

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA ERITYISPEDA-
GOGIIKAN PERUSOPINNOISTA SIVUAINEENA LAPIN YLIOPISTOSSA

Pro gradu tutkielma
Antti Liimatainen
Syksy 2017
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin Yliopisto

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA ERITYISPEDAGOGIIKAN PERUSOPINNOISTA SIVUAINEENA LAPIN YLIOPISTOSSA

Tekijä: Antti Liimatainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ _x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 76+5

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa Lapin yliopistossa erityispedagogiikan perusopinnot käyneiden opiskelijoiden kokemuksia erityispedagogiikan perusopinnoista (25op). Tarkoituksena oli saada selville, miksi opiskelijat valitsivat erityispedagogiikan sivuaineekseen, ja miten sivuaineopintojen sisällöt tukivat heitä työssään. Tämän lisäksi selvitin tutkimuksessani, miten opinnot olivat kehittäneet opiskelijoiden kokemusta inklusiosta. Tutkimuksen tarkoituksena oli edistää opintojen tarvevastaavuutta suhteessa inklusiiviseen kouluun ja näin tukea inklusiivisen opettajuuden mahdollistamista.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen osa keskittyy tutkimusaiheen kontekstointiin eli miten koulutuksen muutos segregaatiosta kohti inklusiota on muuttanut luokkaympäristöä. Toinen osa keskittyy inklusiivisessa koulussa toimivan opettajan osaamistarpeiden määrittelyyn. Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena haastattelututkimuksena, jossa haastattelin erityispedagogiikan perusopinnot läpikäyneitä opiskelijoita. Aineiston analyysissä käytin ensimmäisen, toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta laadullista sisällönanalyysiä. Neljännen tutkimuskysymyksen osalta käytin aineiston analyysiin narratiivista aineiston analyysiä. Aineistonkeruumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua, jonka kohderyhmänä toimivat Lapin yliopiston erityispedagogiikan perusopinnot suorittaneet opiskelijat (n=6).

Tutkimustulosten mukaan syyt erityispedagogiikan perusopintojen valintaan olivat halu tukea ja auttaa moninaisia oppilaita sekä tarve kehittyä ammatillisesti kokonaisvaltaiseksi opettajaksi. Opiskelijat hakivat opinnoista työkaluja haastavan käytöksen ja oppimisvaikeuksien kohtaamiseen luokkaympäristössä. Tulosten mukaan opinnot edistivät opiskelijoiden tiedollisia valmiuksia, jotka paransivat opiskelijoiden asenteita inklusiota ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Opiskelijat jäivät erityispedagogiikan perusopinnoissa kaipaamaan opittujen asioiden käytännön soveltamista kentällä. Opinnot kehittivät opiskelijoiden kokemusta inklusiosta myönteisempään suuntaan. Tästä huolimatta työkokemukset vaikuttivat kielteisesti opiskelijoiden suhtautumiseen inklusiota kohtaan.

Avainsanat: Inklusio, Erityispedagogiikka, Osaamistarpeet

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi __

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Muuttuva koulu – koulutuksen paradigmat	7
2.1 Segregaatio – laitoshuollon paradigma	8
2.2 Integraatio – kuntoutuksen paradigma	11
3 Inklusio	15
3.1 Inklusion määritelmä	15
3.2 Inklusion haasteet	17
3.3 Inklusio ja erityisopetuksen nykytila	19
4 Opettajuus inklusiivisessa koulussa	22
4.1 Erityispedagogiset osaamisen osa-alueet	23
4.2 Moniammatillinen yhteistyö	25
4.3 Asenne inklusiota kohtaan	26
5 Tutkimuksen metodologia	29
5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset	29
5.2 Tutkimusmenetelmä	31
5.3 Aineiston kerääminen	32
5.4 Tutkimusjoukko	35
5.5 Aineiston analyysi	37
5.6 Luotettavuus ja eettisyys	40
6 Tutkimustulokset	42
6.1 Syyt sivuainevalintaan	42
6.2 Opinnot edistivät tiedollista ja asenteellisia valmiuksia	48
6.3 Käytännön sovelluksia kaivattiin	51
6.4 Kokemukset inklusiosta muuttuivat opintojen myötä	55
7 Pohdinta	61
Lähteet	66
Liitteet:	74
Liite 1	74
Liite 2	75
Liite 3	80
Liite 4	81
Liite 5	82

1 Johdanto

Mitkä ovat nykypäivän opettajan osaamistarpeet nykyisessä koulutuskontekstissa? Koulutusjärjestelmän muutos integraatio- ja inklusioajattelun myötä on monipuolistanut luokanopettajan työnkuvaa ja hänelle asetettuja osaamistarpeita. (Malinen & Savolainen 2012, 52). Integraation ideana on yhteiskunnallinen tavoite saattaa kaikki oppilaat vähitellen perusopetuksen piiriin. Inklusion tavoitteena on taas sisällyttää kaikki osaksi yhteisöä jo lähtökohtaisesti. (Moberg & Savolainen 2015, 81, 85.) Ne ovat tuoneet ennestään homogeeniseen luokkaympäristöön erilaisia oppilaita, jotka luokanopettajan on pystyttävä ottamaan huomioon opetuksessa ja koulun arjessa. Kulttuuristen taustojen, käyttäytymisen ja kehityksen häiriöiden sekä erilaisten oppimisvaikeuksien huomiointi ovat nykyään arkipäivää useille luokanopettajille tämän päivän koulussa.

Luokanopettajakoulutuksessa integraation ja inklusion tuomiin muutoksiin haetaan vastausta erityispedagogiikan keinoin, jolla pyritään antamaan tietoisuutta ja käytännön keinoja kohdata monenlaisia oppilaita koulun arjessa. Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus hankkia erityispedagogista osaamista pakollisen viiden opintopisteen peruskurssin lisäksi perusopintojen (25op) ja aineopintojen (35op) muodossa. (Naukkarinen 2012, 436.) Tutkielmani keskittyy tarkastelemaan 25 opintopisteen perusopintojen kokonaisuutta. (2015 Lapin yliopiston opinto-opas, KTK, 43.)

Saloviidan ja Tolvasen (2017, 220–221) vasta julkaistussa tutkimuksessa havaittiin, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat omien erityispedagogisten taitojen olevan riittämättömiä nykyiseen ammatinkuvaan. Olen itse suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot ja hakeuduin opiskelemaan erityispedagogiikkaa, koska koin, että en saanut kasvatustieteen opinnoista tarpeeksi työkaluja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden

kohtaamiseen. Saloviidan ja Tolvasen (2017) artikkeli paljastaa, että en ole ollut yksin ajatukseni kanssa, vaan kokemus on yleinen opintonsa lopettavilla luokanopettajaopiskelijoilla. Luokanopettajan ja erityisopettajan työnkuvat ovatkin ajan saatossa siirtyneet lähemmäksi toisiaan, kun molemmissa ammateissa osaamistarpeisiin kuuluu monenlaisten oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen. Saloviidan ja Tolvasen tutkimus osoittaa, ettei luokanopettajakoulutus vastaa tähän luokanopettajaopiskelijoiden kokemaan tarpeeseen. Tämän vuoksi haluan tutkia luokanopettajaopiskelijoiden erityispedagogisia osaamistarpeita ja tutkimuskohteenä ovat Lapin yliopiston erityispedagogiikan perusopinnot käyneiden opiskelijoiden kokemukset. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miksi opiskelijat valitsivat erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen?
2. Mitä erityispedagogiikkaan liittyviä osaamistarpeita luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet työssään?
3. Miten erityispedagogiikan perusopintojen koettiin vastaavan opiskelijoiden erityispedagogiikkaan liittyviin osaamistarpeisiin?
4. Miten opiskelijoiden käsitys inklusiosta on muuttunut opintojen ja opetusharjoittelun myötä?

Tutkielmani tavoitteena on antaa työkaluja Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen kehittämiseen opiskelijoiden kokemuksista saadun tiedon pohjalta. Tavoitteena on saada opintojensa lopussa olevien opiskelijoiden ääni kuuluviin.

2 Muuttuva koulu – koulutuksen paradigmat

Opettajan ammatinkuvaa ja osaamistarpeita määrittää pitkälti se, miten koulutus on järjestetty. Nykypäivänä koulutusta on pyritty järjestämään inklusiivisen kasvatusmallin mukaan. Inklusiivisuudella kasvatustieteissä tarkoitetaan ajatusta yhteiskunnasta, jossa kaikki pystyvät osallistumaan yhteiskunnan toimiin riippumatta yksilön ominaisuuksista. Koulutuksen kontekstissa tämä tarkoittaa koulutuksen järjestämistä niin, että kaikilla ihmisillä heidän ominaisuuksistaan riippumatta on mahdollisuus osallistua koulutukseen (Hulgin & Drake 2011, 402; Takala 2016, 13, 16–17.). Inklusion ideologiaa voidaan perustella keinona rakentaa tasa-arvoisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Koulutussosiologiselta näkökannalta katsottuna inklusiota voidaan perustella sillä, että koulutusjärjestelmä uusintaa nykyistä yhteiskuntaa. Niimpä muuttamalla koulutusjärjestelmää inklusiivisen mallin mukaiseksi muuttuu yhteiskunta yksilöitä osallistavaksi, oikeudenmukaisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi yhteiskunnaksi. (esim. Bourdieu 1986, 243–244; Moberg & Savolainen 2015, 85.)

