varauksellista ja erityisesti arviointityö koettiin haasteellisena inklusiivisessa opetuksessa, mikä on linjassa myös aikaisemman tutkimuksen kanssa (Dixon ym. 2014; Saloviita 2018). Saloviidan (2018) mukaan aineenopettajat kokevat, että arviointi on työläämpää ja vie enemmän aikaa inklusiivisessa koulussa. Myös monipuoliset arviointitavat lisäävät opettajien työmäärää (Tomlinson 2014). Koska arvioinnin tulee olla läpinäkyvää ja avointa, kokivat vastaajat arviointityön haastavana (Roiha ja Polso 2023). Vastaajat myös kokivat tarvitsevansa lisää tukea oppilaiden arvioinnissa. Jotta oppilaiden arviointi on yhdenvertaista, pitää sen tapahtua tiettyjen kriteerien mukaan ja yhteistyössä muiden opettajien kanssa (Roiha ja Polso 2023).

Monivalintakysymysten perusteella maantiedon opettajat suhtautuivat kriittisesti inklusion vaikutuksiin oppimistuloksissa. Suurin osa vastaajista ei kokenut inklusiivisen opetuksen parantavan oppilaiden oppimista, vaikka inklusion periaatteellinen tavoite tasa-arvoisen koulutuksen edistämisestä nähtiin tärkeänä. Vastaajat siis tunnistavat inklusion arvon ja tärkeyden, mutta sen käytännön toteutus herätti epäilyksiä. Tämä ristiriita ajatuksen ja käytännön koulutyön välillä näyttäytyy keskeisenä jännitteenä koko aineistossa. Jotta opettajat kokevat olonsa varmemmaksi ja valmiimmaksi inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa, pitäisi heidän saada lisää koulutusta, kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu (Chopra 2008; ym. 2019; Alnahdi

ym. 2022). Osa vastaajista kuitenkin koki, että heidän nykyiset taitonsa riittävät oppilaiden eriyttämiseen ja että he pärjäävät opetusryhmiensä kanssa hyvin. Tätä tuki esimerkiksi heidän oma koulutustaustansa, sillä vastaajat, joilla oli erityisopettajan opintoja, suhtautuivat myönteisemmin omien taitojensa riittämiseen kuin vastaajat, joilla ei vastaavia opintoja ollut käytynä. Tämä tulos saman suuntainen aiempien tutkimusten kanssa.

Crossin ym. (2024) mukaan opettajien varauksellinen suhtautuminen johtuu siitä, että he kokevat taitavien oppilaiden jäävän varjoon, koska kaikki eriyttäminen menee heikommin pärjäävien oppilaiden tukemiseen. Tämä huolenaihe löytyi myös tämän kyselyn avoimista vastauksista. Avoimissa vastauksissa opettajat nostivat huolenaiheeksi sen, että taitavampien oppilaiden edistyminen on hankalaa, kun esimerkiksi joku keskittymishäiriöstä kärsivä oppilas huutelee luokassa ja vie työrauhan.

## **5.2 Maantiedon opettajien kokemat haasteet ja mahdollisuudet, joita inklusio tuo arviointityöhön**

Monivalintakysymysten perusteella maantiedon aineenopettajat suhtautuivat kriittisesti inklusion vaikutuksista oppimistuloksiin. Valtaosa vastaajista ei kokenut inklusiivisen opetuksen parantavan oppimistuloksia, vaikka inklusion periaatteellinen tavoite tasa-arvoisen koulutuksen edistämisestä nähtiin tärkeänä.

