

Inklusiivisen opetuksen toteutuminen ja toimivuus Opettaja-lehdissä vuosina 2017–2024

Kasvatustieteiden tiedekunta
pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Hanna Mäkinen

5.11.2025

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Hanna Mäkinen

Otsikko: Inklusiivisen opetuksen toteutuminen ja toimivuus Opettaja-lehdissä vuosina 2017–2024

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 51 sivua

Päivämäärä: 5.11.2025

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten inklusiota käsitellään Opettaja-lehden kirjoituksissa vuosina 2017–2024 ja mitkä tekijät nousevat esiin sen toteutumisen kannalta. Inklusio on ajankohtainen aihe koulutuksen kentällä. Aiheen tärkeys korostuu koulupoliittisessa keskustelussa ja sen toteutuksesta on monia eri käsityksiä. Kolmiportaisen tuen muutoksen kynnyksellä on tärkeää tietää millä tavalla kaikki oppilaat kokevat osallisuuden tunnetta ja saavat tarvitsemaansa tukea sekä mitkä toimintatavat eivät ole menneisyydessä toimineet.

Tutkimus toteutettiin laadullisena sisällön analyysinä, jossa aineistona toimii Opettaja-lehden artikkelit. Tuloksia verrattiin aikaisempaan tutkimustietoon ja Index of Inclusion -malliin. Tuloksissa korostui kolme pääluokkaa: Henkilöstön ja oppilaiden mitoitus, yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset sekä taloudelliset resurssit. Inklusion toteutuminen nähtiin mahdolliseksi vain, jos resurssit, asenteet ja rakenteet tukevat yhteisöllisyyttä ja osallistavaa koulukulttuuria. Vaikka inklusio on iso osa kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita, sen käytännön toteutus on edelleen hajanaista, sen merkitys ja laajuus on epäselvä sekä yhteistyö tahojen välillä ei ole riittävä sen laadukkaaseen toteuttamiseen.

Avainsanat: inklusio, kolmiportainen tuki, Opettaja-lehti, peruskoulu, varhaiskasvatus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Inklusion toteuttaminen	8
2.1	Inklusioindeksi	8
2.2	Inklusio perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa	13
2.2.1	Kolmiportainen tuki	14
2.2.2	Inklusion toteutuminen	16
3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	21
4	Menetelmät	22
4.1	Tiedonkeruumenetelmät	23
4.2	Analysointimenetelmät	24
5	Tulokset	27
5.1	Henkilöstön ja oppilaiden mitoitus	27
5.2	Yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset	32
5.3	Taloudelliset resurssit	36
6	Pohdinta	39
7	Luotettavuus ja eettisyys	43
	Lähteet	45
	Liitteet	51
	Liite 1. Aineisto	51

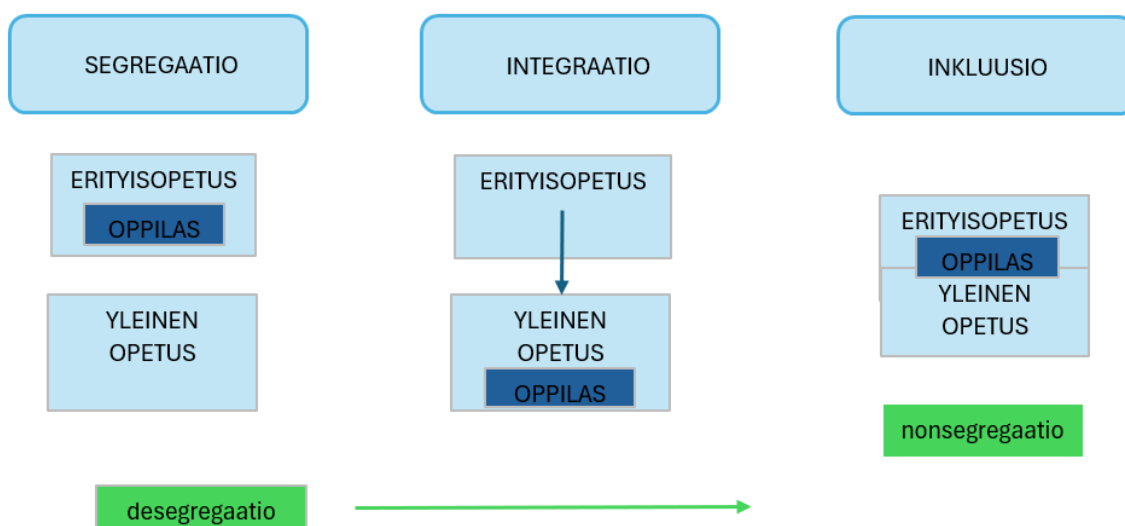
1 Johdanto

Inkluusio on yksinkertaistettuna kaikkien oppilaiden oikeus samaan oppimisympäristöön ja kaikkiin tarvittaviin tukitoimiin. Inkluusio on velvoite henkilöstön yhteistyöhön ja oppilaiden tarpeiden huomiointiin sekä opetuksen toteuttamiseen niiden tarpeiden perusteella. Inkluusio on koko koulun toimintakulttuurin kehittämistä. (Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski & Vitikka, 2022.) Mezzanotte & Calvel (2023) korostavat inklusion käsitteen moninaisuutta ja sen käyttötapojen moniulotteisuutta. Kun inklusiota katsotaan kokonaisuutena, on puhuttu esimerkiksi tasa-arvosta tai integraatiosta. Monimuotoisen käsitteen takia inklusiota on ollut hankala arvioida ja mitata, joka vaikuttaa sen kehittämiseen.

Inklusion perusta on pitkällä historiassa ja sen taustalla toimii esimerkiksi Salamancan sopimus vuodelta 1994. Sopimusta oli laatimassa Espanjan hallitus yhdessä UNESCO:n kanssa. Sopimuksen kirjoitti peräti 25 kansainvälistä järjestöä sekä 92 maan hallituksen edustajaa. Sopimus sisälsi jokaisen lapsen oikeuden tasavertaiseen koulutukseen ja tuen tarpeita omaavien lasten oikeuden käydä normaalissa koulussa, riippumatta heidän tuen tarpeistaan. Opetuksen tulee mukautua näihin tarpeisiin. (UNESCO, 1994.)

Salamancan sopimus aloitti inklusion kehittämisen ympäri maailmaa. Ennen tätä on käytetty käsitettä segregatio, mikä tarkoittaa lapsen eristämistä ja luokittelua. Erityisopetus toteutettiin kokonaan yleisestä opetuksesta erillisenä. Sen jälkeen on kuitenkin ruvettu puhumaan integraatiosta eli tukea tarvitsevien lasten siirtämisestä yleiseen opetukseen. Integraatio voidaan jakaa kahteen näkökulmaan: Desegregatio ja nonsegregatio. Desegregatio tarkoittaa suuntautumista pois haitallisesta segregatiosta ja nonsegregatio tarkoittaa henkilöiden vapautta olla heidän luonnollisessa ympäristössään ja samassa koulussa kaikkien muiden kanssa. (Alijoki, 2008.)

Nykyään kuitenkin puhutaan inklusiosta kokonaisvaltaisempana lähestymistapana, jossa oppilaista ei vaan siirretä yleiseen opetukseen, vaan oppimisympäristöä muokataan ja kehitetään tukemaan kaikkia oppilaita (Alijoki, 2008). Seuraava kaavio kuvastaa segregatian, integraation ja inklusion eroja sekä suhdetta toisiinsa.



Kaavio 1. Segregaation, integraation ja inklusion erot Alijoen (2008) mukaan

Inklusio käsitteenä on laaja ja se jakaa koulumaailmassa paljon mielipiteitä. Inklusiota voidaan tarkastella eri näkökulmista, joka luo mahdollisuuden arvioida sen haasteita (Takala, 2020). Ennen kuin inklusion käsite oli vakiintunut koulutuksen kentällä, puhuttiin medikaalisesta mallista eli lääketieteellisestä mallista. Tämä malli perustui ajatukseen, että oppilaan haasteiden syynä on aina jokin diagnoosi, kuten esimerkiksi ADHD tai autismikirjo. Tämänlainen käsitys vaikutti erityisesti erityisopetuksen järjestämiseen. Diagnoosi oli suora perustelu erityisopetukseen siirtämisessä. Medikaalisessa mallissa ja inklusiossa on samat tavoitteet: Saada oppilas sopeutumaan yleiseen opetukseen huomioiden hänen erityiset tuen tarpeensa. Inklusiosta puhuttaessa kuitenkin syitä etsitään ympäristöstä eikä oppilaan ominaisuuksista. (Mikola, 2011.)

Inklusiota voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisessa ja filosofisessa kehyksessä. Oliver (1996) käsittelee kirjassaan sosiaalista vammaismallia. Hän väittää, että vammaisuus ei ole yksilön ominaisuus tai vajaavaisuus. Sen sijaan sen on seuraus yhteiskunnan rakenteista, joiden takia yksilö ei pysty osallistumaan. Vammaisuus syntyy siitä, kun yhteiskunta ei ota huomioon yksilön toimintarajoitteita. Oliverin mallin mukaan yhteiskunnan, eli inklusiivisen opetuksen kontekstissa koulun, tulisi muuttaa rakenteitaan, käytäntöjään sekä asenteitaan, jotta kaikki pystyvät osallistumaan opetukseen.

Shakespeare (2006) taas haastaa Oliverin (1996) absoluuttista sosiaalista mallia. Hän puoltaa mallin historiallista ja poliittista tarkasteluperää, mutta pitää sitä liian yksinkertaisena. Hän itse ehdottaa pluralistista mallia, jonka mukaan vammaisuus on vuorovaikutusta biologisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja psykologisten tekijöiden välillä. Malli huomioi yhteiskunnallisten rakenteiden lisäksi yksilön identiteetin, suhteet, tunteet ja elämänhistorian.

Honkasillan (2024) artikkeli kuvailee suomalaista koulutuspolitiikkaan ja inklusion omaksumista osaksi sitä. Honkasilta korostaa inklusion käsitteen monimutkaisuutta ja sitä, että suomalaisessa perusopetuksessa sen toteutus ja määrittely on yhä vielä epäselvää. Inklusio ei ole vain erityisopetuksen järjestämistä, vaan sillä on laajempi kulttuurillinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Honkasillan mukaan inklusio ei ole vain ryhmä yksittäisiä toimenpiteitä. Inklusio on periaatteellinen prosessi ja toimiakseen se vaatii johdonmukaisuutta, resursseja ja rakenteiden uudistamista, kuten Oliverkin (1996) painottaa. Shakesperen (2006) näkökulmasta katsottuna suomalainen koulutuspolitiikka ei huomioi tarpeeksi oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia ja heidän toimijuuttansa.

Inklusion tavoitteena on luoda jokaiselle lapselle tasa-arvoinen mahdollisuus opetukseen, huolimatta erityisistä tuentarpeista. Tavoitteen tärkeyttä ei voi kiistää, mutta toteutuuko se käytännössä? Monien tutkimuksien perusteella inklusiivisen opetuksen toteutuminen edellyttää merkittäviä muutoksia koulujen toimintaan. Kolmiportaisen tuen käyttöönnoton myötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö, koko oppimisympäristön tarkastelu yksittäisten oppijien sijaan sekä henkilökohtaisten suunnitelmien teko koki paljon muutoksia. Tärkeässä roolissa inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa on siis ammattitaitoiset opettajat ja heidän kykynsä yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa. (Takala, 2020.)

Vuonna 2008–2012 vuosina Suomen perusopetuksessa oli mukana Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Toiminnan tavoitteena oli kehittää oppilaan tukea sekä oppilashuoltoa. (Rinkinen & Lindberg, 2014.) Vuonna 2010 kuitenkin astui voimaan laki perusopetuslain muuttamisesta ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin lakimuutoksen seurauksena. Lakimuutos koski oppilaan tukeen, tietosuojaan ja oppilashuoltoon liittyviä seikkoja. Lakimuutos piti sisällään esimerkiksi lapsen oikeuden

tukiopetukseen ja tehostetun tuen sekä erityisen tuen järjestäminen. (Eduskunta, 2010.) Lakimuutoksen jälkeen tehostetun tuen ja erityisen tuen kehittämistoiminta keskittyi muutoksista seuranneiden uusien käytänteiden jalkauttamiseen perusopetuksessa. (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 7.) Muutokset otettiin käytäntöön peruskouluissa vuonna 2011 ja kolmiportaista tukea alettiin käyttää perusopetuksessa. Vuonna 2014 inklusio mainittiin ensimmäistä kertaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Vuonna 2018 astui voimaan uusi varhaiskasvatustuki (Eduskunta 2018) jonka jälkeen myös varhaiskasvatuksessa otettiin käyttöön kolmiportainen tuki.

Näiden muutosten jälkeen inklusiota on kehitetty perusopetuksessa, esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa päivittäin, jotta oppiminen olisi jokaiselle lapselle tasa-arvoista ja kaikki saisivat tarvitsemansa tuen välittömästi. Vuosien varrella kuitenkin inklusion toimivuutta on myös kritisoitu ja sitä on yritetty kehittää toimivampaa suuntaan. Aihe on ajankohtainen, koska kulttuurilliset erot, tuentarvitsevien oppilaiden määrä ja opettajien tarve on kasvanut. Kaikilla lapsilla on oikeus osallistua yleiseen opetukseen, joten on tärkeää selvittää, tapahtuuko niin ja jos ei tapahdu, niin mitkä ovat syyt siihen. Voimaan on tullut uusi laki tuen järjestämisestä (Eduskunta, 2024), mutta silti on tärkeää tutkia inklusion toteutumista vanhan lain kontekstissa, jotta voidaan arvioida inklusion toteutumista ja kehittää sitä jatkossa.

Opettaja-lehdestä saan monipuolista tietoa eri näkökulmista ja eri tekijöiltä. Näin saan kokonaisvaltaisen kuvan siitä, miten inklusio toteutetaan ja toimiiko se. Tutkimukseni aiheena tästä syystä toimii inklusiota koskevien artikkelien esiintyminen Opettaja-lehdissä. Selvitän tutkimuksessani inklusion toimivuutta ja toteutumista peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa Opettaja-lehden tekstien perusteella. Tutkin myös mitkä tekijät nousevat artikkeleissa esiin, kun kyseessä on inklusion toimivuus. Vertaan löytyneitä tuloksia Index of Inclusion -malliin, joka on kouluille työkalu inklusiivisen opetuksen arviointiin, kehittämiseen ja järjestämiseen. Mielestäni on tärkeää tutkia inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa yhdessä, koska isona tavoitteena Suomen koulutuksen kentällä on ollut jo pitkään tuen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä perusopetukseen. Tällä tavalla saan kokonaisvaltaisen kuvan inklusiivisen opetuksen toteutumisesta.