Kansakoulun ja myöhemmin peruskoulun luokanopettajien työympäristöt ovat alkuaan olleet oppilasainekseltaan huomattavasti homogeenisempiä ryhmiä, ja oppilaat olivat taitotasoltaan lähempänä toisiaan (Kivirauma 2012, 345–346, 355). Oppilaiden moninaisuus, oppimisvaikeudet sekä kulttuurilliset erot eivät olleet niin näkyviä asioita suomalaisessa koululuokissa, kuin mitä ne ovat tämän päivän koululuokissa. Oppilaiden moninaisuus on suomalaisessa koulutuksen historiassa liitetty vahvasti erityisopetuksen historiaan, joka on saanut Suomessa alkunsa 1800-luvun alkupuolen aistivammaisille suunnatusta opetuksesta. (Tuunainen 2006, 248; Tuunainen 1999, 26–27.)

Erilaisuutta ja varsinkin vammaisuutta on kuitenkin pidetty ei-toivottuna ilmiönä, joka haluttiin poistaa yhteiskunnasta. Marginaalissa olleet ryhmät, kuten vammaiset, ovat joutuneet systemaattisen syrjinnän kohteeksi ajansaatossa. Koulutukseen ei siis ole ollut itsestäänselvyys kaikille ihmisille Suomessa. Koulutus Suomessa on ollut aikaisemmin etuoikeus niille, jotka eivät ole tarvinneet tukitoimia

koulunkäyntiin. Tukitoimia vaativille oppilaille koulutus oli alkuun mahdollista vain suurissa kaupungeissa. Muualla Suomessa erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla ei ollut mahdollisuutta käydä koulua, vaan heidät vapautettiin koulusta. (Kivirauma 2012, 345; Kivirauma 2017 20–21.)

Inklusiivisuuden ajatus on kuitenkin asettunut koulutuksen tavoitteeksi vasta viime vuosikymmenten aikana. Opettajuus on ollut jatkuvassa muutoksessa jo ennen inklusiota. Koulutusjärjestelmän muutoksella ollut merkittävä vaikutus opettajan osaamistarpeisiin koulussa, sekä sitä kautta myös siihen miten opettajankoulutus on järjestetty vastaamaan näihin muuttuneisiin osaamistarpeisiin. Käsittelen seuraavaksi suomalaisen peruskoulun paradigmakehitystä ja sen vaikutusta luokanopettajan ammattiin. Tarkastelen erityisesti, miten erityispedagogiset osaamistarpeet ovat tulleet osaksi luokanopettajan osaamistarpeita. Tarkastelen opettajuuden muutosta kasvatustieteen vallitsevien paradigmojen, eli tieteen alaa johtavien ajatusmallien muutosten kautta. Suomalaisen kasvatustieteen historiassa erityiskasvatuksen paradigmat voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: laitoshuollon, kuntoutusmallin ja tukimallin paradigman vaiheeseen. (Saloviita 2012, 5.)

2.1 Segregaatio – laitoshuollon paradigma

Ensimmäinen erityiskasvatusta johdattanut paradigma on ollut laitoshuollon paradigma. Se on ollut johtava kasvatuksen paradigma Suomessa ennen nykyistä peruskoulumallia. Paradigma pohjautui segregaatian toimintamalliin, jossa poikkeavat yksilöt suljettiin pois muun yhteiskunnan käytännöistä omiin laitoksiin. Poikkeavien oppilaiden siirtäminen laitoksiin johti laitostumisen kehitykseen ja koulutuslaitoksia perustettiin Suomeen oireperusteisesti erilaisille oppilaille. Tämän vuoksi koulutuslaitosten määrä lähti kasvuun Suomessa. Laitosmallisen opetuksen tavoitteena oli suojella poikkeavaa oppilasta itseltään sulkemalla hänet pois yhteiskunnasta. Käytännössä tämä tarkoitti erilliseen laitokseen siirtämistä, jossa poikkeavan yksilön opettamista pidettiin yhdentekevänä. Segregaa-

tio ei edellyttänyt, että poikkeavan yksilön pitäisi pystyä kuntoutumaan ja osallistumaan yhteiskuntaan. Poikkeavuus haluttiin sulkea pois yhteiskunnasta. Laitoshuollon paradigmassa vammaisuutta käsiteltiin tragediana ja epätoivottavana ominaisuutena, joka haluttiin piilottaa ja poistaa yhteiskunnasta. (Saloviita 2012, 5.)

Kansakoulut aloittivat toimintansa 1860-luvulla, ja koulutus oli suunnattu oppilaille, jotka selvisivät koulusta ilman tukikeinoja. Kansakoulut keskittyivät koulutamaan yhteiskunnassa ”normaaleiksi” katsottuja lapsia. Tausta-ajatuksena oli rakentaa Suomesta kansakoulujärjestelmän avulla itsenäinen ja kulttuurisesti yhtenevä kansallisvaltio. Erityiskouluiksi rinnastettavia apukouluja oli, mutta vain suurimmissa kaupungeissa. Muualla erityistarpeiset oppilaat vapautettiin koulutyöstä. Erityisopetus oli suunnattu aistivammaisten opetukseen ja kuurojen koulut sekä sokeainkoulut tulivat Suomeen 1800-luvun puolivälin jälkeen. (Kivirauma 2012, 345–346, 348.)

1900-luvulla kansakouluissa suhtauduttiin välinpitämättömästi poikkeavien oppilaiden koulutukseen. Oppivelvollisuuden puute tarkoitti sitä, että oppilaat, jotka eivät pärjänneet koulussa, tai luokiteltiin lahjattomiksi, jättivät koulun kesken tai heidät voitiin erottaa koulusta. Segregaation huipennus oli 1930-luvulla, kun geneettisen perimän vaikutukset ja kansan geenipoolin ”puhtaana pitämisen” päämäärä määritteli kasvatustieteellistä ja yhteiskunnallista keskustelua. Suomessa vuonna 1935 saneltu sterilisointiasetus pakotti kansakoulutarkastajan raportoimaan jokaisesta ”geneettisesti heikosta” oppilaasta terveyden huoltolautakunnalle mahdollista sterilisointia varten. (Kivirauma 2012, 345–346, 348.)

Aikaa ennen peruskoulu-uudistusta poikkeavat oppilaat olivat pitkälti koko-aikaisessa erityisopetuksessa omassa koululaitoksessa. Esimerkiksi Turussa oli perustettu lukemisen ja kirjoittamisen häiriöihin keskittyvä lukuneuvola lapsille, joilla oli oppimisen vaikeuksia. Kokoaikainen erityisopetus sai kuitenkin kritiikkiä oppilaiden vanhemmilta ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta alettiin muuttamaan kohti osa-aikaista erityisopetusta. 1960-luvulle asti Suomessa erityisopetus järjestettiin pitkälti käytännön pakon sanelemana. Koulutuksen aka-

teemisten vaatimusten lisääntyttyä aikaisemmin sivuutetut poikkeavuudet paljastuivat, koska ne haittasivat koulutuksessa vaadittavien taitojen saavuttamista. Näihin kuuluivat aluksi kommunikaation ja kielen häiriöt kuten luki- ja kirjoitusvaikeudet. Tyypiltään nämä olivat vaikeuksia, mihin erilliset erityiskoulut eivät pystyneet vastaamaan, joten tilanteen ratkaisemiseksi osa-aikaista erityisopetusta antoivat useilla paikkakunnilla kasvatusneuvolat. (Kivirauma 2012, 352.) Erityisopetuksen määrällinen kasvu sallittiin, jotta tavanomaisten koulujen toiminta pysyisi ennallaan. Erityisopetuksen tarpeesta ei kiisteltä vielä ennen peruskoulu-uudistusta. Keskustelua aiheuttivat lähinnä erityisopetuksen tavoitteet ja sille myönnettyt resurssit. (Kivirauma 2012, 353–355.)

Segregaatiosta johtuen luokanopettajien osaamistarpeisiin eivät kuuluneet erityispedagogiset keinot tai moniammatillinen yhteistyö, koska luokassa ei sallittu poikkeavuutta. Jos poikkeavuutta esiintyi, se johti toimiin, minkä myötä oppilas siirrettiin pois ”normaalista” opetuksesta laitokseen, saamaan hänelle suunnattua kasvatusta (Kivirauma 2012, 345–346). Laitosparadigma edesauttoi näin suomalaisen opettajankoulutuksen jakaantumista erillisiin erityisopettajan ja luokanopettajan työnkuviin. Luokanopettajan työnkuvaan kuului ”tavanomainen” pedagogiikka, jossa kaikille oppilaille opetettiin asiat samoilla keinoilla. Erityisopettajan tuli taas hallita erityispedagogisia menetelmiä. (Kivirauma 2012, 345–346.)