Arviointia koskevissa väittämässä korostui erityisesti työn kuormittavuuden lisääntyminen. Vastaajat kokivat, että eriyttäminen vie paljon enemmän aikaa. Tätä tukee myös aiemmat tutkimukset, joissa on tuotu esiin lisääntynyt työmäärä (Cross ym. 2024). Suurin osa vastaajista koki, että inklusio vaikeuttaa arviointikriteerien soveltamista ja lisää arviointityön vaativuutta. Samanaikaisesti vastaajat kuitenkin pyrkivät toteuttamaan arviointia tasavertaisesti ja hyödyntämään erilaisia arviointimenetelmiä. Tätä tukee myös Roihan ja Polson (2023) tutkimus, jonka mukaan arviointimenetelmien tulee olla monipuolisia, jotta oppilas pystyy osoittamaan osaamistaan hänelle sopivalla tavalla. Tulokset viittaavat siihen, että inklusiivinen arviointi ei ole osaamisen puutteesta johtuva haaste, vaan puuttuvien materiaalien,

resurssien ja ajan puutteeseen liittyvä haaste, mikä on myös linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Polat 2011; Anastasiadou 2016).

Avoimien kysymysten analyysi syvensi määrällisten tulosten tulkintaa. Opettajat kuvasivat arvioinnin haasteiden liittyvän erityisesti oppilaiden kielelliseen moninaisuuteen, oppimisvaikeuksiin ja suuriin tasoeroihin opetusryhmän sisällä. Samanlaisia haasteita on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa ja erityisesti kielelliset haasteet nousevat esiin tutkimuksissa (Masunungure ym. 2023).

Vastauksissa korostuivat maantiedon oppiaineeseen liittyvät erityispiirteet, kuten käsitteellinen kieli, karttataidot ja laajat asiasisällöt. Nämä asettavat luovat erityisiä vaatimuksia arvioinnille. Tomlinson (2014) on kuvannut erilaisia tapoja eriyttää opetusta ja arviointia. Vastaajat kuvasivatkin käyttävänsä monipuolisesti eri eriyttämisen keinoja, kuten eritasoisia kokeita, lisäaikaa, suullisia näyttöjä sekä visuaalisia tukimateriaaleja.

Vastaajat kokivat, että opetuksen tasoa ja tahtia pitää laskea koko luokalta, joidenkin oppilaiden huonon osaamistason vuoksi. Tällä nähtiin olevan negatiivinen vaikutus lahjakkaampiin oppilaisiin. Vastaajat myös kokivat, että lahjakkaampien oppilaiden osalta eriyttäminen jää kokonaan tekemättä, koska kaikki resurssit menevät heikommin suoriutuvien oppilaiden tukemiseen. Edistyneempiä oppilaita käytettiin lisäapuna heikompien oppilaiden tukemisessa ja auttamisessa, eikä kukaan vastaaja maininnut ylöspäin eriyttämistä. Eriyttämisessä olisikin tärkeää muistaa myös lahjakkaammat oppilaat ja heidän ylöspäin eriyttäminen

Aineistossa korostui myös arvioinnin oikeudenmukaisuuteen liittyvä epävarmuus, mikä tukee Atjosen (2007) ajatusta siitä, että oppilaan arvioimiseen liittyy tiettyjä arvoja.

Vastaajat pohtivat, että kuinka paljon arviointia voidaan mukauttaa ilman, että arvioinnin vertailtavuus ja yhdenvertaisuus vaarantuvat. Erityisesti päättöarviointi ja tilanteet, joissa oppilaan kielitaito on puutteellinen, koettiin haastaviksi. Tämä viittaa laajempaan inklusiivisen arvioinnin perusjännitteeseen: arvioinnin tulisi olla samanaikaisesti sekä yhdenvertaista että yksilölliset tarpeet huomioivaa.

Yksi kyselyn vastaaja mainitsi, että tutkiva oppiminen työtapana saattaa jäädä vähemmälle, koska käsitteiden ja tekstin läpikäymiseen menee runsaasti aikaa ja

energiaa. Tällöin ei ehditä tehdä esimerkiksi kokeellisia harjoituksia. Maantiedon opetussuunnitelmassa kuitenkin mainitaan, että maantiedossa oppilaiden työskentelyn ohjaaminen tapahtuu esimerkiksi välineillä havainnollistamalla. Siksi olisi tärkeää, että oppilaiden kanssa ehdittäisi tehdä myös erilaisia harjoitustöitä.

