



**TURUN
YLIOPISTO**

Tavoitteista todellisuuteen – luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Elene Nurmi
Joose Saari

19.4.2024
Turun yliopisto
Kasvatustieteen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Elene Nurmi ja Joose Saari

Otsikko: Tavoitteista todellisuuteen – luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Ohjaajat: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 89 sivua, 2 liitesivua

Päivämäärä: 19.4.2024

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia inklusiosta. Tarkemmin siinä keskitytään siihen, miten inklusio näkyy opettajien työarjessa sekä mitkä tekijät vaikuttavat sen toimivuuteen. Inklusio ymmärretään kaikkien oppilaiden yhtenäisenä oikeutena osallistua yleisopetukseen erityistarpeistaan huolimatta, ja se edellyttää monimuotoisia toimia koulutuksellisella saralla. Tutkimuksen tavoitteena onkin syventää ymmärrystä inklusion toteutumisesta suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä keskittyen luokanopettajien näkemyksiin.

Tutkimuksen metodologiana käytettiin laadullista tutkimusta, tarkemmin fenomenografiaa, joka mahdollisti opettajien henkilökohtaisten kokemusten syvällisen tarkastelun. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2023 haastatteluiden muodossa. Haastattelut tapahtuivat puolistrukturoidun haastattelun mallin mukaisesti, ja niihin osallistui yhteensä kymmenen luokanopettajaa. Vastausten analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tulokset osoittavat, että inklusio on kompleksinen prosessi, joka vaatii rakenteellisia muutoksia toimiakseen. Kaikki osallistajat ilmaisivat tyytymättömyytensä inklusion toimivuudesta jollakin osa-alueella ja olivat huolissaan työn kuormittavuudesta sekä oppilaiden edun toteutumisesta. Erityisesti riittävät resurssit nähtiin avainasemassa inklusion onnistumisen kannalta. Kriittisestä suhtautumisestaan huolimatta suurin osa opettajista yritti kohdata inklusioprosessin ilman ennakko-oletuksia. Vaikka inklusioon pyrkiminen on laajalti hyväksytty tavoite, paljastavat opettajien kokemukset useita haasteita sen käytännön toteutuksessa. Kokonaisuudessaan inklusion käytännön toteuttamisessa nähdään paljon haasteita, jonka vuoksi jatkotutkimukset ovat tarpeellisia. Tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa inklusion parissa työskenteleville ja se kannustaa jatkokehittämään strategioita inklusion edistämiseksi Suomen peruskouluissa.

Avainsanat: inklusio, luokanopettaja, fenomenografia, resurssit, toimintakulttuuri, oppimisen tuki

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Inkluusio ja sen lähikäsitteet	7
3	Kohti yhteistä koulua	10
4	Oppimisen ja koulukäynnin tuki	16
5	Opettaja inklusiiossa	18
5.1	Resurssit	18
5.2	Minäpystyvyys	20
5.3	Yhteistyö	22
5.4	Toimintakulttuuri	25
5.5	Opettajan asenne	26
5.6	Oppimisympäristö	29
6	Tutkimuskysymykset	31
7	Tutkimuksen toteutus	32
7.1	Fenomenografia ja variaatioteoria	32
7.2	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	33
7.2.1	Puolistrukturoitu haastattelu	34
7.3	Aineiston keruu	35
7.4	Aineiston analysointi	36
7.5	Tutkimuksen eettisyys	39
8	Tulokset	41
8.1	Inkluusio opettajan työssä	41
8.2	Resurssit	42
8.3	Minäpystyvyys	46
8.4	Työmäärä	48
8.5	Yhteistyö	51
8.6	Toimintakulttuuri	55
8.7	Opettajan asenne	59

8.8	Oppimisympäristö	61
8.9	Oppilaantuntemus	64
9	Yhteenveto	66
10	Pohdinta	71
11	Tutkimuksen luotettavuus	73
12	Jatkotutkimusehdotuksia	75
	Lähteet	77
	Liitteet	90
	Liite 1: Haastattelurunko	90
	Liite 2: Saatekirje haastateltaville	91

1 Johdanto

Inkluusio on jo pitkään herättänyt laajaa kiinnostusta niin kasvatustieteen tutkimuksessa kuin käytännön opetustyössäkin. Koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan, että kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä siten, että heidän yksilölliset lähtökohtansa otetaan huomioon. Inklusion tarkoituksena on taata jokaiselle oppilaalle tasa-arvoinen mahdollisuus osallisuuteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. (Alajoki, 2021.) Käsitteen taustalla ovat Salamancan julistus sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jotka pyrkivät osaltaan takaamaan jokaisen lapsen oikeuden opiskella lähikouluperiaatteen mukaisesti tuen tarpeestaan huolimatta (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Inklusion kehityksen periaate on nykyään määritelty myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015), jonka vuoksi sen toteutuminen kouluissa on väistämätöntä.

Inklusion ympärillä käyty kiivas kasvatustieteellinen keskustelu herätti mielenkiintomme aiheeseen. Yleisintä on, että luokanopettaja toimii yleisluokan opettajana alakoulussa, jonka vuoksi päätimme tutkimuksessamme keskittyä juuri heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä inklusiosta. Tutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä inklusiosta ja sen vaatimuksista opettajan työarjen näkökulmasta. Luokanopettajat ovat hyvin keskeinen tekijä inklusion onnistumisen kannalta, sillä he ovat avainasemassa luomassa inklusiivista oppimisympäristöä. Heidän tehtävänä on myös omalta osaltaan tukea kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, oppimista sekä koulutuksellista menestystä. (Sirkko, 2020.)

Inklusion toteutumisessa nähdään nykypäivänä runsaasti ongelmia, sillä sen moniulotteisuus luo haasteita sen kokonaisvaltaiselle ymmärrykselle ja käytäntöönpanolle (Vanhanen ym., 2022). Oman kandidaatintutkielmamme sekä aiempien inklusiosta tehtyjen tutkimusten valossa olemme muodostaneet eri näkökulmia, joiden näemme vahvimmin vaikuttavan inklusioon, sen toimivuuteen sekä sen näkyvyyteen opettajan arjessa. Näiden näkökulmien analysointi ja ymmärtäminen on olennainen osa pyrkimyksiä kohti toimivampaa inklusiota, joka luo osaltaan merkityksellisyyttä tutkimuksemme toteutukselle.

Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan opettajien inklusioon liittyviä kokemuksia laadullisesta näkökulmasta. Tämä mahdollistaa syvempien henkilökohtaisten kokemusten esiin nousemisen, ja pyrkimyksenämme onkin selvittää, miten inklusio näkyy nimenomaan yksittäisen opettajan työssä sekä millaiseksi sen toimivuus koetaan (Marton, 1994). Erityistä

huomiota kiinnitämme siihen, miten erilaiset tekijät, kuten resurssit, minäpystyvyys, koulun toimintakulttuuri ja moniammatillinen yhteistyö, tulevat esiin näiden asioiden yhteydessä.

Haluamme tuoda esiin mahdollisen autenttisen kuvan opettajien inklusioon liittyvistä kokemuksista, ja tämän vuoksi keräämme niitä puolistrukturoidun haastattelun avulla (Eskola & Suoranta, 2014). Koska keskiössä ovat yksittäisten opettajien kokemukset, ei tarkoituksenamme ole luoda yleistettävää kuvaa aiheesta. Oleellista on tuoda esiin, minkälaisia kokemuksia opettajilla on ja mikä niiden syntyyn vaikuttaa. Hyödynnämmekin tutkimuksessamme fenomenografiaa ja variaatioteoriaa, jotka keskittyvät subjektiivisten kokemusten esiintymiseen, syntymiseen sekä niiden keskinäiseen vaihteluun vaikuttaviin tekijöihin (Paloniemi & Huusko, 2016). Näitä seikkoja käsittelemme laadullisen sisällönanalyysin avulla, joka mahdollistaa haastatteluista saatujen kokemusten kattavan käsittelyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Pyrimme tutkimuksessamme tarjoamaan syvällisempää ymmärrystä siitä, miten inklusio näkyy yksittäisen opettajan arjessa ja mitä tekijöitä se vaatii toteutuakseen mahdollisimman tehokkaasti. Samalla tutkimuksen tarkoituksena on tuoda opettajien äänet kuuluviin, sillä he työskentelevät siellä, missä inklusio keskeisimmin näkyy. Tämä on välttämätöntä, kun tavoitteena on kehittää koulujärjestelmästä yhä inklusiivisempi. Näin ollen tutkimus voi antaa arvokasta tietoa niin päättäjille kuin opetusalan ammattilaisillekin, jotka tahoillaan pyrkivät luomaan koulujärjestelmästä yhä laadukkaampaa ja jokaista oppilasta palvelevampaa.

2 Inklusio ja sen lähikäsitteet

Laajalla tasolla inklusio tarkoittaa kaikkien osallistamista esimerkiksi uskonnosta, kielestä, etnisyydestä tai sosioekonomisesta asemasta riippumatta, kun taas kapeammin katsottuna se on kaikkein oppilaiden tuen tarpeiden huomioimista (Alajoki, 2021). Tutkimuksessamme painotetaan inklusion määritelmää oppilaiden kannalta olennaisista näkökulmista, ja koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden mahdollisuutta käydä koulua yleisluokilla erityisluokkien sijaan. (Sebba & Ainscow, 1996.) Käsitteen määrittelyssä on tärkeä huomioida, että tukea tarvitsevia oppilaita ei lokeroida yleisluokissa, vaan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon osallistavasti (Saloviita 2006). Tämä edellyttää, että koulun toimintakulttuuri sekä opetus mukautetaan inklusiivista ajatusta tukevaksi, eikä niin, että oppilaiden tulisi muuttua normien mukana (Naukkarinen, 2005; Waitoller & Artiles, 2013).

Ainscowin (2005) mukaan inklusio koostuu kolmesta yhtä merkittävästä ulottuvuudesta. Niitä ovat erilaisten oppilaiden läsnäolo koulussa (presence), heidän osallistumisensa koulun toimintakulttuuriin (participation) sekä suoriutuminen koulussa (achievement). Näiden avulla voidaan tarkastella myös opetuksen ja oppimisen laatua (quality). Aito inklusio toimii vain, jos kaikki nämä ulottuvuudet toteutuvat, ja tämän vuoksi sen toimiminen vaatii kokonaisvaltaista sitoutumista kaikilla osa-alueilla. (Ainscow ym., 2006a.)

Inklusion tärkeimpiin arvoihin kuuluvat tasa-arvo, osallisuus, oikeudenmukaisuus, myötätuntoisuus, yhteisöllisyys ja erilaisuuden kunnioittaminen sekä näiden toteutuminen käytännön tasolla (Alajoki, 2021). Inklusio sisältää paljon filosofista pohdintaa ihmisyydestä ja ideologioista. Se on käsitteenä myös poliittinen, sillä sen ympärillä käydyt keskustelut liittyvät sen tarkoituksenmukaisuuteen, määrittelyyn sekä toteutukseen. (Allan & Slee, 2008.) Pohjimmiltaan inklusiossa on kyse moraalisuudesta ja eettisyydestä ja se kietoutuu vahvasti arvojen, normien ja identiteetin ympärille (Berg & Schneider, 2012; Hall, 1999). Sharman ja kollegoiden (2012) mukaan ajattelutavat ohjaavatkin paljolti sitä, millaisia merkityksiä inklusio missäkin kontekstissa saa.

Inklusio on käsitteenä haastava, monitahoinen ja paikkasidonnainen (Vanhanen ym., 2022). Artiles ja kollegat (2006) esittävät, että inklusiivista koulutusta voidaan tarkastella kehittyvänä systeeminä, jossa huomioidaan sen historia ja ideologia. Sen tarkoituksena on uusintaa inklusion tavoitteita, kehittää uusia työkaluja sekä vaalia koulutyön merkityksellisyyttä ja siihen sitoutumista (Artiles ym., 2006). Näin ollen inklusiota ei

käsitteenä voida määrittellä aina samalla tavalla. Inklusio onkin hyvin kontekstisidonnainen ja sen määrittely ja toteutus vaihtelevat maan, koulutuksen sekä jopa tutkijan mukaan (Florian, 2014). Tähän vaikuttavat vahvasti erilaiset kulttuurit, arvot sekä voimavarat (Ainscow ym., 2006b).

Inklusion ymmärtämiseksi on tärkeää tutkia sen lähikäsitteitä, integraatiota ja segregatiota. Kuten inklusiokin, on myös segregatio ja integraatio omien aikojensa ideologioita ja auttavat näin ymmärtämään inklusion käsitettä paremmin. Näiden kaikkien kehityksen kautta koulu ja yhteiskunta ovat muotoutuneet jo vuosikymmenten ajan. Tutkimuksemme kannalta integraatio ja segregatio ovat tärkeitä käsitteitä, sillä ne auttavat ymmärtämään inklusion merkitystä uudenlaisena toimintaympäristönä. Tämän lisäksi niiden toiminnan hahmottaminen auttaa käsittämään inklusiivisen koulun eri kehityksellisiä vaiheita ja erottamaan sen perinteisestä koulusta. (Ihatsu ym., 1999.) Inklusio ja integraatio ovatkin käsitteinä hyvin samankaltaiset. (Savolainen, 2013). Integraatiosta poiketen inklusiossa ei kuitenkaan sulauteta segregoitua henkilöä ryhmään tai ryhmiä toisiinsa, vaan kaikki toimivat yhdessä alusta alkaen (Naukkari, 2005).

Integraatiolla tarkoitetaan siis kahden toisistaan poikkeavan ryhmän sulauttamista toisiinsa, ja sen synonyyminä voidaan käyttää esimerkiksi yhdyntämistä. Koulumaailmassa se ei kuvaa, mitä tukea tarvitseville oppilaille pitäisi tehdä, vaan miten koulun toimintakulttuuria tulisi muuttaa, jotta integroiminen olisi mahdollista ja otollista tukea tarvitsevalle oppilaalle. (Moberg & Savolainen, 2015.) Koska integraation toteutuminen on monitasoinen prosessi, on sen täydellinen toteutuminen usein haastavaa ja voi näennäisen toteutumisen ohella luoda henkilölle yhä eristetyn ja ulkopuolisen olon. (Moberg & Savolainen, 2015; Takala, 2010.)

Integraatiota pidettiin pitkään segregatian aiheuttaman oppilaiden epätasa-arvon vastakohtana. Käytännön esimerkkinä integraatio on kuitenkin sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat ovat vain joillakin tunneilla yleisopetuksessa. Tämä säilytti edelleen tietynlaisen epätasa-arvon oppilaiden välillä, jonka vuoksi koulumaailmassa alettiin käyttää sanaa inklusio. Siinä oppilaan tuen tarve ei enää määrittele, missä hän opiskelee, vaan kaikki opetus tapahtuu yleisluokassa. (Dovigo, 2017.) Tutkimuksemme kannalta koemme inklusion ja integraation eron määrittelyn tärkeänä, jotta sen tuloksia osataan tulkita oikeasta näkökulmasta.

Integraatio saattaa ideaalilanteessa johtaa inklusioon, mutta sanan käyttö voi helposti leimata yksilön alkuperäisryhmään kuulumattomaksi. Florianin (2019) mukaan koulutuksen tulisi järjestyä niin, ettei se luo rajoja oppilaiden välille perustuen ennakkotietoihin siitä, mitä he ovat oppineet ja mitä heidän tulisi oppia. Tämän toteutumisessa suuressa osassa on koulun henkilöstö, jonka tulisi moniammatillisella yhteistyöllä kohdata oppilaiden oppimisedellytykset ja reagoida niihin omassa opetuksessaan. Näin muutoksen tulee tapahtua kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuurissa ja koulutuksellisen paradigman muutoksessa, eikä vain suhtautumisessa tukea tarvitseviin oppilaisiin. (Hakala & Leivo, 2015.)

Inklusio määrittyy myös eksklusion eli koulumaailmassa käytetyn segregaatian kautta (Booth, 2013). Yleisesti sillä tarkoitetaan yksittäisen henkilön erottamista valtaväestöstä jonkin ulkoisen ominaisuuden, rodun tai esimerkiksi sosioekonomisen taustan perusteella (Emanuelsson, 2001). Koulutushistoriassa segregatio tarkoitti muun muassa sitä, että vammaiset lapset opiskelivat erillisissä laitoksissa ja heidän asemansa yhteiskunnassa oli huono (Dovigo, 2017; Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Uskottiin, että erillinen koulutus olisi tehokkaampi tukea tarvitseville oppilaille, ja se parantaisi niin heidän kuin yleisopetukseenkin kuuluneiden oppilaiden oppimistuloksia (Hautamäki ym., 2002). Segregatiota perusteltiin myös sillä, että tukea tarvitsevat oppilaat vaativat erityisiä taitoja omaavan opettajan (Murto, 2001).

Segregaation ideologia keskittyy vahvasti ongelmakeskeiseen ajatteluun, jonka mukaan oppilaan haasteet johtuvat hänen ominaisuuksistaan. Oppilaan vahvuuksiin ja onnistumisiin ei keskitytä, vaan heikkouksia ja puutteita korostetaan. Segregoinnin myötä oppilas leimautuu erityiseksi ja hänet erotetaan porukasta, mikä edistää osaltaan kuulumattomuuden tunnetta. (Naukkarinen, 2001.) Segregatio onkin inklusion kannalta erityisen tärkeä käsite, sillä ilman sitä on inklusion määrittely mahdotonta. Tämä johtuu siitä, että inklusiiviseen oppimisympäristöön kuulumaton oppilas on aina joissakin määrin segregoitu muusta ryhmästä. (Booth, 2013.)

3 Kohti yhteistä koulua

Inklusio-käsitteen juuret ovat peräisin Yhdysvalloista 1960-luvun kansalaisoikeusliikkeestä, jossa taisteltiin rotuerottelua vastaan kouluissa (Saloviita, 2006). Ensimmäistä kertaa inklusio määriteltiin yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi Espanjassa kansainvälisessä konferenssissa 1994, jossa 90 maata ratifioi Salamancan julistuksen. Tämä oli koulutuspoliittinen ohjelma, joka toi myös inklusion käsitteen ensimmäistä kertaa esille. Julistuksen tavoitteena oli täysimuotoinen kouluintegraatio allekirjoittaneiden maiden kouluissa. Salamancan julistuksen mukaan inklusiiviset koulut loisivat vastaanottavia yhteisöjä, vähentäisivät syrjintää ja rakentaisivat inklusiivisen yhteisön ja koulutuksen kaikille. Lisäksi julistuksen avulla pystyttiin korvaamaan kritiikkiä saanut integraation käsite. Tässä tapauksessa integraatio nähtiin kuitenkin inklusion edellytyksenä, sillä inklusion ideologia oli vielä hyvin tuore. (Graham & Jahnukainen, 2011.)

Salamancan julistuksen jälkeen seuraava merkittävä kansainvälinen edistys inklusiossa oli YK:n vammaisten ihmisten oikeuksia koskeva yleissopimus (YK, 2006). Tämän vuonna 2006 tehdyn sopimuksen tarkoituksena oli kieltää vammaisuuteen kohdistuva syrjintä (Moberg & Savolainen, 2015). Sopimus tuki myös ajatusta siitä, ettei inklusiota liitetä pelkästään koulutuksellisiin, sosiaalisiin tai taloudellisiin näkökulmiin (Knigge, 2020). Koulumaailmassa tämä tarkoitti kuitenkin sitä, että sopimuksen koulutuksessa koskevassa 24 artiklassa sitoudutaan siihen, että vammaisilla henkilöillä on oikeus maksuttomaan ja kattavaan ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2022). Muun muassa edellä mainittujen asetusten pohjalta inklusiivisen koulutuksen tavoitteeksi nousi kaikille yhteisen koulun kehittäminen eli lähikouluperiaate, jonka mukaan lapsella piti olla mahdollisuus käydä koulua, joka sijoittuu hänen asuinpaikkansa läheisyyteen. (Booth & Ainscow, 2002.)

2010-luvulle siirryttäessä Euroopan maat olivat hyvin eri vaiheissa inklusion toteutumisen näkökulmasta, vaikka segregaaation väheneminen näkyikin eri maiden koulutusjärjestelmissä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009). Unescon inklusiivisen koulutuksen linjauksessa yhteisinä periaatteina pidettiin osallistumista, saavutettavuutta, opettajien koulutuksen riittävyttä, inklusiota edistävää toimintakulttuuria, asianmukaisia tukitoimia, resursointia sekä inklusiota edistäviä linjauksia ja lainsäädäntöä (Unesco, 2009). Unescon vuoden 2020 raportti heijasti inklusion edistämistä lain ja hyvien käytänteiden näkökulmasta

Salamancan julistukseen vedoten. Siinä inklusio yhdistettiin YK:n kestävän kehityksen tavoiteohjelmaan Agenda 2030:een, jossa korostetaan erityisesti kaikille tasa-arvoista, avointa ja laadukasta koulutusta. (Unesco, 2020a.)

Ideologisella tasolla inklusioon suuntaavaa muutosta on siis näkyvässä, mutta käytännössä muutos on erittäin hidasta (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusion taustalla toimivat arvot ovat suhteellisen yksiselitteisiä, mutta koulun arjessa hyvin tilannesidonnaisia (Ainscow & Ce'sar, 2006). Esimerkiksi täydellisen inklusion toiminta jakaa mielipiteitä, sillä inklusion toteutumista pidetään usein kehitysprosessina (Booth & Ainscow, 2002). Inklusion toteutuminen onkin viime vuosina hidastunut ja 258 miljoonaa lasta on jäänyt kokonaan koulutuksen ulkopuolelle sekä yli 617 miljoonaa lasta vaille kirjoittamisen ja matematiikan taitoja. Inklusion hitaaseen kehittymiseen vaikuttaa esimerkiksi sukupuolten epätasa-arvoisuus joidenkin maiden koulutusjärjestelmissä, sen ylläpitäminen haastamisen sijaan, joidenkin maiden puutteet koulunsa keskeyttäneiden oppilaiden raportoinnista sekä monimuotoisuuden huomiotta jättäminen koulutuksen eri osa-alueilla. Myös vuonna 2020 alkanut pandemia on osaltaan hidastanut inklusion kehitysprosessia. (Unesco, 2020b.)

Tutkimuksemme kannalta inklusion käsitettä on tarkoituksenmukaisinta tarkastella koulutukseen liittyvistä näkökulmista keskittyen erityisesti suomalaiseen koulutusjärjestelmään, sillä se auttaa ymmärtämään inklusioprosessin kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Ensimmäistä kertaa Suomen historiassa erityisoppilaiden komiteamietinnöt järjestettiin 1940-luvulla ja siellä todettiin, että erityisopetukseen tulee panostaa enemmän (Kivirauma, 2015). Tästä ajatuksesta syntyivät tarkkailuluokat, joiden ajatuksena oli tarkkailun avulla määritellä oppilaalle sopiva erityisopetuksen muoto. Erityisopetuksen puutteellisuuden vuoksi tämä kuitenkin tarkoitti usein luokalle jättämistä tai ehtojen luomista oppilaalle, mikäli hänen suorituksensa oli puutteellista. Myös maantieteelliset erot aiheuttivat epätasa-arvoisuutta erityisopetuksen järjestämisessä, sillä kaupungeissa sitä oli usein paremmin tarjolla kuin maalla. (Jahnukainen ym., 2012.)

Vuosien edetessä ja koulutusjärjestelmän muuttuessa vaatimukset alkoivat kasvaa, jolloin erilaiset oppimisvaikeudet huomattiin entistä paremmin. Kommunikaatiovaikeudet nousivat kirjoittamisen ja lukemisen rinnalle, eikä käytössä olevaa erityisopetusjärjestelmää ollut luotu niiden tukemiseen. Näin syntyivät 1950-luvulla kasvatusneuvolat, joiden ennaltaehkäisevän toiminnan vuoksi erityisopetus siirtyi luokkamuotoon. Ensin erityisopettajalla oli oma luokka,

jossa erityisoppilaat opiskelivat kaikki oppiaineet. Myöhemmin oppilaita tuli erityisopetukseen yleisluokista luokanopettajan läheteellä. (Kivirauma, 2015.) Tämä mahdollisti erityisopetuksen eristävän luonteen heikkenemisen ja toi tukea tarvitsevat oppilaat lähemmäs yleistä koulutusjärjestelmää (Jahnukainen ym., 2012). Vaikka suomalaisen koulujärjestelmän historiassa onkin puhuttu erityisoppilaista, tutkimuksessamme käytämme jatkossa nimitystä ”tukea tarvitsevat oppilaat”.

Segregaatio oli edelleen vallitsevaa, kunnes 1960-luvulla sitä alettiin vahvasti kritisoidaan. Kritisoinnin kohteena olivat ensisijaisesti erityisluokkien tehokkuus ja toimivuus opetusympäristöinä sekä kysymys siitä, mikseivät tukea tarvitsevat oppilaat voisi saada yhtä laadukasta opetusta yleisluokissa. (Moberg, 2002.) Myös tasa-arvokysymykset olivat tuohon aikaan erityisen keskeinen puheenaihe, ja erityisopetus koettiin moraalityönä toimintana tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan sen eristävän luonteen takia. Tästä ajatuksesta syntyi 1970-luvulla käydyissä kansallisissa keskusteluissa normalisaation periaate, jonka tavoitteena oli taata kaikille samanlaiset oikeudet koulussa. (Moberg & Savolainen, 2015.)

Normalisaation periaate johti 1970-luvun alussa integraatioon, jonka tavoitteena oli sovittaa erityis- ja yleisopetus yhteen. Tämä pohjautui myös yhteiskunnalliseen tavoitteeseen tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta kaikille. Näin ollen tarkoituksena oli tarjota samanlaiset mahdollisuudet kaikille yhdessä koulussa. (Moberg & Savolainen, 2015.) Konkreettisesti tämä tarkoitti oppilaiden integraatiota lähikouluperiaatteen mukaisesti. Seuraava edistysaskel oli vuonna 1983 säädetty perusopetuslaki, jonka mukaan kaikilla oppilailta oli oppivelvollisuus. Tämän lisäksi muutosta edisti vuonna 1985 laaditut peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joissa eriyttäminen sekä opetuksen yksilöllistäminen esitettiin tarpeen vaatiessa toteutettavaksi toiminnaksi. (Opetusministeriö [OPM], 2007.) Integraation eteneminen oli kuitenkin prosessi, sillä sen toteutumista edellytti oppimisympäristön ja kasvuympäristön muokkaaminen hyväksyvämpään ja yhteisöllisempään suuntaan (Moberg, 2002).