2 Inklusion toteuttaminen

Tässä luvussa keksityn teoreettisena viitekehyksenä toimivan inklusioindeksin eli Index of Inclusion- mallin avaamiseen sekä tuon esiin aiempia tutkimuksia inklusion toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Avaan myös inklusion laajaa käsitettä ja mitkä kaikki asiat vaikuttavat inklusion rakentumiseen esimerkiksi kolmiportainen tuki.

2.1 Inklusioindeksi

Käytän tutkimuksessani teoreettisena viitekehyksenä Index of Inclusion- mallia. Index of Inclusion-malli julkaistiin ensimmäistä kertaa vuonna 2000. Sitä on ollut kehittämässä opettajat, perheet, päättäjät ja tutkijat. Sen tavoitteena on olla työkalu opettajille ja kouluille osallistavan opetuksen kehittämiseen ja järjestämiseen. Toinen versio julkaistiin vuonna 2002 ja vuosina 2004 sekä 2006 kehitettiin versioita varhaiskasvatukseen. Kolmas versio on julkaistu vuonna 2011. Indeksillä on kehitetty alun perin englannin koulujärjestelmään, mutta sitä on muokattu monen maan koulujärjestelmään sopivaksi. Malli on käännetty 37 kielelle. (Booth & Ainscow, 2011.) Suomen kielelle käännetty versio, joka on muokattu sopimaan Suomen koulutusjärjestelmään ja kulttuuriin julkaistiin vuonna 2005. Suomalaiseen työkirjaan on indeksin lisäksi kirjattu lainsäädännöllisiä näkökulmia, käytänteitä ja käsitteitä inklusiosta. (Booth, Ainscow, Kokko & Pietiläinen, 2005.)

Mallin avulla koulun käytänteitä voidaan arvioida ja sitä voidaan käyttää suunnitelmana tulevaa kehittämistä varten. Mallin kolme inklusion kehittämisen osa-alueita ovat periaatteet, kulttuuri ja käytännöt. Jotta koulun inklusiivisuutta pystytään kehittämään kaikki kolme edellä mainittua ovat välttämättömiä. Kaikki kolme eri osa-alueita sisällyttävät mallissa indikaattoreita eli tavoitelauseita ja kysymykset. Indikaattoreiden tehtävänä on ilmaista mitä ovat inklusiivisen koulun tavoitteet. Kysymyksien avulla taas voidaan arvioida koulun ja yhteisön toimintaa. (Booth ym., 2005.)

Ensimmäinen inklusion kehittämisen osa-alue on inklusiivinen koulukulttuuri. Inklusiivinen koulukulttuuri on yhteistoiminnallinen, turvallinen ja kaikki hyväksyvä. Kaikkien yhteiset inklusiiviset arvot ohjaavat kehittämistoimintaa hallinnosta luokkatyöskentelyyn asti. (Booth ym., 2005.) Florian (2014) korostaa kirjassaan inklusion toimivuuden takaamiseksi koko

koulun toimintakulttuurin muuttamista. Vain erityisopetuksen uudelleenjärjestäminen ei riitä. Inklusiivinen koulukulttuuri osa-alue sisältää tavoitelauseita ja kysymyksiä, jotka tukevat yhteisöllisyyden rakentamista ja inklusiivisten arvojen vahvistamista. Lasten ja henkilökunnan tulee tuntea itsensä hyväksytyksi, auttaa toisia ja pystyä laadukkaaseen yhteistyöhön. Kaikkia arvostetaan, kohdellaan kunnioittavasti ja koulu pyrkii poistamaan kaikki mahdolliset syrjivät käytännöt. Tämän osa-alueen kysymyksiin kuuluu esimerkiksi: ”Tuntevatko ja ymmärtävätkö koulun työntekijät opetuksen järjestämisestä vastaavan roolin ja velvollisuudet?” (Booth ym., 2005.) Koulun rakenteiden ja asenteiden tulee muuttua, jotta kaikki pystyvät osallistumaan. Inklusio tulisi nähdä rakenteellisena ajatuksena, ei yksilön ongelmana (Oliver, 1996).

Toinen osa-alue on osallistavan opetuksen periaatteet. Tämä osa-alue tarkoittaa inklusion näkymistä kaikissa suunnitelmissa, samojen mahdollisuuksien takaamista jokaiselle ja tukimuotojen jatkuvaa kehittämistä. (Booth ym., 2005.) Inklusiivisesta koulusta puhuessa usein syntyy vastakkainasettelu erityiskoulun ja yleisen koulun välille. Tulisiko oppilaan käydä erityiskoulua vai ei? Oppilaiden menestystä mitataan pelkästään standardoiduilla kokeilla, jotka eivät huomioi oppilaiden moninaisuutta. Koulussa ei välttämättä reagoida syrjintään tai poissulkemiseen, koska se ei koske enemmistöä. Kaikki nämä rakenteet estävät inklusion kehittymistä. (Slee, 2011.)

Osallistavan opetuksen periaatteet pohjautuvat kaikille yhteiseen kouluun ja moninaisuuden tukemiseen. Kaikki uudet oppilaat ja henkilökunta tutustutetaan ja perehdytetään kouluun ja tehtäviin. Kaikki lähialueen oppilaat pyritään ottamaan kouluun ja koulu muokataan esteettömäksi. Henkilöstön täydennyskoulutus varmistetaan ja opetukseen osallistumisen esteitä vähennetään. Tämän osion kysymyksiin kuuluu esimerkiksi: ”Pyritäänkö koulussa poistamaan niitä esteitä, jotka vaikuttavat lähiympäristön erilaisten etnisten ryhmien osallistumista?” (Booth ym., 2005.)

Kolmas inklusion kehittämisen osa-alue on inklusiiviset käytännöt. Tämä osa-alue tarkoittaa koulun arjen toimintojen kehittämistä, erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamista, resurssien arviointia ja uudelleen suuntaamista sekä opetuskäytänteiden kehittämistä. (Booth ym., 2005.)

Ferreira, Mäkinen & Amorim (2018) Tutkivat inklusiokäytäntöjen eroja Brasiliassa ja Suomessa. Tutkimus keskittyy 3–4-vuotiaisiin varhaiskasvatuksessa. Tuloksista selvisi, että inklusio ei synny vain rakenteista tai niiden muutoksista, vaan myös materiaalit, vertaisten vuorovaikutus ja arjen pedagogiset valinnat vaikuttavat inklusion toteutumiseen.

Inklusiiviset käytännöt osa-alue sisältää tavoitelauseita ja kysymyksiä opetuksen suunnittelusta kaikille sopivaksi, arvioinnin parantamisesta ja oppilaiden vastuun ottamisesta, kun on kyse omasta oppimisestaan. Oppilaiden erilaisuutta käytetään voimavarana, henkilöstön asiantuntemus hyödynnetään ja resurssit jaetaan oikeudenmukaisesti. Osa-alueen kysymyksiin lukeutuu esimerkiksi: ”Kohdistuuko arviointi siihen, minkä oppiminen on tärkeää?” (Booth ym., 2005.)

Työkirja on tarkoitettu prosessimaiseen kehittämistyöhön. Tavoitteena on käydä koko kehittämisprosessi läpi systemaattisesti ja päätyä uuden kehittämisjakson alkuun. Prosessi koulussa alkaa koordinoitiryhmän ja kehittämiskumppanien valinnalla. Ne ovat prosessin tukena alusta loppuun asti. Koordinoitiryhmään tulee kuulua tekijöitä eri tahoilta koulutusjärjestelmää esim. koulutuksen järjestäjä, perheiden edustajia, koulun henkilökuntaa, opettajia ja muita mahdollisia yhteistyökumppaneita. Koordinoitiryhmä tutustuu työkirjan aineistoihin huolellisesti ja sen jälkeen pohtii koulun toimintaa ja sen kehittämiskohteita sekä sitä, miten mallia sovelletaan koulun käytäntöihin. Tämän jälkeen se luo tarkan suunnitelman kehittämistyön toteutukseen. Yhteistyökumppani on ulkopuolien tukihenkilö koordinoitiryhmälle, joka auttaa ryhmää prosessissa ja haastaa koordinoitiryhmää tarttumaan kiistanalaisiin aiheisiin. Yhteistyökumppani voi olla esimerkiksi naapurikoulun opettaja. (Booth ym., 2005.)

Ennen kuin itse kehitystyö voi alkaa käy koordinoitiryhmä läpi seitsemän teemaa, joiden avulla tutustutaan aineistoon ja löydetään oman koulun kehityskohtia. Teemat ovat kehittämissuunnitelma, inklusio, esteet ja resurssit, tavoitelauseet, kehittämiskohteet, dokumentointi ja inklusion edistäminen. Tämän jälkeen työskentely laajenee koko koulun ja lähiyhteisön yhteiseksi projektiksi. Myös oppilaat otetaan kehittämistyöhön mukaan erillisten kyselylomakkeiden avulla. Kehittämytyö alkaa analysoimalla keskusteluja ja päättämällä

tärkeimmät kehityskohdat koulun inklusiivisuuden parantamiseksi. Symeonidou (2020) tutkii kirjallisuuskatsauksessaan inklusion arvoa oppilaiden akateemisille tuloksille ja yhteiskunnalliselle osallisuudelle Euroopan kontekstissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat inklusion auttavan tuentarvitsevien lasten oppimistuloksia ja sosiaalisten vertaussuhteiden kehitystä. Symeonidou kuitenkin painottaa, että inklusion käytännön toteutus on epämääräistä ja sen onnistuminen vaatii selkeää politiikkaa, opettajien koulutusta ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä.

Oman koulun kehityskohtien pohjalta tehdään konkreettinen suunnitelma missä tuodaan esiin aikataulu, vastuuhenkilöt ja arviointikriteerit. Arviointikriteerit ovat sidoksissa tavoitelauseisiin ja kysymyksiin mitä työkirjasta löytyy. (Booth ym., 2005.) Vertaan aineistosta löytyviä teemoja työkirjan kolmeen osa-alueeseen ja tavoitelauseisiin. Mitkä tavoitelauseet toteutuvat Opettaja-lehden kirjoitusten perusteella ja mitkä työkirjan tavoitteista eivät toteudu käytännössä.

Seuraavassa taulukossa esittelen neljä erilaista tutkimusta, joissa esiintyy Index of Inclusion-malli erilaisissa rooleissa. Kahdessa tutkimuksessa (Sanchez, Rodriguez & Sandoval, 2019; Seppälä, Kuusisto & Mäkihonko, 2024) mallia käytetään teoreettisena pohjana ja analyysin apuna. Kahdessa tutkimuksessa (Fernández-Archilla ym. 2020; Echeita Simón, Sandoval & Muñoz, 2023) tutkitaan mallin toimivuutta. Kerättyjen artikkelien tarkoituksena on tuoda esiin indeksin toimivuus tutkimuksen teoreettisena taustana ja analyysin tukena.

Taulukko 1 Index of Inclusion- mallin tutkimukset, tutkimustehtävät ja päätelmät

Artikkelin otsikko (tekijä)	tutkimustehtävä	päätelmä
<i>Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion.</i> (Sanchez, Rodriguez & Sandoval 2019)	Arvioida inklusiivista lähestymistapaa ja toimenpiteitä espanjalaisissa peruskouluissa Index of Inclusion- mallin kolmen osa-alueen avulla.	Koulujen pedagoginen johtamistyö toimii ja siihen luotetaan sekä oppilaat oppivat toisiltaan. Koulujen ja vanhempien välinen yhteistyö taas ei toimi sekä molemminpuoliseen kunnioitukseen perustuva kuri ei toteudu suunnitellusti. Infrastruktuuri ja fyysinen oppimisympäristö ei ole suunniteltu inklusion pohjalta tai sitä ei ole mukautettu tuen tarvitsevien käyttöön.
<i>Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Parents of Non-University Education Students.</i> (Fernández-Archilla ym. 2020)	Index of Inclusion- mallin toimivuuden validointi ei-yliopistollisessa koulutuksessa olevien opiskelijoiden vanhemmille. Tutkimus on toteutettu Espanjassa.	Kyselylomake on luotettava ja riittävä psykometrinen väline inklusiivisen koulutuksen kehittämiseen vanhempien näkökulmasta. Perhe koettiin tärkeäksi peruspilariksi osallistavan koulutuksen luomisessa.
<i>Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inklusio</i> (Seppälä, Kuusisto & Mäkihonko 2024)	Inklusion toteutuminen ammatillisessa oppilaitoksessa opettajan näkökulmasta. Aineistonkeruussa ja analyysissa käytettiin apuna Index of Inclusion- mallia. Tutkimus on toteutettu Suomessa	Inklusion toteutumisesta löydettiin vahvuuksia ja heikkouksia liittyen jokaiseen mallin osa-alueeseen. Esimerkiksi inklusiivisia periaatteita vahvistettiin tasa-arvolla ja yhdenvertaisuudella, mutta haasteeksi koitui opettajien työajan jakautuminen epätasa-arvoisesti oppilaiden kesken. Kaikille yhteisen koulun kehittämisessä isoin rooli oli saavutettavuuden takaamisessa eli oppi- ja opetusmateriaalit sekä selkeä viestintä, mitkä eivät aina toteutuneet. Inklusion kehittäminen eteenpäin vaatii arvokeskustelua ja yhteisymmärrystä.
<i>Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges.</i> (Echeita, Simón, Sandoval & Muñoz 2023)	Analysoidaan Index of Inclusion- mallin käyttöä ja kokemuksia 15 vuoden sisällä tapahtuneiden koulumuutosten aikana Espanjassa.	Indeksi on toiminut inspiraationa tutkijoille kehittää työkalua ja luoda uusia työkaluja inklusion tason analysoimiseen kouluissa. Indeksi on monen akateemisen tiimin käytössä opettajankoulutuksen yhteydessä. Indeksi toimii opettajien itsearvioinnin työkaluna kehittäessä inklusiivista toimintakulttuuria. Indeksi on toiminut inklusiivisuuden kehittämisessä.