### **5.3 Maantiedon opettajien saama tuki eritasoisten oppilaiden arvioinnissa ja tuen riittävyys**

Monet vastaajat kokivat jäävänsä arviointityössä yksin ja he toivoivat enemmän kollegiaalista yhteistyötä. Aiemmissa tutkimuksissa on huomioitu, että opettajien välinen yhteistyö on tärkeää ja opettajien kohtaamat ongelmat liittyvät muun pedagogisen henkilökunnan puutteeseen (Alnahdi ym. 2022; Roiha ja Polso 2023). Vastaajat kaipasivat erityisopettajien osallistumista ja selkeämpiä valtakunnallisia ohjeistuksia. Erityisesti konkreettisten arviointimallien ja käytännön työkalujen puute nousi esiin. Tämä viittaa siihen, että inklusiivisen arvioinnin kehittäminen edellyttää yksilötason osaamisen lisäksi hallinnolta ja rakenteellista tukea, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Pappas ym. 2018). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että arvioinnin haasteet eivät liity ainoastaan yksittäisen opettajan pedagogisiin ratkaisuihin, vaan koulun rakenteisiin.

Tutkimus antaa inklusiivisesta sellaisen käsityksen, että sen arvopohja hyväksytään, mutta sen käytännön toteutus arvioinnin näkökulmasta koetaan keskeneräiseksi. Opettajat pyrkivät sovittamaan yhteen inklusiivisen koulun tavoitteet ja arvioinnin normatiiviset vaatimukset, mutta kokevat tarvitsevansa tähän enemmän yhteisiä käytänteitä, yhteistyötä ja pedagogista tukea. Tulokset viittaavat siihen, että inklusiivisen arvioinnin keskeinen haaste ei ole opettajien asenteissa vaan rakenteissa, ohjeistuksessa ja käytännön toteutuksen edellytyksissä, mikä on linjassa myös aiempien tutkimusten kanssa (Polat 2011; Guillemot ym. 2022).

Kokonaisuutena neljäs osio vahvistaa aiempia havaintoja siitä, että inklusion käytännön toteutus koetaan haastavaksi, työkuormitus on korkea ja tukirakenteet ovat osittain riittämättömiä. Tulokset korostavat, että pelkkä ideologinen hyväksyntä ei riitä

vaan inklusiivisen arvioinnin onnistuminen edellyttää selkeää, systemaattista tukea ja yhteistyön vahvistamista sekä konkreettisia työkaluja aineenopettajien käyttöön.

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimukseen saatiin vain 16 vastaajaa, joten otoskoko on pieni, eikä siksi tuloksia voida yleistää laajasti kaikkiin maantiedon opettajiin suomessa. Tutkimuksen tavoitteena oli kvalitatiivisen tutkimuksen lisäksi tehdä myös kvantitatiivinen tutkimus, mutta numeeristen tulosten tilastollinen analyysi ei ollut mahdollista pienen vastaajamäärän takia. Tutkimuksen aineistosta saatiin kuitenkin tehtyä laadullinen sisällönanalyysi, jossa kuvattiin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä inklusiosta sekä pyrittiin ymmärtämään ilmiötä syvemmin. Pieni otoskoko mahdollisti vastausten tarkemman laadullisen tarkastelun, mutta samalla yksittäisten vastaajien näkemykset vaikuttivat suhteellisen paljon kokonaiskuvaan.

Likert-asteikolliset väittämät tuottivat kuvailevaa määrällistä tietoa opettajien näkemyksistä. Koska aineisto oli kooltaan pieni, analyysi perustui frekvenssijakaumien tarkasteluun eikä tilastollisia merkitsevyydestejä tehty. Tuloksia tulee tulkita suuntaa antavina kuvauksina vastaajajoukon kokemuksista. Toisaalta määrällinen osuus täydensi avoimia vastauksia ja mahdollisti tulosten keskinäisen vertailun.