Seuraava askel inklusiiossa oli Salamancan sopimus, jonka Suomi ratifioi muiden maiden mukana vuonna 1994 (OPM, 2007). Vuonna 1995 tehty erityisopetuksen tilan valtakunnallinen arvio taas synnytti koulun toimintakulttuurin sekä koulutuksen organisoinnin uudistumisen tukemalla alueellista ja kunnallista palvelujärjestelmien integrointia. Erilaisten inklusiota koskevien asiakirjojen konkretia näkyi muun muassa vuonna 1997, jolloin

vaikkeimmin kehitysvammaiset lapset sekä kotikoulut siirtyivät sosiaalitoimesta opetustoimen piiriin (OPM, 2007). Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden turvaaminen nousi esille vuonna 1998 tehdyssä koululainsäädännön kokonaisuudistuksessa sekä perustuslaissa (628/1998). Tämä strategia totesi kansainvälisen inklusioajattelun olevan myös Suomessa vallitsevana viitekehyksenä. (OPM, 2007.)

Suomen inklusioajattelun kehitys näyttäytyy tietyistä näkökulmista myös hitaampana kuin toisten maiden. Esimerkiksi YK:n vammaisten ihmisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen Suomi ratifioi vasta vuonna 2016 (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2021). Maailman uudistuspyrkimykset aiheuttivat kuitenkin muutoshalua myös Suomessa, jolloin inklusioikäsitettä alettiin tuomaan integraation tilalle (Lakkala, 2008). Näin ollen koulun vastuuksi muodostui luoda kaikille yhteinen oppimisympäristö, jossa oppilaiden tarpeet otetaan tasa-arvoisesti huomioon alusta alkaen. (Moberg, 2002.) Tästä syntyi yhdistynyt järjestelmä kaksoisjärjestelmän tilalle (Naukkarinen, 2005). Konkreettisesti tämä näkyy siinä, ettei oppilaan tarvitse tulla palvelun luokse, vaan palvelu tuodaan oppilaalle. Tätä tukevat osaltaan muun muassa laaja-alaiset erityisopettajat sekä koulunkäynninohjaajat. (Naukkarinen, 2001.)

Suomessa on maisteritasoinen opettajankoulutus sekä hyvät tukitoimet, mutta sen menestys peittää allensa myös varjopuolet (Linnakylä & Välijärvi, 2005). Suomen koulutusjärjestelmä on ollut niin pitkään jakautunut kahtia, että ajatellaan, etteivät kaikki oppilaat selviydy yleisen koulun asettamista vaatimuksista (Seppälä-Pänkäläinen, 2009). Koulutusjärjestelmän tulisi siis aidosti kehittyä yhdeksi yhteiseksi järjestelmäksi, jotta inklusion ajatus toteutuisi ja erilaisuus hyväksyttäisiin osana arvokasta ihmiselämää. Tämän vuoksi muutos vaatii koko koulun uudelleen asennoitumista siten, että inklusio toteutuu tarkoituksenmukaisella tavalla. (Ihatsu ym., 1999.)

Inklusiota on tarkoituksenmukaista tarkastella myös perusopetuksen opetussuunnitelman sekä erilaisten lakien valossa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat keskeinen osa koulutuspoliittista ohjausta. Ne ovat opetushallituksen antamat määräykset, joita opetuksen järjestäjien tulee valtakunnallisesti toteuttaa. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020.) Suomessa opetussuunnitelma on noin kymmenen vuoden välein uudistuva laki- ja asetusperustainen asiakirja, joka ohjaa kasvatus- ja opetustyötä koulussa (Autio ym., 2017).

Inklusion ideologia ja toteutuminen nousee esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2015). Käsite inklusio on mainittu vain yhden kerran kohdassa: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti”. Inklusion toteutumisen kannalta oleellinen käsite ”eriyttäminen” näkyy kuitenkin opetussuunnitelmassa vahvasti. (OPH, 2015, s. 18.) Opetussuunnitelmassa kerrotaan, miten eriyttäminen koskee muun muassa opiskelun laajuutta, työskentelyn rytmiä sekä etenemistä ja erilaisten oppimistapojen huomioon ottamista. Eriyttäminen on opetuksen lähtökohta, jonka pohjalta opettaja valitsee tunnin toiminnan ja sen toteutustavat. Se huomioi tukea tarvitsevat oppilaat, mutta myös ehkäisee tuen tarpeen syntymistä, sillä sen tarkoituksena on tukea oppilaan motivaatiota ja turvata oppimisen rauha kaikille. (OPH, 2015.)

Inklusion käytännön toimet sekä niihin liittyvä eriyttäminen vaativat opettajalta oppilaantuntemusta toteutuakseen tarkoituksenmukaisesti. Opettajan tehtävänä on tunnistaa oppilaiden yksilölliset erot laajasti sekä oppimisen että kehittymisen osa-alueilla. Näiden avulla hän osaa tarjota oppilaalle oman tasoisia tehtäviä, joiden avulla oppilas oppii myös itse suunnittelemaan ja valitsemaan itselleen sopivia työtapoja. Nämä käytännöt ovat kuitenkin mahdollisia vain, jos opettaja aidosti sitoutuu inklusiivisiin periaatteisiin ja on valmis toteuttamaan moniammatillista yhteistyötä. (OPH 2015.)

Perusopetusta säätelee myös Suomen perusopetuslaki (628/1998), sen muutokset eli laki perusopetuslain muuttamisesta (163/2022) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Vuonna 2010 perusopetuslakiin tuli merkittävä muutos, kun siihen hyväksyttiin 17 opetukseen sekä oppimisen tukeen liittyvää kehitysehdotusta. Näiden asiakirjojen myötä alettiin ottamaan käyttöön käsitteet yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joiden yhteisnimityksenä pidetään oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Vaikka oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei itsessään ole alkuperäisen inklusioideologian toteutumisen tarkoitus, voidaan sen nähdä tuovat uudenlaista viitekehystä erityisopetuksen käsitteistöön sekä käytännön toimintaan. (Hakala & Leivo, 2015.) Nämä asiakirjat sekä erityisopetuksen strategia (2007) pyrkivät osaltaan luomaan inklusiiviselle opetukselle kansalliset puitteet Suomessa. Kaikissa asiakirjoissa korostetaan inklusion perusajatusta, jonka mukaan oppilaille on oikeus saada riittävää tukea ja opetusta yleisessä luokassa lähikouluperiaatteen mukaisesti.

Vuonna 2020 opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti hallitusohjelman mukaiset varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelmat vuosille 2020–2022. Oikeus oppia -nimeä kantavan kehittämisohjelman hankkeissa on uudistettu lainsäädäntöä, vahvistettu varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen rahoitusjärjestelmien tehokkuutta sekä kehitetty yhdenvertaisuutta kasvattavia käytänteitä. Työryhmä valmisteli kehitysehdotukset lapsen tukeen, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä inklusioon liittyvistä edistämistoimista varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa. Ryhmän tavoitteena oli luoda entistä sulavampi jatkumo tuen toteutumiselle eri asteille siirryttäessä. (OKM, 2022.) Ohjelma täsmentää osaltaan myös inklusion konkreettista toimintaa, joka on aiemmin koettu haastavaksi niin tutkijoiden kuin opettajienkin mielestä (Pihlaja & Silvennoinen, 2020; Dovigo, 2017).

4 Oppimisen ja koulukäynnin tuki

Oppimisen ja koulukäynnin tuki otettiin Suomessa käyttöön vuonna 2011, koska tukea tarvitsevien oppilaiden määrä lähti kasvuun 2000-luvun alussa. Muutoksen tarkoituksena oli ongelmien huomaaminen ajoissa ja näin ollen niihin reagoiminen yleisopetuksessa.

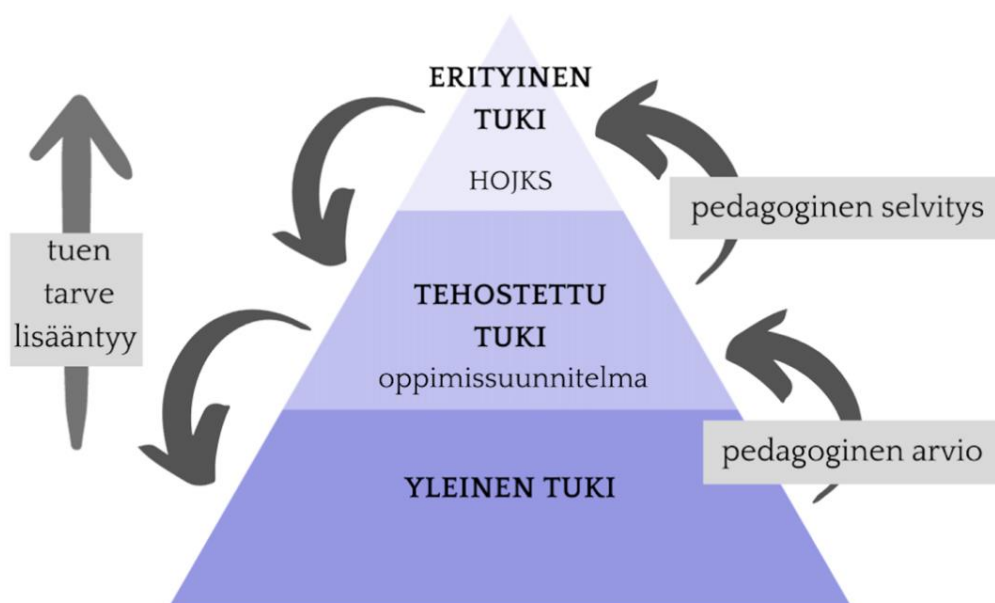
Oppimisen ja koulukäynnin tuen ideana on tarjota oppilaalle tukea, jotta hänen oppimisensa edistyy tarkoituksenmukaisella tavalla. (Saloviita, 2006; Jahnukainen ym., 2015.) Oppimisen ja koulukäynnin tuessa on kolme eri tasoa, joiden välillä oppilas voi liikkua vapaasti sen hetkisen tuen tarpeen ja sen muutosten mukaisesti (Jahnukainen ym. 2012). Näistä kolmesta tasosta käytetään arkikielessä termiä kolmiportainen tuki, joka tarkoittaa oppimisen ja koulukäynnin tukea. Kuviossa 1 konkretisoidaan oppimisen ja koulukäynnin tukea kolmion muodossa, jossa tuen tarpeen kasvu kohoaa kolmion alhaalta ylös. Nuolet osoittavat liikkumista eri suuntiin tuen tarpeen muutoksen niin vaatiessa. Näemme oppimisen ja koulukäynnin tuen määrittelyn tutkimuksemme kannalta oleellisena, sillä se esittää, miten monella tavalla oppilaalle pystytään antamaan tukea myös yleisluokassa.

Oppilaiden tuen tarpeet voivat vaihdella valtavasti niin eri aikoina kuin eri oppiaineidenkin välillä. Tämän vuoksi tuen täytyy olla joustavaa ja sitä pitää muokata oppilaan tilanteeseen sopivaksi (OPH, 2011). Yleisen tuen tarpeen arviointi ja toteutus ovat opettajan vastuulla, ja näin ollen myös sen toiminta tapahtuu kokonaan yleisopetuksen puolelle. (Takala, 2010.) Yleinen tuki perustuu luokanopettajan moniammatilliseen yhteistyöhön sekä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Käytännössä tämä tarkoittaa oppimisen tukemista eriyttämällä, jolloin opetusta muokataan siten, että oppilas saa omantasoistaan opetusta. (OPH, 2011)

Kun opetuksen ohessa järjestettävät tukimuodot eivät enää riitä, siirrytään järjestelmässä tehostettuun tukeen. Ensin oppilaasta tehdään pedagoginen arvio, johon kirjataan yleisessä tuessa käytetyt tukimuodot. Sen jälkeen perustellaan oppilaan siirto tehostetun tuen pariin ja kartoitetaan, miksi yleinen tuki ei ollut riittävä hänen kohdallaan. Tehostetun tuen parissa oleva oppilas tarvitsee tukea jatkuvasti tai hänellä on monia eri osa-alueita, jossa tuen tarvetta ilmenee. Pedagogisen arvion pohjalta käydään moniammatillinen keskustelu, jonka perusteella oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma. Koska tehostetussa tuessa oppilas tarvitsee jatkuvaa ja intensiivistä tukea, tulee suunnitelmassa olla kirjattuna ne toimenpiteet, joita oppilaan kohdalla pidetään tarpeellisina. Tämän mukaan tuen toteutus tapahtuu. (OPH, 2011.)

Aiemmista tasoista poiketen erityistä tukea tarvitseva oppilas voidaan siirtää erityisopetukseen, erityisluokalle tai erityiskouluun. Moniammatillinen yhteistyö korostuu, ja sen avulla luotu pedagoginen selvitys antaa pohjan erityiseen tukeen siirtyessä. (OPH, 2011.) Selvityksessä täytyy ilmetä oppilaan vahvuudet, merkittävimmät ongelmat, saatu tehostettu tuki ja sen muodot sekä oppilaan tarvitsemat pedagogiset järjestelyt. Tämän pohjalta oppilaalle luodaan henkilökohtainen opetussuunnitelma eli HOJKS. (Sarlin & Koivula, 2009.)

Erityisen tuen tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle oppivelvollisuuden suorittamisen sekä kokonaisvaltaisen tuen tarjoaminen. Apunaan se käyttää erityisopetuksen, tehostetun tuen sekä yleisen tuen muotoja, jotka takaavat oppilaalle entistä yksilöllisemmän opetuksen. Erityisen tuen päätöstä tulee määrätyin ajoin tarkistaa ja tehdä uusi pedagoginen selvitys, jossa ilmenee tuen jatkamisen tarpeellisuus. Jos tarvetta erityiselle tuelle ei enää nähdä ja tehdään päätös sen lopettamisesta, siirtyy oppilas takaisin tehostetun tuen tasolle. (OPH, 2011.)



Kuvio 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

5 Opettaja inklusiossa

Inkluusion toteutuminen on monitasoinen tehtävä, johon vaikuttavat monet liikkuvat elementit (Vanhanen ym., 2022). Perustaa inklusiolle luo opetussuunnitelma, mutta sen konkreettinen toteutuminen vaatii monen eri tahon toiminnan onnistumisen. Kasvatuksen ja opetuksen toimijoiden yhteistyö mahdollistaa inklusiivisen oppimisympäristön rakentamisen käytännössä. Tämä yhteistyöhön pohjautuva rakenne heijastuu myös oppilaille, joiden kanssa inklusiivista ympäristöä rakennetaan. Pohjaa inkluusion onnistumiselle luovat erilaiset asenteet, resurssit ja muut koulun arjessa tapahtuvat seikat. (From & Koppinen, 2012.) Näiden vaikutusten painotukset voivat vaihdella hyvin paljon koulujen välillä, mutta on selvää, että inkluusion toteutumisen kannalta tulee ottaa huomioon monia eri tekijöitä. Tutkimuksemme keskittyy luokanopettajiin ja heidän työhönsä inklusiivisessa oppimisympäristössä. Luokanopettajat ovat avainasemassa inkluusion toteutumisen kannalta, jonka vuoksi perehdymme nimenomaan heidän näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa.

Päätimme keskittyä alaotsikoiden mukaisiin sisältöihin 2022 laatimamme kandidaatintutkielman sekä aiempien inklusioon liittyvien tutkimusten perusteella (Ainscow, 2005; Alajoki, 2021; Bandura, 1977; Devecchi & Rouse, 2010; Spratt & Florian, 2015; Saloviita, 2020; Sirkko, 2020; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020; Uusitalo & Vuorinen, 2020). Katsoimme, että nämä tekijät ovat keskiössä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa ja tukevat osaltaan myös toistensa sisältöjä. Näin ollen niiden hyödyntäminen tutkimuksessamme mahdollistaa kattavan kokonaiskuvan saamisen yksittäisen opettajan kokemuksista.

5.1 Resurssit

Inklusioon kohdennetut resurssit ovat yksi onnistuneen prosessin avaintekijöistä (Spratt & Florian 2015). Aldrich ja Martinez (2001) esittävät resurssien olevan taloudellisia, sosiaalisia ja inhimillisiä voimavaroja, jotka käynnistävät, kehittävät ja ylläpitävät jotain tiettyä toimintaa. Näin ollen inklusioon kohdentuvien resurssien voidaan katsoa kattavan alleen taloudellisen panostuksen, joka näkyy muun muassa henkilöstöresursseina ja tilaresursseina, sekä opetushenkilöstön henkiset valmiudet, joihin kuuluu muun muassa käsitys omasta opetuspystyvyydestä sekä valmius toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä sen vaatimalla

tavalla. (Laakso ym., 2022.) Tämä luku kattaa alleen resurssien taloudellisen puolen, ja henkisiä resursseja käsitellään seuraavan alaluvun yhteydessä.

Alajoki (2021) esittää resursoinnin toteutumisen olevan yksi keskeinen tekijä, joka vaikuttaa inklusioprosessin rakentumiseen niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä. On kuitenkin huomioitavaa, ettei inklusio toteudu samalla tavalla joka paikassa, vaan prosessia pyritään rakentamaan kouluihin aina tarjolla olevien resurssien valossa (Lakkala, 2008). Koulukohtaisten resurssien eroavaisuuksissa tulee myös huomioida, että toisessa koulussa samankokoinen henkilöstö saattaa opettaa heterogeenistä ryhmää onnistuneesti, kun taas toisessa koulussa tämä ei toteudu. Resursseista puhuttaessa onkin siis huomioitava inklusiivisen erilaisuuden kirjo sekä se, mitä se koulu yhteisöltä vaatii. (Laakso ym., 2022.)

On selvää, että riittävät ja oikein kohdennetut resurssit edesauttavat inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista, kun taas resurssien riittämättömyys voi usein toimia prosessia estävänä tekijänä (Alajoki, 2021). Esimerkiksi useat perusopetuksen johtotehtävissä toimivat henkilöt nostavat onnistuneen inklusion taustatekijöiksi riittävään henkilöstöön ja sen osaavuuteen kohdistuvat resurssit (Laakso ym., 2022). Vetoniemi ja Kärnä (2019) niin ikään esittävät, että resurssien ollessa kunnossa luokkahuoneessa voidaan tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelua yhdessä muiden kanssa edistää. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) puolestaan nostavat vastakohtaisen näkökulman, jossa inklusion haasteeksi osoittautuu nimenomaan riittämättömät resurssit. Tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisen yleisopetukseen onkin katsottu vaativan entistä enemmän resursseja esimerkiksi tukihenkilöstön muodossa (Laakso ym., 2022). Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) nostavat esiin erityisopettajan ja resurssiopettajan tuen sekä koulunkäynninohjaajan merkityksen osana henkilöstöresursseja. Mikäli nämä eivät ole kunnossa, inklusioprosessi on vaarassa jäädä vajavaiseksi. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001.)

Laakson ja kollegoiden (2022) mukaan inklusiivisen oppimisympäristön resursseihin kuuluvat olennaisesti myös koulun tilat. Tutkimuksessaan he toivat esiin, etteivät kaikki koulut mahdollista inklusiivista toimintakulttuuria pelkästään tilojensa puolesta. Koulun tiloilla katsotaan olevan oleellinen asema inklusiivista toimintakulttuuria rakennettaessa, sillä opetustilat vaikuttavat muun muassa ryhmien muodostamiseen sekä yhteistoiminnalliseen opettamiseen ja oppimiseen. Opetustilojen kannalta ihannetilanteeksi koetaan kokonaan uusi koulurakennus, jossa inklusiivisen toimintakulttuurin rakentumisen katsotaan olevan

helpompaa, sillä inklusiivisuus voidaan huomioida heti tilojen suunnittelu- ja rakennusvaiheissa. Tämän on katsottu mahdollistavan opetusmenetelmien uudistamista sekä yhteisopettajuuden lisäämistä. (Laakso ym., 2022.)

5.2 Minäpystyvyys

Minäpystyvyys (self-efficacy) on psykologi Albert Banduran (1977) esittämä teoria, jolla tarkoitetaan ihmisen subjektiivista käsitystä tai ennakko-oletusta omasta kyvystään suoriutua erinäisissä tehtävissä. Nämä käsitykset ovat usein voimakkaita ja ne ohjaavat yksilön toimintaa elämän eri osa-alueilla. Yksilö saattaa esimerkiksi välttää tilanteita, joissa kokee oman pystyvyytensä olevan epävakaalla pohjalla, kun taas vastavuoroisesti yksilö osallistuu ongelmitta toimintaan, johon hän uskoo pystyvyytensä riittävän. (Bandura 1977.) Tämä on esimerkki Banduran (1997, 1986) luomasta sosiokognitiivisesta teoriasta, jonka mukaan yksilö vaikuttaa aktiivisesti omaan toimintaansa ja kykenee näin ollen ohjaamaan itseään haluttuun suuntaan.

Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyteen kuuluvat, omaan toimintaan liittyvät uskomukset voidaan jakaa kahteen eri osaan: pystyvyyssodotuksiin ja tulosodotuksiin. Pystyvyyssodotukset kattavat alleen minäpystyvyydelle olennaisen yleisen uskomuksen omasta toiminnasta ja sen laadusta. Tulosodotukset puolestaan eroavat tästä, sillä niissä yksilö arvioi, mitä seurauksia hänen toiminnallaan on. Aihetta käsiteltäessä on olennaista huomata, että pystyvyyssodotusten ja tulosodotusten välille muodostuu kausaalinen suhde. Yksilön positiiviset uskomukset oman toimintansa laadusta vaikuttavat siis myönteisesti myös hänen uskomuksiinsa haluttuun lopputulokseen pääsemisestä. (Bandura, 1977.)

Kun puhutaan minäpystyvyydestä, on huomioitavaa, ettei ole sama asia kuin itsetunto, vaikka ne ovatkin lähellä toisiaan. (Chen ym., 2004.) Minäpystyvyys kattaa alleen yksilön käsityksen oman toimintansa laadusta ja mahdollisuuksista, kun taas itsetunto keskittyy pikemminkin siihen, mikä yksilöä miellyttää itsessään tai miten hän arvottaa oman itsensä (Lane ym., 2004). Yksilön omanarvon tunne ei laske, vaikka hän kokisi minäpystyvyytensä heikoksi jossakin tehtävässä, etenkin jos yksilö ei pidä tätä tehtävää merkityksellisenä itsensä kehittämisen kannalta (Bandura, 1997).

Yksilön suorittama kognitiivinen arviointi suoritettujen toiminnan haastavuudesta on minäpystyvyyden kannalta oleellinen seikka. Vaikeammista asioista selviytymisellä on

positiivinen vaikutus minäpystyvyyteen, kun taas helpommilla ja vähemmän vaivaa vaativilla asioilla ei ole niinkään vaikutusta yksilön kokemaan pystyvyyteen. (Bandura, 1977.) Näin ollen minäpystyvyyden voidaan katsoa rakentuvan aiempien subjektiivisten kokemusten pohjalta, joissa rakentumiseen vaikuttaa kokemuksen laatu.

Gibson ja Dembo (1984) esittävät, että opettajien kohdalla minäpystyvyys sisällyttää käsityksen opetuspystyvyydestä yleisellä tasolla sekä opettajan subjektiivisen pystyvyyden osana yksittäistä opetustilannetta. Tällä on huomattava merkitys opettajan toimintaan, sillä yksilön käsitykset oman toimintansa syy-seuraus-suhteista vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Jos yksilö kokee, että hän ei omaa tarvittavia valmiuksia haluttuun toimintaan, heijastuu se toiminnan vajavaisuutena. (Gibson & Dembo, 1984.) Pajares (2006) niin ikään arvottaa opettajan minäpystyvyyden korkealle opetustilanteen onnistumisen kannalta. Hänen mukaansa opettajan minäpystyvyyden tulisi olla vähintään hyvällä tasolla, jotta opetustilanne onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Mikäli opettajan käsitys omasta pystyvyydestään on heikolla tasolla, voi hän ajatella, ettei kykene suoriutumaan opetustilanteesta sen vaatimalla tavalla. (Pajares, 2006.) Tämä korostuu erityisesti inklusiivisessa oppimisympäristössä, jossa opettaja voi kohdata tavallista enemmän haasteita (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020; Alajoki, 2021; Laakso ym., 2022; Vanhanen ym., 2022).

Bandura (1977) esittää, että minäpystyvyyden kehittymiselle on olemassa neljä lähdettä: kokemus taidon hallinnasta (performance accomplishments), toisen välityksellä saatu kokemus (vicarious experience), kokemus verbaalisen kommunikoinnin onnistumisesta (verbal persuasion) sekä psykologisesta tilasta (physiological states). Opettajan kohdalla kokemus taidon hallinnasta kattaa alleen varsinaisen opettamisen, kun taas toisen välityksellä saatu kokemus tarkoittaa vertaisseurannan kautta saatua kokemusta, jossa esimerkiksi toinen yksilö toimii opettajana opetustilanteessa. Kokemus verbaalisen kommunikoinnin onnistumisesta puolestaan käsittää kaiken opetettavaan aiheeseen liittyvän kommunikoinnin, joka opetustilanteessa tapahtuu. Neljäs osa-alue, psykologinen tila, rakentuu kolmen edellä mainitun lähteen pohjalta ja on näin ollen pitkälti riippuvainen yksilön kokemista onnistumisista näillä osa-alueilla. (Minicozzi & Dardzinski, 2020.)