Tätä kahden erillisen opetuspolun mallia kutsutaan rinnakkaiskoulu- tai koulutuksen kaksoisjärjestelmäksi. Laitoshuoltomallin alulle panema erillinen opetuksen järjestely ylläpitää Suomessa osittain vieläkin olemassa olevaa kaksoisjärjestelmää, jossa oppilaat jaetaan perusopetukseen ja erityisopetukseen. Koulutuksen kaksoisjärjestelmä vaikutti opettajankoulutuksen järjestämiseen Suomessa. Kaksoisjärjestelmästä johtuen opettajankoulutuksessa on erilliset koulutusohjelmat erityisopettajille ja luokanopettajille. Molemmat valmistavat toimimaan oppilaiden kanssa, mutta sisällöiltään opinnot ovat erilaiset.

Luokanopettajankoulutuksessa erityispedagogiikka ja erityisoppilaiden kohtaaminen jäi vähäisemmälle huomiolle. Luokanopettajankoulutuksessa keskityttiin enemmän tavanomaisempaan pedagogiikkaan ja didaktiikkaan, koska perus-

koulu-uudistus ei vielä alkuun muuttanut koulujen luokkarakenteita. Erityisopettajat opiskelivat pääaineenaan erityispedagogiikkaa, jossa pyrittiin vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. (Tuunainen 2006, 252–253.)

Yhdysvalloissa 1960-luvulla ihmisoikeusliikkeet sekä 1970-luvulla Pohjoismaissa kasvatustieteilijät alkoivat kyseenalaistamaan erillisen erityisopetuksen asemaa koulutuksessa. Yhdysvalloissa keskustelu erosi Pohjoismaista siinä, että vammaisuus ja heidän koulutuksensa nähtiin vähemmistön ongelmana, kun Suomessa vammaisten erityisopetus nähtiin oppilaan oikeutena hyvään opetukseen. Suomessa 1970-luvulla erillinen erityisopetus jakoi kasvatusalaa kahtia. Osa puolusti oppilaiden oikeutta opiskella oman ikäluokkansa kanssa ja vaati erityisopetuksen järjestelyitä niin, että erityisopetus palvelee oppilaita normaaliopetuksessa. Toinen puoli taas puolusti oppilaiden oikeutta saada yksilöllistä ja omiin oppimisedellytyksiin sopivaa opetusta. Erityisopetuksen järjestäminen on muotoutunut ajan kuluessa kentällä työskentelevien ihmisten ja käytettävien resurssien mukaan. (Kivirauma 2012 354.)

2.2 Integraatio – kuntoutuksen paradigma

Merkittävin suomalaisen koulutuksen uudistus, sekä sitä kautta opettajuuden muutoks oli 1970-luvun puolivälissä tehty peruskoulu-uudistus. Peruskoulu-uudistuksen ideana oli järjestää koulutusta jokaiselle suomalaiselle lapselle, riippumatta heidän sosioekonomisesta asemastaan tai siitä, asuvatko he kaupungissa vai maalla (Uusikylä 2006, 13). Peruskoulu-uudistuksessa oli kyse tasa-arvoisemman yhteiskunnan mahdollistamisesta. Vaikka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja erityisopetus eivät vielä olleet alussa peruskoulu-uudistuksen keskiössä, niin peruskoulu-uudistus oli ensi askel erityisopetuksen tuomiseksi lähemmäksi perusopetusta. (Tuunainen 2006, 248; Kivirauma 2012, 353; Teittinen 2006, 306.)

Jälkitekollisen yhteiskunnan aikakaudella kasvatuksen paradigma siirtyi kohti kuntoutusparadigmaa. Kuntoutusparadigma korosti erityistä tukea tarvitsevien mahdollisuutta osallistua yhteiskuntaan, mutta yhteiskuntaan osallistuminen edellytti

heidän kuntouttamista yhteiskuntakelpoiseksi. Kuntoutusparadigman keskeisenä käsitteenä toimi integraatio. Suomessa integraation käsite tuli koulutuskeskusteluun peruskoulu-uudistuksen jälkeen 1970-luvulla. Kehitys sai alkunsa Pohjoismaissa normalisaatioperiaatteesta, jonka mukaan vammaisille pyrittiin luomaan mahdollisimman tavanomaiseen elämään tähtäävä ympäristö, ja näin heitä pyrittiin tuomaan mukaan osaksi yhteiskunnan ”normaalia” toimintaa. (Savolainen & Moberg 2015, 79; Moberg 1999, 136–137.)

Erityisopetus ja perusopetus olivat edelleen erillisiä, ja molemmilla oli omat erilliset päämääränsä. Erityisopetuksen tarkoituksena ei ollut aluksi kuntouttaa erityisoppilasta perusopetukseen sopivaksi. Erityisoppilaat eivät vielä peruskoulu-uudistuksen alkaessa olleet luokanopettajan opetuksessa, koska erityisopetus järjestettiin usein vielä erillisissä laitoksissa. Integraation ja kuntoutusparadigman kehitystä edistivät tutkimukset, jotka kyseenalaistivat segregoidun erityisopetuksen tuloksia. Segregoidun erityisopetuksen kyseenalaistamisen myötä erityisopetusta alettiin osa-aikaistamaan ja tuomaan lähemmäksi perusopetusta. Peruskoulu-uudistuksen avulla koulutuksen kaksoisjärjestelmää aloitettiin muuttamaan kohti yhtenäistä koulutusjärjestelmää. (Teittinen 2006, 360; Moberg 1999; 137.)

Integraatiolla tarkoitetaan perusopetuksen ja erityisopetuksen porrastettua tuomista yhteen. Integraation tavoitteena on, että koko ikäluokka käy läpi saman koulun. Integraation tarkoituksena oli pyrkimys turvata erilaisten ihmisten tasavertainen kohtelu, oikeudet ja itsemääräämisoikeus. Integraation vastakohtaksi katsottiin segregatio, ja integraatiolla pyrittiin kitkemään pois segregoivia käytänteitä, jotka estävät yksilön pääsyn osaksi yhteiskuntaa. Integraatioajattelun myötä ennen laitoksessa opiskelleille oppilaille tarjottiin tukitoimia, joiden avulla he pystyivät osallistumaan koulunkäyntiin perusopetuksen mukana. Alkuun tukitoimet olivat kuitenkin usein segregoitu erillisiin tiloihin perusopetuksen tiloista. Kuntoutusparadigmassa vammaisuutta käsiteltiin edelleen ei-toivottavana ominaisuutena ja sairautena, mutta pelkän ulossulkemisen sijaan heidät pyrittiin integroimaan kuntoutuksen kautta osaksi yhteiskuntaa. Integraatiokehitys tarkoitti

sitä, että luokanopettajista tuli osa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kasvatusta, mikä muutti luokanopettajien osaamistarpeita. (Teittinen 2006; 361; Moberg 1999, 137; Saloviita 2012, 5.)

Integraation käsitteellistä ideaa voidaan selventää erottelemalla siitä eri asteita. Integraation ensimmäinen aste on fyysinen integraatio, joka tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtämistä tavanomaiseen luokkaan. Fyysisen integraation lisäksi erityisopetuksessa olevat oppilaat tarvitsevat tarkoituksenmukaisia tukitoimia osallistuakseen luokan toimintaan, muuten integraatio jää säästöintegraation tasolle. Tukitoimet mahdollistavat toiminnallisen integraation kehittymisen, mikä on integraation kehityksen toinen aste. Opettajan merkitys toiminnallisen integraation luomiseksi on tärkeä, koska tarkoituksena on kehittää oppilaiden osallisuutta, auttaa heitä hyväksymään erilaisuutta ja luoda myönteisiä sosiaalisia suhteita toisiin oppilaisiin. Tämä vaatii opettajalta hyvää luokan johtamista ja asennetta toteuttaa integraatiota luokassa. Myönteiset kokemukset moninaisten oppilaiden välisestä kanssakäymisestä luovat pohjan mahdollisuudelle saavuttaa integraation kehittymisen kolmas aste psykologinen ja sosiaalinen integraatio. Niillä tarkoitetaan kaikkien oppilaiden sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden mahdollistumista. Integraation kehittymisen viimeinen aste on koulun ulkopuolinen yhteisöllinen integraatio, joka mahdollistaa ihmisten tasa-arvoisen kohtelun kaikissa yhteisöissä. Yhteisöllinen integraatio edellyttää kaikkien integraativaiheiden saavuttamista. (Moberg 2001, 84–85.)