2.2 Inkluisio perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että opetus tapahtuu ja sitä kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Perusopetuksen tehtävänä on edistää yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa sekä opetuksen esteettömyydestä pidetään huoli. (Opetushallitus 2014, s. 18.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa taas kerrotaan inklusioperiaatteen olevan jokaisen lapsen oikeus osallistua yhdessä muiden kanssa varhaiskasvatukseen. (Opetushallitus 2022, s. 15.) Myös varhaiskasvatuslaissa (Eduskunta 2021) todetaan, että tavoitteena on: ”tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti;” On siis selvää, että inkluisio on varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa hyvin isossa roolissa tavoitteiden näkökulmasta. Näiden tavoitteiden toteutuminen on tärkeää, jotta jokainen lapsi voi kokea itsensä kuulluksi ja kaikki saavat tasa-vertaisesti tukea koulupolullaan.

Kun on puhe inklusiivisen opetuksen kehittämisestä, siihen kuuluu paljon muutakin kuin opettajan vastuulla olevat toimet ja suunnittelu. Inklusiivinen opetus on suuri kokonaisuus ja sitä voidaan tarkastella kolmella eri tasolla: makro-, meso- ja mikrotasolla. Kun inklusiota tarkastellaan makrotasolla, viitataan valtion ja kuntien ratkaisuihin. Tähän kuuluu esimerkiksi opetussuunnitelmat sekä kuntien päätökset koulutuksen suhteen. Vaikka inkluisio käsitteenä mainitaankin perusopetuksen opetussuunnitelmassa vain kerran, se tulee esiin puhuttaessa esimerkiksi yhteisöllisyydestä, monipuolisista työtavoista, lasten itseohjautuvuudesta, opetuksen eriyttäminen, tukitoimet sekä samanaikaisopettajuus. (Loukomies & Laine, 2023.) Makrotasolla inklusion kehittämiseksi opetus- ja kulttuuriministeriön toimia ovat olleet esimerkiksi henkilöstön täydennyskoulutukset, valtionavustusten suuntaaminen inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen sekä erilaisiin tukimateriaaleihin ja itsearviointityökaluihin, jotka edistävät inklusiivista toimintaa. (Alila ym., 2022.) Mesotasolla taas on kyse koulun toimintatavoista järjestää inklusiivista opetusta. Mitä ovat koulun periaatteet, miten resurssit käytetään ja millaisia inklusiivista opetusta tukevia rakenteita kouluun on järjestetty. Mikrotaso viittaa opettajan tapaan järjestää inklusiivista opetusta. Siihen liittyy opettajan arvot ja opetuksen periaatteet sekä näkemykset. (Loukomies & Laine, 2023.)

2.2.1 Kolmiportainen tuki

Iso osa inklusion toteutumista on oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Tämä järjestetään Suomessa tällä hetkellä perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa kolmiportaisen mallin mukaan. (Loukomies & Laine, 2023.) Perusopetuksessa kolmiportainen tuki on otettu käyttöön vuonna 2011 (Eduskunta, 2010) ja varhaiskasvatuksessa se otettiin käyttöön vasta vuonna 2022 (Eduskunta, 2021).

Kolmiportaisen tuen mallin käyttötarkoitus on lapsen siirtäminen tuen portailla eteenpäin aina kun edellinen tuen taso ei enää riitä tukemaan lapsen tarpeita. Tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Käytännössä kaikki lapset ovat yleisen tuen tasolla, jolla tuen tarve on satunnaista ja tukea voidaan tarjota heti monin eri keinoin pienellä kynnyksellä. Oppilas on myös oikeutettu osa-aikaiseen erityisopetukseen yleisen tuen portaalla. (Loukomies & Laine, 2023.)

Tehostetun tuen portaalle siirtyessä tehdään pedagoginen arvio, jonka pohjalta moniammatillisessa oppilashuoltotyössä tehdään päätös tuen tarpeesta. Tukimuodot itsessään pysyvät samanlaisina verrattuna yleiseen tukeen, mutta niiden intensiteetti kasvaa. Tehostetun tuen tasolla tuen järjestäminen on systemaattisempaa ja sitä tapahtuu säännöllisemmin. Tehostetun tuen oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaan tavoitteet ja sekä tukimuodot. (Loukomies & Laine, 2023.)

Nykäsen (2021) tutkimus keskittyi tehostetun tuen toteutumiseen peruskoulussa opettajien ja rehtorien näkökulmasta. Tuloksista selvisi, että tehostetun tuen määrittely on epäselvä ja sen rajat eivät erotu yleisestä tai erityisestä tuesta, joka tekee sen toteuttamisesta vaikeaa. Opettajat kokivat myös resurssien olevan riittämättömät ja vastuunjako eri toimijoiden kanssa on puutteellista. Rehtorit taas kokivat, että ohjeistukset ja hallinnolliset rakenteet eivät tue riittävästi tehostetun tuen järjestämistä.

Intensiivisin tuen muoto on erityinen tuki. Oppilasta siirtäessä tehostetulta tuelta erityiselle tuelle tehdään pedagoginen selvitys moniammatillisen oppilashuoltotyön kanssa. Jokaiselle erityisen tuen tasolle siirretylle oppilaalle tehdään HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, mihin kirjataan tavoitteet ja tukimuodot. Erityisen tuen tasolla tuki on kokonaisvaltaista ja jatkuvaa. Opetusta voidaan esimerkiksi järjestää erityisluokassa tai oppilaan oppimäärää voidaan yksilöllistää. (Loukomies & Laine, 2023.)

Amerikkalaista RTI-mallia (Response to Intervention) voidaan verrata Suomessa käytössä olevaan kolmiportaiseen tukeen. RTI-malli on menetelmä, jonka avulla lapsia, joilla on oppimis- ja käyttäytymisongelmia, tuetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja ennaltaehkäistään tuen tarvetta. RTI-mallin avulla arvioidaan lasten akateemisia taitoja ja opetuksen vastaanottamista. Jos lapsi arvioinnin perusteella tarvitsee enemmän tukea, siirretään hänet mallin ylemmälle tasolle, jolloin lapsi saa intensiivisempää ja yksilöllisempää opetusta. (Grosche & Volpe, 2013.)

Leskisen ja Salmisen (2015) mukaan Suomen kolmiportaisen tuen mallin ja amerikkalaisen RTI-mallin suurin yhtäläisyys on painotus ennaltaehkäisemiseen. He jakavat ennaltaehkäisemisen kolmeen eri tasoon. Ensimmäisellä tasolla lasta tuetaan niin, että tuen tarvetta ei synny tai tuen tarve ei kasva. Toisella tasolla tavoitteena on vähentää jo tunnistettuja tuen tarpeita ja vähentää niiden seurauksia. Kolmannen tason tarkoituksena on vähentää tuen tarpeen vakavuutta.

Kolmiportaisen tuen mallista on kuitenkin löydetty ongelmakohtia, kun tarkastellaan sen toteutumista perusopetuksessa. Aro (2015) korostaa artikkelissaan useita kolmiportaisen tuen ongelmakohtia. Suurin ongelma on alueelliset erot ja mallin tulkinnan hajanaisuus. Oppilaiden yhdenvertaisuus on vaarassa ja tuen järjestämisen käytännöt eivät ole selkeitä ja yhtenäisiä. Mallin vaikutusten arviointi vuosien myötä on ollut myös liian vähäistä, mikä vaikeuttaa mallin kehittämistä. Aro kritisoi myös, että malli ei nojaa tarpeeksi kansainväliseen tutkimustietoon. Esimerkiksi aikaisemmin mainittua amerikkalaista RTI-mallia pitäisi huomioida enemmän, kun on kyse kolmiportaisen tuen arvioinnista ja kehittämisestä.

Perusopetuksessa on alettu noudattamaan uutta oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevaa lakia 1.8.2025 (Eduskunta, 2024). Lakimuutoksen myötä oppilaiden tulisi saada tukea matalalla kynnyksellä ja varhaisessa vaiheessa, jotta vältytään tuen tarpeilta (Jokinen, 2024). Aineistonkeruun vaiheessa uusi lakimuutos ei ollut vielä voimassa, joten kontekstini tutkimuksessa on vanhan lain mukainen.

2.2.2 Inklusion toteutuminen

Pihlaja (2009) teki tutkimuksen inklusion eri osa-alueiden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimuksen aineisto on koottu erilaisista päivähoitoon kohdistuvista tutkimuksista vuosilta 1997–2007. Tutkimuksessa inklusion osa-alueiksi määriteltiin kaikille yhteiset palvelut, osallisuus, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuus, ammatilliset taidot ja tiedot, yhteinen opetussuunnitelma sekä resurssit. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että moni opettaja puoltaa inklusiivisuutta integroidun luokkahuoneen näkökulmasta, mutta se koettiin myös ongelmallisena. Tämä johtuu opettajien ajanpuutteesta. Opettajat kokevat, että erityistä tukea tarvitseva lapsi oppii muilta ja kasvattaa itseluottamustaan integroidussa ympäristössä, mutta opettajien aika tarvittavan tuen antamiseen uupuu.

Tutkimuksessa selvisi myös resurssien puute. Yli puolet Suomen kuntien päiväkodeista ylittivät lainsäädännön suhdelukuja ja ylimääräisiä lapsia löytyi monesta ryhmästä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten avustajien määrä oli alhainen. Vain 11 % lapsista oli avustaja sekä suurin osa heistä ei ollut koulutettu alalle. Kuntien valtiolta saama rahoitus sosiaali- ja terveystoimeen oli suunnattu eri lailla eri kunnissa. 20 % kunnista ei ollut huomionnut erityispäivähoitoa budjetoinnissaan sekä vain kolmasosalla kunnista oli erityisvarhaiskasvatuksen opettaja alueella töissä. Joten suuri osa suomesta jäi vaille erityisopetuksen ammattilaista varhaiskasvatuksen puolella. (Pihlaja, 2009.)

Laakso, Pihlaja & Silvennoinen (2023.) tutki kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta sekä etsi yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia inklusion toteuttamisessa on. Tutkimus perehtyi sekä varhaiskasvatukseen että perusopetukseen. Tulosten perusteella viranhaltijoilla ei ole riittävää käsitystä inklusion merkityksestä ja sen laajuudesta. Se nähtiin monissa kunnissa pelkkänä erityisopetuksena ja sen toteutus jäi puheen tasolle.

Inklusiivisen opetuksen ja koulun järjestäminen on uuden rakentamista. Syvälle juurtuneiden toimintatapojen lopettaminen ja vaihtaminen uuteen on hidas prosessi ja se on yksi iso syy inklusion toteutumisen ongelmille peruskoulussa. Monessa kunnassa erityisluokat ja erityiskoulut ovat yhä osa rakennetta ja tätä ongelmaa ei varhaiskasvatuksessa ole. Varhaiskasvatuksessa inklusion omaksuminen on pienempi harppaus, koska koko järjestelmää ei tarvitse muuttaa niin radikaalisti kuin perusopetuksessa. (Laakso ym., 2023.)

Qvortrup & Qvortrup (2018) kertovat artikkelissaan ymmärryksen inklusiosta ja sen ulottuvuuksista jääneen oletukseen, että inklusio koskee vain tuentarvitsevia oppilaita. Pedagogisella kentällä on jatkuvasti puhetta inklusiivisten koulujen kehittämisestä, mutta silti inklusio näyttäytyy vieläkin ongelmallisena ja haastavana toimintamallina. Synä esitetään usein lasten oppimisvaikeudet ja erityistarpeiden määrä, opettajien opetussisältöjen monimuotoisuuden puute tai tarve kehittää uusia tukimuotoja. Inklusio koskee kuitenkin kaikki lapsia ja sen takia artikkelissa esitellään toiminnallinen määritelmä, joka erottelee inklusion kolmeen ulottuvuuteen, jotta sitä voidaan käsitellä kaikkia lapsia koskevana ilmiönä.

Ensimmäinen ulottuvuus tarkastelee inklusion eri tasoja. Onko oppilas osa fyysistä oppimisympäristöä eli yleisopetusta vai ei? Osallistuuko oppilas aktiivisesti sosiaaliseen yhteisöön? Entä kokeeko oppilas olevansa osa yhteisöä? Inklusion ilmiötä tarkastellessa on tärkeää pystyä yhdistelemään numeraalista, sosiaalista ja psykologista osallisuutta koskevia tasoja. Toinen ulottuvuus tarkastelee sosiaalisten yhteisöjen tyyppejä. Koulu sisältää oman luokan lisäksi itseorganisoituja oppilaiden keskinäisiä yhteisöjä tai oppilaan kahdenvälisiä suhteita opettajiin. Kolmas ulottuvuus on osallisuuden ja ulkopuolisuuden asteet. Oppilas ei ole mustavalkoisesti vain osallinen tai ulkopuolinen vaan hänen osallisuutensa vaihtelee

asteittain eri sosiaalisissa konteksteissa. Näiden ulottuvuuksien avulla voidaan rakentaa inklusiomatriisi mikä tarjoaa monipuolisen ja realistisen tavan ymmärtää inklusiota koulutuksessa jokaisen oppilaan yksilöllisenä kokemuksena. (Qvortrup & Qvortrup, 2018.)

Bossaert (2013) tutki taas inklusion sosiaalista ulottuvuutta. Usein tutkimukset keskittyvät fyysisten rakenteiden muutokseen, mutta tämä tutkimus keskittyi sosiaaliseen hyväksyntään, vuorovaikutukseen ja aktiiviseen osallistumiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan tuen tarvitsevat lapset ovat vähemmän sosiaalisesti integroituneita kuin heidän ikätoverinsa. Pelkät fyysiset muutokset inklusion kehittämiseksi ei siis riitä. Tarvitaan tietoista tukea ja rakenteita, jotka edistävät vuorovaikutusta, sosiaalista hyväksyntää ja osallistumista. Opettajien ja muun koulu henkilöstön asenteilla ja toimintatavoilla on hyvin keskeinen rooli sosiaalisen inklusion toteutumisessa.

Rokhim, Suryadi & Supadi (2021) teki tutkimuksen tavoitteena analysoida inklusiivisen opetuksen kontekstia, lähtökohtia, prosesseja ja tuloksia. Inklusiiviset koulut kohtaavat tutkimuksen mukaan lukuisia ongelmia esimerkiksi hyvien arviointivälineisen puute tai se että opettajat eivät osaa soveltaa menetelmiä ja oppimismateriaaleja erityistä tukea tarvitseville lapsille sopiviksi. Tutkimus on toteutettu haastattelemalla rehtoria, apulaisrehtoria, opettajia sekä erityisopetuksen avustajia. Tutkimuksen tulosten mukaan koulun infrastruktuuri ja opetustilat eivät tukeneet inklusiivisen opetuksen toteuttamista. Koulussa ei ollut pysyviä avustajia, joka vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevien lasten arkeen negatiivisessa valossa.