Inklusion toimivuuden kannalta opettajan minäpystyvyys on merkittävässä asemassa, sillä inklusiivisessa oppimisympäristössä toimiminen vaatii opettajalta tavallista enemmän voimavaroja ja henkisiä resursseja lisääntyneen työmäärän vuoksi (Sirkko ym., 2020; OPH,

2015; Mäkinen, 2013). Takalan, Sirkon ja Kokon (2020) mukaan inklusioprosessin mukana tulleet vaatimukset laajemmasta osaamisesta kuormittavat opettajia ja aiheuttaa heille riittämättömyyden tunnetta. Schunk ja Pajares (2005) esittävätkin, että mikäli opettajalla on hyvä minäpystyvyys, kykenee hän reagoimaan opetuksessa tapahtuviin, yllättäviin haasteisiin ja tilanteisiin parhaalla mahdollisella kapasiteetilla. Inklusiivisen oppimisympäristön kannalta tämä on erittäin oleellista, sillä etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomiointi edellyttää opettajalta nopeaa reagoitokykyä sekä avoimia ja monipuolisia toimintamalleja (Pajares, 2006). Näihin vastaaminen vaatii opettajalta hyvän minäpystyvyyden lisäksi myös hyvää ammattitaitoa. Ammattitaidon ja minäpystyvyyden merkitykset voidaankin nähdä lähes yhtä merkittävänä opettajan ammatissa; jotta opettaja kykenisi toimimaan parhaalla mahdollisella tasolla opetuksessaan, tulee hänen olla tietoinen ja luottavainen omia kykyjään ja toimintaansa kohtaan. (Schunk & Pajares, 2005.)

Minäpystyvyyteen vahvasti liittyvä, opettajien kokemana riittämättömyyden tunne voi osaltaan syntyä resurssien puutteesta. Tämän pohjalta minäpystyvyyden voidaan katsoa lukeutuvan henkisiin resursseihin. Opettajien mukaan heidän työpanoksensa ei yllä samalle tasolle kuin sitä varten asetetut odotukset. (Alajoki, 2021.) Tämä on oleellinen seikka inklusioprosessia tarkasteltaessa, etenkin kun otetaan huomioon inklusion mukana tuleva, lisääntyvä työmäärä (Sirkko ym., 2020; OPH, 2015; Mäkinen, 2013). Lakkala (2008) toteaaakin, että yhdelle aikuiselle on erittäin haastavaa tarjota jokaiselle oppilaalle yksilöllistä ja tarkoituksenmukaista opetusta suuressa opetusryhmässä. Tätä tukee myös Kyrö-Ämmälän (2008) näkemys, jonka mukaan koulujen ja opettajien resurssit oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ovat hyvin rajalliset. Tässä on tyypillistä, että oppilaskohtainen, yksilöllinen syventyminen jää vajavaiseksi, sillä aikaa eriyttämiseen ei löydy (Alajoki, 2021). Näin ollen oppilaan oikeus joka tuntiseen opetukseen, ohjaukseen ja osallisuuteen voi jäädä toteutumatta (Perusopetuslaki, 628/1998). Resurssien tarpeen on katsottu korostuvan etenkin ryhmissä, joissa on paljon tukea tarvitsevia oppilaita (Laakso ym., 2022). On siis huomioitavaa, että resurssien puute voi vaikuttaa paitsi opettajan kokemaan minäpystyvyyteen niin myös merkittävästi oppilaisiin ja tätä kautta myös inklusion tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen.

5.3 Yhteistyö

Koska Suomen koulutusjärjestelmä on ollut niin vahvasti kaksijakoinen, vaatii inklusion toteutuminen oppilaiden huomioimisen lisäksi myös opettajien ja muun kasvatuksellisen

henkilöstön integroimista. Näin syntyisi joustava yhteistyön järjestelmä, jossa oppilaat saisivat heille itselleen sopivaa opetusta ja jossa heitä ei eroteltaisi normista poikkeaviin oppijoihin. (Naukkarinen ja Ladonlahti, 2001.) Yhteistyön välttämättömyys inklusion onnistumisen kannalta näkyy myös siinä, että se luo perustan sellaiselle koulutusjärjestelmälle, jossa inklusion haasteet pystytään kohtaamaan (Devecchi & Rouse, 2010). Yhteistyö ei voi kuitenkaan onnistua, ellei eri ammatinharjoittajilla ole yhdenvertaista asemaa yhteisön jäsenenä ja kunnioitusta toisiaan kohtaan (Knackendoffel, 2007). Yhteistyön jäsenten on oltava valmiita löytämään yhteinen kieli sekä kokoamaan yhteen tarpeellinen tieto ja osaaminen, jotta oppilaan tilanteesta saadaan mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys. Tämä vaatii suunnittelua ja resursseja, jotka osaltaan tukevat moniammatillisen yhteistyön toteutumista. Ilman näitä tekijöitä on yhteistyön täydellinen toteutuminen haastavaa inklusion edistämiseksi. (Isoherranen ym., 2008.)

Vuorovaikutustaidot nousevat isoksi osaksi toimivaa yhteistyötä. Henkilöillä tulee olla hyvät vuoropuhelutaidot ja heidän tulee kommunikoida taitavasti omista rooleistaan yhteistyössä. On myös tärkeää huomioida, miten yhteistyön eri osat toimivat erilaisissa luokissa ja erilaisten oppilaiden kohdalla sekä miten niistä saadaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisia ja tilanteeseen sopivia. (Isoherranen ym., 2008.) Tähän ei riitä pelkästään hyvät ryhmätyötaidot, vaan henkilöillä tulee olla sisäinen halu toimia yhdessä saman tavoitteen saavuttamiseksi (Knackendoffel, 2007). Tätä edesauttaa osaltaan se, että tiimin jäsenet osaavat huomioida toistensa osaamista ja ammattitaitoa ja käyttää sitä hyväkseen siten, että tavoitteeseen päästään parhaalla mahdollisella tavalla. Se taas edistää sitä, että opettajien yhteinen oppiminen hyödyttää myös inklusiivisessa oppimisympäristössä toimivia oppilaita. (Helakorpi, 2001.)

Yhteistyö sekä lähemmin moniammatillinen yhteistyö on merkittävä osa inklusiota. Tutkimuksen kannalta moniammatillisen yhteistyön käsite on tärkeä määritellä, sillä sen vaikutus heterogeenisessä ryhmässä on usein merkittävä. Moniammatillinen yhteistyö on inklusiokäsitteen kaltaisesti hyvin monitahoinen ja se on määriteltävissä monin eri tavoin. Sitä voidaan ajatella niin sanottuna sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu erilaisia ja erilaajuisia ilmiöitä. (Isoherranen, 2004.) Yksinkertaistetusta moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa kuitenkin asiantuntijoiden erilaisia tapoja työskennellä yhdessä. Näitä tapoja voidaan hyödyntää esimerkiksi suunnittelussa, hallinnollisissa ratkaisuissa tai kouluarjen ongelmissa. (Isoherranen ym., 2008.) Yhteistyön muodon määrittää yhteinen tavoite, jonka

pohjalta aletaan rakentaa tarkoituksenmukaisinta yhdessä toimimisen ratkaisua (Hargreaves, 1994). Jos moniammatillinen yhteistyö toimii, voi se vähentää luokan oman opettajan kuormittumista ja parantaa samalla oppimisen, hyvinvoinnin sekä viihtyvyyden osa-alueita oppilaiden kouluarjessa (Halinen & Järvinen, 2008).

Yksinkertaisimpana moniammatillisen yhteistyön muotona inklusion näkökulmasta voidaan pitää luokan- sekä erityisopettajan yhteistyötä (Kykyri, 2007). Tämä onkin lisääntynyt muun muassa laaja-alaisten erityisopettajien myötä, jotka toimivat inklusion aatteen mukaisesti yleisluokissa pienryhmien sijaan. Näin tukea tarvitsevat oppilaat saavat apua yleisluokissa, heterogeenisissä ryhmissä. Laajemmassa mittakaavassa moniammatillinen yhteistyö voi myös tarkoittaa esimerkiksi oppilashuoltoryhmiä. Näissä mukana olevat eri ammattiryhmien edustajat toimivat yhdessä yhteisen päämäärän eteen. Inklusion näkökulmasta oppilashuoltoryhmät tekevät tärkeää työtä kouluissa, sillä ne esimerkiksi vahvistavat sosiaalisia suhteita, tukevat oppimista sekä järjestävät sitä tarpeita vastaavaksi. (Wallin, 2011.)

Inklusiota tukee osaltaan hyvin myös moniammatillisen yhteistyön alakäsite, yhteisopettajuus. Tämä tarkoittaa itse opettamista yhdessä, samanaikaisesti, mutta myös suunnittelua yhdessä. (Juvonen, 2002.) Jotta inklusiivinen koulu saadaan toimimaan, vaaditaan opettajilta yhdessä työskentelyä sekä toimivaa kollegiaalisuutta eli suhdetta toisien kollegojen kanssa. Nämä ohjaavat osaltaan opettajien ajattelutapoja kohti inklusiivisempaa toimintaa niin yleisesti, kuin opetustilanteissakin. (Sahlberg, 1998.) Yhteisopettajuudessa on nähty kuitenkin haasteita, jotka hidastavat sen toteutumista (Halinen & Järvinen, 2008). Näihin lukeutuvat muun muassa yhteisen suunnitteluajan puute, sillä opettajille ei makseta palkkaa yhteisestä suunnitteluajasta. Lisäksi myös vastuun epätasainen jakautuminen on nähty ongelmallisena (Ricci ym., 2017). Opettajilla voi olla myös haasteita päästää irti ammatin autonomisesta luonteesta erityisesti tilanteissa, joissa kemiat eivät kohtaa opettajaparin kanssa (Rytivaara ym., 2017). Jotta yhteisopettajuus siis mahdollistettaisiin koulussa tukemaan inklusiivista luokkaa, tulisi opettajien oppia avoimuuteen ja rehellisyyteen. Näin se juurtuisi todennäköisemmin myös koulun toimintakulttuuriin. (Coderman ym., 2009.)

Idolin (2006) tutkimuksessa todettiin, että moni opettaja oli hyväksyvä inklusion mallia kohtaan ja oli valmis myös kokeilemaan sitä. Näin ollen he myös hyväksyivät tukea tarvitsevat avoimesti yleisopetukseen. Tämä kuitenkin perustui siihen, että kouluissa oli

saatavilla toimivia moniammatillisen yhteistyön muotoja, jotka tukivat inklusion mielekkyyttä ja toimivuutta myös opettajien silmissä. (Idol, 2006.) Toisaalta Mobergin (2001) tutkimuksessa todetaan opettajilla olevan kriittisiä näkemyksiä inklusiosta, joka taas juonsi juurensa heidän negatiivisesta suhtautumisestaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Omat arvot ja asenteet estivät inklusion tarkoituksenmukaisen toteutumisen, koska moniammatillista yhteistyötä ei haluttu saada toimimaan (Moberg, 2001). Moniammatillisen yhteistyön takana vaikuttavatkin usein monet tekijät, jotka ovat riippuvaisia muustakin kuin yhteistyössä toimimisesta. Alajoen (2021) mukaan opettajat kritisoivat muun muassa omaa tarkoitustaan, kun suunnittelun puute aiheuttaa toiminnan epäselkeyden luokassa. Voi olla, että opettaja ei esimerkiksi tiedä oppilaista tarpeeksi, opetusmuodot eivät tue yhteistoiminnallista opetusta eikä eri opetustyöhön osallistuvien tahojen kommunikaatio toimi (Alajoki, 2021). Esimerkiksi näiden tutkimusten valossa voidaan huomata, miten monitahoinen moniammatillisen yhteistyön tarkoituksenmukainen toteutuminen oikeasti on.

5.4 Toimintakulttuuri

Inklusiivisen pedagogiikan omaksuminen vaatii suurta muutosta koko koulun toimintakulttuurissa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusio tuleekin siis nähdä koko kouluyhteisöä koskevana prosessina, eikä vain tukea tarvitsevia oppilaita koskevana järjestelyinä. (Ihatsu ym., 1999.) Tämä muutos ei kuitenkaan ole yksinkertainen, vaan päinvastoin se voi olla jopa radikaali ja vaatii toteutuakseen paljon työtä (Avramidis ym., 2000). Takala, Äikäs ja Lakkala (2020) esittävätkin, että jokaisen yksittäisen henkilön tulee antaa panoksensa, jotta inklusioprosessi onnistuisi tarkoituksenmukaisesti.

Koko koulun inklusiivista toimintakulttuuria rakennettaessa on huomioitavaa, että inklusiivinen kouluyhteisö ei koskaan saavuta staattista tilaa, vaan se on alati muuttuva ja vaatii näin ollen avoimuutta yhteisön jäseniltä (Laakso ym., 2022). Tämä prosessi ei myöskään ole nopeasti toteutettavissa, vaan Baileyn (1994) mukaan toimintakulttuurin uudelleenrakentamisen keskiössä ovat visio ja suunnitelmallisuus. Ilman näitä tekijöitä on olemassa suuri riski, ettei inklusiivinen toimintakulttuuri rakennu tarkoituksenmukaisella tavalla, ja pahimmassa tapauksessa tämä johtaa prosessin epäonnistumiseen (Bailey, 1994). Kaikista oleellisista asioista koulun toimintakulttuurin muutoksen kannalta on ymmärtää inklusion periaatteet ja rakentamisen lähtökohdat (Mitchell, 1995).

Kubicekin (1994) mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden asema osana muuta ryhmää tulee nähdä arkipäiväisenä asiana. Tämä edellyttää hyväksymistä, ettei yksikään ryhmä saatikka koulu voi koskaan olla täysin homogeeninen (Kääriäinen, 1986; Jylhä, 1999). Näin ollen koko koulun toimintakulttuurista tulee rakentaa jokaista yksilöä tasavertaisesti palveleva (Mäkinen & Mäkinen, 2011). Tämä vaatii paitsi konkreettisia toimia niin myös muutosta ajatusmaailmassa (Alajoki, 2021). Mäkinen ja Mäkinen luonnehtivatkin koulua inklusiiviseksi silloin, kun jokainen yksilö on tervetullut sinne sellaisena kuin on (2011). Inklusiivisen toimintakulttuurin omaksuneet koulut ovat pystyneet vähentämään osittain erilaisuudesta johtuvaa syrjäytymistä ja tuottamaan osallistavampaa yhteiskuntaa tasapuolisesti oppilaiden välisistä eroavaisuuksista huolimatta (Ainscow, 2005).

Mitchell (1995) toteaa, että tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa voidaan usein menetellä hyvin samankaltaisilla metodeilla kuin muunkin ryhmän kanssa. Tässä tulee kuitenkin muistaa, että heterogeenisessä ryhmässä erilaisuuden kirjo on hyvin suuri ja yksilöllinen, eikä yksittäinen opettaja kykene hallitsemaan kaikkia erilaisuuden muotoja täydellisesti (Mäkinen ym., 2009). Koko koulun toimintakulttuurin kannalta ei siis voidakaan ajatella, että kaikki erilaisuuden muodot kohdataan erityistoimenpiteiden läpi, vaan pikemminkin tarvitaan opettajia, jotka ovat valmiita kohtaamaan erilaisen taustan omaavia oppilaita osana yhtä ja samaa kouluyhteisöä. (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020.) Oleellista on, että jokainen yksilö hyväksytään omana itsenään tasavertaiseksi osaksi kouluyhteisöä (Väyrynen, 2001). Laakson ja kollegoiden (2022) mukaan inklusiiviseen erilaisuuteen suhtaudutaankin lähtökohtaisesti myönteisesti, vaikka käytännön toteutuksessa saattaa olla haasteita aika ajoin. On kuitenkin huomioitavaa, etteivät inklusion haasteet ole sama asia kuin epäonnistunut inklusio. Näihin haasteisiin tulee pyrkiä vastaamaan nimenomaan kouluyhteisön asenteilla, koulun panostuksella sekä yksittäisten opettajien ammattitaidolla ja kyvyllä toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä. (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020.)

5.5 Opettajan asenne

Asenteen käsite on määrittelyn tasolla haastava ja monitulkintainen (Bonher & Dickel, 2011). Albarrachin ja Shavittin (2018) mukaan asenne on johonkin esineeseen, henkilöön tai abstraktiin asiaan kohdistuvaa arviointia. Ydin on asenteen käsitteen määrittelyssä sama, mutta ajatukset eroavat siinä, onko asenne lyhytaikainen, tilannesidonnainen arviointi vai pitkäaikainen, ihmisen muistiin varastoitunut kokonaisuus (Bonher & Dickel, 2011). Asenne

rakentuu suhteesta toiseen olevaiseen ja sillä tulee olla merkitys asenteen omaavalle. Asia tulee kohdata, ja siihen liittyvillä tunnereaktioilla on vaikutuksia asenteen muodostumiseen. (Smith, 2005; Rocklage & Fazio, 2018.) Asenne muodostuu usein ensimmäisen kohtaamisen aikana syntyneen tunnereaktion pohjalta, mutta siinä missä toiset asenteet pysyvät koko ajan samanlaisina, voivat toiset muuttua ajan saatossa (Eagly & Chaiken, 2007).

Opettajan asenne inklusiota kohtaan vaikuttaa automaattisesti opettajan toimintaan luokassa, jolloin suhtautuminen on olennainen tekijä inklusion toimivuuden kannalta (Saloviita, 2020). Opettajan asenne ja ajatukset ohjaavat sitä, mitkä edellytykset hänellä on toimia inklusiotavoitteisesti ja minkälaisia käytänteitä hän käyttää edistääkseen toimintaansa inklusiivisessa oppimisympäristössä. Opettaja voi harvoin toimia työyhteisössä kuitenkaan täysin omien ajatuksiensa varassa, jonka vuoksi asenteisiin vaikuttavat vahvasti myös sosiaaliset normit sekä käsitykset inklusiosta. Nämä puolestaan asettavat opettajalle paineita muokata asennettaan ja toimia näiden normien mukaisesti opetustehtävässään. (Lambe, 2011.)

Opettajan tehtävä inklusiivisessa oppimisympäristössä on huomioida erilaiset oppijat ja heidän tarpeensa, jonka vuoksi hänen vastuunsa inklusion toteutumisesta on merkittävä (de Boer ym., 2011). Itse inklusion aate onkin monille opettajille itsestäänselvyys, mutta sen moniulotteisen luonteen takia konkreettinen käytäntöönpano koetaan usein vieraaksi. Näin ollen tämän epäselvyyden voidaan nähdä vaikuttavan negatiivisesti luokanopettajien asenteisiin. (Moberg, 2003.) On kuitenkin huomioitavaa, että vain inklusiivisessa oppimisympäristössä toiminut opettaja osaa kertoa asennoitumisestaan inklusion toteuttamista kohtaan (Lakkala, 2015).

Opettajien asenteita inklusiota kohtaan käsittelevässä tutkimuksessa on todettu, että opettajat ovat yksiä inklusion toteutumisen päätekijöitä (Avramidis & Norwich, 2002). Asenteet vaihtelevat kuitenkin eri tutkimuksissa, ja niin positiivisista, negatiivisista kuin neutraaleistakin asenteista löytyy tutkittua dataa (Lakkala ym., 2016; de Boer ym., 2011). Koska inklusioasenteisiin vaikuttavat monet eri tekijät, on myös tutkimustuloksissa näin ollen hajontaa. Inklusio kattaa näissä tutkimuksissa kaikki tukea tarvitsevat oppilaat, joten oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja tarpeet voivat vaihdella hyvinkin paljon. Esimerkiksi vamman aste vaikuttaa siihen, haluaako opettaja toteuttaa inklusiivista opetusta (Lee ym., 2015). Mitä lievempi tuen tarve on, sitä mieluummin opettaja inklusiota toteuttaa.

Näin ollen esimerkiksi lievään fyysiseen vammaan tai aistivammaan suhtaudutaan avoimemmin. (Malinen, 2013; Cagran & Schmidt, 2011.)

Yleisellä tasolla opettajat suhtautuvat vakavammin vammaisia oppilaita kohtaan hyväksyvästi, mutta asenteenmuutos näkyy, kun oppilas tulisi sijoitettavaksi osaksi opettajan omaa luokkaa (Savolainen ym., 2012). Vakavampiin vammoihin voidaan luokitella muun muassa laaja-alaiset oppimisen vaikeudet, vakava fyysinen vamma tai vakavampi aistivamma, kuten kuurous (Moberg, 2003). Näiden lisäksi asenne sosiaalisia häiriöitä, käyttäytymisen ongelmia sekä vaikeasti kehitysvammaisia kohtaan todettiin olevan hyvin negatiivinen inklusion näkökulmasta (Gaad, 2004; Khochen & Radford, 2012; Avramidis ym., 2000). Vuonna 2013 tehdyn tutkimuksen mukaan vain 40 prosenttia luokanopettajista olisi ollut valmis opettamaan keskivaikeasti tai vaikeasti vammaista oppilasta yleisopetuksen piirissä (Chiner & Cardona, 2013).

Opettajat pohjaavat negatiiviset asenteensa inklusiota kohtaan omien taitojen ja pätevyyden puutteeseen. Onkin tutkittu, että erityisopettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat luokanopettajia positiivisempia, sillä he kokevat pätevyytensä riittävän inklusiivisen luokan opettamiseen. (Moberg, 2003.) Luokanopettajien epäpätevyyden tunne näkyy myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa, joita vain 28 prosenttia heistä kokisi osaavansa opettaa tarkoituksenmukaisesti (de Boer ym., 2011; Chiner & Cardona, 2013). Opettajat eivät kuitenkaan vain itse koe pätevyytensä puutteellisuutta, vaan myös tutkimuksissa on todettu, että opettajat tarvitsevat riittävät erityisopetustaidot opettaessaan heterogeenistä luokkaa, jossa on tukea tarvitsevia oppilaita (Jordan ym., 2009; Avramidis ym., 2000).

Opettajien asenteelliset eroavaisuudet vaikuttavat siis vahvasti siihen, miten inklusio todellisuudessa toimii. Aiemmassa tutkimuksessa opettajien negatiivinen suhtautuminen johti siihen, että oppilas siirrettiin erityisluokalle. Tätä opettajat perustelivat ajan puutteella ja sillä, ettei luokanopettajalla ole tarjota riittävää tukea kyseiselle oppilaalle. Nämä opettajan omat asenteelliset päätökset nähtiin niin opettajan kuin oppilaankin kannalta parempina ratkaisuina, jolloin oppilas segregoitiin, eivätkä inklusion tavoitteet toteutuneet. (Saloviita, 2001.)

Toisaalta myönteisesti inklusioon suhtautuu opettajat, joiden kokemukset inklusiosta ovat positiivisia ja jotka kokevat omaavansa tarpeeksi kykyjä opettaa tukea tarvitsevia oppilaita (Moberg & Savolainen, 2003). Näin ollen tutkimusten valossa kahtiajako on suurta ja

inklusion luonteen takia myös sen toteutuminen voidaan asenteiden näkökulmasta nähdä toisaalta toimivana ja toisaalta haastavana.

5.6 Oppimisympäristö

Inklusion periaatteiden mukainen muutos opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa vaatii yksittäiseltä opettajalta entistä laajempaa osaamista (Takala, Sirkko & Kokko, 2020).

Erytyskoulujen vähentyminen on osaltaan muodostanut yleiskoulujen ryhmistä entistä heterogeenisempiä, ja ryhmän heterogeenisyys onkin seikka, joka haastaa opettajia jatkuvasti (Repo-Kaarento, 1994; Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Inklusiivisessa oppimisympäristössä tämä korostuu entisestään, ja heterogeeniset ryhmät vaativatkin opettajalta perusteellista oppilaiden välisten eroavaisuuksien huomioimista eri osa-alueilla, jotta oppilas saa tarvittavaa tukea yleisopetusryhmässä. Tämä edellyttää muutosta opettajan tekemisissä valinnoissa esimerkiksi työtapojen, eriyttämisen sekä yleisten käytänteiden suhteen. (Takala, Sirkko & Kokko, 2020.) Lakkalan (2008) mukaan inklusiivisessa oppimisympäristössä onkin oleellista, että opettaja muokkaa opetusstrategioitaan siten, että ne mahdollistavat eri taitotasoisten oppilaiden tasavertaisen osallistumisen ja oppimisen. Mahdollisuus osallistua opetukseen on tärkeää paitsi oppimisen niin myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta, joka on niin ikään yksi inklusion tavoitteista (Takala, Sirkko & Kokko, 2020).

Kun puhutaan luokkahuoneessa tapahtuvista työtapoihin, käytänteisiin tai ryhmäjakoon liittyvistä muutoksista, on opettajan mahdollista edesauttaa näitä seikkoja oppilaantuntemuksensa perusteella (Lakkala & Kyrö-Ämmälä, 2017; Uusitalo & Vuorinen, 2020). Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) esittävätkin, että kouluyhteisöön kuuluvien aikuisten hyvä oppilaantuntemus on välttämätöntä, kun toimitaan inklusiivisessa oppimisympäristössä. Oppilaantuntemuksen merkitys koskettaa niin koulumenestystä kuin myös oppilaan sosiaalista asemaa oman yhteisönsä toimijana (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Ainscow ja kollegat (2013) esittävät, että inklusiivisessa ympäristössä vallitsevat sosiaaliset suhteet voivat osaltaan vaikuttaa merkittävästi inklusion kehittymiseen. Vaikutus voi olla sekä myönteistä että kielteistä tapauksesta riippuen (Ainscow ym., 2013). Hyviä vuorovaikutussuhteita voidaankin pitää inklusiivisen pedagogiikan edellyttäjinä, mutta myös sen tuloksena (Spratt & Florian, 2015). Tämä pätee niin opettaja-oppilas-suhteisiin kuin myös oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, joista kumpikin on merkittävässä asemassa hyvän oppimisympäristön luomisessa (Spratt ym., 2006).

Inklusiivisessa oppimisympäristössä, kuten pedagogiikassa yleisestikin, on huomioitava, että oppilaan ja opettajan välillä vallitseva vuorovaikutussuhde on aina jollain tapaa epäsymmetrinen. Tästä huolimatta luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen on mahdollista olla dialogista. Tämä tarkoittaa opetusta, jossa opettaja kohtaa oppilaan yksilönä arvostaen tämän omia näkemyksiä ja hyödyntäen niitä oppimisprosessissa. Dialogisen vuorovaikutussuhteen rakentamisen voidaan katsoa jäävän opettajan vastuulle, sillä epäsymmetrisessä vuorovaikutussuhteessa opettaja on hallitseva osapuoli. (Kainulainen, 2006.) Etenkin inklusiivisessa pedagogiikassa oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on äärimmäisen tärkeää (Booth & Ainscow, 2002). Vuorikoski ja Kiilakoski (2005) esittävätkin, että dialogisuus voidaan nähdä pedagogisena toimintamuotona, joka parhaimmassa tapauksessa edesauttaa oppimista ja oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Myös Lakkala (2017) nostaa esiin sosiaalisen hyvinvoinnin vaikutuksen oppimistuloksiin. Näin ollen opetustilanteen dialogisuuden voidaan katsoa edesauttavan inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista sen eri osa-alueilla.