Integraation tarkoituksena oli koulutuksen kautta rakentaa demokratian ja tasa-arvon ideaaleihin perustuvaa yhteiskuntaa, jossa kaikki pääsisivät osalliseksi yhteiskuntaa (Emanuelsson 2001, 126–128; Mobergin 2001, 83-85; Moberg 1999, 139). Emanuelssonin määrittelyn mukaan integraatiossa on keskeistä, miten ympäristön ja yhteisön normien tulisi muuttua, jotta ihmisten erilaisuus hyväksyttäisiin yhteiseksi normiksi. Integraatio vaatii koulu yhteisön jäseniltä kollektiivista vastuuta kaikista yksilöistä. Tämän kollektiivisen vastuun vaatimuksena on torjua erottelua eli segragaatiota. Integroivan luokkayhteisön opettaminen vaatii opettajalta pätevyyttä hallita luokkaa niin, että hän saa oppilaat toimimaan kollektiivisen hyvän puolesta. (Emanuelsson 2001, 126-128.)

Mobergin mukaan integraatio tulisi nähdä prosessina, joka pyrkii toivottuun tilaan. Tämän vuoksi integraatiossa ei ole relevanttia puhua oppilaan integroimisesta oppimisympäristöön, vaan tulisi puhua oppimisympäristön integroimisesta oppilasta varten (Mobergin 2001, 83-85; Moberg 1999, 139). Mobergin määritelmä integraatiosta muistuttaa läheisesti inklusiota. Täydellisesti toteutunutta integraatiota, joka kattaa yhteiskunnallisen, sosiaalisen toiminnallisen ja fyysisen integraation, voidaan katsoa toteutuneeksi inklusioksi. Käytän tutkielmassani integraation käsitettä inklusioon tähtäävänä kehityksenä, jossa integraatio nähdään toimintana ja inklusio ajatteluna. (Moberg & Savolainen 2015, 83.)

3 Inkluisio

Inkluisio on kasvatustieteen vallitseva kasvatustieteellinen ideologia. Inkluisio pohjautuu integraation tapaan tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin ja se on siis jatkumoa integraatioajattelulle. Inkluisio-käsite ja sen käyttö on alun perin saanut alkunsa Pohjois-Amerikkalaisessa koulutuskontekstissa, jonka pohjana toimi 1960-luvun rasismin vastainen kansalaisaktivismiliike, joka halusi lopettaa rotuerottelun USA:ssa. Pohjois-Amerikassa inkluisio on enemmän ihmisoikeusliike, kuin kasvatustieteellinen liike mitä se on Pohjoismaissa.

Salamancan julistuksessa vuonna 1994 92:n maan hallitukset allekirjoittivat sopimuksen inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta. Julkilausumassa sovittiin periaatteesta, että yleisopetusta antavien koulujen pitää ottaa vastaan kaikki oppilaat riippumatta heidän sosiaalisesta, emotionaalisesta, fyysisestä, älyllisestä, kielellisestä tai muusta ominaisuudesta huolimatta. (UNESCO, 1994.)

Pohjoismaissa integraatio- ja inkluisioajattelun syntyyn vaikuttivat Saloviidan (2006, 339) mukaan tutkimukset, joissa erityisluokkien merkitys vammaisten oppilaiden opetuksessa voitiin kyseenalaistaa. Erillisen erityisopetuksen ei todettu antavan oppilaille mitään merkittäviä parannuksia oppimistuloksissa. Sen sijaan erillinen erityisopetus eristi oppilaat muusta yhteisöstä. (Saloviita 2006, 339.)

Nykyinen suomalainen koulutusjärjestelmä on rakennettu ”pragmaattisen esteettömän ympäristön” mukaisesti, tarkoittaen jatkumoa eri sijoituspaikkojen välillä (tavanomaisesta luokasta erityisluokkaan, erityiskouluun tai -laitokseen). Erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle koulutus pyritään kuitenkin järjestämään mahdollisimman lähellä omaa lähikoulua, jos oppilaalle ei pystytä järjestämään tarvittavia tukitoimia omaan lähikouluun. (Jahnukainen 2011, 493.)

3.1 Inkluisio määritelmä

Inklusio -sana on lainattu englannin kielen sanasta *include*, joka tarkoittaa mukaan ottamista. Inklusio käsitteenä on integraatiota laajempi käsite. Inklusion päämääränä on mahdollistaa lapsen osallistuminen osaksi omaa yhteisöään, mahdollistamalla hänelle yhtäläinen oikeus käydä omaa lähikoulua. Osa lapsista tarvitsee tätä varten tukitoimia pystyäkseen osallistumaan oman lähikoulunsa toimintaan. Inklusion periaatteena on mahdollistaa tuki sitä tarvitseville lapsille (tukimallin paradigma). Inklusiossa tukitoimet tuodaan oppilaan luo yleisopetukseen, jotta oppilas pystyy osallistumaan oman luokkansa toimintaan esteettömästi. Inklusio on ajattelutapa, jossa lapset hyväksytään osaksi yhteisöä omine yksilöllisine ominaisuuksineen, ja muutoksen paine kohdistuu yksilön muutoksen sijaan yhteisön normeja, ajattelua sekä käytäntöjä kohtaan. (Hulgin & Drake 2011, 402; Takala 2016, 13, 16–17.)

Inklusion peruslähtökohtana toimii ajatus, jonka mukaan kaikki lapset voivat oppia ja, että kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus oppia muiden oppilaiden kanssa. Inklusion tarkoituksena on purkaa oppimisen esteitä. Nämä esteet voivat olla fyysisiä, psyykkisiä, pedagogisia tai asenteellisia esteitä, jotka rajoittavat oppilaan oikeutta opiskella omassa lähikoulussa. (Hulgin & Drake 2011, 402; Slee 2010, 19–21.)

Inklusion tarkoituksena on purkaa eksklusion (*exclude*) eli ulossulkemisen muotoja. Eksklusiota esiintyy monessa muodossa, ja sen syynä voivat olla esimerkiksi henkilön sosioekonominen asema, etninen tausta tai vammaisuus, jonka vuoksi oppilaita suljetaan ulos lähikoulunsa toiminnasta. Eksklusion syyt kuten sosioekonominen asema ja etninen tausta liitetään inklusiossa usein laajan inklusio -käsitteen piiriin. Suomalaisessa koulutuskeskustelussa inklusion tavoitteeksi on usein rajattu koskemaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisvaikeuksia, vammaisuutta tai käytöshäiriöitä. (Isosomppi & Leivo 2015, 688; Graham & Jahnukainen 2011, 282; Takala 2016, 17).

Eksklusion muotoja pyritään poistamaan luomalla esteettömiä oppimisympäristöjä (*universal design*). Esteettömän oppimisympäristön ideassa inklusion vaatimukset huomioidaan jo oppimisympäristön suunnitteluvaiheessa. Esteettömän oppimisympäristön suunnittelussa huomiota kiinnitetään opetuksen tavoitteisiin,

opetusmetodeihin, käytettäviin materiaaleihin ja arviointiin, niin että ne palvelevat jokaisen oppilaan tuen tarpeita. (Ralabate 2011, 2–3.) Oppilaalle tarjottavia tukitoimia annetaan erillisessä tilassa vain siinä tapauksessa, jos on pystytty toteamaan niiden tehottomuus perusopetuksen opetustilanteissa tai oppilas itse pyytää tuen antamista erillisessä tilassa. Erillisen opetuksen päätös voidaan tehdä vain lapsen etua ajatellen. (Shyman 2015, 361.)

3.2 Inklusion haasteet

Oppimisedellytyksien on pelätty kärsivän perusopetukseen siirtyneiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden myötä, koska inklusiivisen ympäristön pelätään vievän opettajalta resursseja huomioida kaikkia oppilaita. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden puolesta on pohdittu, pystyykö perusopetuksessa annettava opetus vastaamaan näiden oppilaiden tarpeisiin. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että inklusiiviset oppimisympäristöt eivät ole heikentäneet oppilaiden oppimistuloksia, olivatpa he sitten perusopetuksen piiriin kuuluvia tai tukitoimia tarvitsevia oppilaita. Inklusiiviset oppimisympäristöt hyödyttävät kaikkia oppilaita. Kysymykset oppilaan oikeudesta hyviin oppimisedellytyksiin tai oikeuteen käydä koulua omassa lähikoulussaan, eivät ole toisiaan pois sulkevia kysymyksiä, vaan molemmat tulisi nähdä tärkeinä kasvatusta ohjaavina tavoitteina. (Alila, Uusiautti & Määttä 2016, 303; Lamport, Graves & Ward 2012, 65; Saloviita 2006, 329).

Inklusiossa opettajilla on oltava kokonaisvaltainen näkemys siitä, mikä on inklusion tarkoitus ja mitä se vaatii opettajalta. Ymmärrys inklusion toimintatavoista ja tavoitteista auttavat opettajaa hyväksymään inklusion tuomat haasteet työympäristössä. Jos opettajalla on suppea ymmärrys niistä, on hänen suhtautumisensa integraatioon ja inklusiiviseen opetukseen kielteinen. Tästä johtuen opettaja voi kokea olevansa ympäristönsä uhri, jos luokkaan tulee erityistä tukea tarvitseva oppilas. (Isosomppi & Leivo 2015, 699.)