Louisianassa tehdyssä artikkelissa korostetaan rehtorien tärkeää asemaa inklusiivien opetuksen toteuttamisessa. Rehtorin tehtävänä on henkilökohtaisesti johtaa ja arvioida jatkuvasti inklusiivisen opetuksen toteuttamista. Rehtorin on tunnettava opetussuunnitelma, erityisopetuksen lait ja politiikka sekä erityisopetukseen liittyvät palvelut. On myös tärkeää, että koulujen johtoporras omaa myönteisen suhtautumisen inklusiiviseen opetukseen ja ymmärtää inklusion moninaisuuden. Valmennuskurssien pito rehtoreille olisi tärkeää, jotta johtajat oppivat nimeämään tarvittavaa henkilöstöä, oppilaiden sijoittamista luokkiin, ammatillisten resurssien käyttöä, opetussuunnitelman tekoa ja tiimityön rakentamista. (Thompson, 2015.)

Englannissa on tutkittu inklusion toteutumista toisella asteella. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että asenteet inklusiota kohtaan ovat positiivisia, mutta opettajien ymmärrys inklusion ja integraation erosta ei ollut täydellinen. (Avramidis, Bayliss & Burden, 2002.) Integraatio tarkoittaa asioiden liittämistä yhteen eli sulauttamista. Koulumaailmassa se tarkoittaa oppilaiden sijoittamista eri ryhmiin, esimerkiksi oppilaan sijoittamista yleiseen opetukseen erityisluokalta. (Teräväinen, 2011.) Tutkimuksen tuloksista selvisi myös, että inklusion toteuttaminen tarvitsee fyysisen ympäristön, resurssien ja opetuskäytäntöjen uudelleenjärjestämistä sekä jatkuvaa opettajien lisäkoulutusta. (Avramidis ym., 2002.)

Göransson & Nilholm (2014) tutkivat inklusion käsitettä tutkimuskirjallisuudessa. Tämän lisäksi he tutkivat millaista empiiristä tietoa löytyy inklusion kehittämisestä luokkahuoneessa. Tuloksien perusteella he löysivät neljä eri määritelmää inklusiolle: tuentarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleiseen opetukseen, tuentarvitsevien oppilaiden tarpeiden täyttäminen, kaikkien oppilaiden tarpeiden täyttäminen ja yhteisöjen rakentaminen. Inklusion määritelmä tulisi olla tarkempi tutkimuskirjallisuudessa. Sen ei tulisi olla kaikissa tutkimuksissa sama, koska inklusio on hyvin moniulotteinen käsite, vaan sen merkitys juuri kyseisessä tutkimuksessa tulisi tehdä selväksi. Göransson ja Nilholm löysivät tutkimuksia, joissa on esitetty toimivia tapoja kehittää inklusiota, mutta he korostavat tarvetta tehdä lisää.

Alila ym. (2022) työryhmänä kehitti toimenpiteitä oppimisen tuen ja inklusion edistämiseksi varhaiskasvatuksesta perusopetukseen asti osana ”Oikeus oppia” -kehittämishjelmaa. Työryhmän tavoitteena oli rakentaa yhtenäinen jatkumo lapsen tuen toteutumiselle varhaiskasvatuksesta perusopetukseen asti. ”Oikeus oppia”-kehittämishjelma oli Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttama vuosina 2020–2022 toiminnassa ollut opetuksen laatua ja tasa-arvoa vahvistava ohjelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Loppuraportissa työryhmä esittelee 12 kehittämis ehdotusta: Inklusion käsitteen selkeyttäminen, inklusiivisuuden vahvistaminen lainsäädännössä, varhaisen tuen ja ennaltaehkäisemisen vahvistaminen, tuen kokonaisuuden selkiyttäminen lainsäädännössä,

monialaisen yhteistyön rakenteiden vahvistaminen, monialaiseen tukeen liittyvän kokonaisuuden ja monialaisen yhteistyön toteutumisen täsmentäminen, tuen saannin ja sen jatkuvuuden vahvistaminen, tukeen liittyvän osaamisen ja tuen vaikuttavuuden vahvistaminen, tuen ja inklusion johtamisen vahvistaminen, opettajien riittävyyden turvaaminen, tuen tilastoinnin vahvistaminen ja tuen vaikutusten ja vaikuttavuuden arviointi. (Alila ym., 2022.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää inklusion toimivuutta peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa. Lisäksi selvitetään mitkä tekijät vaikuttavat inklusion toimivuuteen ja toteutumiseen. Aineisto on kerätty aikavälillä 2017–2024 ilmestyneiden Opettaja-lehtien kirjoituksista. Taustateorianaa toimii aiemmat tutkimukset inklusion toimintamalleista ja teoreettisena viitekehysenä toimii Index of Inclusion -malli (Booth & Ainscow 2011; Booth ym. 2005).

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten eri tahot tuovat inklusion toteutumista esille Opettaja-lehtien kirjoituksissa?
- 2) Minkälaiset eri tekijät vaikuttavat inklusion toteutumiseen ja toimivuuteen Opettaja-lehtien kirjoitusten mukaan?

4 Menetelmät

Tein laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi. Ihmistieteisiin perustuvassa tutkimuksessa on kyse tutkimuskohteen näkökulmiin, ajatuksiin ja tunteisiin perehtymisestä ja niiden ymmärtämisestä. Laadullinen tutkimus on empiiristä, eli siinä tarkastellaan aineistoa ja argumentoidaan empiirisen analyysin tavoilla. Empiirisessä analyysissä isossa roolissa ovat aineistonkeruu- ja analyysimetodit, jotka kuvaillaan tarkasti raportissa.

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen yksi keskeisistä piirteistä on osallistuvuus. Osallistuvuus tarkoittaa osallistumista tutkittavien elämään. Tällä tavalla tutkija pystyy säilyttämään tutkittavan ilmiön muuttumattomana ja saadaan selville tutkittavan oma näkökulma. Osallistuvuus ei kuitenkaan nykypäivänä ole vaatimus laadullisessa tutkimuksessa, vaan tutkimustapojen kirjo on suuri. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, jotta niitä pystytään analysoimaan mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti. Laatu korvaa määrän laadullisessa tutkimuksessa, kun on kyse aineiston tieteellisyyden kriteeristä. Tärkeintä laadullisen tutkimusta tehdessä on tutkijan hypoteesittomuus. Tutkija ei saa muodostaa ennako-odotuksia, jotka rajaisivat tutkimuksen analyysia tai tutkimuksellisia toimenpiteitä. Tutkija ei saa myöskään sekoittaa omia asenteitaan tai uskomuksiaan tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta, 1996.)

Inklusion toimivuus on hyvin laaja ja monimuotoinen aihe tutkittavaksi ja siksi laadullinen näkökulma sopi tutkimukseeni. Opettaja-lehti aineistona mahdollisti minulle monen eri näkökulman saamisen ja se myös auttoi minua ymmärtämään tutkimusaiheeni eri ulottuvuuksia paremmin. Analyysini perustana toimi Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi eli tekstianalyysi etsii aineistosta merkityksiä. Tällä tapaa saadaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittely perustuu tulkintaan ja loogiseen päättelyyn, missä aineisto hajotetaan pieniin osiin mitkä kootaan taas uudestaan selkeään sanalliseen kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä.

4.1 Tiedonkeruumenetelmät

Aineistonani toimi joukkotiedotuksen tuote eli Opettaja-lehden tekstit. Opettaja-lehti on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisema ammatti- ja järjestölehti. Kaikki OAJ:n jäsenet saavat kuukausittain ilmestyvän Opettaja-lehden jäsenetuna. Lehti on perustettu vuonna 1906, jolloin se kantoi nimeä Opettajain lehti ja se ilmestyi viikoittain vuoteen 2014 asti. Vuonna 1937 lehti lahjoitettiin Kansakoulunopettajain liitolle sekä 1996 vuodesta lähtien lehdestä on julkaistu verkkoversio. Opettaja-lehti on yksi Suomen suurimpia aikakausilehtiä ja lukijoita oli vuonna 2024 tehdyn kansallisen mediatutkimuksen mukaan 219 600. Lehden päätoimittajana toimii Minna Ängeslevä ja vastaavana toimittajana Hanna Ottman. (Opettaja, 2025.) Opettaja-lehdestä lukijat saavat tietää ajankohtaisista alan aiheista ja tapahtumista sekä mitä tapahtuu edunvalvonnassa ja järjestössä juuri nyt (OAJ, 2025).

Kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana, aineisto kerättiin tarkoituksenmukaisesti, jotta sain tietoa tietyistä ilmiöstä. Satunnaisesti valittu aineisto ei tuottaisi toivottuja tuloksia. Aineiston valinnan perusteena toimi tutkimustehtäväni. Kaikista valitsemistani teksteistä ilmeni, miten inklusio toteutuu kentällä ja millaisia mielipiteitä se tuottaa ei tahoille. Artikkelit kerättiin vuosilta 2017–2024. Kävin kaikki artikkelit läpi systemaattisesti Opettaja-lehden nettisivustolta löytyvän lehtiarkiston kautta. Luin lehtien näköisversioita.

Lehtiä oli yhteensä 136 kappaletta. Rajasin artikkelia aluksi otsikkotasolla. Monet otsikot jo viittasivat siihen, että teksti ei soveltuisi tutkimukseeni. Tämän jälkeen aloin käymään tekstejä tarkemmin läpi ja etsin yhtäläisyyksiä tutkimuskysymyksiini ja tutkimustehtäväni. Etsin aluksi teksteistä sanaa inklusio, mutta myöhemmin huomasin, että myös kolmiportainen tuki aiheena sopi usein tutkimustehtäväni. Näiden avainsanojen perusteella sain rajattua aineiston 18 tekstiin. Lähiluvun ja alkeellisen koodaamisen jälkeen rajasin teksteistä vielä neljä pois, koska ne eivät vastanneet tutkimuskysymyksiini tarpeeksi hyvin. Tekstejä aineistoon päätyi 14 kappaletta, jotka kaikki ovat eri lehdistä kerätty.

4.2 Analysointimenetelmät

Käytin tutkimuksessani metodologisena lähestymistapana dokumenttianalyysia.

Dokumenttianalyysissa käytetään aineistoa, joka on ennalta valmiiksi kerätty. Aineisto voi olla esimerkiksi tilastoja, lakeja, valokuvia, päiväkirjoja, pöytäkirjoja tai aikakausi – tai sanomalehtiartikkeleita. Dokumenttianalyysin haittapuolena on se, että aineistot ovat usein eri syystä ja eri tarkoituksiin koottuja ja tutkija ei voi muuttaa niitä omaan tutkimustehtävään soveltuvammiksi. Lähdekriittisyys on myös hyvin tärkeä elementti dokumenttianalyysia tehdessä, koska lähteet voivat tulla monen eri välikäden kautta. (Anttila, 2014.)

Tutkimuksessani koko aineisto oli peräisin Opettaja-lehdestä.

Sisällönanalyysin tekoon on kolme eri näkökulmaa: Aineistolähtöinen analyysi, teorialähtöinen analyysi tai teoriaohjaava analyysi. Teorialähtöistä analyysia tehdessä aineiston luokittelu perustuu jo ennalta valittuun teoriaan, malliin tai käsitejärjestelmään. Tämän avulla voidaan esimerkiksi testata jotakin teoriaa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Miles ja Huberman (1994) jakavat aineistolähtöisen analyysin prosessin kolmeen osaan: ” 1) Aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.” (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Teoriaohjaava analyysi taas toimii samalla tavalla kuin aineistolähtöinen analyysi, mutta abstrahointivaiheessa aineisto liitetään valmiiksi valittuihin teoreettisiin käsitteisiin, jotka oli entuudestaan jo liitetty tutkittavaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Ensimmäinen analyysin vaihe on redusointi eli pelkistäminen. Se tarkoittaa aineiston pilkkomista niin, että sieltä karsitaan pois osat, jotka ei liity tutkimustehtävään. Toinen vaihe analyysia eli ryhmittely tarkoittaa sitä, että ensimmäisestä vaiheesta kerätyt tiedot käydään tarkasti läpi ja ruvetaan etsimään tekijöitä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa löydettyjä tekijöitä yhdistellään ja edetään johtopäätöksiin.

Tässä vaiheessa teoriaa ja johtopäätöksiä vertaillaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimuksessani tein ensimmäisen vaiheen eli pelkistämisen koodaamalla aineistoni. Toisen vaiheen eli ryhmittelyn tein teemoittelemalla aineiston. Viimeisen vaiheen eli abstrahoinnin tein vertaamalla johtopäätöksiäni teoreettiseen viitekehykseen eli inklusioindeksiin.

Aloitin aineistolähtöisen analyysin koodaamalla aineistosta tutkimuskysymyksiini vastaavia kohtia, joita analysoin enemmän. Koodaamisella tarkoitetaan aineiston pilkkomista pienempiin osiin, jotta sitä on helpompi analysoida. Tällä tavalla aineistosta löydetään tutkimustehtävään vastaavia osia. Koodaus laadullisessa tutkimuksessa eroaa määrälliseen tutkimukseen siten, että koodit eli luokitusjärjestelmät eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne kehittyvät ja muodostuvat analyysia tehdessä. (Eskola & Suoranta, 1996.) Luettuani aineiston useampaan kertaan läpi, etsin ja aloitin mahdollisten koodien merkkäämisen aineistoon.

Koodatun aineiston osat teemoittelin, jotta saan tarkat ja johdonmukaiset vastaukset tutkimuskysymyksiini. Teemoittelussa aineistosta poimitaan keskeisiä aiheita, jotka ovat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta. Aineistoa lukiessa pidetään koko ajan mielessä tutkimuskysymys ja sen mukaan aineistoa voidaan teemoitella eri vastausten perusteella. (Eskola & Suoranta, 1996.) Pysin teemoittelulla ensin erottelemaan aineistosta positiiviset ja negatiiviset sävyt inklusiopuheesta. Sen jälkeen pyrin löytämään eri syitä inklusion toimivuuteen.