6 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymystemme on tarkoitus selvittää luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja sen toteutumisesta. Pyrimme saamaan opettajilta aitoja kokemuksia ja näkemyksiä inklusiosta heidän omassa työssään ja koulun jokapäiväisessä arjessa. Tämän lisäksi haluamme selvittää, miten inklusio ylipäättään näkyy luokanopettajan työssä ja mitkä tekijät sen toteutumiseen vaikuttavat. Tavoitteena on ymmärtää näitä seikkoja ja hankkia niiden avulla lisätietoa inklusiosta osana luokanopettajan työtä. Näiden ajatusten pohjalta olemme luoneet seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten inklusio näkyy luokanopettajan työssä?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat inklusion toteutumiseen?

7 Tutkimuksen toteutus

Luonteeltaan tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Se on menetelmäsuuntaus, josta on karsittu numeroaineistot sekä tilastolliset menetelmät (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Sen tarkoituksena on ymmärtää kokonaisvaltaisesti tukittavaa ilmiötä ja sen merkityksiä (Alasuutari, 1999). Laadullisessa tutkimuksessa analyysiä tulkitaan tutkijoiden käyttämien kategorioiden avulla (Metsämuuronen, 2008). Keskiössä on ymmärtää tutkittavien näkemyksiään jossakin ympäristössä tapahtuvasta toiminnasta (Kiviniemi, 2018). Laadullinen aineisto ei ole siis tarkka kuvaus todellisuudesta, vaan aineiston analyysi välittyy tutkijoiden perspektiivin läpi (Kiviniemi, 2018). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen ja tiedon lisääminen aiheesta, jonka vuoksi tutkijan on tärkeää perustella tarkoituksensa (Syrjäläinen ym., 2007). Oma tutkimuksemme on laadullinen nimenomaan siksi, että pyrimme ymmärtämään sen avulla luokanopettajien näkemyksiä inklusiosta ja sen toimivuudesta.

7.1 Fenomenografia ja variaatioteoria

Tutkimusmenetelmänä käytimme fenomenografiaa sekä sen alaisuuteen kuuluvaa variaatioteoriaa. Fenomenografia pyrkii tuomaan esiin mahdollisimman tarkasti, miten eri yksilöt voivat ymmärtää ja kokea jonkin ilmiön. Menetelmän keskiössä onkin subjektin ja objektin tai toisin sanoen henkilön ja ilmiön välinen suhde. (Marton, 1994.) Paloniemi ja Huusko (2006) esittävät, että fenomenografia noudattaa ajatusmallia, jonka mukaan on olemassa yksi yhteinen todellisuus, jonka eri yksilöt kokevat eri tavoin. Oleellista on, että ilmiöstä esiin nousevat käsitykset ja kokemukset ovat yksilöllisiä, eivätkä ne tämän vuoksi ole yleistettävissä. Tästä huolimatta käsityksiä ei kuvata yksilötasolla, vaan mielenkiintona on selvittää, miten käsitykset rakentuvat ja eroavat toisistaan jossakin tietyssä ryhmässä (Paloniemi & Huusko, 2006). Näin ollen menetelmän avulla voidaan nostaa esiin jonkin tietyn ryhmän subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä johonkin tiettyyn ilmiöön liittyen, ja pohtia niihin liittyviä eroja ja yhteneväisyyksiä. Tutkimuksessamme ryhmää edustivat luokanopettajat ja tutkittavana ilmiönä toimi inklusio.

Subjektiiviset, laadulliset käsitykset ja tavat ymmärtää maailmaa on havaittu tehokkaiksi työkaluiksi niin kasvatuksellisessa kuin koulutuksellisessa mielessä, mutta tämän lisäksi niillä voidaan tuoda esiin myös laadullista tutkimustietoa erinäisistä ilmiöistä (Rovio-Johansson &

Ingerman, 2016; Paloniemi & Huusko, 2016; Marton, 1994). Tavoitteena fenomenografiassa ei kuitenkaan ole esittää absoluuttisia todellisuutta koskevia väitteitä, vaan tuoda todellisuuden ilmiöt esiin ihmisten käsitysten kautta (Paloniemi & Huusko, 2006).

Fenomenografia on otollinen tämän tutkimuksen kannalta, sillä se rakentuu luokanopettajien kokemusten ja näkemysten varaan. Näin ollen inklusio tutkittavana ilmiönä avautuu täysin kohderyhmän subjektiivisten kokemusten kautta.

Ilmiön vaihteluun pohjautuvaa teoreettista viitekehystä kutsutaan variaatioteoriaksi. Se on pitkälti kehittynyt fenomenografian pohjalta ja tieteellisessä tutkimuksessa niitä käytetään usein limittäin. (Marton & Trigwell, 2000; Rovio-Johansson & Ingerman, 2016.) On huomioitavaa, että haastatteluista saadut subjektiiviset näkemykset ja kokemukset voivat erota toisistaan merkittävästi (Ruusuvoori & Tiittula, 2005), ja näin ollen tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on keskittyä myös siihen, millaista vaihtelua inklusiota koskevissa käsityksissä on ja mistä ne johtuvat. Paloniemi ja Huusko (2016) esittävät, että variaatioteorian myötä fenomenografinen tutkimus on yhä enemmän kiinnittänyt huomiota käsitysten kuvaamisen lisäksi myös niiden juurisyihin, eli mistä käsitykset syntyvät ja mikä niihin vaikuttaa. Näin ollen inklusiota koskevia käsityksiä tutkittaessa ei tyydytä vain niiden esiintuontiin, vaan myös seikkoihin, joista käsitykset muodostuvat sekä niiden keskinäiseen vaihteluun.

7.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä hyvin yleinen puhuttaessa laadullisesta tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Se on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa kaikkien osapuolten toiminnalla on vaikutusta toisiinsa (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkimusta varten tehdyssä haastattelussa päämääränä on tutkimustehtävän suorittaminen. Haastattelun jälkeen aineistoa analysoidaan ja tulkitaan, jotta haluttu lopputulos tutkimuksen kannalta saavutetaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.)

Haastattelussa tutkijan tehtävänä on johdatella vuorovaikutusta ja tehdä sen aikana erilaisia keskustelunaloituksia, joihin haastateltava vuorostaan vastaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelu mahdollistaa, että tutkittava henkilö pääsee itse kertomaan henkilökohtaisesti omista kokemuksistaan ja tutkija pääsee lähemmäs hänen ajatuksiaan ja niiden ymmärtämistä (Puusa, 2011). Koska tutkimuksemme käsittelee luokanopettajien kokemuksia inklusiosta, on luonnollista, että haastateltavat ovat tämän ammatin edustajia. Näin saadaan juuri heidän näkemyksiään käsiteltävästä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelu onkin

luonnollisin vaihtoehto selvittäessä tutkimushenkilöiden omaa kokemusmaailmaa ja se mahdollistaa omin sanoin kertomisen sekä omien näkemysten laajemman avaamisen tutkijoille (Laine, 2018). Nämä ovat myös syitä, miksi valitsimme juuri haastattelun aineistonkeruumenetelmäksemme.

7.2.1 Puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelumenetelmäksemme valikoitui puolistrukturoitu haastattelu. Siinä on piirteitä sekä strukturoidusta lomakehaastattelusta että strukturoimattomasta avoimesta haastattelusta. Kyseisessä haastattelumenetelmässä vastaajalle esitetään ennalta määrätyt kysymykset, mutta vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltava pääsee avoimesti kertomaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan aiheesta. Osittain strukturoitujen haastattelujen toteutukselle ei ole kuitenkaan löydetty kokonaan yhtenäistä määrittystä. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Toisinaan puolistrukturoidusta haastattelusta käytetäänkin myös nimitystä teemahaastattelu. Tämä nimitys esiintyy usein silloin kun haastattelu pyörii tietyn teeman ympärillä, mutta kaikki kysymykset eivät välttämättä ole samoja kaikille haastateltaville. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Näin ollen haastateltavilla on mahdollisuus puhua eri asioista eri laajuuksilla. Tämä on tutkimuksemme kannalta merkittävä huomio, sillä tavoitteenamme on selvittää luokanopettajien omaa kokemusmaailmaa inkluusiosta.

Teemahaastattelun luonne näkyy haastattelumenetelmässämme myös siten, että haastateltaville pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa vapaalle puheelle. Tämän lisäksi heidän tulkintansa sekä merkityksenantonsa aiheesta huomioidaan parhaalla mahdollisella tavalla. Ennalta määrätyt teemat myös helpottavat aineiston teemoittelua analysointivaiheessa, vaikka teemat voivatkin muuttua tutkimuksen edetessä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Puolistrukturoitu haastattelumalli mahdollistaa kuitenkin sen, että kaikkien haastateltavien kanssa keskustellaan samoista teemoista ja että kaikissa haastatteluissa käydään läpi tietyt ennalta määrätyt kysymykset (Hirsjärvi & Hurme, 2001).

Keskeisinä kysymyksinä puolistrukturoidussa haastattelumallissa ovat ”mitä? ja ”missä?”, jotka vastaavat osaltaan myös tutkimuskysymyksiemme aihepiirejä (Eskola & Suoranta, 2014) Puolistrukturoitu haastattelumalli mahdollistaa joustavuutensa myötä myös esimerkiksi kysymysten toistamisen, tarkentamisen sekä kokonaan uusien tarkentavien kysymysten esittämisen. Haastattelun edetessä tutkija tekee muistiinpanoja ja kysyy niiden pohjalta oleellisia lisäkysymyksiä. Tämä auttaa tutkijaa keräämään juuri aiheeseensa sopivaa ainestoa,

sillä hänellä on mahdollisuuksia ohjata haastattelua haluamaansa suuntaan. (Puusa, 2011.) Haastattelumuoto tukee sitä, että luokanopettajat pääsevät haastatteluissamme pohdiskelemaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan myös syvemmällä ulottuvuudella.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä luokanopettajaa Etelä-Suomesta puolistrukturoidun haastattelumallin mukaisesti. Kaikille haastateltaville esitettiin 14 kysymystä, jotka esitettiin siinä järjestyksessä kuin ne haastattelurungossa olivat (ks. liite 1). Näiden kysymysten lisäksi esitimme tarkentavia lisäkysymyksiä jokaiseen alkuperäiseen kysymykseen, saadaksemme yhä syvällisempiä vastauksia tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2011). Haastattelutilanteet olivat hyvin keskustelunomaisia, vaikka runko olikin kaikille haastateltaville sama.

Haastattelurungon rakentamisprosessissa perehdyimme kokonaisvaltaisesti inklusioon aihepiirinä, ja hyödynsimme aiempia tutkimuksia sekä haastatteluiden toteuttamiseen tarkoitettuja teoksia. Pyrimme kysymyksillämme luomaan osallistujille tilaisuuden kuvata sekä inklusion näkymistä heidän työssään että inklusion tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen liittyviä asioita mahdollisimman vapaasti ja omiin kokemuksiin pohjautuen. Kysymykset pyrittiinkin siis pitämään hyvin avoimina ja arkikokemuksiin perustuvina, sillä tarkoituksenamme oli saada mahdollisimman autenttinen kuva aiheesta eikä esimerkiksi johdatella haastateltavan vastauksia tiettyyn suuntaan. (Hosio, 2022.)

7.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu alkoi syyskuussa 2023. Ensin lähetimme saatekirjeen haastateltaville, josta ilmeni haastattelun keskeisimmät tiedot (ks. liite 2). Tämän jälkeen tiedotimme vielä GDPR-lomakkeen avulla tutkimuksen tietosuojaan liittyvistä asioista. Nämä tiedostot lähetimme haastateltaville hyvissä ajoin ennen haastattelujen toteuttamista. Teimme alustavat haastattelukysymykset teoriataustan avulla peilaten niitä tutkimuskysymyksiimme. Tämän jälkeen suoritimme kaksi koehaastattelua. Koehaastattelujen jälkeen muokkasimme kysymyksiä toimivammiksi ja lisäsimme kaksi kysymystä haastattelurunkoomme, jälleen teoriataustaan pohjautuen.

Haastateltavat tavoitimme lumipallomenetelmällä (Snowball Sampling), jonka lähtötilanteessa tutkijoilla on muutama kontakti, joista aineistonkeruu aloitetaan. Näiden kontaktien kautta pyritään laajentamaan tutkimusaineistoa löytämällä lisää haastatteluun

sopivia henkilöitä. (Parker, Scott & Geddes, 2019.) Lähtötilanteessa meillä oli yhteensä viisi kontaktia, joiden kautta löysimme loput haastateltavat. Tämän menetelmän avulla saimme tavoittelemamme kymmenen haastateltavaa samasta määrästä yhteydenottoja, eikä näin ollen tavoitetuista henkilöistä yksikään kieltäytynyt haastattelusta. Haastateltavat olivat kaikki kasvatustieteen maistereita, jotka toimivat luokanopettajan tehtävissä. Pyrimme keräämään heterogeenisen haasteltavien ryhmän, jotta tutkimusotos olisi mahdollisimman laaja.

Haastattelut toteutettiin vuoden 2023 syyskuun ja marraskuun välillä joko etäyhteyden avulla tai haastateltavien työpaikoilla, heidän toiveidensa mukaan. Haastattelutilanteessa oli vain tutkija sekä haastateltava ja tilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman rento ja avoin. Haastattelut kestivät noin 45–60 minuuttia haastattelurungossa olevien kysymysten sekä niiden vastauksista kumpuavien lisäkysymysten kanssa. Haastattelujen tallentamiseen käytimme ääninauhuria, joista äänitteet siirrettiin suoraan Seafire-palveluun salasanan takana olevaan tiedostoon. Tämän jälkeen ne poistettiin nauhureilta haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi.

Haastattelut onnistuivat ongelmitta, ja saimmekin niistä käyttökelpoisen aineiston tutkimuksemme kannalta. Heterogeeninen otos tarjosi moninaisia vastauksia erilaisista näkökulmista, ja nämä olivatkin seikkoja, joihin aineistonkeruuvaiheessa kiinnitimme huomiota. Jokainen osallistuja vastasi kysymyksiin siten, että vastauksia voitiin hyödyntää tutkimuksessa. Näin ollen aineistomme pysyi suunnitelman mukaisena, eikä tarvetta mahdollisille lisähaastatteluille ilmennyt.

7.4 Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto koostui kymmenestä haastattelusta, jotka litteroitiin tekstimuotoon Word-dokumentissa aivan analyysiprosessin aluksi. Litteroinnissa keskityttiin pelkästään haastatteluista saatuun sisältöön, eikä esimerkiksi siihen, millaisessa diskurssissa asiat ilmenivät. Näin ollen litteraatista kävi ilmi puhujat sekä puheenvuorot mitään muuttamatta ja pelkästään sisältöön keskittyen. Tässä vaiheessa tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pseudonymisoitiin eli heidät muutettiin tunnistamattomaan muotoon ennalta valittujen nimitysten avulla. Tämä oli erittäin tärkeää haastateltavien anonymiteetin sekä tutkijoiden ja osallistujien välisen luottamuksen kannalta, ja lisäksi se loi aineistosta selkeästi käsiteltävän. (Crow & Wiles, 2008.) Pseudonymisointi toteutettiin nimeämällä osallistujat seuraavasti: Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3, Opettaja 4, Opettaja 5, Opettaja 6, Opettaja 7, Opettaja 8,

Opettaja 9 ja Opettaja 10. Näin ollen aineistoa käsiteltäessä pystyttiin seuraamaan, kuka osallistujista oli kommentin takana ilman, että hänen henkilöllisyytensä paljastui.

Fenomenografinen lähestymistapa on otollinen tutkimuksemme kannalta, sillä yleistettävien, absoluuttisten totuuksien sijaan keskitymme haastatteluun osallistuneiden opettajien subjektiivisiin kokemuksiin inkluusiosta (Paloniemi & Huusko, 2006). Lisäksi tämä lähestymistapa mahdollistaa aineiston kattavan tarkastelun, kun huomioidaan laadullisen tutkimuksen aineistolle ominaiset piirteet (Cohen ym., 2018). Fenomenografia mahdollistaa yksittäisten kokemusten perusteellisen tarkastelun osana laadullista tutkimusta, ja aineistosta voikin nousta hyvin laajoja ja monitulkintaisia sisältöjä (Marton, 1994; Cohen ym., 2018).

Tutkimuksen luonteen, lähestymistavan ja aineiston koon perusteella analyysimenetelmäksemme valikoitui laadullinen sisällönanalyysi, jossa oli sekä teoriaohjaavan että aineistolähtöisen sisällönanalyysin piirteitä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä keskeistä on, että analysoitavat sisällöt nousevat esiin aineiston pohjalta, mutta niiden tulkintaa ohjaa ennalta määritetty teoreettinen viitekehys. Aineistolähteinen sisällönanalyysi puolestaan perustuu puhtaasti aineistosta esiin nouseviin seikkoihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

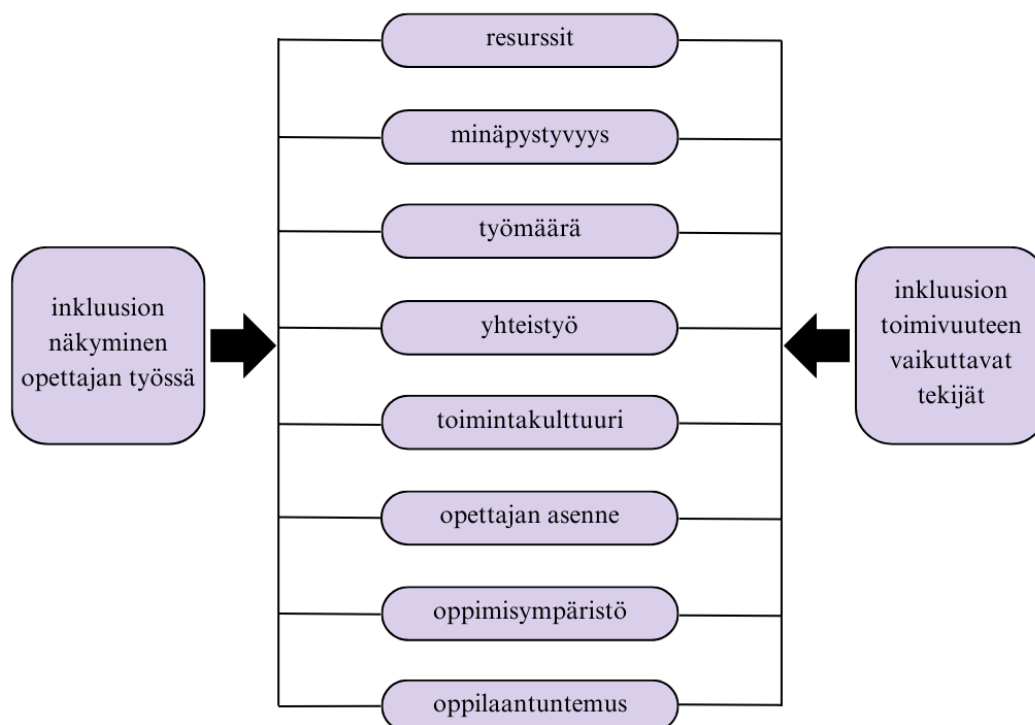
Laadulliselle sisällönanalyysille ominaista on, että analyysivaiheen alussa keskitytään löytämään asioita, joita osallistujat ovat kertoneet haastatteluissa (Vuori, 2021). Tätä voidaan pitää alustavana vaiheena, jossa aineistoon tutustutaan ja siitä pyritään erittelemään tutkimuksen kannalta keskeisimmät tekijät (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun keskeisimmät sisällöt on nostettu esiin, voidaan siirtyä aineiston teemoitteluun, jossa paneudutaan tarkemmin tutkimusongelman kannalta oleellisiin aiheisiin ja jaetaan ne teemoihin (Eskola & Suoranta, 2014). Prosessina teemoittelu on hyvin induktiivinen eli aineistolähtöinen, eikä sitä ohjaa tiukat, ennalta määrätyt teoreettiset viitekehukset. Näin ollen teemoittelu mahdollistaa kattavan ja objektiivisen analyysin, joka ei ole riippuvainen ennalta määräytyistä tekijöistä. On kuitenkin huomioitava, että teoreettisen viitekehysten puuttumisesta huolimatta tutkijan tulee pysyä kriittisenä omia metodologisia valintojaan kohtaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Analyysivaiheen ensimmäisellä teemoittelukerralla hyödynsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Keskityimme nostamaan esiin teoriataustan mukaisia sisältöjä, joita olivat resurssit, minäpystyvyys, yhteistyö, toimintakulttuuri, opettajan asenne ja oppimisympäristö. Näiden sisällä emme kuitenkaan keskittyneet tiettyihin rajoitettuihin näkökulmiin, vaan

nostimme aineistosta esiin kaikki näihin käsitteisiin liittyvät seikat. Näin ollen ennalta määrätty teoriatausta ohjasi meitä valinnoissamme, mutta emme kuitenkaan antaneet aiemman tutkimustiedon vaikuttaa analyysiimme. Näin pyrimme luomaan aineistolle mahdollisuuden esiintyä autenttisesti muodossa, jotta se palvelisi kattavasti tutkimustamme.

Laadullisen aineiston analysointi on harvoin suoraviivaista (Cohen ym., 2018). Ensimmäisen teemoittelukerran aikana aloimme kiinnittämään huomiota toistuviin teoriataustan ulkopuolisiin asioihin, jotka olivat merkittäviä tekijöitä osallistujien vastauksissa. Päätimme analysoida aineistoa uudelleen käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Toisella analyysikerralla nostimme esiin kaksi uutta pääteemaa, jotka olivat työmäärä sekä oppimisympäristöstä omaksi pääteemaksi nostettu oppilaantuntemus.

Teemoitteluprosessissa hyödynsimme värikoodaamista. Olimme ennalta määrittäneet tutkimuksemme kuudelle pääkäsitteelle värit, joilla koodasimme aineiston alkuperäiset ilmaukset. Aineistosta esiinnousseet, ennalta määräämättömät käsitteet niin ikään värikoodattiin. Tämä toimi esimerkkinä aineiston redusoinnista eli aineiston pelkistämisestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seuraavaksi teemoitellut ilmaukset jaettiin omiin luokkiinsa. Koska aineistolähtöisesti esiin nousseet ilmaukset olivat merkittäviä, muodostettiin niistä kokonaan omat teemat. On kuitenkin huomioitavaa, että nämä teemat omaavat paljon yhteisiä sisältöjä ja ne liittyvätkin vahvasti toisiinsa muodostaen yhden suuremman kokonaiskuvan. Näin ollen eri teemojen yhteydessä voidaan käsitellä samankaltaisia sisältöjä erilaisista näkökulmista.



Kuvio 2. Aineiston pääteemat

7.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määritellyt kolmeen osaan jakautuvat eettiset periaatteet, joita ovat tutkittavien itsemääräämisoikeus, yksityisyys sekä tietosuoja ja vahingon välttäminen. Näiden lisäksi myös kaikkien muiden ihmiseen liittyvien oikeuksien tulee toteutua. Huomioinninarvoista on myös, ettei tutkittavalle aiheudu merkittäviä riskejä tai haittoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019.)

Tutkimukseen osallistuminen tulee olla aina vapaaehtoista ja tutkittavalla on oikeus saada siitä riittävästi tietoa ennen päätöstä osallistumisestaan. Tämä perustuu tutkimuseettisen lautakunnan itsemääräämisoikeuden periaatteeseen. (TENK, 2019.) Tutkimuksessamme jokaiselle haastateltavalle lähetettiin saatekirje (ks. liite 2), josta ilmenee, mitä tutkitaan, mitä osallistujalta vaaditaan ja millaisella aikataululla tutkimus toteutetaan. Saatekirjeessä tuodaan myös selkeästi esille tutkimuksen vapaaehtoisuus sekä vapaus vetäytyä pois missä vaiheessa tahansa. Näiden lisäksi siinä esitetään aineiston käyttötarkoitus sekä miten sitä käsitellään. Osallistujia kehoitettiin myös olemaan yhteydessä tutkijoihin tutkimuksen missä tahansa vaiheessa sekä esittämään siihen liittyviä kysymyksiä sähköpostin tai puhelimen välityksellä.

Tutkimuksesta ei saa missään nimessä aiheutua minkäänlaista haittaa siihen osallistuvalla, ja tämä tulee huomioida tutkimuksen toteuttamisvaiheessa. Puolistrukturoitu haastattelu antaa haastateltavalle hieman vapauksia päättää, miten syvällisesti ja henkilökohtaisesti hän aiheesta haluaa kertoa (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän lisäksi kaikki haastattelukysymyksemme olivat hyvin neutraaleja eivätkä sellaisenaan ohjanneet haastateltavia vastaamaan kysymyksiin tietynlaisesti. Mikäli kysymykset olisivat tuntuneet haastateltavista epämiellyttäviltä tai vaikeilta, olisi niihin saanut jättää vastaamatta tai koko haastattelu olisi voitu keskeyttää. Näin olisimme antaneet tutkittavalle mahdollisuuden itse määrittellä, kuinka arkaluontoinen aihe on. (Kuula-Luumi, 2011.) Tämä ei kuitenkaan toteutunut yhdenkään haastateltavan kohdalla tutkimuksessamme. Haastattelutilanteessa vallitsi molemminpuolinen kunnioitus sekä hyväksyvä ilmapiiri. Tuloksia ei raportoitu tuomitsevaan eikä epäkunnioittavaan sävyyn eikä niistä ilmennyt tutkittavien henkilöllisyyttä. Näin varmistimme osaltamme tutkittavan ihmisarvon kunnioittamisen.

Eettisyyden kannalta tärkeä asia tutkimuksessa on tietosuoja ja tutkittavien yksityisyyden säilyttäminen (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Heti tutkimuksen alkuvaiheessa ilmoitimme tutkittaville, että heidän henkilötietonsa tulee ainoastaan tutkijoiden käyttöön.