Ruotsalaiset tutkijat Görasson ja Nilholmn (2014) tekivät tutkielmassaan kriittisen analyysin kansainvälisestä inklusiotutkimuksesta, miten inklusiota määritel-

lään käsitteellisesti tieteellisissä tutkimuksissa. Heidän tulosten mukaan inklusiota määriteltiin tutkimuksissa neljällä eri tavalla. Ensimmäisessä kategoriassa inklusio nähtiin keinona siirtää erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetukseen. Toisessa kategoriassa inklusio määriteltiin keinona saavuttaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutukselliset tarpeet. Kolmannessa kategoriassa inklusio määriteltiin keinona saavuttaa kaikkien oppilaiden koulutukselliset tarpeet. Neljännessä kategoriassa inklusio määriteltiin keinona luoda yhteisöjä. (Görasson & Nilholm 2014, 268.)

Görassonin ja Nilholmin mukaan tutkimusten käsitteelliset eroavaisuudet inklusiosta kielivät kouluille inklusiolle asetettujen tavoitteiden epämääräisyydestä. Heidän käsittelemässään tutkimuksissa inklusion käsitteistö erosi tutkimusten välillä, eikä niissä ollut yhteistä tavoitetta yhteistä tavoitetta inklusion saavuttamiseksi. Heidän mukaan tutkimusten pohdinnoissa oli huomattava määrä ohjeistuksia, kuinka luoda inklusiivinen oppimisympäristö käytännössä, mutta tutkimuksista puuttui empiirinen näyttö siitä, miten inklusion määritelmän avulla kehitettiin inklusiivisia oppimisympäristöjä. Göransson ja Nilholm peräänkuuluttavat tarkennusta, mitä inklusiivisuuden käsite pitää sisällään, jotta tutkimusten pohjalta tehtävät käytännön ohjeistukset inklusiivisille oppimisympäristöille olisivat selvempiä. Vaikka inklusiolle on vaikeaa löytää tutkimuksellisesti yhtenäistä käsitettä, huomauttavat tutkijat, että tämä voi johtua inklusion kulttuurisidonnaisuudesta. (Görasson & Nilholm 2014, 275–277.)

Käytännön toimet inklusion eettisten päämäärien saavuttamiseksi jakaa inklusion kannattajia. Inklusion kannatuksen taustalla on erityisopetuksen synkkä historia ja segregatio. Vehmas (2015, 114–115) huomauttaa oppilaista, jotka ovat kokeneet erityisopetuksen tärkeäksi osaksi omaa elämää, ilman että erityisopetus riistäisi heiltä heidän ihmisoikeuksiaan. Vehmoksen mukaan myönteiset kokemukset erillisestä erityisopetuksesta voivat olla sisäistetyn sorman aiheuttamaa vääristynyttä tietoisuutta omasta asemastaan. Erillisen erityisopetuksen oikeat syyt ovat kuitenkin usein opettajien halu siirtää häiritsevät oppilaat pois luokasta. Vehmas kuitenkin korostaa, että on hyvä tunnustaa molemmat, kielteiset että myönteiset kokemukset erityisopetuksesta. (Vehmas 2015, 114–115)

Westby, Watson & Murphy (1994, 13–22) tutkivat inklusioajattelun lähtökohtia sekä täyden inklusion tuomia haasteita, ja mitä toimia tulisi toteuttaa, jotta inklusio olisi mahdollista. Heidän mukaansa täysi inklusio on oppilaan demokraattinen oikeus, vaikka todellisuudessa täysi inklusio voi rajoittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumismahdollisuuksia, jos tarpeen mukaista tukea ei pystytä tarjoamaan potentiaalinsa saavuttamiseksi. Onnistunut inklusio ei vain rajoitu oppilaan siirtämiselle tavalliseen luokkaan, vaan se vaatii resursien, kuten opetushenkilökunnan, opetussuunnitelman ja myös perheiden roolien uudelleen järjestämistä. Heidän mukaansa inklusio on kaikkien oppilaiden oikeus, mutta se ei välttämättä ole kaikkien oppilaiden parhaaksi. Joissakin tapauksissa oppilaiden integraatio voi johtaa heidän ulossulkemiseen parhaasta mahdollisesta tavasta oppia ja heidän mahdollisuudesta muodostaa ystävyysuhteita. (Westby, Watson & Murphy 1994, 13–22.)

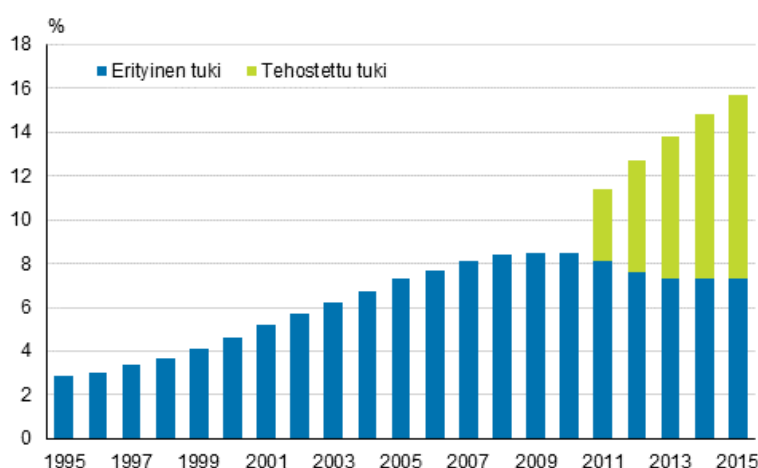
3.3 Inklusio ja erityisopetuksen nykytila

Tarkastelen seuraavaksi erityisopetuksen nykytilaa, jotta kuva luokanopettajan muuttuneesta työkentästä ja tätä kautta lisääntyneistä erityispedagogisista tarpeista selkeentyisi. Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki järjestetään kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Kolmiportainen tuki mahdollistaa oppilaan koulunkäynnin tukemisen joustavasti perusopetuksen ohessa. Kolmiportainen tuki on jaettu kolmeen tasoon: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tuen taso riippuu oppilaan kohtaamien vaikeuksien määrästä. Kolmiportaisen tuen tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustuspalvelut ja koulunkäynnin apuvälineet. Näitä tuen muotoja voidaan käyttää jokaisella tuen tasolla. Ainoastaan erityisen tuen tasolla voidaan käyttää erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. (OPH 2014b, 1–3.)

Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille ja se perustuu varhaiseen vaikuttamiseen oppilaan koulunkäynnissä. Tukitoimet ovat usein yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja tai tukitoimia, joilla pyritään vaikuttamaan koulunkäyntiin varhaisessa vaiheessa, ja jos tämä tuen muoto on riittämätöntä, oppilas voidaan siirtää tehotetun

tuen piiriin. Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja jatkuvampaa koulunkäynnin tukemista. Tehostetun tuen päätös perustuu moniammatilliseen pedagogiseen arvioon, jossa päätetään tuen aloittamisesta, tukitoimista ja tuen jatkamisesta. Eriytyisen tuen päätös tehdään vain, jos tehostettu tuki katsotaan riittämättömäksi tukikeinoksi oppilaan tilanteeseen nähden. Eriytyisen tuen päätöstä varten oppilaalle tehdään pedagogiseen selvitykseen pohjautuva erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Eriytyisen tuen päätöstä varten oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, jossa ilmenee oppilaalle annettavat tuen ja opetuksen muodot. Eriytyisen tuen päätöksellä voidaan oppilaalle mahdollistaa erityisopetuksen tarjoaminen. Kolmiportaisen tuen malli edellyttää toimiakseen kasvatusammattilaisilta moniammatillisen yhteistyön taitoja. (OPH 2014b 1–3.)

Eriytyisopetuksen tarpeen määrä on lisääntynyt Suomessa. (Opettajankoulutus 2020, 18). Suomen tilastokeskuksen mukaan erillisessä erityisopetuksessa oli vuonna 2015 45 900 oppilasta, joka on 8,4% kaikista oppilaista. Määrällisesti se on kasvanut tilastokeskuksen mukaan viiden vuoden takaisesta määrästä. Kaiken kaikkiaan suomalaisista oppilaista 16% sai tehostettua tai erityistä tukea. Syksyllä 2014 tehostetun tuen opintosuunnitelma oli 40 500 oppilaalla ja erityisen tuen päätös 39 400 oppilaalla. Osa-aikaista erityisopetusta sai 23% oppilaista eli 123 100 henkilöä. (Tilastokeskus 2016.)



Kuva 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista.

Tilastokeskus 2016

Perusopetus ja erityisopetus toimivat nykyisin lähes poikkeuksetta saman katon alla ja usein jopa samassa luokassa. Luokanopettajan pitää siis hallita erityispedagogisia keinoja tavanomaisen pedagogiikan lisäksi moninaisen luokkaympäristön tukemiseksi. Luokanopettajan työhön liittyy moniammatillinen osaaminen, koska oppimisen tuen pedagogiset arviot ja erityisen tuen suunnittelu vaatii kaikilta oppilaan tukiryhmiltä, kuten lääkäreiltä, psykologeilta ja erityisopettajilta koordinoituja yhteisiä toimia. Näin mahdollistetaan oppilaan mahdollisuus yksilölliseen oppimiseen muiden oppilaiden kanssa. (OPH 2014a, 40.)