Seuraavassa taulukossa esittelen Tuomen & Sarajärven (2018) menetelmän mukaan analysoidut tulokset teemoittain ja niiden alaluokat sekä määritelmät. Olen ensin redusoinut eli pelkistänyt aineiston poimimalla sieltä ilmauksia ja tiivistämällä aineiston säilyttäen sen merkityksen. Sen jälkeen olen klusteroinut eli ryhmitellyt aineiston muodostamalla alaluokkia ja yläluokkia samankaltaisten ilmausten perusteella. Viimeinen vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Olen ryhmitellyistä luokista muodostanut teemoja, joita pystyn analysoimaan tarkemmin ja vertaamaan teoreettiseen taustaan. Lopulta olen aineistosta koonnut kolme pääteemaa, joissa kaikissa on useampi alaluokka.

Taulukko 2 Tuloksien pääluokat, alaluokat ja määritelmät

Pääluokat	Alaluokat	Määritelmä
Henkilöstön ja oppilaiden mitoitus	Ryhmäkokojen pienentäminen, suhdeluvut lakiin, oikeus pienryhmään/erityisluokalle, samanaikaisopetus, erityisopettajien puute, koko henkilöstön lisäkoulutukset / opettajien lisäkoulutus erityispedagogiikasta, oppilaiden kohtaaminen	Toimenpiteet, jotka liittyvät ryhmäkokoihin, oppilaiden ja opettajien mitoitukseen sekä koulutukseen
Yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset	Byrokratian vähentäminen opettajan työstä (lomakkeet), tutkimustietojen kokoaminen, päätös tukimuodoista ei tuen portaista	Toimenpiteet, jotka vähentävät byrokratiaa ja kokoavat yhteiset käytänteet ja ohjeistukset
Taloudelliset resurssit	Oppilaan tuen järjestämiseen rahaa, kuntien rahoituksen ohjaus oikeaan paikkaan, nykyisten rahojen erilainen käyttö	Taloudelliset toimenpiteet, jotka mahdollistavat inklusiivisen opetuksen

5 Tulokset

Koodattuani aineiston, olen löytänyt useita teemoja liittyen inklusiivisen opetuksen toteutumiseen perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Jaan tulokset kolmeen yläluokkaan: Henkilöstön ja oppilaiden mitoitus, yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset sekä taloudelliset resurssit. Tutkin aineistoa etsien inklusion ongelmakohtia kuin myös inklusion toimivuuden ratkaisuja. Kirjaan tulokset kuitenkin ratkaisujen näkökulmasta, mutta myös ongelmakohdat ilmenevät lukijalle. Olen kaikista yllä mainituista yläluokista löytänyt useamman alaluokan, jotka esittelen tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Tutkimuskysymykseni ovat: Miten eri tahot tuovat inklusion toteutumista esille Opettaja-lehtien kirjoituksissa? Sekä millainen merkitys eri tekijöillä on inklusion toteutumiseen ja toimivuuteen Opettaja-lehtien kirjoitusten mukaan? Vastaan kumpaankin kysymykseen kaikissa alaluvuissa eritellessäni eri tekijöitä, jotka ovat inklusion toimivuuteen kytköksillä Opettaja-lehden kirjoitusten perusteella. Jokaisen alaluvun lopussa vertaan tuloksiani Inklusio-indeksin osa-alueiden indikaattoreihin ja tavoitelauseisiin.

5.1 Henkilöstön ja oppilaiden mitoitus

Aineistoa koodatessani löysin eniten ongelmakohtia ja kehityskohteita Opettaja-lehden teksteistä liittyen henkilöstön ja oppilasmäärien mitoittamiseen. Aineistossa puhuttiin paljon tuentarvitsevien lasten sijoituksesta yleiseen opetukseen ja sen hyödyistä oppilaan kehitykseen ja oppimiseen. Asia ei kuitenkaan ole yleistettävissä sopimaan kaikille oppilaille. Jotkut oppilaat tarvitsevat yksilöllistä opetusta ja rauhallisen tilan missä he voivat toimia parhaalla mahdollisella tavalla. Tärkeää olisi myös saada selkeät säännöt perusopetukseen koskien suhdelukuja. Ryhmän kokoon tulisi vaikuttaa kyseisen ryhmän tuentarvitsevien oppilaiden määrä. Jokainen tuen tarvitseva oppilas vaatii erilaisia resursseja ja tuen muotoja, joten senkin tulisi vaikuttaa suhdelukuihin. On tärkeää, että tuen tarvitsevia lapsia pystytään tukemaan yleisessä opetuksessa, mutta on myös tärkeää, että opettajalle jää riittävästi aikaa kohdata kaikki oppilaat yksilöllisesti.

Samalla kun oppilaiden määrää suhteessa opettajaan pitäisi vähentää, on kelpoisia opettajia nyt jo liian vähän. Erityisopettajien puute koettiin yhdeksi suurimmaksi ongelmaksi, kun kyseessä oli oppilaiden laadukas ja jatkuva tukeminen. Lapsien tarvitsemia erityisluokkia- ja kouluja ei voida järjestää nykyisellä määrällä opettajia. Myös samanaikaisopetusta kaivattaisiin perusopetukseen, jotta erityisopettajat voisivat olla luokanopettajien työpareina. Opettajien ja koko henkilöstön lisäkoulutusta kaivattiin myös aineiston perusteella todella paljon.

Yleisen opetuksen lisäksi on tarve myös erityisluokille ja erityiskouluille, koska lasten tarpeet vaihtelevat: ”ei ole kenenkään edun mukaista, että käytöksellään oireileva lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea, esimerkiksi erityisopetusta pienessä erityisluokassa” (19/2022, s. 16) Erityisasiantuntija OAJ:stä on samaa mieltä: ”Perusopetuslakiin tarvittaisiin vahvemman kirjaukset oppilaan oikeudesta erityisluokkaan” (10/2019, s.15) Myös opetusministeri korostaa pienryhmien tärkeyttä: ”Toisaalta monet tukea tarvitsevat, erityisesti neuroepätyypilliset lapset voivat kokea suuremmat ryhmät liian hälyisiksi ja hyötyisivät suuresti pienryhmäopetuksesta.” (17/2022, s. 35) Perusopetukseen tarvitaan tarkat määrät, kuinka monta tuen tarvitsevaa oppilasta yhdellä opettajalla saa olla. OAJ:n koulutuspolitiikan päällikkö kommentoi ryhmäkokoja näin: ”Inklusio ei toteudu, ellei laissa määritellä, paljonko oppilaita voi olla yhdellä opettajalla ja yhdessä opetusryhmässä.” (6/2023, s. 16) Eräs opettaja sanoi taas näin: ”Nykyistä pienemmät ryhmät tekisivät ihmeitä ja vähentäisivät tuen tarvetta.” (19/2022, s. 15)

Kaikkien oppilaiden kohtaaminen yksilöllisesti on opettajan tärkeä tehtävä. Aika yleisessä opetuksessa ei voin kulu vain tuentarvitsevien oppilaiden huomioimiseen: ”Toivoisin, että kohtaamiset oppilaiden kanssa olisivat rauhallisia, mutta usein tilanteet ovat hektisiä.” (9/2017, s. 16) Isot ryhmäkoot tulee saada kuriin: ”Opettajalla ei ole riittävästi aikaa yhdellekään oppilaalle, eikä lainkaan aikaa huomioida niitä, joilla ei ole tuen tarvetta.” (20/2020, s. 11) Opettajan aika tulisi riittää tasa-arvoisesti jokaiselle oppilaalle: ” Opettajan aika ei riitä tasaisesti kaikille oppilaille, koska tukea tarvitsevia oppilaita on luokassa niin paljon.” (12/2023, s.32)

Aineistosta selvisi, että kasvatusalalla eri toimijat ovat vahvasti sitä mieltä, että ryhmien suuri koko ja tuentarvitsevien määrä ei ole inklusiivisten periaatteiden mukaista toimintaa. OAJ toteaa sen selkeästi kirjoituksissa: ”OAJ:n mukaan tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden tulisi automaattisesti pienentää ryhmäkokoja.” (19/2022, s. 16) Aineistosta löytyi myös selkeitä ehdotuksia, miten ongelma ratkaistaan:

”Opettajamitoituksen avuksi Lyhykäinen ja OAJ tekisivät kertoimet tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden opettajamääriin. Opettajamitoitusta laskettaessa tehostetun tuen ja S2-oppilaiden kerroin olisi 1,5 ja erityisen tuen oppilaan kaksi.” (OAJ:n erityisasiantuntija, 10/2019, s. 15)

Erityisopettajien puute liittyy vahvasti edellä mainittuihin kehityskohteisiin. Luokanopettajat ovat aineistossa vastanneet kyselyyn tuen toteutumisesta. Vastauksien perusteella:

”Suurimmaksi ongelmaksi erityisopetuksen järjestämisessä koettiin pula kelpoisista opettajista. Lisää erityisopettajia ja erityisluokanopettajia kaivattiin luokan- ja aineenopettajien työpareiksi.” (19/2022, s. 15) Samanaikaisopetuksen koettiin olevan osa ratkaisua:

”Samanaikaisopetus hyödyttää kaikkia oppilaita. Siinä myös luokan- tai aineenopettajat näkevät, miten erityisopettaja työskentelee, ja kaikki oppivat toisiltaan. Opettajat voivat yhdessä suunnitella ja jakaa vastuita.” (OAJ:n erityisasiantuntija, 4/2018, s. 33)

Myös opettajien lisäkoulutuksen puute näkyy tuen tarvitsevien lasten kanssa toimiessa. Erityisluokan opettaja Elisa Pihlajamäen mielestä: ”Kaikista opettajista tulisi kouluttaa suoraan erityisiä opettajia. Kun ammattilaisella on työssään tarvitsemansa tiedot ja taidot, hänellä on edellytykset onnistua tehtävässään.” (14/2023, s. 48) Koko henkilöstön tiedon puute näkyy arjessa: ”Tavoitteena on myös vahvistaa henkilöstön tukeen liittyvää osaamista ja konkretisoida inklusioperiaatetta varhaiskasvatuksen kehittämisessä.” (9/2021, s. 13)

Kun vuonna 2010 astui voimaan laki perusopetuslain muuttumisesta (Eduskunta, 2010) ja inklusio mainittiin ensimmäistä kertaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, kouluissa kasvoi ajatus siitä, että jokainen oppilas oppii parhaiten yhteisessä luokassa muiden ikäistensä kanssa. Tämä ei kuitenkaan ole oikea ratkaisu. Myös aiempi tutkimustieto viittaa samankaltaisiin tuloksiin. Laakso ym. (2023) kertovat tutkimuksessaan, että moni perusopetusjohtaja ajattelee lapsen siirtämisen erityiskouluun paikkana missä lapsi saa parhaat mahdolliset tukitoimet, mitä hänelle ei omassa koulussa ole valmiuksia antaa. Erityiskoulu nähdään lapsen kannalta mahdollisuutena parempaan oppimisympäristöön, ei pakollisena siirtona.

Pihlajan (2009) mukaan moni opettaja puoltaa tuentarvitsevien oppilaiden sijoitusta yleiseen opetukseen, koska vertaisten tuki kasvattaa heidän itseluottamustaan oppimiseen, mutta opettajilla ei ole aikaa tukea heitä tarpeeksi. Tämä ongelma esiintyi myös aineistossa, jossa ratkaisuksi nimettiin joko pienemmät ryhmäkoot suhdelukujen avulla ja tai opettajien määrän lisääminen, jotta samanaikaisopetus ja erityisopetus olisivat mahdollisia.

Samanaikaisopetus on kahden opettajan yhteistyötä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Käytännössä yhdessä luokassa on kaksi opettajaa, joilla on yhteiset oppilaat. Tällöin opettajat pystyvät keskittymään yksittäisten oppilaiden tukemiseen paremmin (Ahtiainen ym., 2011.) Kuten aineistossakin mainittiin useampaan kertaan, samanaikaisopetus helpottaisi luokanopettajien arkea. Erityisopettajan läsnäololla luokassa tuen tarvitsevat lapset saisivat enemmän tukea.

Aineistossa viitattiin usein opettajien puutteeseen ja lasten sijoittamiseen yleiseen opetukseen tai erityisopetukseen. Tämä vaatii hyvää kommunikaatio koko koulun henkilöstöltä, koska opettajat tuntevat oppilaiden tarpeet, mutta päätöksenteko on useimmissa tapauksissa johtoportaalilla. Kuten Thompson (2015) artikkelissaan toteaa, inklusion toteutuminen tarvitsee luotettavan johtoportaan, joka osaa tehdä päätöksiä oppilaiden sijoittamisesta sekä henkilöstön riittävästä hankkimisesta. Rehtorikaan ei kuitenkaan pysty välttämättä vastaamaan kaikkiin resurssiongelmiin ilman rahallista vapautta.

Alila ym. (2022) työryhmän kehittämisehdotuksen inklusion kehittämiseksi sisälsi oppilaan tuen saannin varmistamisen, tukeen liittyvä osaamisen vahvistamisen eli täydennyskoulutusten lisääminen opettajille sekä johtajille ja opettajien ja erityisopettajien riittävyyden turvaamisen. Myös Avramidis (2002) korostaa, että opettajien jatkuva jatkokouluttaminen on inklusion perusta.

Tuen tarvitsevien oppilaiden (erityisesti erityisen tuen) määrän kasvu lisää henkilöstön tarvetta, johon resurssit eivät riitä. Tämän seurauksena opettajat kuormittuvat ja lasten saama tuki heikkenee. Vertaamalla näitä tuloksia Index of Inclusion -mallin inklusiiviset käytännöt osa-alueeseen, löydetään samankaltaisuuksia. Inklusiiviset käytännöt osa-alueessa korostetaan resurssien oikeudenmukaista jakautumista ja oppimisympäristöjen muokkaamista oppilaiden tarpeiden perusteella. Osiossa tarkastellaan esimerkiksi kuulovammaisten, liikuntavammaisten tai suomea toisena kielenä opiskelijoiden valmiuksia osallistua opetukseen: ”Otetaanko opetuksen sisällössä huomioon kaikkien oppilaiden tausta, kokemus ja taipumukset?” (Booth ym., 2005, s. 82.)

Tuloksia verratessa Index of Inclusion -mallin inklusiiviset käytännöt osioon oppilaiden oma vastuu oppimisesta kiinnitti huomion. On tärkeää ottaa lapset mukaan opetuksen arviointiin ja suunnitteluun, joka voi parhaassa tapauksessa helpottaa opettajien työtaakkaa: ”Kysytäänkö oppilailta, millaista tukea he tarvitsevat? Kysytäänkö oppilaista, mitä mieltä he ovat opetuksesta? Kysytäänkö oppilailta, kuinka opetusta voisi parantaa?” (Booth ym., 2005, s. 86.)