Tutkimuksessamme ei myöskään kerätty mitään taustatietoja. Haastatteluista saadut ääninauhat vietiin salasanan takana olevaan tiedostoon, johon vain tutkijoilla oli pääsy. Litterointivaiheessa tutkittavat pseudonymisoitiin ja kaikki mahdollisesti tunnistettavuutta lisäävät ja tutkimuksen tulosten kannalta epäolennaiset tiedot poistettiin. Tutkittaville painotettiin myös, ettei lopullisesta tutkimusraportista voida tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai esimerkiksi heidän sukupuoltaan tai työpaikkaansa. Tämän varmistimme myös sillä, että otanta oli ympäri Etelä-Suomea, ja kaikki opettajat työskentelivät eri kouluissa. Koska haastatteluissa ilmeni erilaisia kokemuksia inkluusioon liittyen, on tärkeää, että aineistoa käsitellään luottamuksella. Näin se ei vahingoita tutkittavaa tai vaikuta hänen työntekoonsa tulevaisuudessa.

Tutkijalla on ensisijainen vaatimus vaitiolovelvollisuuteen tutkittavien henkilötietojen osalta. Osallistujille painotettiin koko tutkimusprosessin ajan, että henkilötiedot säilyvät vain tutkijoiden hallussa, niitä ei luovuteta ulkopuolisille tahoille ja ne poistetaan asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua. Tutkijan tehtävä on myös vakuuttaa, että saatua tutkimusdataa käytetään vain siihen tutkimukseen, joka on tutkittavalla tiedossa. (Kuula-Luumi, 2011.) Myös tämä löytyi haastateltaville lähetetystä saatekirjeestämme.

8 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään tutkimustuloksia, jotka vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tuloksissa on nostettu esiin keskeisimmät sisällöt, jotka saatiin suoritetuista haastatteluista. Koska haastateltavat toivat ilmi samoja sisältöjä sekä inklusion näkymisessä osana heidän työtään sekä inklusion tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen vaikuttavina tekijöinä, käsitellään molempia tutkimuskysymyksiä kunkin sisällön kohdalla limittäin. Näin ollen siis yksi sisältö muodostaa yhden alaotsikon, jossa sitä peilataan kumpaankin tutkimuskysymykseen.

Tulososiossa käsitellään haastatteluun osallistuneiden opettajien näkemyksiä ja kokemuksia kootusti, eikä opettajia tai heidän vastauksiaan yksilöidä. Tulosten havainnollistamiseksi ja konkretisoimiseksi luvuissa voidaan esittää haastatteluista esiin nostettuja sitaatteja. Näissä tapauksissa kommentin antaneesta opettajasta käytetään aiemmin määriteltyä pseudonyymiä (opettaja 1–10), ja sitaatti erotetaan muusta tekstistä. Lyhyet ja yksittäiset sitaateista poimitut ilmaukset esitetään kursivoituna muun tekstin sisällä.

8.1 Inklusio opettajan työssä

Inklusion moniulotteisuuden vuoksi on tärkeää, että lukija ymmärtää tutkimuksemme vastanneiden luokanopettajien pohjakäsityksiä inklusiosta. Haastattelurunkomme ensimmäinen kysymys käsitteli sitä, miten inklusio näkyy kunkin opettajan työssä. Tarkoituksena oli selvittää arkisen toiminnan kautta, miten kukin opettaja inklusion kokee ja näkee. Kysymys pyrittiin pitämään myös mahdollisimman avoimena, jotta se ei johdattelisi opettajaa vastaamaan tietynlaisesti (Hosio, 2022). Tähän kysymykseen saatu vastaus määritteli pitkälti sen, miten vastaukset loppuihin haastattelukysymyksiin muodostuivat ja miten niitä analysoitiin. Kokonaisuutena tämä auttoi myös meitä tutkijoina analysoimaan tutkimusdataa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Vastaukset kysymykseen siitä, miten inklusio näkyy opettajan työssä, olivat hyvinkin samansuuntaisia. Tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisluokissa näkyi lähes jokaisen opettajan vastauksissa. Oppilasmateriaalin näkökulmasta katsottuna melkein jokainen opettaja mainitsi tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Näillä haastateltavat viittasivat oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia ja tarvitsevat tämän vuoksi enemmän tukea luokassa kuin muut oppilaat. Tämän lisäksi esiin nousivat myös oppilaiden motoriset vaikeudet sekä

käytöshäiriöt. Opettaja 9 avasi kokemustaan inklusiosta kertoen, että hänen luokkaansa oli integroituna yksi autismin kirjoon kuuluva oppilas, mutta muuten opettajat viittasivat kokemuksiinsa hyvin laajalla tasolla tukea tarvitseviin oppilaisiin viitaten. Kuitenkin opettajan 3 kokemus poikkesi eniten muiden opettajien vastauksista, sillä hänen luokallaan oli ollut näkövammaisen oppilas, jolla ei ollut oppimisen vaikeuksia, vaan tuki oli tarpeellista lähinnä näkörajoitteisiin liittyvissä aputoiminnoissa.

Lähes yksimielisesti opettajat näkivät inklusiossa myös haasteita oman työnsä näkökulmasta. Heterogeenisen ryhmän opettaminen yleisluokissa toi opettajien työhön enemmän haasteita, jotka näkyivät muun muassa ajanpuutteena sekä riittämättömyyden tunteena (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Tämän lisäksi opettajat kokivat joutuvansa käyttämään aikaa uusien tukikeinojen etsimiseen, jotta jokainen oppilas voitiin huomioida tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämä nähtiin vastausten perusteella monien haastateltavien kohdalla hyvinkin kuormittavana. Näitä esiin nousseita aihealueita käymme tarkemmin läpi seuraavissa kappaleissa.

8.2 Resurssit

Inklusion toteutuminen vaatii resursseja ja ne ovatkin avainasemassa sen onnistumisen kannalta (Spratt & Florian, 2015). Tämä painottui huomattavasti jokaisessa haastattelussa. Opettajat olivat kaikki sitä mieltä, että ilman tarvittavia resursseja on inklusion toteuttaminen lähes mahdotonta, eikä siihen liittyvä toiminta ilman niitä ole tarkoituksenmukaista. Resurssien määrässä oli kuitenkin runsaasti vaihteluita, ja opettaja 4 huomauttikin, miten hän tiedosti toisissa kouluissa asioiden olevan paremmin. Haastatteluissa kävi ilmi, että pienemmissä kouluissa resurssit olivat keskimäärin parempia kuin isommissa. Myös opettajat, joiden mielestä omassa koulussa resurssit olivat riittävät, tiedostivat pientenkin tilanteiden muutosten voivan vaikuttavaa negatiivisesti resurssien jakautumiseen. Esimerkiksi opettaja 3 ilmoitti koulun resurssien olevan kelvollisia, mutta todella haastavan oppilaan kohdalla ne todennäköisesti olisivat liian vähäiset. Jokaisen opettajan haastattelusta kävikin ilmi, että resurssissa on parantamisen varaa, vaikka nykyinen tilanne olisikin tyydyttävä. Koulutuksia inklusioon liittyen olisi myös tarjolla, mutta vain opettaja 4 kertoi sellaisesta olleen hyötyä. Tämän lisäksi opettaja 8 ilmaisi tyytymättömyytensä koulutuksien saatavuuteen, sillä paikat ovat usein hyvin rajallisia:

”Ei se minusta toimi, että resursseja ei ole niin kuin tarpeeksi. Niitä ei ole aina saatavilla, joskus ei ollenkaan. Ei ole tarpeeksi henkilöstöresursseja eikä aina pääse koulutuksiin, kun ne koulutusmäärät on aika pienet.” (Opettaja 8)

Osaavien henkilöiden asema inklusion onnistumisen kannalta nousi jokaisessa haastattelussa vahvasti esille. Ammattitaitoiset ihmiset nähdäänkin avainasemassa inklusion toimivuuden näkökulmasta (Laakso ym., 2022). Suuri osa opettajista myös painotti nimenomaan ammattimaisuutta inklusion tukemisessa. Esimerkiksi opettaja 5 kertoi miten ammattitaidoton lisäksi luokassa voi jopa heikentää inklusiivista toimintaa ja luoda näin lisäkuormaa luokanopettajalle. Ongelma tässäkin suurimman osan kohdalla oli kuitenkin, ettei tarpeeksi osaavaa apua ollut saatavilla tai koululla ei ollut resursseja tällaisia hankkia. Ammattitaitoisen avun puute kuormitti opettajia ja haastateltavista opettajat 2, 5 ja 7 painottikin ajanpuutteen merkitystä osana inklusion toimimisen laiminlyömistä. Opettajilla ei yksinkertaisesti riitä aika huomioida kaikkia luokan oppilaita, ja toistuvasti mainittiinkin nimenomaan taitavampien oppilaiden jäävän varjoon. Opettaja 7 kertoo, miten ylöspäin eriyttäminen on välillä lähes mahdotonta, sillä aika ei riitä:

”Ensin autetaan niitä, jotka osaa vähän, sitten taas seuraavaa ryhmää ja sitten siinä käy vähän niin kuin pyramidin huipulle, että ylöspäin eriyttäminen valitettavasti resurssien takia jää vähäiseksi.” (Opettaja 7)

Ratkaisuna asiantuntijapulaan jokainen haastateltava kertoi koulunkäynninohjaajien hyödyntämisen. Vain kolmella kymmenestä opettajasta oli jatkuvasti ohjaaja käytössään ja kahdessa tapauksessa kyseinen henkilö toimi yhden luokan oppilaan henkilökohtaisena avustajana. Suurella osalla opettajista oli satunnaisina tunteina ohjaajia ja opettajan 1 omilla tunneilla ohjaajaa ei ollut lainkaan. Vaikka ohjaajaresursseissa olikin vaihteluja haastateltavien kesken, oli jokainen sitä mieltä, että niitä saisi lisätä enemmän kouluarkeen. Opettaja 4 kertoi, miten pelkästään yhden lisäihmisen läsnäolo luokassa voi rauhoittaa tekemistä huomattavasti. Hän ilmaisi ohjaajien saatavuuden vähäisyyden vaikuttavan vahvasti myös omaan suunnitteluunsa. Tiedyt tekemiset pystyi suunnittelemaan ainoastaan tunneille,

joissa ohjaaja oli läsnä. Opettaja 8 ilmaisikin huolensa siitä, miten huonosti koululla oli ohjaajia saatavilla eikä apua osattu aina suunnata sitä tarvitsevalle. Koulunkäynninohjaajat nähdään tärkeänä henkilöstöllisenä osana inklusion toteutumista, jonka vuoksi saatavuuden vähäisyys vaikuttaa väistämättä siihen negatiivisesti (Takala, Lakkala ja Äikäs, 2020).

Kuten monessa asiassa, resurssienkin hankinnassa raha on avainasemassa. Myös tätä aspektia jokainen haastateltava piti enemmän tai vähemmän ongelmallisena. Opettaja 2 oli sitä mieltä, että rahaa tarvittaisiin enemmän, jotta saataisiin enemmän ihmisiä töihin. Hän näki tämän vaikuttavan erityisen paljon inklusion toteutumiseen ja siihen, että jokainen lapsi saisi tarvitsemansa tuen luokassa. Myös opettaja 8 ilmaisi, miten rahat eivät vain yksinkertaisesti riitä tukemaan inklusiivista oppimisympäristöä tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämän lisäksi suuri osa haastateltavista korosti, miten rahallisten resurssien kohdistamisen tulisi olla harkitumpaa, jotta inklusio saataisi toimimaan. Oikein kohdistetut resurssit edesauttavatkin inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista (Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Opettaja 8 kertoi oppilasryhmien erojen vaikutuksesta resursseja peilaten. Hänen mukaansa resurssien suuntaamista tulisi harkita vakavasti sen mukaan, millainen oppilasaines kullakin luokalla on. Opettaja 6 ilmaisi, miten hänen mielestään inklusion vaatimuksia vastaavia resursseja ei ole vielä edes keksitty, eikä hänelle ole tarjottu resursseja vastaamaan inklusiivista oppimisympäristöä. Vanhoja malleja ei hänen mukaansa näin ollen ollut muutettu, vaikka resurssien tarve kasvoi:

”Inklusion toteutuminen vaatisi ihan kauheasti resursseja koululta, että kaikki saisivat sen saman edun, mutta semmosia resursseja ei ole vielä keksittykään.”

(Opettaja 6)

Isona osana resursseja ilmeni myös tilat ja käytössä olevat välineet. Erityisesti opettajat 1, 9 ja 10 korostivat tilojen tärkeyttä inklusion onnistumisessa. Tässä isona osana haastatteluissa esiintyi isot ryhmäkoot, joiden jakaminen eri tiloihin koettiin inklusion kannalta otollisempaan vaihtoehtona. Tällöin esimerkiksi opettaja 1 näki oppilaiden saavan yksilöllisempää opetusta. Hän kuitenkin koki, ettei koulusta löytynyt tarpeeksi tiloja, joihin oppilaita voisi jakaa. Laakson ja kollegoiden (2022) tutkimuksenkin mukaan monet koulut

laiminlyövät inklusiivisen oppimisympäristön tukemista jo pelkästään puutteellisten tilojen vuoksi. Inklusion tukemiseen ei riitä pelkkä tilojen saatavuus, vaan myös aiemmin mainitun henkilöstön pitää olla kunnossa, jotta tällaista hajautusta voidaan toteuttaa.

Positiivisena opettajat 9 ja 10 näkivät kouluistansa löytyvät tilat, joita pystyttiin käyttämään oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Esimerkiksi opettajan 9 koulusta löytyi rauhoittumisen tila, johon oppilaat pääsivät *keräämään voimiaan*. Oppilaiden erilaisten virikkeiden ja välineiden käyttö haastatteluissa korostui opettajien kohdalla, joilla oli kokemusta jonkinlaisista keskittymisvaikeuksia omaavista oppilaista. Opettajat 9 ja 10 pitivät pienten asioiden merkityksiä tällaisissa tilanteissa hyvinkin isoina. Samat opettajat korostivat myös tukiopetusta ja eriyttävien materiaalien tärkeyttä inklusiota tukevinä asioina. Näiden nähtiin hyödyttävän koko luokkaa, sillä ne olivat samalla tavalla saatavilla kaikille luokan oppilaille. Opettaja 9 koki tämän tukevan inklusiota ja ottavan huomioon myös oppilaat, jotka pärjäävät ilman erillistä tukea:

”Meillä on ne keikkujakkarat, piikkityyny ja stressilelut ja niitä jaetaan ihan ilman tuen päätöksiäkin, että silleen otetaan huomioon myös nämä tukea tarvitsemattomat.”
(Opettaja 9)

Suurimmaksi osaksi haastateltavat olivat siis sitä mieltä, että resurssit ovat riittämättömiä inklusion tarkoituksenmukaisen toteutumisen kannalta. Kuitenkin opettajat 3, 7 ja 9 kertoivat nykyisessä tai inklusion toteutumisen aikaisessa, menneessä tilanteessa resurssien olevan todella riittäviä. Opettaja 7 kertoi resurssien olevan tällä hetkellä erinomaiset, mutta tiedostaa niiden riittämättömyyden, mikäli ryhmäkoko kasvaisi. Myös opettaja 9 koki koulunsa resurssien olevan hyviä, sillä ne oli osattu kohdistaa oikeisiin oppilasryhmiin. Opettaja 3 eritteli tarkimmin, miten hänelle oli tarjottu resursseja tukemaan näkövammaista oppilasta ja hänen opiskeluaan. Hän kertoi myös riittävien resurssien olevan ehto oppilaan inklusiolle. Hänelle tarjottiin koulutus näkövammaisen opettamiseen, välineitä, materiaaleja sekä erilaista henkilöstöllistä tukea eri tilanteisiin. Hän myös kertoi koulun rehtorin toteuttavan lähes kaikki toiveet, mitä hänellä oli koskien kyseisen oppilaan opetusta:

”Kun päädyttiin että kyseinen oppilas tänne tulee, niin luvattiin hommata kaikki mitä tarvitaan ja se on kyllä hienoa.” (Opettaja 3)

Näin ollen resurssien riittävyys nähtiin jossain määrin inhimillisenä, mutta jokainen haastateltava opettaja oli sitä mieltä, että jossakin resurssien osa-alueessa on puutteita. Tämä koettiin osaltaan jälleen hidastavan inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista ja siten laiminlyövän oppilaiden riittävää opetusta sekä huomioimista luokkahuoneessa. Pahimmassa tapauksessa tämä voi laiminlyödä myös perusopetuslakia, jonka mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää opetusta jokaisella oppitunnilla (Perusopetuslaki, 628/1998).

8.3 Minäpystyvyys

Inklusio koettiin yksittäisen opettajan kannalta hyvin kuormittavana tekijänä. Opettaja 5 totesi pelkän aiheeseen liittyvän ajatuksenkin olevan hyvin kuormittava. Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja kokikin, että inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa heiltä vaaditaan tavallista enemmän työtä ja voimavaroja. Muuttuvat oppimisympäristöt ja heterogeeninen oppilasmateriaali vaativat yksittäiseltä opettajalta yhä moninaisempia valmiuksia, mikä on koettu niin ikään opettajaa kuormittavana tekijänä (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Haastatteluista kävi ilmi, että opettajan työhön kohdistuvat odotukset ovat kasvaneet inklusioprosessin yhteydessä, ja tämän osallistujat näkivät haasteellisena yhtälönä. Moni haastatteluun osallistunut opettaja kokikin omaan työhönsä kohdistuvat odotukset jopa kohtuuttomina:

”No siis opettajalta vaaditaan ihan järjettömyyksiä.” (Opettaja 6)

Lähes jokainen osallistujista mainitsi, että oli kokenut riittämättömyyden tunnetta omassa opetuksessaan. Tällä oli suora yhteys opettajien minäpystyvyyteen, joka muodostuu osaltaan aiempien työ- ja opetuskokemuksien perusteella (Gibson & Dembo, 1984). Osallistujat kokivat riittämättömyyden tunteen uuvuttavana ja työpanokseen kielteisesti vaikuttavana tekijänä, joka heijastui heidän työssään väsymyksenä ja toivottomuuden tunteena. Tässä tunteessa oleellista oli, että opettajat olisivat halunneet tarjota parasta mahdollista tukea

inklusiivisessa oppimisympäristössä siinä onnistumatta. Kun tämä ei toteutunut, refleктоitiin tilannetta itsekkriittisesti:

”Ajattelen, et mä oon tehnyt just sen verran, kun mä pystyn, mutta siitä huolimatta mä mietin, että olisiko mun kuitenkin pitänyt tehdä enemmän.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 totesi olevansa luonteeltaan tunnollinen, ja muiden osallistujien tapaan pyrki toteuttamaan inklusiivista opetusta niin hyvin kuin mahdollista. Inklusiivisen oppimisympäristön mukana tulleet haasteet kuitenkin hankaloittivat tätä, ja opettajat kokivatkin sen vaikuttavan kielteisesti heidän minäpystyvyyteensä. Tunne omasta riittämättömyydestä korostui etenkin luokissa, joissa tuen tarvetta oli paljon. Opettaja 3 totesikin, ettei pystynyt mitenkään tarjoamaan apua kaikille sitä tarvitseville. Näin ollen osa oppilaista jäi kokonaan ilman tukea tietyillä oppitunneilla. Oleellista tässä oli, että lähes jokainen opettaja koki luokan lahjakkaampien oppilaiden jäävän liian vähäiselle huomiolle, eikä heidän tarpeisiinsa pystytty vastaamaan yleisopetuksessa:

”Ylöspäin eriyttäminen on jäänyt vallan. Tällä hetkellä me joudutaan valitettavasti menemään nää erityislapset edellä, eikä näille niin sanotuille lahjakkaimmille yksilöille oo aikaa tarjota heidän tarvitsemaansa haastetta.” (Opettaja 6)

Tämä vaikuttaa kielteisesti inklusion tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen, sillä ajatuksena on, että jokaisella oppilaalla olisi tasavertaiset mahdollisuudet opiskella yhteisessä luokkatilassa (Moberg & Savolainen, 2015). Tämä ei toteudu, mikäli huomio keskittyy pelkästään tukea tarvitseviin oppilaisiin muun ryhmän sijaan eikä myöskään, jos tukea tarvitsevat oppilaat jäävät huomioimatta. Osallistujat nostivatkin juuri tämän seikan esiin tekijänä, joka ei toimi inklusiivisissa oppimisympäristöissä.

Toisaalta opettajat kokivat, että vankalla pohjalla oleva minäpystyvyys on osaltaan tekijä, joka vaikuttaa myönteisesti inklusioprosessin tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen. Vaikka

lähes jokaisen osallistujan kokemukset inklusioon liittyen olivatkin negatiivissävytteisiä, kokivat he, että heidän oma kykynsä toimia tilanteessa oli vähintäänkin hyvällä pohjalla. Tämä heijastui osallistujien kohdalla hyvänä minäpystyvyytenä. He kokivat, että varmuus omasta toiminnasta ja sen laadusta edesauttoivat inklusiivisessa oppimisympäristössä toimimista. Aiemmissa tutkimuksissa minäpystyvyys onkin nostettu esiin keskeisenä inklusioprosessin onnistumiseen vaikuttavana tekijänä, sillä se antaa opettajalle valmiudet kohdata inklusiivisen oppimisympäristön haasteet ja suoriutua niistä parhaalla mahdollisella tavalla (Schunk & Pajares, 2005; Pajares, 2006).

Minäpystyvyyden rakentumiseen vaikuttaa oleellisesti myös opettajan aiemmasta työstä karttunut ammattitaito sekä sen pohjalta muodostuneet subjektiiviset kokemukset omasta toiminnasta ja sen laadusta. Oleellista tässäkin on, että negatiiviset kokemukset vaikuttavat opettajan minäpystyvyyteen kielteisesti, kun taas onnistuneet kokemukset toimivat hyvän minäpystyvyyden rakentajina. (Bandura, 1977; Gibson & Dembo, 1984.) Haastatteluista esiinnousseet negatiiviset kokemukset liittyivät useimmiten opettajan kasvaneeseen työtaakkaan ja siitä seuranneeseen uupumuksen tunteeseen sekä tilanteisiin, joissa opettaja ei pysty tukemaan kaikkia oppilaita tasavertaisesti. Positiiviset kokemukset puolestaan liittyivät vahvasti opettajien hyvään ammattitaitoon sekä vahvaan luottoon toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä.

Osallistujat kokivat inklusion vaikuttavan kielteisesti heidän minäpystyvyyteensä, mutta samalla he kuitenkin uskoivat, että heidän minäpystyvyytensä on vahvalla pohjalla, ja kokivatkin sen voimavaraksi inklusiivisessa oppimisympäristössä toimittaessa.

Minäpystyvyyden onkin voitu katsoa olevan henkinen resurssi, joka parhaimmassa tapauksessa auttaa opettajaa selviytymään inklusiivisen oppimisympäristön haasteista (Schunk & Pajares 2005; Pajares, 2006). Minäpystyvyyden kanssa tulee kuitenkin muistaa, että se rakentuu jokaisella ihmisellä eri tavalla, eikä samojen asioiden voida olettaa vaikuttavan samalla tavalla jokaiseen yksilöön (Bandura, 1977). Näin ollen minäpystyvyyden subjektiivista luonnetta tulee aina arvioida yksilön näkökulmasta yleistämättä sitä jokaiseen saman ryhmän edustajaan (Bandura, 1977; Marton, 1994).

8.4 Työmäärä

Opettajien kokemukset inklusioprosessin kuormittavuudesta näkyivät heidän arjessaan konkreettisesti työmäärän lisääntymisenä. Tämän katsottiin olevan suorassa yhteydessä

lisääntyneeseen tuen tarpeeseen sekä oppilasryhmien yhä heterogeenisempään luonteeseen, jonka koettiin vaativan yksittäiseltä opettajalta kykyä hallita yhä moninaisempia taitoja mittavan erilaisuuden kirjon parissa (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Tämä koettiin niin ikään haastavana osana opetusta, ja moni opettaja tunsu jäävänsä yksin asian kanssa:

”Se vaan yhä enemmän kaatuu sinne sen luokanopettajan päälle niin sanotusti.”
(Opettaja 1)

Inklusion mukanaan tuoman työmäärän koettiin siis olevan liian suuri yhdelle ihmiselle. Oleellista oli, että työmäärän koettiin olevan hyvin suuri verrattuna luokkiin, joissa tukea tarvitsevia oppilaita ei ollut. Heterogeeniset oppilasryhmät koettiin työläinä, sillä opettajista tuntui, ettei heillä riitä aika tai voimavarat suuren erilaisuuden kirjon hallitsemiseen. Tätä tukee Mäkisen ja kollegoiden (2009) näkemys, jonka mukaan yksittäisen opettajan on lähes mahdotonta hallita kaikki luokassa esiintyvä erilaisuus.

Osallistujat kokivat, että heterogeenisen ryhmän kanssa toimiminen vaatii opettajalta huomattavasti enemmän työtä kuin homogeenisen ryhmän kanssa toimiminen. Jahnukainen (2015) nostikin tämän olevan syy, jonka vuoksi homogeeniset ryhmät koetaan perinteisesti opetustilanteen kannalta toimivimpana ratkaisuna. Opettaja 7 vertasi opettajan toimintaa inklusiivisessa oppimisympäristössä *palapeliin*. Hän siis koki, että opettajan tulee kyetä rakentamaan erilaisista oppilaista yksi toimiva kokonaisuus, jolla on tasavertaiset mahdollisuudet osallistua opetukseen. Tämä tukee Ainscowin (2005) näkemystä, jonka mukaan inklusion tarkoituksenmukaisessa toteutumisessa oleellista on, että jokaisella yksilöllä olisi tasavertaiset mahdollisuudet osallistua toimintaan heidän eroavaisuuksistaan huolimatta.

Tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoaminen heterogeeniselle oppimisryhmälle vaatii opettajalta kuitenkin suuren määrän työtä. Opettajan *venyminen* oli termi, joka nousi esiin useammassa haastattelussa. Opettaja 4 nosti esiin, että hänen pitäisi olla opetustilanteissa kahdessa paikassa samaan aikaan, jotta opetus olisi kaikille tasapuolista. Opettajat 9 ja 10 niin ikään kokivat, että samassa tilassa olevien, keskenään hyvin eritasoisten oppilaiden tarpeisiin

venyminen on yhdelle opettajalle erittäin haasteellista, ja pahimmassa tapauksessa se asettaa oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan:

”Kyllähän se on sitten aina muulta luokalta pois, kun sä joudut opetustilanteessa jakautumaan pelkästään niiden tukea tarvitsevien pulpeteille.” (Opettaja 9)

Suunnittelun merkitys ja sen lisääntyminen mainittiin haastatteluissa useaan otteeseen. Koulupäivän suunnittelussa tämä näkyi muun muassa ryhmäjakojen, toimintamethodien sekä yleisenä, päivän kulkuun liittyvänä suunnitteluna. Yleiseen suunnitteluun lukeutui myös erilaiset koulun ulkopuolella toteutettavat retket, joissa inklusiivisen luokan tarpeet piti huomioida entistä tarkemmin. Opettajat 3 ja 10 nostivat esiin fyysiseen kapasiteettiin liittyvän suunnittelun, jossa tulee huomioida erinäiset liikkumista hankaloittavat tekijät tai motoriset vaikeudet. Erityisesti opettaja 3 korosti tämän tärkeyttä hänen näkövammaisen oppilaan opettamiseen liittyvien kokemusten pohjalta.

Suunnitelmallisuuden lisääntyminen näkyy vahvasti myös opetuksen eriyttämisessä. Opettaja 10 kertoi, että joinain vuosina hänen oli pitänyt tehdä kolme eri matematiikan koetta, joissa oli huomioitu yksittäisten oppilaiden lähtötasot. Työmäärän kasvu on siis huomattava, kun yksien tehtävien sijaan opettajan tulee huomioida laaja eriyttämisen tarve. Haastatteluista saatujen vastausten perusteella voidaankin siis todeta, että suunnittelun lisääntyminen heijastui vahvasti kasvavana työmääränä työajan ulkopuolella. Opettajat kertoivat, että joutuvat yhä tarkemmin laatimaan päivä- ja viikkokohtaisia suunnitelmia opetuksen kulusta. Esiin nousivat myös tuen tarpeeseen liittyvät palaverit sekä niihin liittyvien asiakirjojen täyttäminen.

Tutkimuksen perusteella inklusio on lisännyt opettajien työmäärää merkittävästi, ja tähän liittyvät kokemukset olivat kaikkien osallistujien osalta kielteisiä. Näin selkeä kielteinen näkyvyys heijastaa osaltaan inklusion haasteita ja opettajien kriittistä suhtautumista prosessin toimivuuteen.

8.5 Yhteistyö

Vaikka opettajan ammattia on aina pidetty hyvin autonomisena, on yhteistyön merkitys inklusion myötä korostunut huomattavasti (Rytivaara ym., 2017). Tätä mieltä oli myös jokainen haastateltava opettaja. Merkitys kasvoi erityisesti ryhmäkokojen suurentuessa ja oppilasaineksen moninaisuuden lisääntyessä. Opettajilla oli samoja käsityksiä yhteistyön eri muodoista, mutta toteutustavoissa ja henkilöstöllisissä näkökulmissa oli jonkin verran eroja. Tämä vaikutti osaltaan myös siihen, miten inklusiota toteutettiin kunkin opettajan kohdalla. Kaikki opettajat pitivät yhteistyötä kuitenkin edesauttavana toimintana inklusion onnistumisen kannalta. Esimerkiksi opettaja 2 piti yhteistyötä ehdottomana ja korosti avunsaannin tärkeyttä työn mielekkyyden näkökulmasta. Opettaja 1 korosti avunsaannin merkitystä myös työssä jaksamisessa ja ilmaisi, miten yhteistyö on kaiken toiminnan perusta:

”Sehän on se niinku koko ydin, että siellä on se ihmisjoukko, joka tietää mitä siellä tapahtuu.” (Opettaja 1)

Kollegiaalisen tuen tärkeys nousi esille lähes jokaisessa haastattelussa. Tässä tapauksessa käytämme käsitettä tuesta, jota opettajat saavat luokkahuonetoiminnan ulkopuolella, ja käsittelemme esimerkiksi yhteisopettajuuden erikseen. Kollegiaalisuutta pidetään inklusiivisen koulun toiminnan edellytyksenä (Sahlberg, 1998). Haastateltavat kokivat tärkeänä muiden opettajien antaman vertaistuen, ja näin ollen saivat turvaa sille, etteivät olleet hankalissa tilanteissa yksin. Esimerkiksi opettaja 7 mainitsi, miten haastavan tilanteen tullen kollegat pystyivät onnistuneesti tukemaan hänen ajatuksiaan ja todistamaan ne aiheellisiksi niin hänelle itselleen kuin mahdollisesti kyseenalaistaville tahoille, kuten oppilaiden vanhemmille. Tällaisten kollegiaalisten keskustelujen tapahtumatilanteiksi nimettiin usein opettajanhuoneen keskustelut tai palaverit, joita suuri osa opettajista pitivät erittäin hyödyllisinä. Opettaja 1 mainitsi niiden olevan hyviä paikkoja peilata omaa suunnitteluaan toiminnan toteuttamiseen ja saada palautetta siitä. Opettaja 2 kertoi keskustelun olevan usein ratkaisu vaikeiden asioiden käsittelyyn ja opetuksellisiin ongelmiin. Opettaja 4 painotti myös kollegoiden vinkkien ja heidän jakamiensa opetuskeinojen tärkeyttä omassa inklusiivisen

oppimisympäristönsä luomisessa. Opettaja 10 mielestä toisten opettajien tuki on korvaamatonta, eikä hän voisi kuvitella pärjäävänsä työssään ilman sitä:

”Kyllä ne toiset opettajat on kullanarvoisia, että yksin kun yrittäis pärjätä niin ois kyllä tosi vaikeeta.” (Opettaja 10)

Jokaisella haastateltavalla opettajalla oli tukenaan erityisopettaja. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä pidetäänkin yhtenä yksinkertaisimmista inklusiota tukevista moniammatillisen yhteistyön muodoista (Kykyri, 2007). Toisilla tuki oli säännöllisempää, kun taas toisilla hyvinkin satunnaista. Kaikki kymmenestä opettajasta ilmaisi kuitenkin erityisopettajan olevan erittäin tärkeä voimavara inklusion kannalta. Suurimmalla osalla luokassa kävi laaja-alainen erityisopettaja muutamilla tunneilla viikossa. Opettajat 4 ja 5 ilmaisivat erityisopettajalta saadun tuen todella tärkeänä, sillä se auttoi huomioimaan oppilaita paremmin sekä jakamaan myös luokanopettajan avun tasaisemmin kaikille. Erityisopettajan ansiosta luokan pystyi usein myös jakamaan kahteen eri tilaan, joka mahdollisti yksilöllisemmän opetuksen. Suurimmaksi osaksi tämä nähtiin positiivisena asiana, mutta opettaja 5 ilmaisi sen aiheuttavan myös rikkonaisuutta luokan dynamiikassa. Tämä johtui siitä, että koko luokka oli vain harvoilla oppitunneilla samassa tilassa. Tämä rikkoo osaltaan myös inklusion ydinidea siitä, että kaikki oppilaat ovat yhdessä luokassa (Alajoki, 2021). Kaikki haastateltavat olivat myös sitä mieltä, että erityisopettajia pitäisi olla useammin ja enemmän saatavilla, mutta kertoivat taloudellisesti sen olevan lähes mahdotonta. Avusta huolimatta esimerkiksi opettaja 6 ilmaisi jäävänsä hyvinkin yksin suurimmaksi osaksi ajasta:

”Toki erityisopettajalta saa apua ja neuvoja, kun niitä tarvitsee, mutta kyllä sitä välillä tuntee olevansa aika yksin siellä.” (Opettaja 6)

Yhteisopettajuuden merkitys inklusion tukemisessa nousi esille opettajien 2, 5 ja 10 haastatteluissa. Heillä kaikilla oli joko kokemusta yhteisopettajuudesta tai toteuttivat sitä parhaillaan. Yhteisopettajuuden toteuttamisen syy kuitenkin kaikille kolmelle opettajalle oli

suuret ryhmäkoot, eikä niinkään tuen varmistus jokaiselle ryhmän oppilaalle sen koosta huolimatta. Toisen opettajan tuki nähtiin luokassa joka tapauksessa erittäin tärkeänä. Opettaja 2 ilmaisi yhteisopettajuuden alun olevan haastavaa, sillä toimintamallien yhdistely ja uuden opettajan perehdyttäminen työhön vei ylimääräistä aikaa opetuksesta. Opettajilla onkin usein haasteita päästää irti työn autonomisesta luonteesta (Rytivaara ym., 2017). Tämän vaiheen jälkeen hän näki sen kuitenkin pelkästään positiivisena. Opettajalla 5 taas oli aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta ja hän koki järjestelyn paljon parempana nykyiseen verrattuna. Opettaja 10 toteutti yhteisopettajuutta joidenkin aineiden kohdalla, mutta tämä tarkoitti yleensä myös kahden ryhmän yhdistämistä. Hän näki tällaisen isomman ryhmän kahdelle opettajalle toimivammaksi, sillä tällöin toisella oli aikaa kollektiivisesti huomioida heikommat ja toinen pystyi keskittymään yleisempään ohjeistukseen:

”Silloin pystyy jakamaan sitä huomiota, että joinain tunteina mä autan niitä joilla on enemmän vaikeuksia ja toisilla niitä jotka pärjää paremmin, että kaikki pääsee sitten toteuttamaan itseään.” (Opettaja 10)

Vaikka näennäisesti yhteistyön muotoja oli olemassa hyvin monipuolisesti, koki kaikki haastateltavista, että niiden lisääminen auttaisi tukemaan inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista. Lähes jokaisen haastateltavan koulussa oli käytössä resurssiopettaja, mutta päävastuun koettiin silti olevan luokanopettajalla. Tällainen vastuun epätasainen jakautuminen onkin koettu haasteena yhteistyön toteuttamisen kannalta (Ricci ym., 2017). Tukea ei myöskään ollut saatavilla läheskään jokaisella oppitunnilla. Opettaja 5 kertoi saavansa toisen opettajan tuen luokkaan noin viisi kertaa viikossa. Opettaja 6 ilmaisi, ettei tuki ole juurikaan muuttunut inklusiivisen ajattelun lisääntytyä, joka taas on aiheuttanut ongelmia luokkahuoneen hallinnassa ja oppilaiden tasa-arvoisessa kohtelussa. Myös opettaja 4 ilmaisi tyytymättömyytensä lisätuen toteutumiseen. Hän sanoi apua olevan joka päivä jollakin tunnilla, mutta pääosin hän toimi yksin. Vaikka koululla näennäisesti olikin esimerkiksi resurssiopettaja saatavilla, oli hänen lukujärjestyksessään usein kaksi tuntia päällekkäin, joista hän sitten valitsi aina sen, missä apua tarvittiin enemmän. Näin ollen opettaja 4 joutui usein ilman lisäapua, sillä toisessa ryhmässä avuntarve oli suurempi:

”No meillä on sille aina välillä resurssiopettajalla kaks tuntia päällekkäin ja niistä sitte hän valitsee sen, missä apua milloinkin tarvitaan. Valitettavan usein se sitte vaan menee sille toiselle ryhmälle.” (Opettaja 4)

Oppilashuoltoryhmien toiminta nähtiin tärkeänä jokaisessa haastattelussa, jossa ne mainittiin. Erityisesti psykologi, terveydenhoitaja ja kuraattori nousivat ammattinimikkeinä esille. Kuten muissa, tässäkin näkökulmassa opettajat pitivät toimintaa riittämättömänä tai liian suppeana. Kaikkien opettajien koulussa toimi nämä eri avun palvelut, mutta ne eivät olleet aina tarpeen mukaan saatavilla. Haasteltavat opettajat tiedostivat resurssien vähäisyyden vaikuttavan tähän negatiivisesti, mutta korostivat sitä, ettei se kelpaa selitykseksi ongelmaan. Esimerkiksi opettajan 1 koulussa kuraattori oli kolmena päivänä, terveydenhoitaja kahtena ja psykologi vain tarvittaessa. Opettaja 5 kertoi, että kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi olivat koululla taas vain yhtenä päivänä viikossa. Hän ilmaisi myös viestinnän vähäisyyden osana inklusion hidastamista, sillä nämä ammattiryhmät harvoin kertoivat opettajille oppilaan mahdollisesti oppimiseen ja opiskeluun negatiivisesti vaikuttavista seikoista. Vuorovaikutustaitojen sujuvuus onkin iso osa toimivaa moniammatillista yhteistyötä (Isoherranen ym., 2008).

Oppilashuoltoryhmiltä saadut vinkit koettiin usein hyvin haastaviksi toteuttaa siten, että koko luokka oli paikalla. Opettaja 9 ilmaisi oppilashuoltoryhmien toiminnan ongelman. Hän kertoi, miten palavereja oli vaikea järjestää, ne veivät paljon aikaa ja lopulta keksityt ratkaisut eivät päässeet paperilta itse luokkahuonetoimintaan. Opettaja 7 koki kaikista haastateltavista oppilashuollon toimivimmaksi, sillä kommunikointi ammattiryhmien välillä sujui moitteettomasti. Hän kertoi esimerkiksi terveydenhoitajan olevan aina matalalla kynnyksellä yhteydessä sairaspöissaoloista, jolloin tukiopetusta on helpompi järjestää ja näin ollen varmistaa, ettei kukaan oppilas jää opiskelusta jälkeen. Opettaja 7 näki, että tukiopetuksen helppo järjestäminen liittyy koulun pieneen kokoon, kun taas vastavuoroisesti hän oli kuullut sen olevan huomattava ongelma isommissa kouluissa:

”Meillä on heti mahdollisuus tukiopetukseen, mutta oon kuullut kollegoilta isommista kouluista, että tilanne on todella paljon haastavampi. Pienen koulun etu tässäkin.”

(Opettaja 7)

Opettajan 5 koulussa oli haastateltavista selkeästi eniten erilaisia henkilöstöllisiä hankintoja, mitä tulee oppilaiden tukemiseen. Koululta löytyi kaikki perinteiset oppilashuollon ryhmät, mutta tämän lisäksi muun muassa koulucoach, yhteisöpedagogi ja kolme neuropsykologisia haasteita omaaville oppilaille tarkoitettuja *nepsyopettajia*. Kaikki nämä olivat opettajan 5 mukaan suhteellisen uusia asioita kyseisessä koulussa, ja siksi töiden toimenkuvat eivät olleet vielä täysin selkeitä. Koulucoachin perusidea on kohdata oppilas ilman ennakko-oletuksia ja auttaa esimerkiksi motivoinnissa, itsetunnon kehittämisessä tai tulevaisuuden suunnitelmien laatimisessa. Yhteisöpedagogin tehtävänä on opettajan 5 mukaan periaatteessa toimia resurssiopettajana, mutta samalla ratkoa esimerkiksi kiusaamistilanteita ja puuttua koulun rakenteellisiin ongelmiin. *Nepsyopettajat* taas nimensä mukaisesti keskittyvät neuropsykologisia haasteita omaaviin oppilaisiin ja heidän tarpeisiinsa koulussa. Opettaja 5 piti näitä ammattiryhmiä todella tärkeinä apukäsinä koulussa, muttei silti nähnyt heidän korvaavan sitä, että luokanopettaja saisi aidosti käytettyä aikaansa jokaisen oppilaan tukemiseen.

8.6 Toimintakulttuuri

Koulujen velvollisuus toteuttaa inklusiivista opetusta on määritelty sekä perusopetuslaissa (628/2010) että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2015). Tämä luo kaikille kouluille yhdenmukaisen linjan, jonka mukaan prosessia tulee rakentaa. Opettaja 8 luonnehtikin koulun inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamista tietyllä tapaa sisäänrakennetuksi. Tällä hän viittasi nimenomaan lakeihin ja asetuksiin, jonka mukaan koulujen odotetaan toimivan. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että inklusiivisen toimintakulttuurin rakentuminen voi vaihdella eri koulujen välillä huomattavasti. Oleellista oli myös, että toimintakulttuurissa oli yhtä lailla asioita, jotka toimivat inklusioperiaatteen näkökulmasta, kuin myös asioita, jotka osallistujat kokivat tavalla tai toisella toimimattomiksi.

Mitchellin (1995) mukaan koulun toimintakulttuurin muutoksessa on oleellista, että inklusion periaatteet ja lähtökohdat ymmärretään. Opettajat 8 kertoi, että heidän koulussaan tässä on onnistuttu, ja henkilökunnan kommunikaatio aiheeseen liittyen on suuressa asemassa inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamisessa. Hän lisäsi, että kokee koulunsa toimintakulttuurin ottavan hyvin huomioon inklusioperiaatteiden mukaiset normit, ja opettajat ovat omaksuneet tämän jokapäiväiseen opetukseensa:

”Meillä käydään tällaista pedagogista keskustelua ja sillä tavalla vahvistetaan tätä inklusiivista toimintakulttuuria. Tämän pohjalta tämä inklusiivinen pedagogiikka tulee vähän niinku selkärangasta.” (Opettaja 8)

Hän korosti avointa ja keskustelevaa ilmapiiriä, jossa kaikki ovat tietoisia mahdollisesta oppilasmateriaalissa esiintyvistä erilaisuudesta ja siihen liittyvistä toimintamalleista. Opettaja 3 niin ikään nosti esiin, että hänen kokemuksensa perusteella on äärimmäisen tärkeää, että koulun henkilökunta on tietoinen näistä seikoista. Tämä edesauttaa inklusioprosessin vaatiman vision läpinäkyvyyttä sekä koko koulun osallistumista prosessiin (Bailey, 1994; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020).

Lähes jokainen osallistuja koki, että heidän koulussaan on tietoisesti rakennettu toimintakulttuuria, jossa jokainen oppilas on hyväksytty eroavaisuuksistaan huolimatta. Tätä työtä on tehty aktiivisesti koko koulun sekä yksittäisten opettajien osalta. Osallistujat näkivät, että heidän koulunsa on tietoisesti rakentanut tasa-arvoista ja moninaista toimintakulttuuria, jota he ovat itse noudattaneet omassa opetuksessaan. Opettaja 9 totesikin, että heidän koulussaan erilaisuudesta on tehty täysin normaali asia, joka esiintyy luonnollisena osana kouluarkea. Myös opettajat 3 ja 10 kokivat tämän olevan tehokas tapa suvaitsevaisuuden lisäämisessä heidän kouluissaan. He korostivat, että keskusteleva ja hyväksyvä ilmapiiri on keskiössä, kun alakouluikäisiä lapsia kasvatetaan kohtaamaan erilaisuutta. Molemmat pitivät opettajan roolia tärkeänä tässä prosessissa. Osallistujien näkemykset hyväksyvemmän toimintakulttuurin rakentamisesta toimivat hyvinä esimerkkeinä siitä, ettei inklusioprosessi ole vain tukea tarvitsevia oppilaita koskeva asia, vaan se vaatii jokaisen kouluyhteisön jäsenen

panostuksen, jotta se voisi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla (Ihatsu ym., 1999; Takala, Äikäs & Lakkala, 2020).

Opettaja 8 kuvasi oman koulunsa toimintakulttuuria hyvin liberaaliksi ja avarakatseiseksi. Hänen mukaansa heidän koulussaan suhtaudutaan avoimesti ja vastaanottavasti erilaisiin oppijoihin ja ollaan valmiita miettimään ratkaisuja, miten kunkin henkilökohtaiset tarpeet voitaisiin huomioida yhteisessä oppimisympäristössä. Tämä vastaa Mäkisen ja Mäkisen (2011) näkemystä inklusiivisen koulun ydinajatuksista. Hän korostikin koulunsa aktiivista halua kehittyä ja edesauttaa inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista. Myös opettaja 5 mainitsi koulunsa kehittymishalun. Hän toi esiin koulunsa myönteisen suhtautumisen ja kannustamisen opettajien lisäkoulututtamiseen, jotta heillä olisi parhaat mahdolliset valmiudet toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä. Näin ollen koulun voidaan katsoa olevan aktiivisesti halukas kehittämään omaa toimintakulttuuriaan ammattitaitoisten osaajien kautta. Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) korostavatkin yksittäisen opettajan ammattitaitoa ja kykyä toimia inklusiivisissa oppimisympäristöissä, ja tarvittavalla jatkokoulututtamisella tätä voidaan edesauttaa.

Opettajat 1, 7 ja 10 pitivät oman koulunsa toimintamalleja toimivina inklusion kannalta. Opettaja 1 nosti esiin taulukkomaiset ohjeet inklusioprosessin toteuttamista varten, kun taas opettajat 7 ja 10 korostivat koulujensa toimivaa oppilashuoltojärjestelmää sekä pyrkimystä kohdentaa resurssit sinne, missä niitä eniten tarvitaan. Opettajat 4 ja 5 sen sijaan kokivat vastaavanlaiset toimintakulttuuriin liittyvät seikat vajavaisiksi omissa kouluissaan. Molemmat korostivat valmiiden toimintamallien puutetta, jonka vuoksi inklusiivinen opetus saattoi hankaloitua huomattavasti:

”Musta tuntuu että täällä meillä ei oikein oo mitään toimintamallia, et niitä asioita pohditaan aina vasta siinä vaiheessa, kun ne tulee vastaan.” (Opettaja 4)

”Onhan meillä jotkin systeemit olemassa, mut sit kun tulee jotain haasteita oppilaan kanssa, niin ei oikein oo mitään valmista toimintakaavaa, vaan aina joutuu kahlaamaan sen tilanteen läpi erikseen.” (Opettaja 5)

Opettajat 4 ja 5 olisivat siis kaivanneet selkeää toimintamallia, jota opettaja 1 korosti oman koulunsa kohdalla. Aiemmat tutkimukset korostavat näitä toimintamalleja ja suunnitelmallisuutta onnistuneen inklusioprosessin kulmakivinä (Bailey, 1994).

Inklusioprosessin mukana tulleen yhä moninaisemman oppilasmateriaalin vuoksi on kuitenkin huomioitavaa, että vaikka toimintamallit olisivat huolellisesti laaditut, voi yksittäisellä opettajalla silti olla haasteita suuren moninaisuuden kirjon hallitsemisessa (Mäkinen ym., 2009).

Opettajat 2 ja 6 pitivät inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamista vajavaisena opetuksen järjestämisen osalta. He kokivat, että heidän tapauksissaan muutos toimintakulttuurissa tarkoittaa lähinnä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimista yleisopetuksen ryhmiin ilman, että prosessin ympärille tehtäisiin sitä mahdollistavia muutoksia. Opettaja 6 kuvaili tilannetta mahdottomaksi ja myös opettaja 2 ilmaisi turhautumistaan aihetta kohtaan:

”Enhän mä pysty vaikuttamaan tän koulun toimintakulttuuriin, et saatais enemmän aikuisia töihin tai muuta vastaavaa.” (Opettaja 2)

Tämä kuvastaa opettajien tyytymättömyyttä koulujen toimintakulttuurien muutoksiin liittyen. Opettaja 5 totesikin, että inklusio voisi toteutua tarkoituksenmukaisella tavalla, mikäli toimintakulttuuria saataisiin muutettua siten, että ne palvelisivat myös opetustilanteita. Hän jatkoi, että näkee jo olemassa olevat muutokset liian suurina ja toimimattomina, jotta niitä voitaisiin toteuttaa luokkahuoneessa. Myös muut osallistujat kokivat asian samoin. Keskeistä siis oli, että jo olemassa olevat toimintakulttuurissa tehdyt muutokset koettiin liian suuriksi yksittäisen opettajan työnkuvan kannalta, mutta liian suppeiksi palvelemaan inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista. Tämä tarkoittaa, että toimintakulttuuriin suunnitellut muutokset palvelevat teoriassa inklusiivista oppimisympäristöä, mutta ne ovat vahvasti ristiriidassa käytännön toteutuksen kanssa, eivätkä opettajat näin ollen koe prosessin tarkoituksenmukaista toteuttamista mahdolliseksi. Nämä ristiriidat näkyvät ennen kaikkea resurssien puutteena sekä opettajan työhön kohdistuvana paineena:

”On se vähän semmonen kaksiteräinen miekka, että ajatuksena ja paperilla todella hyvä, mutta sitten siinä vaiheessa, kun ei ole niitä työkaluja siihen hommaan, niin silloin se saattaa mennä vähän vihkoon.” (Opettaja 9)

Haastatteluista saadun tiedon perusteella voidaankin todeta, että inklusiivisen toimintakulttuurin rakentaminen on tietyiltä osin onnistunut inklusion toimivuuden kannalta, mutta suurimmaksi osaksi se koetaan hyvin ongelmallisena. Prosessin onnistumiset liittyvät vahvasti sosiaalisiin suhteisiin ja erilaisuuden hyväksymiseen, jotka koettiin tärkeänä osana inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista. Osallistujat näkivät, että sekä heidän oma toimintansa että koko koulun toimintakulttuuri olivat merkityksellisessä asemassa tasa-arvoisen suhtautumisen lisäämisessä yhä moninaisempaa kouluyhteisö rakennettaessa. Kuitenkin varsinaista inklusiivista opetusta ja sen mukana tulleita haasteita ei osallistujien mukaan huomioitu tarpeeksi koulun toimintakulttuurissa.