Avointen kysymysten analysointi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti, joten analyysiprosessiin sisältyy tutkijan tulkintaa. Tämä voi vaikuttaa teemojen muodostumiseen ja painotuksiin. Luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan tarkastelemalla vastauksia systemaattisesti ja etsimällä toistuvia asioita sekä muodostamalla teemoja vastauksien mukaan. Avoimet vastaukset tukivat määrällisten tulosten tulkintaa, mikä vahvistaa tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta.

Tutkimukseen liittyy myös kyselytutkimukselle tyypillisiä rajoitteita. Vastaukset perustuvat maantiedon opettajien itsearviointiin, jolloin ne kuvaavat kokemuksia ja tulkintoja eivätkä suoraan opetustilanteiden todellista toimintaa. On myös mahdollista, että inklusiioon liittyvät vahvat kokemukset ovat vaikuttaneet vastaushalukkuuteen. Lisäksi koska inklusio on haastava aihe, on kyselyyn voinut valikoitua vastaajiksi

sellaisia, jotka ovat jo valmiiksi pohtineet suhtautumistaan inklusioon ja sen vaikutuksia. On myös mahdollista, että kysymysten tulkinta on saattanut vaihdella vastaajien välillä.

Pieni otoskoko saattoi johtua kyselylomakkeen ajankohdasta, sillä ajankohta oli niin lähellä jo joulua, että se saattoi vaikuttaa vastaajien halukkuuteen vastata kyselyyn. Lisäksi maantiedon opettaminen alkaa yläkoulussa vasta kevätlukukaudella, joten vastaajia olisi voinut saada enemmän, mikäli kysely olisi jaettu vasta talvella/keväällä, sillä opettajilla olisi ollut maantiedon oppituntien pitämistä kyselylomakkeen aikana. Tällä ei välttämättä ole kuitenkaan ollut kovin paljon vaikutusta, sillä maantiedon ja biologian eriyttämisen luonne ei eroa suuresti toisistaan.

Näistä rajoituksista huolimatta tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa inklusiivisen arvioinnin käytännön toteuttamisesta maantiedon opettajien näkökulmasta. Määrällisen ja laadullisen aineiston yhdistäminen mahdollisti ilmiön tarkastelun useasta näkökulmasta ja tuotti kokonaiskuvan opettajien kokemista haasteista, ratkaisuksista ja tuen tarpeista. Tulokset avaavat näkökulmia inklusiivisen arvioinnin kehittämiseen erityisesti koulun arjen käytäntöjen tasolla.

## 6 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisena maantiedon opettajat kokevat eritasoisten oppilaiden arvioinnin inklusiivisessa opetuksessa ja millaisia käytänteitä, haasteita ja tuen tarpeita arviointiin liittyy. Tulosten perusteella voidaan todeta, että arvioinnin eriyttäminen on opettajien arjessa keskeinen, mutta samalla monimutkainen osa opetustyötä. Opettajat hyödyntävät monipuolisia eriyttämisen keinoja, kuten eriytettyjä kokeita, lisäaikaa kokeessa, vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamista sekä formatiivisen arvioinnin keinoja. Arvioinnin joustavuudella mahdollistetaan kaikille oppilaille yhdenvertainen mahdollisuus tuoda esiin osaamistaan.

Tutkimuksessa maantiedon opettajien yleinen asenne oli inklusiota kohtaan hieman kielteistä. Aineenopettajien asenne on kuitenkin ollut muissakin tutkimuksissa kielteisempää kuin luokanopettajien asenteet. Inklusion koettiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden yhdenvertaiseen arviointiin, mutta sen toteuttaminen koettiin haastavaksi.