Erityisopetuksen määrä peruskouluissa on ollut kasvussa 2000-luvulla, vaikka integraatio- ja inklusiiokehityksen tarkoituksena on yhdistää erityisopetus osaksi perusopetusta. Saloviidan (2006, 328) mukaan tilanteesta ongelmallisen tekee erillisessä tilassa, kuten erityisluokassa annettu erityisopetus, koska tämä on riskitilassa inklusiioajattelun ja oppilaan oikeuteen oppia muiden kanssa. Saloviidan (2006, 328) mukaan positiivisesta integraatiokehityksestä voitaisiin puhua vasta silloin, kun erillisessä tilassa saadun erityisopetuksen määrä vähenee. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan erityisen ja tehostetun tuen määrä on lähentynyt nousuun vuoden 2011 muuttuneen opetuksen kolmiportaisen tuen mallin myötä (Tilastokeskus 2016).

Inklusion myötä erityisopetus ei enää rajoitu pelkästään erityiskouluihin, vaan erityisopetus on osa yleisopetusta. Erityispedagogiikan rooli inklusion toteutumisessa on merkittävä, koska erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erilaiset tarpeet vaativat luokanopettajalta tavanomaisen pedagogiikan lisäksi eriyttävää pedagogiikkaa, jolla pyritään vastaamaan näiden oppilaiden yksilölliseen tarpeisiin. Näihin luokanopettajan kokemuksiin pedagogisiin haasteisiin vastataan usein hankkimalla erityispedagogisia taitoja. (Moberg & Vehmas 2015, 65–67.) Tutkielmasani keskityn opiskelijoiden kertomiin kokemuksiin erityispedagogisista osaamistarpeista, joten käsittelem vielä inklusion myötä tapahtunutta muutosta myös opettajuuden näkökulmasta.

4 Opettajuus inklusiivisessa koulussa

Luukkainen (2004, 90–92) määrittelee opettajuuden olevan opettajan ammatin haasteisiin vastaamista yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Opettajuudella tarkoitetaan siis opettajan tehtävää yhteiskunnassa. Opettajuus määrittyy sen mukaan, mitä yhteiskunta odottaa opettajalta, mutta samalla miten opettaja itse toteuttaa opettajuuttaan. Opettajuus voidaan jakaa ilmiönä siis yhteiskunnalliseen ja yksilölliseen osaan, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen myötä yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta suorittamaan oppivelvollisuutensa. (Luukkainen 2004, 47, 90–92.)

Luukkaisen mukaan opettajuus koostuu sisällönhallinnasta, oppimisen edistämisestä, eettisestä päämäärästä ja itsensä ja työnsä jatkuvasta kehityksestä. Opettajuuteen liitettävistä taidoista ja asenteista käytetään termiä osaamistarpeet. Opettajan osaamistarpeet määrittyvät yhteiskunnan kautta. Yhteiskunta määrittää mitä tietoja, taitoja ja arvoja opettajan pitää hallita opettaakseen oppilaita. Osaamistarpeilla tarkoitetaan näitä yhteiskunnan määrittelemiä tietoja ja taitoja, joita opettajan on hallittava pystyäkseen täyttämään ammatin asettamat vaatimukset. (Luukkainen 2004, 91.)

Hapon ym. (2014, 32–37) tutkimuksessa tutkittiin ammatillisessa erityisopettajan koulutuksessa asetettuja osaamisperusteita. Osaamisperusteilla tarkoitetaan, millaisia tiedollisia, taidollisia, asenteellisia ja eettisiä valmiuksia opettajaopiskelijan odotetaan kehittävän opintojen aikana. Heidän mukaan osaamisperusteiden hankinta on pitkälti opettajaopiskelijan omalla vastuulla ja, että opettajankoulutuksen tehtävänä on luoda mahdollisuudet ja tarvittava tuki näiden osaamisperusteiden saavuttamiseksi. (Happo ym. 2014, 32–37)

Saloviita ja Tolvanen (2017) tutkivat vastavalmistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kyselylomakkeella kerättyjä itsearvioita taidoista ja kokemuksista, joita pidetään kriittisinä opettajille. Merkittävin tutkimustulos oli opiskelijoiden tyytymät-

tömyys erityispedagogisten sisältöjen määrään heidän opettajankoulutukseensa. Erityispedagogiikan sisältöjen laajuus koettiin riittämättömäksi ja opiskelijat halusivat lisää tietoa erityisopetukseen liittyvistä asioista. (Saloviita & Tolvanen 2017, 220–221.)

Yksi syy tähän Saloviidan ja Tolvasen mukaan on, että suomalaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on hyvin rajalliset mahdollisuudet hankkia käytännön kokemusta moninaisista oppilaista opetusharjoitteluiden aikana. Heidän mukaan tämä johtuu siitä, että Suomessa on verrattuna muuhun Eurooppaan vähän erityistä tukea tarvitsevia lapsia yleisopetuksessa sekä siitä, että suomalaiset opettajaopiskelijat viettävät verrattaen vähän aikaa harjoittelussa. Saloviita ja Tolvanen huomauttavat, että tulokset ovat huolestuttavia ajatellen inklusion kehitystä Suomessa. Tuloksien mukainen epävarmuus kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita voi johtaa siihen, että vasta valmistuneet opettajat alkavat suosimaan segregoituja ratkaisuja erityisopetuksessa. (Saloviita & Tolvanen 2017, 220–221.)

Tarkastelen tutkimuksessani inklusion myötä luokanopettajalta vaadittavaa erityispedagogista osaamista, jolla hän vastaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Kuvailen seuraavaksi, mitkä ovat luokanopettajan erityispedagogisia osaamistarpeita.

4.1 Erityispedagogiset osaamisen osa-alueet

On mahdotonta erotella täysin tarkasti, mitä erityispedagogisia osaamistarpeita luokanopettajalta vaaditaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseksi. Yhdysvaltalaiset tutkijat Allday, Nielsen-Gatti ja Hudson (2013, 307–308) kuitenkin erottelivat tutkimuksessaan luokanopettajalle yleisiä osaamisen alueita ja taitoja, joita hän tarvitsee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi inklusiivisessa ympäristössä. Tutkijat luokittelivat yleiset osaamisen alueet ja taidot neljään kategoriaan. Ensimmäiseksi luokanopettajien tulisi omata tiedolliset taidot tunnistaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja ymmärtää oma roolinsa oppilaan tukemisessa. Toiseksi luokanopettajien pitäisi pystyä eriyttämään ohjeita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Kolmas kategoria sisälsi

osaamisvaatimuksena tiedot erilaisista luokanhallintakeinoista, joilla opettaja voi edistää oppilaiden sitoutumista opiskeluun sekä vähentää häiriöiden ilmentymistä luokkaympäristössä. Viimeiseksi luokanopettajan on hallittava tarpeelliset yhteistyötaidot, jotta tämä pystyy työskentelemään yhdessä erityisopettajan kanssa. (Allday, Nielsen-Gatti ja Hudson 2013, 299–300.)

Myös Idol (2006) on tutkinut, miten Yhdysvalloissa inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oli tuotu osaksi neljän eri koulun yhteisöä. Tutkimuksessa eriteltiin, mitä taidollisia osaamisvaatimuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan tuominen kouluun vaatii opettajilta. Tutkimuksen tulosten pohjalta nousseista taidollisia vaatimuksista merkittävimpiä oli käytöshäiriöiden hallintakeinot luokkatilanteissa. Opettajien asenne inklusiota kohtaan oli lähes poikkeuksetta positiivinen, mutta jos luokassa esiintyi käytöshäiriötä ja vaikka käytöshäiriöinen oppilas ei olisi erityistä tukea tarvitseva, koettiin käytöshäiriöiden haittaavan eniten inklusion toteuttamista. (Idol 2006, 92.)

Idolin (2006) mukaan yksi opettajien esiin nostama osaamistarve oli monipuolisen ohjeistuksen antaminen tilanteessa, missä luokassa oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Luokanopettajat joutuivat usein konsultoimaan erityisopettajia oman ohjeistuksen monipuolistamiseksi. Idolin (2006, 92.) mukaan tämä osoittaa myös konsultoivan erityisopetus –mallin tarpeellisuuden yleisopetuksessa. Viimeinen Idolin (2006) tutkimuksessa esiin noussut osaamistarve oli opettajien kokemus ammatillisen kasvun tarpeesta. Ammatillisen kasvun teemoiksi nousivat opintosuunnittelu, moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollistaminen. (Idol 2006, 92.)