8.7 Opettajan asenne

Opettajan asenne inklusiota kohtaan vaikuttaa vahvasti siihen, millä tavalla inklusiota toteutetaan (Saloviita, 2020). Suurin osa opettajista kertoi omaavansa positiivisen asenteen inklusioaatteesta. Tätä kuitenkin varjosti suurimmassa osassa vastauksia inklusion kuormittavuus, joka vaikutti negatiivisesti positiivisen asenteen ylläpitämiseen. Opettaja 8 mainitsi monta kertaa läpi haastattelun asenteen merkityksestä ja totesi sen vaikuttavan vahvasti inklusion toimivuuteen. Opettajat tiedostivat näin ollen velvollisuutensa, jonka vuoksi kokivat pystyvänsä kuormittavuudesta huolimatta kohtelemaan oppilaita tasa-arvoisesti sellaisella opettajan ammattitaidolla, jota heiltä odotetaan. (de Boer ym., 2011.) Positiivisen asenteen ylläpitämisessä on siis haasteita, mutta sen ei opettajien vastausten perusteella tulisi opetustilanteissa näkyä. Opettaja ei voikaan ikinä täysin toimia omien asenteidensa varassa (Lambe, 2011). Opettajan 7 mukaan opettajilta vaaditaan kykyä toimia tilanteessa sen vaatimalla tavalla sekä sopeutumaan siihen tarkoituksenmukaisesti:

”Opettajahan on valtava näyttelijä todellisuudessa.” (Opettaja 7)

Haastattelurungossa oli erillinen kysymys siitä, miten opettajat kokevat asenteensa vaikuttavan inklusion toteutumiseen. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että asenteella on ylipäättään valtava merkitys siihen, miten asioita hoidetaan ja edistetään. Useimman opettajan mukaan positiivinen asenne ruokkii positiivista toimintaa, ja he kokivat myös noudattavansa tätä ohjenuoraa. Opettaja 4 korosti, miten myös negatiivinen asenne varmasti näkyisi opetuksen laadussa. Hän itse kertoi kuitenkin olevansa avoimin mielin ja uskoi sen heijastuvan myös opetustilanteisiin. Opettajan 2 mukaan täytyy itse olla kiinnostunut aiheesta ja valmis vapaaehtoisesti ottamaan uusia haasteita vastaan. Opettaja 5 puolestaan kiteyttää hyvin monet haastatteluvastaukset toteamalla omaavansa *toiveikkaan positiivisen asenteen*. Hän kuitenkin kertoi, miten muiden negatiivinen asenne on aiemmassa työympäristössä vaikuttanut myös omaan suhtautumiseen, joka johti taas siihen, ettei omia innovatiivisia mielipiteitä uskallettu tuoda samalla tavalla esille.

Opettaja 3 omasi selkeästi positiivisimman asenteen kaikista, kun puhuttiin henkilökohtaisista kokemuksista inklusiota koskien. Hän oli myös ainoa opettaja, jolla oli kokemusta aistivamman omaavasta oppilaasta esimerkiksi oppimisen tukea tarvitsevien oppilaiden sijaan. Näin ollen kokemus oli jo lähtökohtaisesti hyvin erilainen. Myös aiemmin on todettu, että esimerkiksi lievän aistivamman omaavan oppilaan inklusio on lähtökohtaisesti koettu helpommaksi (Malinen, 2013). Opettaja 3 myös mainitsi läpi haastattelun, miten hänellä oli kaikki tarvittava tuki ja apu, jotta oppilas pystyi toimimaan yleisluokassa. Luonnollisesti tämä vaikutti positiivisesti myös hänen suhtautumiseensa, sillä inklusion aiheuttama kuormitus ei muokannut asennetta negatiiviseen suuntaan. Hän kuitenkin tiedosti myös negatiiviset asenteet inklusiota kohtaan ja tunnusti myös oman asenteensa olevan varmasti erilainen, mikäli ryhmässä olisi käytösongelmia tai oppilaita, joita tulisi koko ajan vahtia:

”Jos olis koko ajan käytösongelmaa ja mun pitäis niinku koko ajan olla silmä tarkkana vahtimassa niin sitten ei kiitos. Se on ihan mahdoton ajatus.” (Opettaja 3)

Kahdella haasteltavista opettajista oli selkeästi negatiivinen asenne inklusiota kohtaan, mutta vain opettaja 1 kertoi sen vaikuttavan työinnon laantumiseen. Opettaja 1 teki työtään lähes täysin ilman apua, jonka vuoksi kuormittavuus oli suuri syy negatiiviselle asenteelle.

Opettajalla 6 oli suurin näkemys inklusion toimimattomuudesta ja hän myönsi suoraan asenteensa olleen negatiivinen siitä asti, kun sitä on toteutettu. Hän myös kertoi negatiivisen asenteensa lisääntyneen, mitä enemmän hänellä kokemuksia inklusiosta oli. Muiden opettajien tavoin myöskään hän ei kuitenkaan nähnyt sen vaikuttavan oman työnsä laatuun. Sekä opettajan 1 että opettajan 6 mielestä tukea tarvitsevat oppilaat saivat parempaa opetusta erityisluokissa, jonka vuoksi myös inklusion tehokkuuden puute vaikutti negatiivisesti kummankin asenteeseen:

”Kokemuksen perusteella mitä aiheesta on, niin olen edelleen sitä mieltä, että tää on ihan turhanpäivänen keksintö ollut koko inklusio.” (Opettaja 6)

Näin ollen asenteiden ei voida todeta vaikuttavan kielteisessä mielessä opettajien toimintaan inklusiivisessa oppimisympäristössä, mutta ne ilmaisevat tyytymättömyyden sen nykyistä tilannetta kohtaan, sillä työmäärä tuntuu liialliselta. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu opettajien riittämättömyyden tunteiden vaikuttavan negatiivisesti asenteisiin (Moberg & Savolainen, 2003). Opettajien tuleekin joka päivä asennoitua positiivisesti ja avoimesti inklusioon ja sen tuomiin haasteisiin, vaikka se nähdään hyvinkin kuormittavana.

8.8 Oppimisympäristö

Haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat yksimielisesti, että inklusio näkyy selkeimmin heidän työssään oppilasmateriaalin muutoksena. Yleisopetuksen ryhmät ovat yhä heterogeenisempiä, mikä vaikuttaa niin luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen kuin myös ryhmädynamiikkaankin (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Opettaja 7 esitti, että hänen kokemuksensa perusteella tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut huomattavasti viime vuosien aikana, ja lisäsi tämän jälkeen seuraavan kommentin:

”Se luokka on kuitenkin aina yksi kokonaisuus ja siellä pitää erilaisuutta hyväksyä ja sillä selvä.” (Opettaja 7)

Tämä tukee Kääriäisen (1986) ja Jylhän (1999) näkemyksiä, joiden mukaan heterogeenisyyden hyväksyminen on erityisen tärkeää inklusiivisessa oppimisympäristössä toimittaessa. Luokassa vallitseva erilaisuuden kirjo nähtiinkin lähtökohdiltaan neutraalina asiana, mutta tietyt ongelmakohdat aiheuttivat voimakasta kritiikkiä inklusioprosessia ja sen toimivuutta kohtaan. Heterogeeninen oppilasmateriaali koettiin lähtökohtaisesti hyvin ongelmalliseksi yleisopetusluokissa. Opettaja 8 korosti valtavia tasoeroja, jotka inklusioprosessi nostaa esiin yleisopetuksessa. Opettajat kuvasivat tilannetta haasteelliseksi, sillä oppilasaineksen monimuotoisuus edellytti heiltä hyvin paljon työtä tasa-arvoisen opetuksen järjestämiseksi. Myös työrauhaan liittyvät seikat koettiin ongelmallisiksi:

”Kun kasaantuu näitä inklusio-oppilaita joihinkin tiettyihin ryhmiin, niin nämä oppilaat onnistuu niin sanotusti pilaamaan sen oppimisen tunnelman hyvin helposti.”
(Opettaja 1)

Tällä kommentilla opettaja 1 viittasi mahdollisiin tukea tarvitsevien oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Näin ollen inklusioprosessin haasteiden voidaan katsoa ulottuvan oppimisprosessia laajemmalle. Opettaja 1:n kommentin perusteella voidaan todeta, että hän koki inklusioprosessin vaikuttavan osaltaan negatiivisesti ryhmädynamiikkaan opetustilanteiden osalta. Inklusion tarkoituksenmukaisen toteutumisen kannalta on kuitenkin oleellista, että oppilaille on tasavertaiset mahdollisuudet osallistua niin opetukseen kuin vuorovaikutukseen (Lakkala, 2008). Myös opettaja 9 totesi tämän tyyppisen toiminnan olevan pois muun ryhmän hyvinvoinnista. Näin ollen on huomioitavaa, että opettajat joutuvat tekemään aktiivisesti työtä, jotta moninaisen oppilasmateriaalin keskinäiset vuorovaikutussuhteet ja ryhmädynamiikka toimisivat parhaalla mahdollisella tavalla (Repo-Kaarento, 1994; Lakkala, 2008). Opettaja 2 esitti, että näkee inklusioprosessin positiivisena puolena juuri oppilaiden mahdollisuuden osallistua yleisopetukseen. Tämän voidaan katsoa osaltaan vähentävän syrjäytymistä ja stigmatisoitumista (Ainscow, 2005).

Lähes kaikki osallistujat olivat huolissaan oppilaiden edun toteutumisesta osana inklusioprosessia. Tämä koski niin tukea tarvitsevia kuin tarvitsemattomiakin oppilaita.

Opettaja 6 koki, että opetusta joudutaan järjestämään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ehdoilla, ja lisäsi tämän vaikuttavan kielteisesti opetustilanteen yleiskuvaan:

”En mä tiedä, että ketä ja mitä se niinku pidemmän päälle hyödyttää, välttämättä edes niitä erityistä tukea tarvitsevia, saati sitten sitä muuta ryhmää.” (Opettaja 6)

Myös muut osallistujat ajattelivat samoin inkluusioprosessista. Opettajat 2, 4 ja 7 kokivat, ettei yleisopetukseen osallistuminen ole välttämättä edullista edes tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Opettaja 7 korosti, että on äärimmäisen tärkeää kartoittaa tilannekohtaisesti, mikä on oppilaalle parasta. Opettajat 2, 3 ja 4 puolestaan nostivat esiin, että tukea tarvitsevien oppilaiden huomiointi on lähtökohtaisesti aina pois muulta luokalta, ja se vaikuttaa hyvin kielteisesti heille tarjottavaan opetukseen. Osallistujat siis kritisoivatkin tilannetta, jossa muu luokka joutuu sijaiskärsijän asemaan inkluusiivisessa oppimisympäristössä. Tällaiset tilanteet synnyttivät turhautumista luokan keskuudessa. Tämän pohjalta opettaja 6 esitti näkemyksen, jossa hän kannatti vahvasti pienryhmäopetusta kaikille yhteisen opetuksen sijaan. Hän korosti, etteivät hänen tarkoituksensa olleet eriarvoistavat, vaan puhtaasti jokaisen oppilaan etua ajavat.

Haastatteluista saadun tiedon perusteella voidaankin siis todeta, että opettajat kokivat inkluusion toimivuuden heikkona, kun puhutaan heterogeeniseen oppilasmateriaaliin liittyvistä seikoista. Repo-Kaarento (1994) niin ikään totesi ryhmien heterogeenisyyden olevan aihe, joka haastaa opettajia jatkuvasti. Oleellista on huomata, että osallistujien vastausten perusteella tämä oli yksi selkeimmin näkyvä inkluusioon liittyvä asia opettajan työssä. Kielteisestä suhtautumisesta huolimatta on syytä muistaa, että opettajat pyrkivät löytämään tilanteesta hyviä puolia, kuten opettajan 2 maininta erilaisten oppilaiden mahdollisuudesta osallistua muiden oppilaiden toimintaan. Positiiviset seikat jäivät merkittävästi pienemmiksi kuin negatiiviset asiat, joka luo ymmärrystä opettajien suhteellisen kriittiselle suhtautumiselle prosessia kohtaan.

8.9 Oppilaantuntemus

Haastateltavat opettajat näkivät oppilaantuntemuksen avainasemassa inklusion onnistumisen kannalta. Suurin osa mainitsi sen vaikuttavan positiivisesti esimerkiksi päivän kulkuun, sillä eri tilanteita oli helpompi ennustaa ja oppituntien suunnittelu oli selkeämpää. Tämän lisäksi muutama opettaja näki sen kasvattavan luottamussuhdetta, joka osaltaan myös rauhoitti esimerkiksi käytöshäiriöisiä oppilaita. Hyvää opettaja-oppilas-luottamussuhdetta pidetäänkin merkittävänä osana inklusion kehittymistä (Weiner, 2013).

Opettaja 5 näki, että jokaisen oppilaan kanssa tuli luoda lämmin suhde, vaikka se tuntuisikin haastavalta. Hän koki, että se auttoi opettajaa tutustumaan oppilaaseen ja näin ollen löytämään hänelle parempia toimintatapoja. Opettajat 4 ja 7 korostivat oppilaantuntemuksen näkökulmasta myös rutiinien ja pysyvyyden tärkeyttä inklusoitavien oppilaiden kouluarjessa. Opettaja 4:n kokemuksesta oppilaantuntemus auttoi suunnittelemaan esimerkiksi retkiä eri tavalla, sillä hän tiesi niiden poikkeuksellisuuden olevan tietyille oppilaille haastavia. Näin hän osasi varautua esimerkiksi lisääaikuisella, joka osaltaan sujuvoitti retken kulkua. Opettajan 7 mielestä taas liialliset muutokset, kuten opettajan tiheä vaihtuminen, vaikutti negatiivisesti inklusion sujuvuuteen. Tämän hän näki johtuvan siitä, että opettajan ja oppilaiden tuli tutustua aina uudelleen, joka taas vähensi pysyvyyttä oppilaiden arjessa ja lisäsi ongelmia haasteita omaavien oppilaiden koulunkäynnissä:

”Lapset haluaa sitä turvallisuutta ja ne on oppinu ne tietyt systeemit, varsinkin ne, joilla on näitä oppimisvaikeuksia.” (Opettaja 7)

Oppilaiden luonteenpiirteiden lisäksi opettajat 1, 7 ja 9 korostivat diagnoosin tiedostamisen tärkeyttä osana onnistuneempaa inklusiota. Inklusion tarkoituksenmukaisen edistämisen kannalta opettajan tulee entistä tarkemmin ottaa huomioon, että oppilas saa tarvitsemaansa tukea yleisopetuksessa (Lakkala, 2008). Opettaja 1 myönsi välillä unohtavan tämän ja käyvän haastavan tilanteen jälkeen tarkistamassa oppilaan tiedot. Tämän hän koki lisäävän ymmärrystä, jonka seurauksena pyrki löytämään toimivampia tapoja tilanteen hoitamiseksi. Opettaja 7 korosti diagnoosin tiedostamisen helpottavan opetustilanteiden suunnittelua. Hän koki sen auttavan suunnittelussa, oikein toimimisessa ja käytöksen ymmärryksessä. Hän myös

hyödynsi paljon erityisopettajaa sekä tämän tietämystä, mikäli koki tarvitsevansa lisäapua toimintansa parantamiseen. Opettaja 9 taas korosti oppilaantuntemuksen tärkeyttä erityisesti uuden diagnoosin omaavan oppilaan kohdalla. Hänen mukaansa kesti usein kuukausikin, että oppilas kykeni olemaan oma itsensä ja oikeanlaisia tukikeinoja osattiin tarjota. Tässä hän painotti nimenomaan sitä, miten tärkeää tutustumiseen on käyttää aikaa, jotta oppilaan toiminnasta saadaan todellinen kuva ja siihen osataan reagoida tarkoituksenmukaisella tavalla:

”Siinähan saattaa aluksi olla semmonen honeymoon-vaihe, mutta sitten kuukauden päästä se oppilas näyttää kyntensä.” (Opettaja 9)

Jokainen opettaja myös korosti oikeanlaisten opiskelujärjestelyiden tärkeyttä osana oppilaantuntemusta. Opettaja 3:n mukaan opettajan tulisi oppilaantuntemuksen pohjalta luoda kuva siitä, minkä tasoinen opetus kenellekin sopii. Koska inklusiota toteutettiin väistämättä kuitenkin kaikkien haastateltavien kouluissa, tiedostivat he myös, miten voisivat hyödyntää omaa oppilaantuntemustaan sen parantamiseksi. Opettaja 8 korosti, miten jokainen oppilas on arvokas ja miten opettajana jokaisesta oppilaasta tulisi löytää vahvuudet. Opettaja 10 korosti, miten kaikkien oppilaiden kuuluu antaa olla erilaisia, eikä pakottaa tiettyyn muottiin. Hänen mukaansa on opettajan tehtävä oppilaantuntemuksensa avulla löytää oikeanlaiset toimintatavat kullekin oppilaalle. Inklusion edistäminen edellyttääkin opettajalta yhä innovatiivisimpia työtapoja, käytänteitä ja strategioita (Takala, Sirkko & Kokko, 2020).

9 Yhteenveto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia inklusiosta osana kouluarkea. Tämän lisäksi tutkimme myös sen tarkoituksenmukaista toteutumista ja siihen positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Käsitelimme objektiivisesti keräämiämme haastatteluja ja peilasimme saatuja vastauksia toisiinsa, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa korostuu nimenomaan yksilöiden muodostamat käsitykset eri ilmiöistä (Marton, 1994). Tavoitteenamme oli ymmärtää luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia inklusiosta sekä niiden pohjalta luoda paremmin kuvaa sen monimuotoisen rakentumisen osista. Pyrimme tutkimuksen avulla myös ymmärtämään inklusion hyviä ja huonoja puolia tasavertaisesti.

Osallistujat kokivat inklusion näkyvän monin eri tavoin opettajan työssä, mutta oleellista oli, että kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat sen toimivuuden haastavaksi useammalla eri osa-alueella, ja näin ollen inklusio näkyikin suurimmaksi osaksi kielteisessä mielessä osana luokanopettajien työtä. Vaikka inklusion periaatteet ymmärrettiin ja ne koettiin suhteellisen selkeiksi, oli käytännön toteutus suuressa ristiriidassa teorian kanssa. Osallistujat kokivat inklusion tavoitteet liian kunnianhimoisina, jotta niitä voitaisiin soveltaa yleisopetuksessa. Tämä on haaste, joka on tiedostettu jo aiemmin opettajien toimesta (Dovigo, 2017). Keskeisimpiä esiin nousevia ongelmakohtia olivat liian vähäiset resurssit, heterogeeniseen oppilasmateriaaliin liittyvät haasteet sekä prosessin kuormittavuudesta johtuva opettajan kokema riittämättömyyden tunne omassa työssään.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että inklusio on moniulotteinen asia, joka vaikuttaa jokapäiväisiin käytäntöihin opetustyössä. Keskeisimpinä seikkoina osallistujat mainitsivat tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnin osaksi yleisopetusta ja tästä seuranneen työmäärän lisääntymisen. Heterogeeniset ryhmät vaativat opettajalta huomattavasti enemmän työtä niin itse opetustilanteiden toteuttamisessa kuin myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kohdalla ryhmän heterogeenisyys ilmeni lähtökohtaisesti oppimisvaikeuksien, käytöshäiriöiden tai motorisia haasteita omaavien oppilaiden muodossa, mutta myös yksittäisiä tapauksia autismin kirjoon lukeutuvista oppilaista sekä fyysisiä rajoitteita omaavista oppilaista ilmeni. Tämän kaltaisen laajan erilaisuuden parissa toimiminen vaatii heiltä jatkuvaa sopeutumista ja uudelleen organisoitumista, joka onkin tyypillistä inklusion

alati muuttuvalle luonteelle (Laakso ym., 2022). Lisäksi opettajien kokemukset ryhmän heterogeenisyydestä auttoivat meitä tutkijoina pääsemään lähemmäs sitä, miten kukin opettaja inklusion ylipäättään ymmärsi.

Haastatteluissa resurssien tärkeys nousi esiin useampaan otteeseen ja niitä pidettiin yksinä merkityksellisimpinä onnistuneen inklusion tekijöinä. Suurin osa opettajista piti lähtökohtaisesti resurssien määrää liian alhaisena, mutta myös opettajat, joiden työssä resurssit nähtiin riittävinä, tiedostivat pientenkin muutosten voivan vaikuttavan niihin negatiivisesti. Henkilöstöresurssit, kuten koulunkäynninohjaajien apu, nousivat isoon osaan lähes jokaisessa haastattelussa, ja niiden todettiin helpottavan luokanopettajan työtä huomattavasti. Nämä nähtiin usein kuitenkin liian vähäisinä, jolloin opettajat kokivat laiminlyövänsä oppilaiden riittävää tukemista ja auttamista. Tämä rikkoo osaltaan myös perusopetuslakia (628/1998), jonka mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta oppitunneilla. Niin ikään raha koettiin tärkeänä tekijänä inklusion onnistumisen tukemisessa, ja opettajat näkivät, että sen avulla hankittujen resurssien kohdentaminen tulisi olla harkittua. Lisäksi erilaiset tila- sekä välineresurssit nähtiin isona lisänä, sillä ne auttoivat työrauhan saavuttamisessa, sekä keskittymisongelmien minimoinnissa. Vaikka opettajilla oli eri näkemyksiä resurssien riittävydestä, moni näki, että jossain niiden osa-alueissa oli puutteita, mikä voi osaltaan hidastaa inklusion onnistumista ja laiminlyödä oppilaiden oikeutta riittävään opetukseen. Resurssien riittävyys ja niiden oikeanlainen suuntaaminen nähdäänkin avainasemassa inklusion onnistumisen kannalta (Alajoki, 2021).

Minäpystyvyyden merkitys korostui osallistujien vastauksissa. Tämä on ymmärrettävää, sillä inklusiivisessa luokassa tapahtuvat tilanteet ovat usein yllättäviä ja vaativat opettajalta nopeaa reagointikykyä (Pajares, 2006). Jotta opettaja pystyisi vastaamaan näihin tilanteisiin parhaalla mahdollisella tavalla, tulee hänellä olla vähintään hyvällä pohjalla oleva minäpystyvyys. Tämän lisäksi opettajalta vaaditaan riittävää ammattitaitoa, ja tämän onkin nähty olevan minäpystyvyyden ohella äärimmäisen tärkeä tekijä inklusiivisessa oppimisympäristössä toimittaessa. (Schunk & Pajares, 2005.) Opettajat kokivatkin oman minäpystyvyytensä olevan vakaalla pohjalla, mutta siitä huolimatta inklusiosta seuranneet haasteet vaikuttivat siihen kielteisesti. Nämä haasteet johtuivat suurimmaksi osaksi aineistosta esiinnoituksesta lisääntyneestä työmäärästä. Opettajat kokivat, ettei heidän työpanoksensa ollut kyllin suuri vastaamaan luokan tarpeita, vaikka he pyrkivät siihen parhaan kykynsä mukaan. Työmäärän lisääntyminen ja työn kuormittavuus ulottuivat myös opettajien työpäivien ulkopuolelle muun

muassa suunnittelun ja oppilashuollollisten seikkojen myötä. Tämä kaikki synnytti uupumusta ja toivottomuuden tunnetta opettajissa, minkä voidaan katsoa vaikuttavan negatiivisesti opettajan minäpystyvyyteen.

Yhteistyön merkitys opettajan työssä nähtiin erityisen tärkeänä inklusion onnistumisen kannalta. Tämä merkitys on kasvanut entisestään ryhmäkokojen suurentuessa. Yhteistyön toimivuus vaikuttaakin koko koulun toimintakulttuuriin positiivisesti (Halinen & Järvinen, 2008). Käsitteet yhteistyön eri muodoista olivat suhteellisen samanlaisia opettajien välillä, mutta toteutustavoissa oli pieniä eroja. Kollegiaalisuus ja muilta opettajilta saatu tuki korostui erityisesti työssäjaksamisen näkökulmasta ja se helpotti muun muassa erilaisten ammatillisten ongelmien ratkaisemisessa. Yhteistyö erityisopettajan kanssa nähtiin valtavana voimavarana inklusion kannalta, sillä se auttoi huomioimaan oppilaita tasavertaisemmin. Samoja hyviä puolia nähtiin myös yhteisopettajuudessa, vaikka se tarkoittaisikin suurempia ryhmäkokoja. Myös oppilashuoltoryhmien toiminta nähtiin oleellisena osana toimivaa inklusiota, mutta suurimmasta osasta opettajia se oli liian suppeaa tai kommunikaation vähäisyys tuotti haasteita. Kokonaisuudessaan opettajat kokivat yhteistyön monista muodoista huolimatta sen olevan riittämätöntä, eikä se osaltaan tukenut tarpeeksi inklusion aatetta.

Koulun toimintakulttuurin muuttaminen on inklusion kannalta välttämätön asia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Jokainen osallistuja kokikin koulunsa tehneen toimenpiteitä inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamisen eteen, vaikka kokemuksissa oli tiettyjä eroja. Nämä erot liittyivät suurimmaksi osaksi konkreettisiin, inklusiivista opetusta palveleviin ohjeisiin. Osallistujien kokemukset olivat muutoin melko yhtenäisiä heidän koulujensa toimintakulttuurin rakentamiseen liittyen. Kaikki osallistajat kokivat koulussa vallitsevan avoimen ja erilaisuuden hyväksymiseen kannustavan ilmapiirin tärkeänä inklusiota edistävänä tekijänä. Myös opettajien väliset pedagogiset keskustelut nostettiin esiin, sillä ne lisäsivät tietoa heidän kouluissaan vallitsevasta erilaisuudesta. Osallistajat nostivat esiin kuitenkin yhden keskeisin ongelman: kouluissa vallitsevan toimintakulttuurin ei koettu olevan sovellettavissa luokahuoneessa. Tämä on merkittävä seikka, sillä se näkyy kielteisesti opettajien työssä ja estää inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista.

Opettajien asenne inklusiota kohtaan nähtiin tutkimuksen pohjalta olevan varsin positiivinen. Positiivisen asenteen ylläpitämistä pidettiin kuitenkin suurimmaksi osaksi haastavana inklusion kuormittavuuden takia. Opettajat tiedostivat, ettei negatiivisten ajatusten tule antaa

tästä huolimatta vaikuttaa opetukseen, sillä opettajan ei tule perustaa opetustaan asenteiden varaan (Lambe, 2011). Positiivisia kokemuksia omaavilla opettajilla oli inklusiota kohtaan helpommin myönteinen asenne, mutta lähes kaikki opettajat korostivat positiivisuuden ylläpitämisen tärkeyttä haastavimmissakin tilanteissa. Sen nähtiin heijastuvan myönteisesti myös opetuksen laatuun, jonka koettiin olevan tarkoituksenmukaisempaa niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta.

Muuttunut oppimisympäristö koettiin yhtenä inklusion näkyvimmistä osa-alueista. Tämä näkyi ennen kaikkea oppilasmateriaalin heterogeenisyytenä. Opettajat suhtautuivat ennakkoluulottomasti kaikkiin oppilaisiin riippumatta heidän taustoistaan, mutta kokemuksensa perusteella eivät nähneet luokkahuoneessa vallitsevaa erilaisuutta myönteisenä asiana. Tähän vaikutti luokkahuoneen muuttunut dynamiikka, joka pakotti opettajan tekemään valintoja, keille oppilaista hän voi tarjota tukea oppitunnin aikana. Oleellista oli, että opettajien mukaan jokin osa luokasta joutui aina tyytymään vähemmälle huomiolle. Myös työrauhaan liittyvät ongelmat nousivat esiin lähes jokaisessa haastattelussa. Inklusion perimmäisen ajatuksen mukaan jokaisella oppilaalla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet saada laadukasta opetusta, mutta tämä ei toteudu, mikäli jokin osa luokasta joutuu jatkuvasti tyytymään vähempään kuin muut (Moberg & Savolainen, 2015).