Inklusion koetaan lisänneen opettajien työn määrää arvioinnissa ja myös aikaa kuluu enemmän arviointityöhön ja opetuksen suunnitteluun. Erilaiset eriyttämiskeinot kuluttavat opettajien aikaa, kun heidän pitää tehdä eri kokeita eri oppilaille ja eri tasoisia tehtäviä kokeisiin. Erityisesti summatiivinen ja päättöarviointi on haastavaa silloin, kun oppilaiden kielitaito on puutteellista tai oppimisvalmiudet ovat heikot. Epävarmuutta koetaan siitä, miten arviointi voidaan toteuttaa oikeudenmukaisesti silloin, kun osaamisen edellytykset eivät ole kaikilla samat. Erityisesti S2-oppilaiden, oppimisvaikeuksista kärsivien ja paljon tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla koetaan epävarmuutta arvioinnin oikeudenmukaisuudesta.

Opettajien on tärkeää saada lisäkoulutusta ja apumateriaaleja, jotta heidän aikansa ei mene tukimateriaalien tekemiseen vaan opetussisällön opettamiseen. Lisäkoulutus auttaa myös opettajia jaksamaan työssään paremmin, kun heillä on konkreettisia työkaluja eri tilanteisiin oppilaiden kanssa. Eri sidosryhmien välinen yhteistyö on tärkeää ja valtakunnallisia arviointikriteereitä pitäisi muokata niin, että ne tukevat paremmin kaiken tasoisten oppilaiden arvioimista. Opetussuunnitelman tulee olla

sellainen, että se auttaa opettajaa arviointityössä konkreettisesti. On myös tärkeää, että opettajilla on mahdollisuus saada vertaistukea muilta opettajilta ja erityisopettajilta sekä koulun johdolta. Näin varmistetaan, että opettajat eivät jää työnsä kanssa yksin ja kokevat yhteisöllisyyttä työssään sekä työn kuormittavuus vähenisi.

Oppimisen tuki perusopetuksessa uudistui 1.8.2025 (opetushallitus 2025). Uudistus johtui perusopetuslain ja siihen liittyvien lakien muutoksesta. Uudistuksessa luovuttiin kolmiportaisesta tuesta (yleinen, tehostettu, erityinen). Uuden mallin tarkoitus on keskittyä varhaiseen tukeen, pedagogisiin ratkaisuihin ja vähentää hallinnollista taakkaa. Tuki jaetaan nykyään ryhmäkohtaiseen ja oppilaskohtaiseen tukeen. Tulevaisuudessa voidaan tarkastella, onko tämä muutos vaikuttanut opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan, sekä onko se tuonut tarvittavia työkaluja opettajien työhön ja oppilaiden arviointiin.

## Lähteet

- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alderman, A. & Salem, B. (2010) Survey research. *Plastic and Reconstructive Surgery*, 1381-1389. <https://doi.org/10.1097/prs.0b013e3181ea44f9>
- Alnahdi, G.H., Saloviita, T. & Elhadi, A. (2019) Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239>
- Alnahdi, G.H., Lindner, K-T. & Schwab, S. (2022) Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Anastasiadou, E. (2016) Teachers' attitudes towards Inclusion and the Inclusion of students with Emotional and Behavioural Disorders. Pro gradu-tutkielma. University of Jyväskylä, kasvatustieteiden laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201606153084>
- Anderson, S. & Gansneder, B.M. (1995) Using electronic mail surveys and computer monitored data for studying computer mediated communication systems. *Sage Journals*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/089443939501300103>
- Atjonen, P. (2007) *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Atjonen, P. (2014) *Hyvä, paha arviointi*. 2.p. Tammi.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bakogiannis, A. & Papavasiliou, E. (2025) Exploring inclusive teaching practices of English for Academic Purposes (EAP) in Higher Education (HE): Recommendations for practice. *Journal of English for Academic Purposes*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101538>
- Boyle, C., Barrell, C., Allen, KA. & She, L. (2023) Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328>