Gehrken ja Cocchiarellan (2013) tutkimuksessa tarkoituksena oli tunnistaa erään Yhdysvalloissa sijainneen yliopiston kurssitarjonnan ja kenttäharjoitteluiden osia, jotka edesauttoivat opiskelijoiden taitoja määrittää, tunnistaa ja toteuttaa inklusiota. Tulosten mukaan opettajaopiskelijat kaipasivat kentän opettajilta kokemuksia, kuinka toteuttaa inklusiota käytännön kontekstissa. Heidän mukaan opettajankoulutus oli inklusion osalta epä johdonmukaista ja kursseilla käsitelty kuva inklusiosta erosi opiskelijoiden harjoittelussa kokemasta inklusiosta.

Tästä johtuen opettajaopiskelijat olivat epävarmoja taidoistaan toteuttaa inklusiota käytännössä. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa tulisi parantaa opiskelijoiden valmiuksia tunnistaa inklusion muotoja käytännön kontekstissa. Näin opiskelija pystyy kriittisesti tarkastelemaan inklusiota ja parantamaan inklusiivisia käytänteitä kentällä. (Gehrken & Cocchiarellan 2013, 206–207, 213.)

4.2 Moniammatillinen yhteistyö

Järvikosken (2013, 57–58) mukaan moniammatillisuus on merkittävä keino parantaa toiminnan vaikuttavuutta kuntouttavassa toiminnassa. Hänen mukaansa moniammatillisuus perustuu eri ammattiryhmien väliseen yhteistyöhön. Koulun kontekstissa moniammatillista yhteistyötä edustavat ammattiryhmät ovat esimerkiksi luokanopettajan, erityisopettajan, sosiaalityöntekijän ja terveydenhoitajan ammattiryhmiä edustavat henkilöt. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa tukea tarvitsevan erilaisten tarpeiden samanaikaisen huomioon ottamisen. (Järvikosken 2013, 57–58.)

Moniammatillisen työskentelyn edellytyksenä on Katiskon ym. (2014, 53–55) mukaan, että toimijat ovat tasa-arvoisessa asemassa ja kunnioittavat toistensa asiantuntijuutta. Toimijoilta vaaditaan oman alansa tiedollista osaamista, hallinnollista osaamista, vuorovaikutustaitoja sekä kykyä joustaa ja sitoutua moniammatilliseen työhön. (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014, 53–55.)

Da Fonte ja Barton-Arwood (2017) tutkivat Nashvillessä perusopetuksen luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia yhteistyöstä sekä mitä toiveita ja esteitä he kokivat yhteistyölle. Tutkimuksessaan he myös esittävät strategioita hyvän yhteistyön aikaansaamiseksi. Tämän pohjalta voitiin nostaa kolme tutkimuksellista pääteemaa opettajien väliselle yhteistyölle. Ensimmäinen teema oli yhteisen suunnitteluajan järjestäminen. Yhteinen suunnittelu koettiin tärkeäksi koordinoitujen toimien aikaansaamiseksi. Toinen teema oli puutteet luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden sisältötietoisuudessa. Luokanopettajaopiskelijat odottivat saavansa tietoa erityisopettaja-

opiskelijoilta, mutta erityisopettajaopiskelijoiden mukaan he tunsivat olevansa kykenemättömiä antamaan sisältötietoisuutta luokanopettajaopiskelijaparilleen. Kolmanneksi ja merkittävämmäksi pääteemaksi molemmat opettajaopiskelijaryhmät mainitsivat kommunikaation ammattilaisryhmien välillä. Erityisesti tilanteessa missä työparilla oli eriävät mielipiteet, toivottiin hyvien kommunikaatiotaitojen auttavan ratkaisemaan tilanne. Da Fonte ja Barton-Arwood esittävätkin, että opettajakoulutuksessa tulisi miettiä, miten sisällyttää yhteistyötaitojen opetusta osaksi opettajankoulutusta, jotta tulevaisuuden opettajilla olisi tarvittavat työkalut työkennellä samanaikaisopetuksessa. (Da Fonte & Barton-Arwood 2017, 2–5, 7.)

4.3 Asenne inklusiota kohtaan

Erityiskasvatukseen liitettävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita paransivat tutkimuksissa opettajien asenteita suhteessa inklusioon. Opettajien asenteella suhteessa inklusioon on tutkimuksissa todettu olevan merkittävä vaikutus, kuinka inkluusio toteutuu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. (Pinola 2008, 47; Weisel & Dror 2006, 170–171)

Pinolan (2008) tutkimuksessa tutkittiin suomalaisten luokanopettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon. Hänen mukaan luokanopettajat suhtautuivat niihin varautuvasti. Syynä varautuneeseen asenteeseen luokanopettajat mainitsivat vähäiset tiedot liittyen integraatioon ja inklusioon. Myönteisesti integraatioon suhtautuneilla opettajilla oli usein hyviä kokemuksia integraatiosta käytännössä. Nämä opettajat myös ymmärsivät, että integraation mahdollistamiseksi tarvitaan myös tukitoimia, eikä opettajan tarvitse selviytyä yksin. (Pinola 2008, 47.)

Pinolan (2008, 47). mukaan kielteisesti integraatioon suhtautuneilla opettajilla oli myös kokemusta integraatiosta, mutta integraatio ei ollut toteutunut suunnitellun mukaisesti. Tämän vuoksi opettaja koki olleensa olosuhteiden uhri. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat koettiin lisätyönä ja heidän tuloa luokkaan vastustettiin, koska erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koettiin vievän resursseja muiden

oppilaiden opetukselta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ilmaisivat kokemuksensa lisätiedon tarpeesta integraatiota ja inklusiota kohtaan. (Pinola 2008, 47).

Robinsonin (2017) Iso-Britanniassa suoritetussa tutkimuksessa tutkittiin, mitkä periaatteet ja keinot ovat tärkeitä inklusiivisessa opettajankoulutuksessa opettajalle, joka työskentelee erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden kanssa. Tulokset osoittivat, että opettajat joiden kehityksessä keskityttiin kriittiseen reflektointiin ja tutkimuspohjaiseen yhteistyöhön kentän ammattilaisten kanssa, olivat kykenevämpiä toteuttamaan inklusiota ja näin varmempia omista taidoistaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettajana. (Robinson 2017, 175–176.)

Suvi Lakkala (2008, 99 – 110) on tehnyt väitöstutkimuksensa Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä inklusiivisesta opettajuudesta. Hänen tutkimuksessaan opiskelijat jaoteltiin tämän perusteella lähtökohtaisesti kolmeen ryhmään: pintapuolisesti inklusioon asennoituneisiin, syvällisesti inklusioon asennoituneisiin sekä inklusioon epäilevästi asennoituneisiin opiskelijoihin. Pintapuolisesti inklusioon asennoituneiden ryhmän opiskelijat määrittelivät inklusiota kapea-alaisesti. Heidän tapauksessa inklusio kytkettiin aina opetuspaikkaan, eikä huomiota kiinnitetty opintojen laadullisiin tavoitteisiin, kuten opetussuunnitteluun. Pintapuolisesti inklusioon asennoituneiden opiskelijoiden puheissa oppilaat jaoteltiin medikalisaatiodiskurssin mukaan poikkeaviin ja normaaleihin. Heidän suhtautuminen poikkeavuuteen oli kuitenkin kunnioittavaa ja he kokivat myönteiseksi idean erilaisten oppijoiden opettamisesta harjoittelussa. (Lakkala 2008, 100–101.)

Lakkalan (2008, 102–104) tutkimuksessa syvällisen käsityksen omaavan ryhmän opiskelijat määrittelivät inklusiota useilla sen eri tasoilla. Inklusiivinen kulttuuri koettiin ryhmässä inklusiivisen koulutuksen edellytyksenä ja lähtökohtana oli yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus kaikkien ihmisten välillä. Syvällisen käsityksen omaavien opiskelijoiden mukaan inklusiivisessa koulussa oppilaita ei eritelty poikkeaviksi tai normaaleiksi ja tukea annettiin oppilaalle tarpeen mukaisesti, ilman tarvetta diagnoosille. Heidän kuvauksessa inklusiivisen koulun toteuttamiseen vaadittiin nykyistä enemmän resursseja, jotta oppiminen olisi mahdollista

kaikille samassa tilassa. Suhtautuminen inklusion toteuttamiseen ei näin ollut puhtaasti kritiikitöntä (ks. Slee 2010, 21). Ryhmän opiskelijat määrittivät inklusiivista koulua yhteistoiminnalliseksi, jossa koti ja koulu ovat osallisena lasten kasvatuksessa. Koulussa oppilaiden hyvinvointia hoidettiin moniammatillisissa työryhmissä eri alan asiantuntijoiden kesken. Ennen kaikkea ryhmään kuuluneet opiskelijat pystyivät asettumaan oppilaiden asemaan ja näkivät inklusion ratkaisuna kaikkien oppilaiden kannalta, eikä pelkästään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta. (Lakkala 2008, 102–104)

Lakkalan tutkimuksessa epäilevän käsityksen omanneiden opiskelijoiden ryhmä oli epäyhtenäinen käsityksineen, mutta heitä yhdisti epäily inklusion toteutumismahdollisuuksista. Ryhmän ajattelu perustui medikaaliseen malliin ja oppilaat jaoteltiin normaaleihin ja poikkeaviin. Ryhmään kuuluneille opiskelijoille oli myös ominaista kielteinen ajattelu luokassa esiintynyttä poikkeavuutta kohtaan. Kenelläkään heistä ei ollut erityispedagogiikkaa sivuaineena. (Lakkala 2008, 105–107.)