Mallissa puhutaan myös samanaikaisopetuksesta ja yhteistyöstä opettajien välillä, sekä koulunkäyntiavustajien roolista. Kuten aineistostakin selvisi, samanaikaisopetus ja opettajien yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa säästää paljon aikaa opettajilta ja lapset saavat enemmän tukea: ”Osallistuvatko sekä luokanopettajat että erityisopettajat yksilöopetukseen pienryhmäopetukseen ja koko luokan opetukseen?” Avustajien rooli opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa usein unohtuu ja työtaakka ja

opettajien harteille. Myös avustajien rooli luokassa tulisi olla sellainen, että kaikki oppilaat sekä opettajat hyötyvät hänen tuestaan mahdollisimman paljon: ”Toimivatko koulunkäyntiavustajat jonkin opetukseen liittyvän yhteisen tavoitteen edistämiseksi pikemminkin kuin joidenkin yksittäisten oppilaiden tukena?” (Booth ym., 2005, s. 90–91.)

5.2 Yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset

Toisena isona teemana aineistosta löytyi yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset. Isoimpana huolenaiheena Opettaja-lehden kirjoituksissa ilmeni kolmiportaisen tuen käytänteet. Moni haluaisi saada jatkossa päätöksiä tukimuodoista ei tuen portaista. Oppilas eikä opettaja hyödy mitään siitä, jos hän saa päätöksen tehostetun tuen portaalle siirtymisestä. Jos päätös tuen lisääntymisestä tehdään, tulee tehdä myös päätös konkreettisista tukimuodoista. Lasten tukeminen on mahdotonta ilman riittäviä resursseja. Opettajien lisäksi avustajia tarvitaan opettajien avuksi luokkiin, missä on tuen tarvitsevia oppilaita. Henkilöstön tietämättömyys tuen portaista ja niiden konkreettisesta merkityksestä voi estää oppilasta saamasta tarvitsemaansa tukea.

Aineistossa mainittiin useaan kertaan opettajien ajan puute. Opettajien arkeen opetuksen suunnittelun toteutuksen ja arvioinnin lisäksi ei mahdu tuen portaista johtuvaa suurta byrokratian määrää. Oppilaan tuen järjestämiseen tulee löytää yksinkertaisempia tapoja, jotka eivät kuormita opettajia. Aineistosta löytyi paljon viitteitä tutkimustiedon puuttumisesta tai sen hajanaisuudesta sekä epämääräisyydestä, kun kyse on inklusiosta. Koulun henkilöstö ei pysty tukemaan oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla, jos ohjeistuksen tuen toteuttamisesta ovat epäselviä. Opettajan työtä helpottaisi selkeät ohjeet ja kaikki tarvittava tieto samassa paikassa.

Koulutuspolitiikan johtaja vastaa kyselyssä siihen, miten tuesta kuuluisi päättää: ”Kun oppilasta opettavat opettajat huomaavat, että oppilas tarvitsee säännöllisesti tukea, tehdään kunnassa hallinnollinen päätös yhdestä tai useammasta tukimuodosta, joita oppilaille

annetaan.” (6/2023, s. 17) OAJ kertoo myös kolmiportaisen tuen olevat erittäin hyvä ajatus, jos se toimii myös käytännössä:

”Järjestö pitääkin välttämättömänä että, lainsäädäntöä kehitetään niin, että se turvaa tuen jatkossa kaikille oppilaille. Se on järjestön mielestä koulutuksen tasa-arvon ja lapsen edun toteutumisen perusta.” (OAJ, 9/2017, s. 17)

Tuen toteutumisen kanssa samaan ongelma-kohtaan liitetään myös opettajien byrokratian määrä. Tulevaisuudessa Opettaja-lehtien kirjoitusten mukaan toivotaan vähemmän lasten tukeen liittyviä monimutkaisia lomakkeita, joiden täyttämiseen ei opettajilta löydy aikaa. Erityisopetuksen erityisasiantuntia Sari Jokinen kertoo olevansa samaa mieltä maskulisopettajien kanssa: ”Opettajia työllistäviä pedagogisia asiakirjoja pitäisi yksinkertaistaa ja yhdenmukaistaa.” (16/2023, s. 26) Seuraava aineistositaatti tiivistää hyvin edellä mainitut ongelmakohdat:

”Aika kului monimutkaisten lomakkeiden täyttämiseen. – Oppilaalle tehtiin pedagogiset asiakirjat ja jopa päätös erityiseen tukeen siirtymisestä, mutta silti tukea ei herunut” (Luokanopettaja, 20/2020, s. 12)

Tutkimustietojen kokoaminen yhteen paikkaan oli myös yksi ehdotuksista aineistossa inklusiivisen opetuksen toteuttamisen parantamiseen: ”tutkimuodoista on olemassa paljon tutkimustietoa, mutta se on hajallaan siellä täällä. Opetushallituksen pitäisi luoda nettiin kansallinen tukitiedon kokoamispaikka.” (13/2021, s. 13) Opettajien olisi helpompaa kehittää omaa opetustansa, jos tutkimustietoa olisi helposti saatavilla, sekä kolmiportaisen tuen mallin arviointi laajemmalla tasolla olisi helpompaa ja tehokkaampaa jos tutkimustietoa kerättäisiin jatkuvasti lisää. Opettajat tarvitsevat myös tarkemmat ja selkeämmät ohjeet tuen toteuttamiseen: ”Eduskunnan oikeusasiamiehelle tehdyn kantelun kohteena oli Opetushallitus ja oppilaan erityisen tuen epäselväksi ja virheelliseksi väitetyt ohjeistukset” (13/2021, s. 12) Lainsäädäntöön vaaditaan tarkat säännöt tuen järjestämisestä, jotta paikalliset päätökset eivät luo epätasa-arvoa:

”Nykyisen varhaiskasvatuslain kirjaus lapsen oikeudesta kehityksen ja oppimisen tukeen jää valitettavan usein toteutumatta, koska tuen muodot ovat paikallisesti

päätettävissä. Puutteet oppimisen tuessa asettavat lapset eriarvoiseen asemaan.”
(Tutkija, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, 9/2021, s. 13)

Ratkaisu käytänteiden ja säädösten yhtenäisyyden takaamiseksi OAJ esittää uuden oppimisen tuen mallin: ”uutta oppimisen tuen mallia, jolla varmistettaisiin sama tuen taso kaikkiin kuntiin.” (16/2023, s. 26) OAJ myös vaatii että: ”Laissa pitää taata se, että siirtyminen tuen portaalta toiselle tarkoittaa tiettyä määrää erityisopetusta ja tukiopetusta. Tuen toteutumista pitää myös seurata.” (20/2020, s. 12) Tähän mennessä tuen toteutumista on vaikea seurata tai siihen puuttua koska tarkat ohjeistukset puuttuvat: ”Rimanalitukset sallitaan, koska riittävää tukea ei ole määritelty tai kirjattu laissa.” (10/2019, s. 15) OAJ:n selvityksen mukaan opettajilla on vaikeuksia ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia:

”Opettajat tuntevat yhä heikosti kolmiportaisen tuen kokonaisuutta: sitä mitä tuki tarkoittaa, miten sitä annetaan ja kuka tukipäätöksen saanut oppilasta saa opettaa.”
(OAJ:n erityisasiantuntija, 4/2018, s. 33)

Kolmiportaisen tuen malli muodostaa haasteita opettajille, koulujen johtoportaalle sekä kunnille. Mallissa ei ole tarpeeksi yhtenäisiä ja selkeitä käytäntöjä tuen järjestämiselle. Tämän takia tuen toteutus on haastavaa, koska portaalta toiselle siirtyminen ei ole sujuvaa sekä tukitoimet eivät välttämättä vastaa oppilaan tarpeisiin. (Aro, 2015.) Myös Loukomies ja Laine (2023) toteavat, että monimutkaisten lomakkeiden täyttö ja niiden toteutumattomuus resurssien takia johtaa ison kuilun kasvamiseen lomakkeiden ja käytännön välille. Se johtaa lomakkeiden merkityksen katoamiseen ja turhaan tehtyyn työhön. Aro (2015) korostaa artikkelissaan myös kansainvälisen tutkimustiedon keräämisen puutteita kolmiportaisen mallin kannalta.

Honkasillan (2024) mukaan inklusion käsitteen monimutkaisuus johtaa suomalaisessa perusopetuksessa epäselvään määrittelyyn ja sekalaisiin toteutuksiin. Onnistuakseen, inklusio tarvitsee johdonmukaisuutta ja rakenteiden muutosta. Kaikilla sitä toteuttavilla tulee olla myös tarpeeksi tietoa siitä ja sen laajuudesta.

Thompson (2015) korostaa koulujen johtoportaan tärkeyttä inklusion toteutumisessa. Rehtorilla tulee olla tarvittavat tiedot ja taidot inklusiivisen opetuksen johtamiseen. Hänen tulee tuntea tarvittavat lait, politiikka, opetussuunnitelma ja inklusion periaatteet, jotta hän pystyy luomaan inklusiivisen koulun. Jos rehtorit eivät ymmärrä inklusion moninaisuutta ja laajuutta, ei voi syntyä laadukasta inklusiivista opetusta.

Göransson & Nilholm (2014) tutkivat inklusion käsitettä tutkimuskirjallisuudessa. Kuten aineistostakin selvisi, käsite on epämääräinen ja tarvitsee tarkempaa selitystä kirjallisuudessa, jotta siitä on hyötyä koulutuksen ammattilaisille. Inklusio on monimutkainen käsite, joten sille ei voi vakiinnuttaa vain yhtä määritelmää, mutta tulee tehdä selväksi mitä se tarkoittaa tutkittavassa konseptissa.

Tuloksista selvisi että, opettajat kokivat hallinnollisten päätösten johtavan konkreettiseen tukeen vain osan oppilaan kohdalla, mikä aiheuttaa turhautumista ja heikentää luottamusta järjestelmään. Tämä ilmiö näkyy myös Index of Inclusion -mallin inklusiivinen koulukulttuuri osa-alueella, jossa korostetaan avoimuutta, yhteistyötä ja selkeitä toimintamalleja. Opetuksen järjestäjillä on tärkeä rooli inklusiivisen opetuksen kehittämisessä. Heidän tulee tehdä yhteistyötä opettajien kanssa, jotta lapsi saa tarvitsemaansa tukea: ”Ovatko henkilöstö ja opetuksen järjestämisestä vastaavat yksimielisiä siitä, miten em. oppilaita pitäisi tukea?” Rehtoreilla ja muilla johtotehtävissä olijoilla tulee olla tarpeeksi tietoa ja taitoja johtaa inklusiivista opetusta: ”Tunnetaanko opetuksen järjestämisestä vastaavien tietotaito?” (Booth ym., 2005, s.59)

Tuloksissa oli paljon viitauksia siihen, että inklusiivisen opetuksen ja tuen järjestämisen ohjeistukset ovat epäselviä ja toteutuminen on epämääräistä. Index of Inclusion -mallin osallistavan opetuksen periaatteet osa-alueessa korostetaan samoja asioita: ”Ovatko koulun työntekijät tietoisia kaikista niistä palveluista, joilla voidaan tukea oppimista ja osallistumista koulussa?” (Booth ym., 2005, s. 73) Hallinnollisten päätösten tulisi johtaa konkreettisiin

tukitoimiin: ” Onko HOJKS:ien ja HOPS:ien tarkoituksena pikemminkin tukitoimien järjestäminen kuin arviointi ja luokittelu?” (Booth ym., 2005, s. 76)

5.3 Taloudelliset resurssit

Kolmantena isona teemana aineistosta löytyi taloudelliset resurssit. Ensimmäiseksi alateemaksi nostin oppilaan tuen järjestämisen. Aineistosta selvisi, että oppilaan tukea varten saatetaan tehdä kaikki tarvittavat lomakkeet ja päätökset, vaikka konkreettisia resursseja sen tuen toteutumiseen ei ole. Kuten jo edellä mainitussa byrokratian määrässä opettajat hukkaavat aikaa, jos lasten tarvitseman tuen toteutukseen ei löydy rahoitusta. Suurin rahoituksen puute on opettajien palkkaamisessa.

Toinen ongelmakohta resurssien hallinnassa on kuntien rahoituksen käyttö. Valtion kunnille myöntämät resurssit opetuksen kehittämiseen pitäisi kohdentaa oikeisiin paikkoihin. Aineistosta löytyi paljon keskustelua siitä, miten kunnat voivat käyttää vapaasti koulutukseen tarkoitettua rahoitusta erilaisiin kehityskohtiin. Tähän pitäisi tulla muutos, jotta kaikki kunnat käyttäisivät rahat samaan ongelmaan, joka tällä hetkellä on lasten tukeminen ja inklusiivisen opetuksen toteuttaminen.

Kolmas resurssien käytön ongelmakohta on nykyisten rahojen käyttö. Aineistosta löytyi paljon viittauksia nykyisen koulutukseen tarkoitettun rahoituksen erilaiseen käyttöön. Aineistossa korostettiin rahojen uudelleen ohjaamista paikkoihin missä sitä tällä hetkellä tarvitaan enemmän. Oppilaiden tukemiseen tulee saada lisää rahoitusta, mutta jos lisää rahaa ei löydy, tulee se raha ottaa jostain muuta koulutuksen osa-alueesta. Tämä kehitysehdotus kohdennettiin kouluille, kunnilla sekä valtiolle.