- Chopra, R (2008) Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. Konferenssijulkaisu, The British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3.-6.9.2008. <https://docsbay.net/doc/710859/factors-influencing-elementary-school-teachers-attitude-towards-inclusive-education>
- Collins, M. (2012) Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 445. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.728810>
- Cross, J. & Hinch, L. (2024) Irish teacher practice of differentiation for gifted students. Sage Journals. *Gifted Education International*, 40(2), 233–253. <https://doi.org/10.1177/02614294241251576>
- Dewsbury, B. & Brame, C.J. (2019) Inclusive teaching. (toim.) *CBE-Life Sciences Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021>
- Dunn, K. & Darlington, E. (2016) GCSE Geography teachers' experiences of differentiation in the classroom. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(4), 344–357. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1207990>
- Edwards, P.J., Roberts, I., Clarke, M.J., DiGuseppi, C., Woolf, B. & Perkins, C. (2023) Methods to increase response to postal and electronic questionnaires. *Cochrane Library*. <https://doi.org/10.1002/14651858.mr000008.pub5>
- Fahrbach, T., Schwab, S. & Hübner, N. (2026) Exploring the temporal order of teachers' attitudes toward inclusive education, inclusion-related self-efficacy, and experiences with inclusion: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105451>
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2019) The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011) Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. (2014) The SAGE Handbook of Special Education. The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis.
- Fowler, F.J. (1995) Improving Survey Questions: Design and Evaluation. London.

- Guillemot, F., Lacroix, F. & Nocus, I. (2022) Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Hingstman, M., Doolaard, S. & Bosker, R. (2020) Supporting young struggling readers at Success for All schools in the United States and the Netherlands: Comparative case studies. *Research in Comparative and International Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1745499920975984>
- Jones, TL., Baxter, M. & Khanduja, V. (2013) A quick guide to survey research. *Royal College of Surgeons*, 95(1). <https://doi.org/10.1308/003588413X13511609956372>
- Kauffman, J. & Hallahan, D. (2018) Special education what it is and why we need it. second edition, New York: Routledge.
- Krischler, M., Powell, J. & Cate, I. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Lazar, J., Feng, JH., Hochheiser, H. (2017) Chapter 5 – Surveys. *Research Methods in Human Computer Interaction (Second Edition)*. s. 105-133.
- Lindner, K-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2199-2219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Luostarinen, A. & Nieminen, J.H. (2019) Arviointin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Makoelle, T.M. (2016) Inclusive teaching in South Africa. *Sun Media Publishers*, Cape Town. <https://doi.org/10.18820/9781928355038>
- Masununberg, A. & Maguvhe, M. (2023) Barriers to teaching in culturally and linguistically diverse classrooms in mainstream secondary schools. *Journal for Multicultural Education*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2023-0134>
- Miesera, S., DeVries, J.M. Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2019) Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>

- 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), 21–3.  
<https://doi.org/10.1097/00004356-200303000-00003>
- Murphy, K. (2014) Teacher Attitudes Toward Inclusion Practices. Mount Saint Vincent University. <https://ec.msvu.ca/server/api/core/bitstreams/4edf08b8-5a56-47a4-8427-d5f146d8a016/content>
- Oja, S. (2012) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell oy.
- Opetushallitus. Joutava perusopetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/joutava-perusopetus>
- Opetushallitus. (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Opetushallitus. (2020) Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Maantieto. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A44tt%C3%A4tt%C3%B6arviointin%20kriteerit%2031.12.2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A44tt%C3%A4tt%C3%B6arviointin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf)
- Opetushallitus. (2025) Oppimisen tuen uudistus perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuen-uudistus-perusopetuksessa>
- Pappas, M., Papoutsis, C. ja Drigas, A. (2018) Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, volume 8, issue 6. Institute of Informatics & Telecommunications, National Center for Scientific Research 'Demokritos', 15341 Agia Paraskevi, Greece.  
<https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Parry, L., Radel, C., Adamo, S. (2018) The (in)visible health risks of climate change. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112448>
- Peterson, J.M. & Hattie, M. (2003) Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Ally & Bacon.
- Perusopetuslaki 1296/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013.
- Polat, F. (2011) Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 50-58.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>