Oppilaantuntemus nähtiin isona osana parempaa inklusiota. Suurin osa opettajista kertoi sen helpottavan esimerkiksi päivän kulun ennustamista sekä oppituntien suunnittelua. Oppilaantuntemus onkin tärkeä osa sujuvaa luokkahuonetoimintaa (Uusitalo & Vuorinen, 2020). Tämän lisäksi sen avulla mahdollisesti luotu luottamussuhde nähtiin avainasemassa toimivamman ilmapiirin saavuttamista. Opettajat näkivät erilaisten diagnoosien tiedostamisen ja ymmärtämisen auttavan heitä tarjoamaan tarpeellista tukea erityisesti haasteita omaaville oppilaille. Oppilaantuntemus auttoi opettajien mukaan myös luomaan oikeatason opetusympäristöt oppilaille, jotta oppiminen sujuisi mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimuksemme perusteella voidaan siis todeta, että inklusio näkyy luokanopettajan työssä monin eri tavoin, mutta sen käytännön toteutus koetaan hyvin ongelmalliseksi. Ajatus inklusiosta on osallistujien mukaan ristiriidassa luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen kanssa, ja prosessin onnistuminen vaatisi muutosta, joka palvelisi paremmin nimenomaan opetustilanteita. On syytä muistaa, että tutkimuksemme on luonteeltaan fenomenografinen,

joten tarkoituksenamme ei ole esittää absoluuttisia totuuksia inklusioprosessiin liittyen (Paloniemi & Huusko, 2006). Pyrimme tuomaan esiin yksittäisten opettajien näkemyksiä, sillä he ovat keskiössä siellä, missä inklusio näkyy merkittävimmin. Tämän vuoksi heidän kokemuksensa aiheesta ovat äärimmäisen arvokkaita tieteenalankin näkökulmasta.

10 Pohdinta

Haastatteluun osallistuneet opettajat kuvasivat inklusiota täysin heidän subjektiivisen kokemusmaailmansa perusteella. He refleктоivat vastauksissaan sen hetkistä tilannettaan sekä myös aiempaa kokemustaan inklusiivisesta opettamisesta. Näin ollen kokemusten voitiin katsoa olevan perusteltuja, sillä ne olivat muodostuneet sekä pitkältä että lyhyeltä aikaväliltä, ja niitä pohdittiinkin hyvin monipuolisesti. Tutkimuksemme fenomenografisesta luonteesta johtuen kuvasimme inklusiota sellaisena, jona opettajat sen kokivat. Näin ollen koko aineistomme pohjautui todellisuuteen, joka kullekin opettajalle heijastui. (Paloniemi & Huusko, 2006.)

Fenomenografiaan olennaisesti liittyvän variaatioteorian kautta voidaan kiinnittää huomiota seikkoihin, joista osallistujien kokemusten ja näkemysten välinen vaihtelu johtui. Toimme tulostulosiossa selkeästi esiin asioita, jotka vaikuttivat osallistujien käsityksiin inklusiosta. Koska otoksemme näkemykset olivat lähtökohtaisesti hyvin samankaltaisia ja he perustelivatkin itsensä hyvin samankaltaisten asioiden pohjalta, ei näiden välisten erojen tarkastelu ollut niinkään hedelmällistä tutkimuksemme kannalta. Siitä huolimatta koemme, että kokemuksiin perustuvassa laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tuoda ilmi ja pyrkiä ymmärtämään subjektiivisten käsitysten syntymiseen vaikuttavia tekijöitä. Vaikka osallistujien vastaukset olivatkin suurimmaksi osaksi melko yhteneväisiä, ei tuloksia voida silti yleistää. On oleellista pohtia, miten joidenkin muiden opettajien kokemukset voisivat erota otoksemme näkemyksistä ja mitkä asiat tähän mahdollisesti vaikuttaisivat.

Teoriataustassa hyödynnetyssä Kivirauman (2015) artikkelissa käytetään termiä ”erityisoppilas”, kun esitellään suomalaisen koulujärjestelmän vaiheita. On oleellista, että kyseinen termi voidaan kokea loukkaavana ja sen vuoksi olemmekin käyttäneet ilmausta ”tukea tarvitsevat oppilaat”. Huomioitavaa on, että vaikka haastatteluihin osallistuneet opettajat käyttivätkin vaihtelevia puhekielisiä ilmauksia tukea tarvitsevista oppilaista, ei termi ”erityisoppilas” noussut esiin yhdessäkään haastattelussa. Tämän voidaan katsoa osoittavan, että tukea tarvitseviin oppilaisiin suhtautuminen on ottanut edistysaskeleita arkipäiväisellä tasolla. Tämä on seikka, jonka Kubicek (1994) mainitsikin olevan välttämätön inklusioprosessin kannalta.

Kun inklusioprosessia tarkastellaan yleisellä tasolla, on syytä huomata, etteivät haastatteluun osallistuneet opettajat juurikaan huomioineet vastauksissaan inklusion kansainvälistä

näkökulmaa. Vaikka inklusion periaatteet tunnustettiin, ei vastauksissa ilmennyt mainintoja esimerkiksi inklusioon velvoittamista virallisista asetuksista. Opettajat sivusivat vastauksissaan inklusion asemaa *säästötoimena*, joka on mielikuva, jota YK:n vammaisten ihmisten oikeuksia koskeva yleissopimus pyrki heikentämään (Knigge, 2020). On siis huomioitavaa, että vaikka opettajat tiedostivat vastauksissaan inklusion periaatteet, voi prosessi näyttäytyä lähtökohtaisesti oppimiseen ja opettamiseen sidonnaisena toimintana.

Tutkimuksestamme saatujen tulosten perusteella on myös tärkeää miettiä, mitä inklusioprosessissa tulisi muuttaa, jotta se toimisi niin teoriassa kuin käytännössäkin. Tulokset osoittavat opettajien näkemyksiä inklusioprosessin haasteista, ja ne toimivatkin hyvänä pohjana tälle pohdinnalle. Keskeisin huomio on, että opettajien näkemys inklusion toimivuudesta ja siihen vaadittavista tekijöistä eroavat huomattavasti inklusiivista opettamista koskevista ajatusmalleista. Ideologia koettiin haastavaksi soveltaa käytännön opetukseen, ja se herättikin suurta kritiikkiä opettajissa. Opettajat perustelivat kokemuksensa monipuolisesti arkipäiväisten esimerkkien avulla, ja he antoivatkin ymmärtää, että heidän mielipiteistään voisi olla hyötyä päätöksenteossa. Näin ollen jatkossa voisi olla hyödyllistä, että opettajien näkemyksiä otettaisiin yhä enemmän huomioon inklusiivista opetusta ja toimintakulttuuria rakennettaessa, sillä he ovat eittämättä se kasvatustieteen ammattilaisten osa, joka työskentelee siellä, missä inklusio vaikuttaa selkeimmin.

11 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia inklusiosta. Tarkoituksena oli saada haastateltavien opettajien näkemyksiä ja peilata niitä toisiinsa, sekä löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tutkimuksen tavoitteena ei näin ollen ole yleistää saatuja tuloksia kaikkiin inklusiivisessa oppimisympäristössä työskenteleviin luokanopettajiin. Laadullista tutkimusta ei voi myöskään sellaisenaan toistaa sen ainutkertaisen luonteen vuoksi. Tärkeää on kuitenkin tutkimuskohteiden ja tutkitun materiaalin yhteensopivuus, joka lisää luotettavuutta ja kumoaa ristiriidat. (Vilka, 2021.) Saadut tulokset antavatkin tällä otannalla suhteellisen yhteneväisen kuvan inklusion nykytilanteesta kyseisten opettajien työpaikoilla. Emme voi kuitenkaan olla varmoja haastateltavien vastausten täydellisestä todenmukaisuudesta suhteellisen aron aiheen vuoksi. Pyrimme parantamaan luotettavuutta kuitenkin sillä, että kaikki opettajat olivat eri kouluista ja eri alueilta. Tutkimuksen tarkoituksesta ja suhteellisen samansuuntaisista tuloksista huolimatta tulee sen luotettavuutta tarkastella kriittisesti.

Kokonaiskuva tutkimuksen luotettavuudesta muodostuu siitä, miten hyvin tutkijat onnistuvat vakuuttamaan tiedeyhteisön tutkimuksellaan. Tiedeyhteisön oletus on, että kaikkiin tutkimuksiin suhtaudutaan varauksella ja luotettavuutta arvioidaan jatkuvasti. (Eskola & Suoranta, 2014.) Keskityimme luotettavuuden varmistamiseen koko kirjoitusprosessin ajan, joka osaltaan auttoi luomaan koherentin kokonaisuuden. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida nimenomaan kuvausten, selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta tarkastelemalla (Hirsjärvi ym., 2013). Analyysivaihe on tärkeä osa luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta, 2014). Kävimme sana sanalta litteroitua aineistoa läpi ja poimimme sieltä tutkimuskysymyksiämme vastaavia aihealueita. Tämän vaihe toteutimme yhdessä pitäen kiinni kriittisestä ja systemaattisesta linjasta. Kävimme vastauksia läpi moneen otteeseen, joka auttoi osaltaan löytämään oleelliset merkitykset tutkimuksemme kannalta (Laine, 2018).

Tutkimustulosten kannalta keskeistä on, että osallistujat näkivät inklusioprosessin taustalla vallitsevan ideologian olevan ristiriidassa käytännön toteutuksen kanssa. Tämä vastaa Mobergin ja Savolaisen (2015) näkemystä inklusion rakentumisesta: ajatusmalli on olemassa, mutta käytännön toiminta kehittyy verrattain hitaasti. Tutkimustuloksia ei suoranaisesti voida käsitellä inklusion kansainvälisen toteutumisen yhteydessä, sillä

haastatteluun osallistuneet opettajat käsittelivät aihetta oman arkensa eli suomalaisen koulujärjestelmän näkökulmasta. On kuitenkin huomioitavaa, että Unescon (2009) linjaamat sisällöt näkyivät vahvasti osallistujien kokemuksissa inklusioon liittyen. Näin ollen voidaan ajatella, että kansainvälisellä tasolla laaditut periaatteet näkyvät suomalaisessa koulujärjestelmässä selkeästi, vaikka niiden käytännön toimiminen koettiin haasteelliseksi. Inklusion haasteita suomalaisessa koulujärjestelmässä ei voida kuitenkaan suoraan verrata muiden maiden haasteisiin, sillä esimerkiksi Unescon (2020b) esittämät määrät luku- ja kirjoitustaidon puuttumisesta tai koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä eivät ole varteenotettavia ongelmia Suomessa.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Meillä oli omat ennakkokäsityksemme inklusiosta, muttemme luonnollisesti antaneet niiden näkyä aineistoa käsitellessämme. Tutkijan tuleekin olla avoin uusille asioille, jotta omat ajatukset eivät ohjaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koimme myös omien näkemystemme muuttuvan tutkimuksen aikana ja saimme laajemman käsityksen myös inklusioon vaikuttavista osa-alueista. Tämä osoittaa osaltaan meidän olleen avoimia aineistolle ja sen tulkinnalle. Kokonaisuudessaan koimmekin näkemystemme avartuneen inklusion ideologiaa kohtaan.

12 Jatkotutkimusehdotuksia

Kvalitatiivisen tutkimuksen onnistumisen merkinä voidaan nähdä uusien ongelmien syntyminen (Eskola & Suoranta, 2014). Näitä ongelmia löysimme monia myös omasta tutkimusaineistostamme. Inklusio on esiintynyt paljon kasvatusalan keskusteluissa, ja sen jatkuvasti kehittyvän luoteen takia siitä on tärkeää saada ajankohtaista dataa. Tämän vuoksi inklusiota koskevat tutkimukset ovat ylipäätään hyvin arvokkaita kasvatusalan kehittymisen kannalta. Saamiemme tulosten perusteella saimme kattavamman kuvan siitä, miten inklusio aidosti näkyy luokanopettajien työssä suomalaisissa alakouluissa ja mitkä seikat vaikuttavat sen toimimiseen.

Tutkimuksessamme ei keskitytty opettajien taustatietoihin juurikaan, jonka vuoksi tulevaisuuden tutkimuksissa olisi mielenkiintoista tietää, vaikuttavatko esimerkiksi kertyneet työvuodet inklusiivisessa kouluympäristössä toimimiseen. Ne voisivat esimerkiksi keskittyä vertailemaan kokevatko eri aikoina opettajankoulutuksesta valmistuneet opettajat omaavansa erilaisia valmiuksia opettaa inklusiivisessa oppimisympäristössä. Tämän lisäksi tutkimuksessammekin ilmennyt eri kokoisten koulujen ero inklusion näkökulmasta olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Tässä voitaisiin keskittyä vertaamaan esimerkiksi kuntien varallisuuden suhdetta koulun inklusiivisiin valmiuksiin.

Koska tutkimuksessamme inklusioon suhtauduttiin hyvin kriittisesti, olisi mielenkiintoista saada dataa opettajista, jotka kokevat prosessin täysin päinvastoin. Kasvatustieteen tieteenalan, opettajankoulutuksen ja työelämän kannalta oleellista olisi pohtia näiden toisistaan täysin eroavien näkemysten eroja. Erityisen kiinnostavaa olisi tarkkailla, ilmenisikö vastauksissa täysin uusia asioita, vai nostaisivatko toiset opettajat esiin samoja asioita vain eri näkökulmasta erilaisen suhtautumisen kautta.

Inklusio on erittäin laaja aihe, jonka vuoksi koemme jatkotutkimusehdotusten olevan lähes loputtomat. Tutkimuksemme oli vain murto-osa siitä, mitä inklusiosta pystyisi kokonaisuudessaan selvittämään. Tämän vuoksi koemme, että jokaisesta tutkimuksestamme saadusta yksittäisestä aihealueesta voisi tehdä useita uusia tutkimuksia. Esimerkiksi monesti esille nousseet resurssit ja niiden vaikutus inklusioon olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Siinä voitaisiin keskittyä laajemmin resurssia koskeviin ongelmiin ja niiden vaikutukseen inklusion toteutumisessa. Olisi myös mielenkiintoista saada kvantitatiivista tutkimusdataa inklusiosta opettajantyössä. Jatkotutkimus voitaisiin tehdä

suuremmalla otannalla, jolloin myös tutkimusdata olisi yleistettävämpää. Tämä loisi mielestämme myös hyvän jatkumon omalle tutkimuksellemme. Inklusion tutkiminen myös laajemmalla tasolla olisi hyvin tarpeellista, sillä esimerkiksi kansainvälisesti katsottuna siihen vaikuttavat tekijät saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin suomalaisessa koulujärjestelmässä. Kokonaisuudessa näemme siis tutkimuksemme osoittavan valtavan tarpeen jatkotutkimuksille, jotta inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista voidaan kehittää oikeaan suuntaan.

Lähteet

- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*. School of Education. The University of Manchester.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006a). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive Education Ten Years After Salamanca: Setting the Agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231–238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006b). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust.
- Alajoki, J. (2021). *"Miks tää systeemi ei toimi?"*: Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Vastapaino.
- Albarracin, D. & Shavitt, S. (2018). *Attitudes and attitude change*. *Annual Review of Psychology* 69 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Sense.
- Artiles, A., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-Mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Suomen yliopistopaino.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Bailey, K. (1994). *Sociology and the new systems theory: toward a theoretical synthesis*. State University of New York Press. Saatavilla
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=3EJ4lh1jWY4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=sociology+and+the+new+systems+theory:+toward+a+theoretical+synthesis&ots=Xk7V9AtmpZ&sig=YeP80XIFGbcvRxIJKfj0Ya2GgJ4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373.
<https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Berg, D. & Schneider, C. (2012). Equality dichotomies in inclusive education: Comparing Canada and France. *Alter - European Journal of Disability Research, Revue Européen de Recherche Sur Le Handicap*, 6(2), 124–134.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.02.011>
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Booth, T. (2013). Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. Teoksessa P. Potts (toim.). *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive education (CSIE).
- Cagran, B. & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171–195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 375-395.
<https://doi.org/10.1002/job.251>
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions on inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 533–534.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>

- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452219189>
- Crow, G., & Wiles, R. (2008). *Managing anonymity and confidentiality in social research: the case of visual data in Community research*. ESRC National Centre for Research Methods.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Devecchi, C. & Rouse M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x>
- Dovigo, F. (2017). *Special educational needs and inclusive practices: an international perspective*. Birkhäuser Boston.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen. & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Osuuskunta Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2009). *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FI.pdf
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2019). “On the Necessary Co-Existence of Special and Inclusive Education”. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- From, K. & Koppinen, M–L. (2012). *Menossa mukana: Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Bookwell Oy.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect on cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (3), 311–328. <https://doi.org/10.1080/1360311042000194645>

- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Graham, L. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Halinen, & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times; Teacher's work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2002). *Erytispedagogiikan perusteet*. WSOY.
- Helakorpi, S. (2001). *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (15.–17. painos). Tammi.
- Hosio, M. (2022). Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 124–129. <https://doi.org/10.33350/ka.111636>
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77–94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun. Utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta*. Täydennyskoulutuskeskus.
- Isoherranen K. (2004). *Moniammatillinen yhteistyö*. WSOY.
- Isoherranen K., Rekola L., & Nurminen R. (2008). *Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö*. WSOY.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>

- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M. P. (2015). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Vastapaino.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25(4), 535–542.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Juvonen, J. (2002). Juhan laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. PS-kustannus.
- Jylhä, I. (1999). Opettajan roolin haasteteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.). (1999) *Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto.
- Kainulainen, M. (2006). Pedagoginen suhde erityisopetuksessa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 7, 9–28. <https://doi.org/10.30675/sa.119975>
- Khochen, M. & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 139–153.
<https://doi.org/10.1080/13603111003671665>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Knackendoffel, E. (2007). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on exceptional children* 40(4), 1–20. <https://doi.org/10.17161/fec.v40i4.6830>
- Knigge, M. (2020). Use of evidence to promote inclusive education development commentary on Mel Ainscow. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 21–24. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730093>
- Kubicek, F. C. (1994). Special education reform in light of select state and federal court decisions. *The Journal of Special Education*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1177/002246699402800103>

- Kuula-Luumi, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.). *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. PS-kustannus.
- Kyrö-Ämmälä, O. (2008). Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.). *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Lapin yliopistokustannus.
- Kyrö-Ämmälä, O., & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille–inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Kääriäinen, H. (1986). *Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4: opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H., & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50(1).
<https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 11.3.2022/163. Saatavilla
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164421>
- Lakkala, S. (2008). Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.). *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Lapin yliopistokustannus.
- Lakkala, S. (2015). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. PS-Kustannus.
- Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. (2017). The Finnish school case. Teoksessa A. Galkiene (toim.), *Inclusion in socio-educational frames. Inclusive school cases in four European countries*. The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences.

- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: the role of the teacher educator within a permeated teaching model. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975–999. <https://doi.org/10.1080/13603110903490705>
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 247–256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/027112141456601>
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. PS-kustannus.
- Malinen, O. P. (2013). Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in Mainland China. University of Eastern Finland.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The international encyclopedia of education*. Pergamon.
- Marton, F., & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher education research & development*, 19(3), 381–395. <https://doi.org/10.1080/07294360020021455>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. International Methelp Ky.
- Minicozzi, L., & Dardzinski, J. (2020). Self-efficacy practices that impact effective reading instruction for young learners. Teoksessa T.L. Gallagher & K. Ciampa (toim.). *Teaching literacy in the twenty-first century classroom*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47821-6>
- Mitchell, C. (1995). *Teachers learning together.*” *Organizational learning in an elementary school*. University of Saskatchewan.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haasteet koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Gummerus kirjapaino Oy.

- Moberg, S. (2002). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the north and the south: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417–428. Saatavilla <https://www.jstor.org/stable/23879917>
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erytispedagogiikan perusteet*. WSOY.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Re- habilitation Research* 26 (1), 21–31. Saatavilla https://journals.lww.com/intjrehabilres/fulltext/2003/03000/Struggling_for_inclusive_education_in_the_North.3.aspx
- Moberg, S., & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäkelä K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaption et de scolarisation*, 55 (3), 57–74. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0057>
- Naukkarinen, A. (2001). Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen. & P. Räihä (toim.). *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. (2005). *Laatua erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia*. Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö — välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen. & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen*. Gummerus kirjapaino Oy

- Opetushallitus (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Juvenes Print.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Valtioneuvosto. Saatavilla <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164421>
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*. Opetusministeriö. Saatavilla <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence*. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Santa Clara University.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 4.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2).
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball sampling*. SAGE research methods foundations.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220163>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat, perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint.
- Repo-Kaarento, S. (1994). Yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettista taustaa. *Aikuiskasvatus*, 14(1), 14–20. <https://doi.org/10.33336/aik.96920>
- Ricci, L. A., Zetlin, A., & Osipova, A. V. (2017). Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *Teacher Development*, 21(5), 687–703. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>

- Rocklage, M. D. & Fazio, R. H. (2018). Attitude accessibility as a function of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44 (4), 508–520.
<https://doi.org/10.1177/0146167217743762>
- Rovio-Johansson, A. & Ingerman, Å. (2016). Continuity and development in the phenomenography and variation theory tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257–271.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Rytivaara, A., Pulkkinen J., Palmu I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O. P. Malinen, & I. Palmu (toim.). *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. WSOY.
- Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.). *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylän: PS-kustannus.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Ps-kustannus.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, N. (2013). Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä inklusiosta. Tampereen yliopisto. Saatavilla <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1> (viitattu 26.9.2023)

- Schunk D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.). *Handbook of competence and motivation*: Guilford Press.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/0305764960260101>
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 364.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012): Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>*
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika*, 14(1). <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Smith, S. G. (2005). *Appeal and attitude: prospects for ultimate meaning*. Indiana University Press.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2021). *Oikeus osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen: YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2020–2023*.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). ‘Part of who we are as a school should include responsibility for well-being’: Links between the school environment, mental health and behaviour. *Pastoral Care in Education*, 24(3), 14–21. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2006.00374.x>
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Takala, M. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus.
- Takala, M., Sirkko, R., & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus–yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.). *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. (2019). *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*. TENK.
- Unesco. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Unesco. Saatavilla http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7_2_250&gp=1&ll=1
- Unesco. (2020a). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Unesco. <http://bit.ly/2020gemreport>
- Unesco. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the unesco Salamanca Statement 25 years on*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Vanhanen, S., Vainikainen, M. ja Mäkihonko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2022, 32(2) Saatavilla <https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inkluisio-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa-2014/>.
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2021). Being included - experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.

- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Wallin, A. (2011). *Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin*. Tietosanoma.
- YK. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

1. Miten inklusio näkyy sinun työssäsi?
2. Mitä inklusion tarkoituksenmukainen toteutuminen vaatii?
3. Millä tavoin inklusiivista toimintakulttuuria on rakennettu koulussasi?
4. Minkälaisia haasteita näet inklusion toteutumisessa kouluarjessa?
5. Mikä luokassasi toimii inklusion näkökulmasta? Mikä ei?
6. Miten kaikkien luokassa olevien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen toteutuu?
7. Mitä opettajalta vaaditaan inklusiivisessa oppimisympäristössä toimimisessa?
8. Millaiseksi koet omat valmiutesi inklusiivisen oppimisympäristön toimijana? Miksi?
9. Minkälainen merkitys omalla toiminnallasi on inklusion toteutumisen kannalta?
10. Minkälaisena koet oman asenteesi vaikutuksen inklusion toteutumisessa?
11. Millaisia resursseja sinulle on tarjottu vastaamaan inklusiivisten luokkien tarpeita?
12. Millaisena koet moniammatillisen yhteistyön merkityksen inklusion toteutumisen kannalta?
13. Minkälaisena koet inklusion toimivuuden ja mitkä asiat tähän vaikuttavat?
14. Onko vielä jotain, mitä haluat sanoa?

Liite 2: Saatekirje haastateltaville

Saatekirje haastateltaville

Tervetuloa osallistumaan haastattelututkimukseen, joka käsittelee luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Tutkimus toteutetaan Turun yliopistossa vuosina 2023–2024 suoritettavaa Pro Gradu -tutkielmaa varten, ja sen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat näkevät inklusion toimivuuden peruskoulussa ja mitkä eri asiat siihen vaikuttavat.

Tutkimuksen avulla on tarkoitus kartoittaa opettajien kokemuksia inklusion toimivuudesta ja saada tietoa sen hyödyistä ja haasteista. Tavoitteena on tuoda opettajien näkemyksiä esille ja käsitellä inklusiota eri näkökulmista.

Haastattelu toteutetaan puolistrukturoituna, noin 45–60 minuuttia kestäväenä keskustelunomaisena haastatteluna. Haastattelu nauhoitetaan ja se toteutetaan joko etäyhteyden avulla, tai haastateltavan työpaikalla. Tämä on haastateltavan itse päätettävissä. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistuja voi halutessaan keskeyttää haastattelutilanteen ja poistua haastattelusta.

Haastattelun sisältävät tallenteet analysoidaan sisällönanalyysin avulla, jonka jälkeen ne tuhoetaan. Aineistoa käytetään vain edellä mainittua Pro Gradu -tutkielmaa varten, eikä sitä luovuteta kolmansille osapuolille. Henkilötiedot ja muut haastattelussa esille tulleet yksityiset tiedot eivät tule ilmi tutkimusraportissa, ja aineistoa käsitellään anonymisti.

Tutkimuksen toteuttavat Elene Nurmi ja Joose Saari, jotka suorittavat ylempää kasvatustieteen korkeakoulututkintoa Rauman opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkijat ovat yhteydessä teihin puhelimitse tai sähköpostin välityksellä haastatteluajan sopimiseksi.

Mikäli Teillä ilmenee kysyttävää haastattelusta, sen toteutuksesta tai tulosten käsittelystä, voitte olla meihin yhteydessä joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin,

Elene Nurmi
(yhteystiedot)

Joose Saari
(yhteystiedot)