Tuen toteutumiseen tarvitaan riittävästi resursseja. OAJ:n jäsenkyselystä selvisi, että: ”Niin kutsuttu kolmiportainen tuki toimii, jos koululla on varaa palkata riittävästi opettajia.” (9/2017, s. 16) Tällaiset resurssipulat johtavat nykyisten opettajien uupumukseen, koska he yrittävät saada oppilaiden tarvitsevan tuen toteutumaan: ”Opettajat kertovat kuormittumisesta

ja uupumuksesta siksi, että resursseja inklusion kunnolliselle järjestämiselle ei ole.” (10/2019, s. 13) Myös OAJ on huolissaan tuen toteutumisesta: ”Kouluissa tehdään hallinnollisia päätöksiä tuen portaista, mutta konkreettiset tukitoimet jäävät monesti uupumaan resurssipulan takia.” (16/2023, s. 26)

Usein inklusion toteutumisesta puhuttaessa konsepti tyrmätään, koska se ei toimi perusopetuksen arjessa. Aineistossa kuitenkin viitattiin siihen, että tulee kyseenalaistaa miksi inklusio ei toimi sen sijaan, että se todetaan epäonnistuneeksi: ”Ongelma ei kuitenkaan ole periaate itsessään, vaan miten inklusiota on toteutettu säästökeinona ja vajavaisilla resursseilla.” (17/2022, s. 35)

Aineistossa huolenaiheena oli myös kuntien vapaus käyttää valtion antamia rahoituksia mihin vain koulutuksessa. Luokanopettaja ymmärtää, että resurssien lisääminen on hankalaa, joten jokin muu ratkaisu tulee löytää: ”Hänestä valtion pitää pystyä vaikuttamaan siihen, että kunnat käyttävät opetuksen resurssit parhaalla mahdollisella tavalla. Painotuksen pitäisi hänestä olla pienryhmien perustamisessa.” (12/2023, s. 33) Opetusministeri Li Andersson toteaa vahvasti, että opetuksen kehittämiseen tarkoitetut resurssit tulee käyttää tarkoituksenmukaisesti tilanteesta riippumatta:

”Meidän on kohdennettava oppimisen tuelle rahaa ja samalla varmistettava, että raha käytetään juuri tähän. Ei voi olla niin, että esimerkiksi koulurakennusten vuokramenojen kasvu johtaa kunnissa oppimisen tuesta leikkaamiseen.” (Opetusministeri, 17/2022, s. 35)

Luokanopettajataustainen kansanedustaja Sara Seppänen kertoo aineistossa mielipiteensä varojen käytöstä kunnissa: ”Hänestä valtion pitäisi pystyä vaikuttamaan siihen, että kunnat käyttävät opetuksen resurssit parhaalla mahdollisella tavalla.” (12/2023, s. 33) Myös OAJ:n erityisasiantuntia korostaa kuntien ja koulujen rahan käyttöä sekä heidän yhteistyönsä tarvetta: ”Raisa ehdottaa, että kunnat ja koulut suuntaisivat jo olemassa olevia varoja toisiin ja ottaisivat mallia toisilta.” (4/2018, s. 33)

Resurssipulaan on myös rahoituksen lisäämisen lisäksi olemassa toinen vaihtoehto.

Aineistosta löytyi viittauksia jo olemassa olevan rahoituksen erilaiseen käyttöön.

Kansanedustaja Siponen korostaa valtion rahoituksen tärkeyttä:

”Siposen mukaan kasvava erityisen tuen tarve on haaste, jonka ovat tunnistaneeet sekä opettajat että koulutuksen järjestäjät, ja siihen täytyy löytyä valtiolta rahaa. Hänestä kyse on paitsi lisäresursseista, myös nykyisten resurssien järkevästä käytöstä.”

(Kansanedustaja, 12/2023, s. 33)

Inklusion onnistuminen koulussa on isossa määrin kiinni opettajista oppilaista ja muusta koulun henkilöstöstä. Kun inklusiota kuitenkin tarkastellaan makrotasolla, voidaan huomata, että inklusion kehitys lähtee päättäjien taloudellisista linjauksista. Valtion ja kuntien budjetointi luo tarkat reunaehdot inklusion toteuttamiselle. (Loukomies & Laine, 2023.)

Resurssien puute on huomattava koko Suomessa. Pihlajan (2009) tutkimuksen mukaan jopa yli puolet päiväkodeista ylittävät lainsäädännölliset suhdeluvut. Myös kuntien päätösvalta sosiaali- ja terveystoimeen suunnatusta valtioavun jakamisesta luo ongelmia. Moni kunta oli jättänyt erityisopetuksen huomioimatta kokonaan suunnitellessaan päivähoidon budjettia. Myös avustajien määrä oli hyvin heikko. Kuten Rokhim ym. (2021) tutkimuksen tuloksista selvisi, että pysyvien ja koulutettujen avustajien puute vaikuttaa negatiivisesti tuentarvitsevien lasten arkeen.

Rahan puute oppilaiden tuen toteuttamisessa on vakavaa. Tukimuotojen ja portaiden suunnittelu vaatii aikaa ja niitä ei voida usein toteuttaa resurssipulan takia. Tämä luo ristiriidan opettajien ja oppilaiden arjen sekä lainsäädännön välille. Index of Inclusion -mallin inklusiiviset käytännöt osa-alueessa tuodaan esiin koulun resurssien oikeuden mukainen jakaminen. Kaikkien tulisi hyötyä resursseista tasapuolisesti tarpeidensa mukaan:

”Käytetäänkö ’erityisopetukseen’ suunnattuja resursseja parantamaan koulun kykyä vastata kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin?” (Booth ym., 2005, s. 98)

6 Pohdinta

Tämän työn tavoitteena oli selvittää, miten inklusio näyttäytyy Opettaja-lehden artikkeleissa vuosina 2017–2024. Tutkimuskysymykseni olivat: Tutkimuskysymykseni ovat: Miten eri tahot tuovat inklusion toteutumista esille Opettaja-lehtien kirjoituksissa? Sekä millainen merkitys eri tekijöillä on inklusion toteutumiseen ja toimivuuteen Opettaja-lehtien kirjoitusten mukaan? Tutkimuksen tulokset jaoin kolmeen pääluokkaan, jotka olivat: henkilöstön ja oppilaiden mitoitus, yhtenäiset käytänteet ja ohjeistukset sekä taloudelliset resurssit. Kaikissa pääluokissa käsittelem useampia alaluokkia, jotka korostuivat aineistossa. Aineistosta löytyi monia eri tekijöitä, jotka vaikuttavat inklusion toteutumiseen. Löysin myös useita kehitysideoita inklusion kehittämiseen ja toimivuuteen.

Aineistoni osoittivat, että inklusio on vahvasti läsnä koulutuspoliittisessa keskustelussa ja sen toteuttamisessa kohdataan edelleen paljon haasteita. Suuret ryhmäkoot, erityisopetuksen muoto, hajanaiset ja ristiriitaiset ohjeistukset sekä resurssipula ovat aineiston perusteella isoimpia ongelmakohtia inklusiivisen opetuksen laadukkaassa toteutumisessa. Vertaisin tuloksiani Index of Inclusion -mallin kolmeen osa-alueeseen: inklusiiviset käytännöt, inklusiivinen koulukulttuuri ja osallistavan opetuksen periaatteet (Booth ym., 2005). Tulokset osoittivat samanlaisuuksia Index of Inclusion -mallin kanssa. Taloudellisista resursseista ja niiden vaikutuksesta inklusiivisen koulutuksen järjestämiseen ei kuitenkaan löytynyt mallista useita yhtäläisyyksiä. Malli keskittyi enemmän koulussa tapahtuviin rakennemuutoksiin, mihin voidaan omalla toiminnalla vaikuttaa.

Inklusiivinen koulukulttuuri korostui tuloksissa yhteisöllisyyden vahvistamisena. Kuten aineistositaateistakin huomattiin, tässä esteenä on opettajien ajan puute ja resurssipula. Pihlajan (2009) tutkimuksen tuloksissa esitettiin samanlainen väite. Tuentarvitsevat lapset oppivat toisiltaan ja hyötyvät yhteisöllisestä oppimisympäristöstä, mutta opettajien aika ei riitä heidän tukemiseensa yleisessä opetuksessa.

Inklusiiviset periaatteet tulisi näkyä kaikissa suunnitelmissa ja rakenteissa selkeästi, jotta kaikilla koulussa on samat tavoitteet ja näkemys inklusion toteuttamisesta (Booth ym., 2005). Tuloksista selvisi, että ohjeistukset olivat epäselviä ja tuen toteuttamisessa oli eroja. Inklusiota käsiteltiin myös vahvasti vain erityisopetuksen kontekstissa. Laakso ym. (2023) tutki viranhaltioiden käsityksiä inklusiosta ja tulokset osoittivat, että inklusion merkitys ei ole juurtunut koulun toimintaan. Inklusion toteutus jäi puheen tasolle sekä erityisopetuksen integrointi osaksi yleistä opetusta on ollut hidas ja hankala prosessi.

Inklusiiviset käytännöt osa-alue korostaa arjen toimintojen kehittämistä, oppilaiden moninaisuuden ja heidän tarpeiden yksilöllistä huomiointia (Booth ym., 2005). Tuloksista selvisi, että käytännön toteutus ontuu erityisesti henkilöstöressurssien takia. Samanaikaisopetusta varten tarvittaisiin lisää opettajia ja avustajien määrä on myös heikko. Pihlajan (2009) tutkimuksessa selvisi myös, että hyvin pieni osa lapsista saa koulutetun avustajan, vaikka he sen tarvitsevat. Jos resursseja ei löydy enempää, silloin on tehtävä muutoksia esimerkiksi oppimisympäristöön, jotta oppilaita voidaan tukea paremmin. Ferreira ym. (2018) korostaa rakenteiden lisäksi vuorovaikutuksen, materiaalien ja arjen pedagogisten valintojen vaikutukseen inklusiivisen opetuksen toteutumisessa.

Kolmiportaisen tuen mallin rooli inklusion toteuttamisessa korostui aineistossa. Mallin tavoitteena on ennaltaehkäistä tuen tarvetta ja lisätä tuen intensiivisyyttä lapsen tarpeen mukaan (Loukomies & Laine, 2023). Kolmiportaisen tuen mallin tavoitteet ovat linjassa inklusiivisen opetuksen tavoitteiden kanssa, mutta kuten aineistosta selvisi, käytännön toteutuksessa on suuria resurssipuutteita, epäselviä ohjeistuksia ja alueellisia eroja. Moniammatillinen yhteistyö ei toteudu systemaattisesti sekä opettajien kokemuksen inklusiivisen opetuksen järjestämisestä vaihtelee.

Tutkimukseni aiheen ajankohtaisuus ja yhteiskunnallinen merkitys korostuivat tutkimusta tehdessä. Inklusiivisuus ei ole vain koulun tai päiväkodin sisäinen pedagoginen kysymys, vaan se liittyy laajemmin tasa-arvoon, osallisuuteen ja politiikkaan. On tärkeää, että kaikki koulutuksen rakenteet tukevat jokaisen lapsen oppimista ja hyvinvointia. Inklusio ei toteudu

vain yksittäisten opettajien työllä, vaan siihen tarvitaan johdonmukaista yhteistyötä ja sitoutumista koko koulu yhteisöltä, kunnilta ja valtiolta.

Uusi lakimuutos (Eduskunta, 2024), joka astui voimaan elokuussa 2025, tuo merkittäviä muutoksia tuen järjestämiseen. Lakimuutoksen tavoitteena on vahvistaa varhaista tuen saamista ja ennaltaehkäisemistä, hallinnollisen byrokratian vähentäminen ja inklusiivisen toimintakulttuurin edistäminen. Kolmiportaisen tuen malli poistetaan käytöstä ja tilalle tulee kaksi tuen tasoa: ennakoiva ja ryhmäkohtainen tuki sekä oppilaskohtainen tuki.

Ryhmäkohtainen tuki toteutetaan osana yleistä opetusta hyvin matalalla kynnyksellä, johon ei tarvita hallinnollisia päätöksiä. Ryhmäkohtainen tuki voi olla esimerkiksi samanaikaisopetusta erityisopettajan kanssa tai tukiovetusta. Oppilaskohtainen tuki taas annetaan yksilöllisesti, jos ryhmäkohtainen tuki ei riitä. Oppilaskuntainen tuki voi olla esimerkiksi erityisluokalla opiskelu tai avustajapalvelu.

Lakimuutoksen tavoitteet vastasivat moniin aineistosta löytyneisiin ongelma-kohtiin. Opettajien byrokratian määrän tulisi vähentyä, koska ei tarvitse monista eri tuen portaista tehdä hallinnollista päätöstä. Lakimuutoksen tulisi myös vähentää epäselvyyttä tuen järjestämisestä ja sen ohjeistuksista sekä tuen toteutumisessa ei tulisi olla viivästyksiä, koska tuki toteutetaan suoraan lapsen luokalla. Inklusion toteutuksen edellytykset tulisi siis helpottaa, mutta sen arviointi vaatii aikaa ja jatkotutkimusta.

Käytin tutkimuksessani aineistona Opettaja-lehden kirjoituksia. Onnistuin niiden avulla tuomaan esiin monipuolisen kuvan inklusion toteuttamisesta opettajien, rehtorien, asiantuntijoiden, OAJ:n toimijoiden sekä politiikkojen näkökulmasta. Tutkimukseni rajaus vuosiin 2017–2024 oli onnistunut, koska sillä ajanjaksolla inklusio on ollut erityisen ajankohtainen koulutuspoliittisessa keskustelussa. Siitä huolimatta, että sain kattavia tuloksia aiheesta, aineiston rajaaminen yhteen lehteen voi rajoittaa näkökulmien moninaisuutta. Jatkotutkimuksissa voisi olla hyödyllistä laajentaa aineistoa esimerkiksi kuntien asiakirjoihin tai haastatteluihin, jotta mahdollisesti saisi syvällisempiä ja moniulotteisimpia tuloksia.

Jatkossa olisi myös tärkeää tutkia inklusion toteutumista eri koulutusasteilla. Tutkimukseni ulottui varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, mutta esimerkiksi lukion ja ammatillisen koulutuksen arjessa inklusion toteutus voi olla hyvin erilaista. Jatkotutkimuksissa voisi myös tarkastella inklusiivisen opetuksen vaikutuksia lasten hyvinvointiin, oppimistuloksiin tai sosiaaliseen osallisuuteen. Mielenkiintoista olisi myös tutkia opettajakoulutuksen osallisuutta inklusiivisen opetuksen, tuen toteuttamisen ja erityispedagogiikan opetuksesta. Miten opettajakoulutus varmistaa opettajien lähtökohdat nykypäivän opettajatyöhön?

Tärkein jatkotutkimuksen aihe kuitenkin tulee olemaan tämän tutkimuksen tulosten vertaaminen uuden lakimuutoksen aiheuttamiin muutoksiin. Vaikuttaako lakimuutos tämän tutkimuksen tuloksissa esiin tulleisiin ongelmakohtiin? Inklusio on jatkuvasti kehittyvä prosessi, joka vaatii jatkuvaa seurantaa, arviointia ja tutkimusta.