- Polso, J. & Roiha, A. (2023) *Onnistu eriyttämisessä*. PS-kustannus.
- Prakash, S.S. (2012) Inclusion of Children with Hearing Impairment in Schools: A Survey on Teachers' Attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 90.  
[https://www.researchgate.net/publication/236131380\\_Inclusion\\_of\\_Children\\_with\\_Hearing\\_Impairment\\_in\\_Schools\\_A\\_Survey\\_on\\_Teachers'\\_Attitudes](https://www.researchgate.net/publication/236131380_Inclusion_of_Children_with_Hearing_Impairment_in_Schools_A_Survey_on_Teachers'_Attitudes)
- Pölönen, K. (2015) *Komportainen tuki esi- ja perusopetuksessa - Soveltamiskäytäntöjä länsi- ja itä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012–2015*. Teoksessa S. Hakalehto (toim.). *Lapsen oikeudet koulussa*. KauppaKamari, Helsinki, 206–251.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009) *Opiskeluntuen järjestäminen käytännössä*. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija*. 24-40.
- Tietosuojalaki 1050/2018. Annettu Helsingissä 5.12.2018.
- Tomlinson, C.A. (2005) *The differentiated classroom: Responding to the need of all learners*. 2.p. ASCD, Alexandria.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi (2024) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- UNESCO. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- Valtioneuvosto. (2021) *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021;24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Vitikka, E. (2009) *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73800/44\\_Vitikka\\_screen.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73800/44_Vitikka_screen.pdf)
- Wächter, T., Gorges, J., Apresjan, S. & Lütje-Klose, B. (2024) How can inclusion succeed for all? Children's well-being in inclusive schools and the role of teachers' inclusion-related attitudes and self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104411>
- Yeo, A. (1993) *Consuelling: A problem-solving Approach*. Armour, Singapore.

## Liitteet

### Liite 1. Tietosuojailmoitus

TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN  
TIETOSUOJASELOSTE  
EU:n yleinen tietosuoja-asetus  
artiklat 13 ja 14

Päivämäärä: 11.11.2025



#### Tietosuojailmoitus

**1. Rekisterin nimi:**

Maantiedon opettajien kokemuksia inklusiosta ja sen vaikutuksesta arviointiin

**2. Rekisterinpitäjä:**

Maija Jutila, maija.e.jutila@utu.fi

Turun yliopisto, maantieteen ja geologian laitos, Henrikinkatu 2, 20505 Turku

**3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:**

Maija Jutila, maija.e.jutila@utu.fi

**4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:**

Kyseessä on kyselytutkimus, jossa kerätään tietoa maantiedon opettajien mielipiteestä inklusiota kohtaan, inklusion vaikutuksista oppilaiden arviointiin sekä maantiedon opettajien saaman tuen riittävydestä. Tutkimuksessa ei kerätä suoria tunnistetietoja.

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

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

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

muu mikä \_\_\_\_\_

**5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:**

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja (vastaajien taustatiedot):

Sukupuoli, ikä, työkokemus opettajana, erityispedagogiset opinnot

**6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:**

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

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

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

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

Tietoja säilytetään enintään 1.6.2030 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

**9. Rekisteröidyn oikeudet:**

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

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

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

Tiedot kerätään suoraan kyselytutkimukseen osallistuvilta.

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

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

## Liite 2: Kyselylomake

Maantiedon opettajien kokemuksia inklusiosta ja sen vaikutuksesta arviointiin

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää maantiedon opettajien kokemuksia inklusiosta, sen vaikutuksesta arviointiin sekä heidän saamaansa tukea eritasoisten oppilaiden arvioinnissa.

Kyselyä hyödynnetään pro gradu -tutkielmassa.