Yhteenvetona voin todeta, että inklusiivisen opetuksen toteuttaminen on moniulotteinen kehitysprosessi. Index of Inclusion -malli tarjoaa hyvän työkalun inklusiivisen opetuksen arviointiin ja kehittämiseen, mutta se vaatii pitkäjänteisyyttä ja sitoutumista monelta taholta. Malli ei kuitenkaan kiinnitä huomiota taloudellisiin ongelmakohtiin, mitkä Suomen koulutuksessa ovat esillä tällä hetkellä laajasti. Uusi lainsäädäntö luo mahdollisuuksia inklusion vahvistamiseen perusopetuksessa, mutta sen seurauksia on mahdotonta arvioida ennen kuin sen uudet käytännöt ovat juurtuneet. Inklusio on aina keskeneräinen tila ja se vaatii rohkeutta ja kriittisyyttä kaikilta tahoilta, jotta olemme matkalla kohti aidosti tasa-arvoista ja osallistavaa oppimisympäristöä.

7 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmiä on monenlaisia ja osa niistä on hyvin vapaamuotoisia. Tämän takia tutkimuseettiset kysymykset ovat suuressa merkityksessä. Mitä vapaamuotoisempi tiedonkeruumenetelmä on, sitä suurempi mahdollisuus eettisiin ongelmiin tutkimuksen edetessä on. Tutkimusetiikkaa pohtiessa on tärkeää ottaa huomioon tiedonkeruumenetelmät ja anonymisyys mutta myös esimerkiksi tutkimuskysymysten valinta, tutkimuksen johdonmukaisuus ja tutkimuksen uskottavuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Eskola ja Suoranta (1996) kuvaavat kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen arviointia neljän luotettavuuden ulottuvuuden kautta: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Laadullisessa tutkimuksessa itse tutkija on yksi tutkimusväline, jonka takia luotettavuuden varmistamiseksi koko tutkimusprosessi tulee arvioida tarkasti. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan käsitykset vastaavat tutkittavan käsityksiä ja tulokset ovat johdettu vakuuttavasti aineistosta. Käytän tutkimuksessani tiedonkeruumenetelmänä Opettaja-lehtien kirjoituksia, joten en tutkijana pysty muuttamaan aineiston sisältöä. Olen tutkimuksessani tuonut selkeästi esille miltä aikaväliltä aineisto on kerätty ja miksi Opettaja-lehti on relevantti lähde.

Siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimusta voidaan soveltaa ja jalostaa tai sitä voidaan yleistää muihin konteksteihin. Tutkimukseni tuloksia voidaan esimerkiksi soveltaa lukio-opetukseen, koska inkluusioperiaatteet ovat samankaltaisia. Varmuus tarkoittaa johdonmukaisesti ja dokumentoidusti toteutettua tutkimusta. Olen kuvaillut tarkasti analyysin vaiheet käyttäen Tuomin ja Sarajärven (2018) analyysimenetelmää. Olen myös taulukoinut analyysin tulokset selkeästi näkyville. Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tulokset ovat aineistolähtöisiä eikä perustu millään tavalla tutkijan omiin ennakko-oletuksiin tai ennakkopäätelmiin. Tuon tulokset osiossa esiin monia suoria lainauksia aineistosta, joka todistaa tulosten luotettavuuden. (Eskola & Suoranta, 1996.)

Laadullinen tutkimus perustuu kokonaisvaltaiseen tiedon hankintaan luonnollisissa olosuhteissa ja tavoitteena on, että tutkittavan oma ääni ja näkökulmat pääsevät esille. Mitä vapaamuotoisempia aineistonkeruumenetelmät ovat, sitä suurempi rooli eettisyydellä on tutkimusta tehdessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Opettaja-lehti, mitä käytän tutkimuksessani aineistona, on julkinen lehti, jonka jokainen voi lukea sähköisesti sekä konkreettisesta lehdestä. Mitään tutkimuksen aineistossa esiintyviä nimiä ei tutkimuksessa mainita erikseen. Käytän vain heidän ammattinimikkään, vaikka aineistossa ne ovat julkista tietoa.

Lähteet

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. (2011).

Samanaikaisopetus on mahdollisuus Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38474227/Samanaikaisopetus_on_mahdollisuus._Tutkimus_Helsingin_pilottikoulujen_uudistuvasta_opetuksesta_2011-libre.pdf?1439563185=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSamanaikaisopetus_on_mahdollisuus_Tutkim.p df&Expires=1757506986&Signature=Kzxp5-7tv4nWj3k-Ok2XMPk0z0YPfjRNSvLrpGJ52mAN8Jc6~RNQMDQyhOnJGH1-D3R55kZtVxPEFr9kNcJrmfrh6M1jDTOKCeKofZBS45KZhUJghsDOv9HPLpd6UEhWlzewdlzmFXGNOhx47fR8aBq5HdbGHzhf4g7gMPBdLQTRBieZmb0Mq1BIY8m5MQgM18RAu9rMtfprdFZ8WRw1Mb7uP5X8JmhrAW~b4szbrS5hRyNLO6DW-vgbfRnVTvweZEO9bIRQnxxpNOgXreFpER1oU0S6eL5cYRcFy63pWzvZDJizlr8O4-tGW5rmwLqmNLHP9LUVDrFkrPINrCC0w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Alijoki, A. (2008). Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregaatio

opetusjärjestelyjen lähtökotana. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2 – Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/10122340/samalta_viiivalta_ii-libre.pdf?1390857710=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/10122340/samalta_viiivalta_ii-libre.pdf?1390857710=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSatujen_moraaliopetukset_mietteita_moraa.pdf)

[disposition=inline%3B+filename%3DSatujen_moraaliopetukset_mietteita_moraa.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/10122340/samalta_viiivalta_ii-libre.pdf?1390857710=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSatujen_moraaliopetukset_mietteita_moraa.pdf)
 [&Expires=1760443938&Signature=MA~8UchMnOPYriDIvj~ue8HnvpozO4wf5HPaTIDA5Gxm7TdIadbZdTMZyTfgL6e26m25c8uVRSzhMFrLnrRcaNq4EcYa6-Fq~wyNhQctAiNTPImngEYHVvi6giv5SV6Cxa0APmPRIh57JY1GeqpeeER-CNSIfjD7C95mIBL7F9OjvID3RebtU4sSOWEIYRLY31qgBmmHmIQ5BBMY0gcGb6N1dPwOJWqBduOAktjOJPhIC4a9J5x3Kv7hIcObTYHPwFQbRZAKK1JWtirQGMNFFY0baxP~Uj2pc3s09TvAmYmvZSBe-MOXDHei1xnxwr21lm6MJ-HVHpgRh-v1UuWjcpQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=141"> &Expires=1760443938&Signature=MA~8UchMnOPYriDIvj~ue8HnvpozO4wf5HPaTIDA5Gxm7TdIadbZdTMZyTfgL6e26m25c8uVRSzhMFrLnrRcaNq4EcYa6-Fq~wyNhQctAiNTPImngEYHVvi6giv5SV6Cxa0APmPRIh57JY1GeqpeeER-CNSIfjD7C95mIBL7F9OjvID3RebtU4sSOWEIYRLY31qgBmmHmIQ5BBMY0gcGb6N1dPwOJWqBduOAktjOJPhIC4a9J5x3Kv7hIcObTYHPwFQbRZAKK1JWtirQGMNFFY0baxP~Uj2pc3s09TvAmYmvZSBe-MOXDHei1xnxwr21lm6MJ-HVHpgRh-v1UuWjcpQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=141](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/10122340/samalta_viiivalta_ii-libre.pdf?1390857710=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSatujen_moraaliopetukset_mietteita_moraa.pdf)

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). Kohti

inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja

- perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Anttila, P. (2014). Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 25(3), 64–67. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Aro.pdf>
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603110010017169?needAccess=true>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3. painos. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L., & Pietiläinen, E. (2005). *Koulu ja inklusio – Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2011.580464?needAccess=true>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. & Muñoz, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: Using the Index for inclusion in Spain Lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change*, 15(4):329–344.
<file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/nuevoindexart.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Fernández-Archilla, J., Aguilar-Parra, J., Álvarez-Hernández, J., Luque de la Rosa, A., Echeita, G. & Trigueros, R. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Parents of Non-University Education Students. *International Journal*

- of Environmental Research and Public Health, 17(9):3216.
https://www.researchgate.net/publication/341209289_Validation_of_the_Index_for_Inclusion_Questionnaire_for_Parents_of_Non-University_Education_Students
- Ferreira, J., Mäkinen, M. & Amorim, K. (2018). Reflecting on Inclusion in Early Childhood Education: Pedagogical Practice, School Space and Peer Interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 25-52.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114084/67283>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. Teoksessa *The SAGE Handbook of Special Education*.
- Grosche, M. & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
https://www.researchgate.net/profile/MichaelGrosche/publication/263527825_Response-to-intervention_RTI_as_a_model_to_facilitate_inclusion_for_students_with_learning_and_behaviour_problems/links/66fd78f0553d245f9e486bbc/Response-to-intervention-RTI-as-a-model-to-facilitate-inclusion-for-students-with-learning-and-behaviour-problems.pdf?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQjLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&_cf_chl_tk=fwIqUZytYlthxmFAE5Uc4bTW4pqPo8lMhBFQP6hvDIA-1744110240-1.0.1.1-AsBvZi9PLYICc.GAnwdtuhG_LOlm7o3I5rJtkT5bLrk
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi:2443/doi/pdf/10.1080/08856257.2014.933545?needAccess=true>
- Honkasilta, J., Pihlaja, P. & Pesonen, H. (2024). The state of inclusion in the state of inclusion? Inclusion as principled practice in Finnish basic education. Teoksessa H. Katsui & M. Laitinen (toim.) *Disability, Happiness and the Welfare State. Finland and the Nordic Model*. Routledge.
- Jokinen, S. (2024). Perusopetuksen oppimisen tuki uudistuu – mitä se tarkoittaa koulujen arjessa? OAJ Blogiartikkelit.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/asiantuntijoiden->

blogit/2024/perusopetuksen-oppimisen-tuki-uudistuu--mita-se-tarkoittaa-koulujen-arjessa/

- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospect*, 49, 135–152.
<https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi:2443/content/pdf/10.1007/s11125-020-09500-2.pdf>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 26–49.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/121631/85977>
- Eduskunta. (2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta. 24.6.2010/642.
<https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1998/628/ajantasa/2025-06-27/fin>
- Eduskunta. (2018). Varhaiskasvatuslaki. 16.7.2018/540.
<http://data.finlex.fi/eli/sd/2018/540/ajantasa/2025-06-27/fin>
- Eduskunta. (2021). Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta. 16.12.2021/1183.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2021/1183>
- Eduskunta. (2024). Laki perusopetuslain muuttamisesta. 31.12.2024/1090.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090>
- Leskinen, M. & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 22–35.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/Leskinen-ja-Salminen.pdf>
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023). Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mezzanotte, C. & Calvel, C. (2023) Indicators of inclusion in education. OECD Education Working Paper No. 300. Organisation for Economic Co-operation and Development.
<https://one.oecd.org/document/EDU/WKP%282023%2915/en/pdf>
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajakäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/a4988a2f-4d15-49ba-8ffa-0b6085cd297e/download>
- Nykänen, H. (2021). Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa.
<https://oulurepo oulu.fi/bitstream/handle/10024/36825/isbn978-952-62-2928-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- OAJ. (2025). <https://www.oaj.fi/>
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From theory to practice*. Palgrave.
- Opettaja. (2025). <https://www.opettaja.fi/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Oikeus oppia - varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*. <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Pihlaja, P. (2009). *Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio*. Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/260311130_Erityisen_tuen_kaytannot_varhaiskasvatuksessa_-_nakokulmana_inklusio
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. *International Journal Of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2017.1412506?needAccess=true>
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen porteilla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012: Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus.
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf\(PDF\)](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf(PDF))
- Rokhim, A. Suryadi & Supadi. (2021). *Evaluation of The Implementation of The Inclusion Program*. *International Journal of Elementary Education*, 5,(4), 675-684.
<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/IJEE/article/view/37217/pdf>
- Sanchez, S., Rodriguez, H., Sandoval, M. (2019). *Descriptive and comparative analysis of School Inclusion through Index for Inclusion*. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/653/2857>
- Seppälä, M., Kuusisto, E. & Mäkihönko, M. (2024). *Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inklusio*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26 (3), 48-69.
<https://jonal.fi/akakk/article/view/148290/95454>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge

- Takala, M., Äikäs, A., Lakkala, S. (2020). Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teräväinen, V. (2011). Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Tampereen yliopisto.
- Thompson, C. (2015). The Principals' Impact on the Implementation of Inclusion. Journal of the American Academy of Special Education Professionals.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134219.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO & España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO digital library.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Liitteet

Liite 1. Aineisto

TEKSTIN KIRJOITTAJA	OTSIKKO	JULKAISUAIKA	JULKAISUKANAVA www.opettaja.fi
Salla Hongisto	Tasapainoilua tukiportailla	2017	Opettaja-lehti, 9, 15–17.
Riitta Korkeakivi	Miten kävi erkkarempan?	2018	Opettaja-lehti, 4, 32–33.
Matias Manner	Tukijalat horjuvat	2019	Opettaja-lehti, 10, 12–15.
Antti Vanas	Inkluusio haastaa – miten vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin?	2019	Opettaja-lehti, 20, 8–9.
Tiina Tikkanen	Tuki ei saa olla huti	2020	Opettaja-lehti, 20, 10–13.
Maija-Leena Nissilä	Tasa-arvoa varhaiskasvatuksen tukitoimiin	2021	Opettaja-lehti, 9, 12–14.
Antti Vanas	Lisääkö kolmiportainen tuki eroja vai tasa-arvoa?	2021	Opettaja-lehti, 13, 12–13.
Li Andersson	Inkluusio ei ole kirosana	2022	Opettaja-lehti, 17, 35
Tiina Tikkanen	Tuen ongelmat nuuduttavat opettajat	2022	Opettaja-lehti, 19, 14–17.
Riitta Korkeakivi	Kaikki sitä toivovat, näin se hoituu	2023	Opettaja-lehti, 6, 16–18.
Heidi Pelander	Työrauhaa ja vahvistusta oppimisen tukeen	2023	Opettaja-lehti, 12, 32–36.
Elisa Pihlajamäki (lukija)	Unelma koulusta	2023	Opettaja-lehti, 14, 48.
Heidi Pelander	Tukea oppilaan tarpeet edellä – Kurittulassa ratkaisut ponnistavat opettajien ideoista	2023	Opettaja-lehti, 16, 22–26.
Jemina Michelsson	Hiljaisuus kylvää turvattomuutta	2024	Opettaja-lehti, 8, 30–33.