Vastaaminen on vapaaehtoista ja anonyymiä. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa.

Tietosuojailmoitus

Olen lukenut tietosuojailmoituksen ja annan luvan käyttää vastauksiani tutkimuksessa

Kyllä

### Osa 1: Taustatiedot

1. Sukupuoli

- Mies
- Nainen
- Muu
- En halua vastata

2. Ikä

- Alle 30 vuotta
- 30–39 vuotta
- 40–49 vuotta
- 50–59 vuotta
- 60 vuotta tai yli

3. Työkokemus opettajana

- Alle 5 vuotta
- 5–10 vuotta

- 11–20 vuotta
- yli 20 vuotta

4. Onko sinulla erityispedagogisia opintoja tai koulutusta inklusiosta?

- Kyllä
- Ei
- Joitakin kursseja

5. Opetusryhmäsi koko tyypillisesti

6. Suomea toisena kielenä puhuvien osuus tyypillisessä opetusryhmässä (ilmoita prosentteina, älä laita prosenttimerkkiä vastaukseen)

## Osa 2: Mielipiteesi inklusiosta

Inklusiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä samoissa ryhmissä ja saavat tarvitsemansa tuen yksilöllisten tarpeidensa mukaan.

1. Inklusiivinen opetus parantaa oppilaiden oppimistuloksia \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

2. Inklusio on mielestäni hyvä asia \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

3. Inklusio on tärkeä osa tasa-arvoista koulutusta \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

4. Inklusion toteuttaminen tekee arviointityöstä työläämpää

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

### Osa 3: Inklusion vaikutukset oppilaiden arviointiin

Vastaa kysymyksiin omien kokemuksiesi perusteella

5. Arviointini on tasavertaista riippumatta oppilaan tuen tarpeesta \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

6. Inklusiivisen koulun myötä arviointini läpinäkyvyys on parantunut oppilailleni \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

7. Arviointikriteereissä huomioidaan mielestäni riittävästi oppilaiden erilaiset lähtökohdat \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

8. Arviointikriteerien soveltaminen on vaikeaa inklusiivisissa ryhmissä

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

9. Koen, että arvioinnin erityisjärjestelyt (esim. lisäaika kokeessa) auttaa oppilaita heidän suorituksissaan

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

### Osa 4: Tukipiiri ja tuen riittävyys

10. Saan tarpeeksi apua koulun henkilöstöltä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa \*

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

11. Koen, että tarvitsen enemmän yhteistyötä oppilaiden arvioinnissa muiden opettajien kanssa

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

12. Koen, että tarvitsen enemmän yhteistyötä oppilaiden arvioinnissa erityisopettajien kanssa

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

13. Saan riittävästi tukea kollegoiltani arviointiin liittyvissä kysymyksissä

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

14. Kouluni johto tukee opettajia arvioinnin yhdenvertaisuuden kehittämisessä.

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

15. Arvioinnin tukikäytännöt (esim. ohjeistukset, koulutukset) ovat selkeitä ja toimivia.

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

16. Tarvitsisin lisää koulutusta inklusiivisen arvioinnin tueksi

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

17. Tarvitsisin lisää konkreettisia työkaluja inklusiivisen arvioinnin tueksi

	1	2	3	4	5	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

### Osa 5: Avoimet kysymykset

18. Anna konkreettisia esimerkkejä siitä, miten eriytät maantiedon arviointikriteerejä erilaisille oppilaille?

19. Kuvaile arvioinnin erityistarpeita maantiedon opettamisessa. Kerro esimerkein, millaisia haasteita olet kohdannut ja miten olet ne ratkaissut. (kerro tapauksista niin, ettei niistä voida tunnistaa oppilasta)

20. Saatko mielestäsi riittävästi tukea eritasoisten oppilaiden arvioimiseen? Jos et, millaista tukea kaipaisit?

Vapaata palautetta aiheesta tai kyselystä