Lakkalan (2008, 227) tutkimuksessa todettiin, että asenteita inklusiota kohtaan voidaan opettajankoulutuksessa edesauttaa inklusiivisessa ympäristössä toteutetun harjoitteluiden kautta. Tutkimukset osoittavat, että inklusioon käytännön ohjausta saaneet luokanopettajat suhtautuivat positiivisemmin inklusiota kohtaan, ja he olivat itsevarmempia omista taidoistaan opettajina inklusiivisessa oppimisympäristössä. (Pinola 2008, 42). Myös Fengin (2012, 342–343) tutkimuksessa huomattiin positiivinen korrelaatio huonojen opetusvalmiuksien ja kielteisten asenteiden suhteessa inklusiota kohtaan.

5 Tutkimuksen metodologia

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on määrittää erityispedagogiikan sivuaineopiskelijoiden kokemuksia erityispedagogiikan sivuaineen sisältöjen vastaavuudesta työelämän osaamisvaatimukseen. Tutkimukseni vastaa siis seuraaviin tutkimuskysymyksiin.

1. Miksi opiskelijat valitsivat erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen?
2. Mitä erityispedagogiikkaan liittyviä osaamistarpeita luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet työssään?
3. Miten erityispedagogiikan perusopintojen koettiin vastaavan opiskelijoiden erityispedagogiikkaan liittyviin osaamistarpeisiin?
4. Miten opiskelijoiden käsitys inklusiosta on muuttunut opintojen ja opetusharjoittelun myötä?

Toteutin tutkimukseni kahdessa osassa. Ensimmäinen osa oli esitutkimuslomake (Liite 2), jonka perusteella valitsin osallistujat haastatteluun. Toinen osa koostui laadullisen tutkimuksen keinoin tehdystä haastattelusta, jossa haastattelin opiskelijoita tutkimuksen teemojen mukaisesti. Kävin läpi kyselyn ja haastattelurunгон (Liite 3) erityispedagogiikan lehtorin kanssa, minkä jälkeen testasin kyselylomaketta minulle tutun luokanopettajaopiskelijan kanssa.

Erityispedagogiikan perusopinnoille ei ole kirjoitettu erillistä opintosuunnitelmaa, vaan niiden sisällöt ja tavoitteet on kirjattu kurssitarjottimen yhteyteen opiskelijoille käytettävään Weboodi-järjestelmään. Weboodiin kirjoitetut sisällöt ja tavoitteet voidaan tulkita opintoja ohjaavina suunnitelmina, eli opintosuunnitelmina. Kir-

joitetut sisällöt ja tavoitteet ovat koulutushenkilöstön tärkeäksi kokemia kokonaisuuksia, tietoja, taitoja ja tavoitteita, jotka pyritään toteuttamaan opetuksessa. (Rasi, Hautakangas & Väyrynen 2014, 2.)

Lapin yliopiston erityispedagogiikan perusopintojen sisältökuvaus on seuraava:

”Opinnoissa perehdytään lapsen tavanomaiseen ja epätavalliseen kehitykseen, kehityksen ja oppimisedellytysten tunnistamiseen, erilaisiin interventioihin ja opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi syvennyttään kodin ja yhteiskunnan osuuteen lapsen kehityksessä. Keskeiset ammatilliset alueet ovat varhaiskasvatus, perusopetus, toisen asteen koulutus sekä erilaiset koulu-, vammais-, sosi-aali- ja terveydenhuoltoalan tutkimus- ja hallintotehtävät.”

Erityispedagogiikan perusopintojen kurssitarjotin muodostuu viidestä kurssista: KERI0211 Kielen ja kommunikaation haasteet 5 op, KERI0212 Käyttäytymisen haasteet 5 op, KERI0213 Oppimisen moninaisuus 5 op, KERI0214 Erityiskasvatus elämäkulussa 5 op ja KERI0410 Didaktinen seminaari.

Kielen ja kommunikaation haasteet -kurssilla opiskelijan tavoitteena on määritellä kielen ja kommunikaation vaikeuksia. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy vertailemaan erilaisia diagnosointi ja arviointikeinoja sekä niiden käyttötapoja. Opiskelijalle annetaan myös tietoa korvaavista kommunikaatiomuodoista. (KTK OPS 2017-2018)

Käyttäytymisen haasteet -kurssilla opiskelijalla on oppimisen tavoitteena taito määritellä haastavan käytöksen keskeisiä käsitteitä sekä kuvata käyttäytymisen haasteiden piirteitä pedagogisesta, psykologisesta, psykiatrisesta, neurologisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Tavoitteena on myös, että opiskelija tunnistaa moniammatillisuuden tarjoamat hyödyt haastavaan käytökseen puuttumisessa. (KTK OPS 2017-2018)

Oppimisen moninaisuus -kurssin tavoitteet opiskelijalle koostuvat kyvyistä analysoida oppimiseen ja elämänhallintaan liittyviä tekijöitä oppilaiden elämässä ja op-

pimisympäristössä. Tavoitteena on tunnistaa oppilaan oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja lahjakkuuden ilmenemismuotoja. Lisäksi kurssilla painotetaan moniammatillisen yhteistyön edistämistä sekä monikulttuurisuuden vaikutuksia oppimiseen. Kurssin sisällöt keskittyvät oppimisvalmiuksien ja -vaikeuksien taustoihin sekä niiden lähestymistapoihin. Kurssilla käsitellään erilaisia oppilaita sekä erilaisten oppijoiden oppimisen haasteita heidän elämänsä elämässä. Sisältöihin on myös luettu mukaan oppimisen haasteiden tunnistaminen, arviointi ja tukeminen. (KTK OPS 2017-2018)

Erityiskasvatus elämässä -kurssin tavoitteena on tutustuttaa ja opettaa opiskelijaa tuntemaan erityiskasvatuksen historiaa ja paradigmakehitystä Suomessa sekä tuntemaan erityiskasvatusta ohjaavia arvoja. Kurssin myötä opiskelijalle pyritään antamaan kykyä eläytyä vammaisen tai tukea tarvitsevan henkilön asemaan, ja pohtimaan esteettömyyden merkitystä heidän ja tavanomaisten ihmisten perspektiivistä. Sisältöjen keskiössä ovat integraatio, inkluusio ja lähikouluperiaatteen mukainen ajattelu sekä erityiskasvatuksen historiallinen kehitys ja tulevaisuus. Kurssilla tutustutaan myös tukea tarvitsevien palvelujärjestelmiin eri elämäntilanteissa. (KTK OPS 2017-2018)

Didaktinen seminaari -kurssilla opiskelija tutustuu kolmiportaisen tuen malliin. Tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää opettajan aseman ja mahdollisuudet yleisen ja tehostetun tuen antamisessa. Lisäksi tavoitteena on antaa opiskelijalle eriyttämisen keinoja ja kykyä valita näitä keinoja oppimistilanteissa. Harjoittelun yhteydessä tehtävässä lopputyössä opiskelijalle annetaan mahdollisuus kokeilla eriyttämistä luokkaympäristössä. Kurssin erottaa muista perusopintojen kursseista siihen liittyvät suoritukset. Suorituksena kurssilla toimii seminaarityöskentely ja tähän perustuva harjoittelussa tehty eriyttämiskokeilu. (KTK OPS 2017-2018)

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmä vaikuttaa siihen, minkälaista tietoa tutkimuksella voidaan tuottaa. Valitsin tutkimusmenetelmäkseni laadullisen tutkimuksen menetelmän, koska tahdoin saada tietoa opiskelijoiden opintoihin liittyvistä kokemuksista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan intressinä on ymmärtää yksilöiden valitulle ilmiölle antamia merkityksiä. Tutkimuksessani minua kiinnosti erityispedagogiikan sivuaineopiskelijoiden kertomat kokemukset erityispedagogiikan perusopinnoista, sekä miten kokemukset vastaavat heidän kertomiin osaamistarpeisiin.

Kiviniemi (2010, 70) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, koska tutkimuksen etenemisen vaiheet, kuten tutkimuskysymysten asettelu ja aineiston keruun keinot eivät ole selkeitä, vaan ne voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Esimerkkinä tästä on oma tutkimukseni, joka oli lähtökohdiltaan fenomenografinen kokemustutkimus, missä halusin tutkia opiskelijoiden yksilöllisiä kokemuksia heidän erityispedagogisista ja inklusiivista osaamistarpeistaan. Kuitenkin aineiston keruun ja analyysin myötä huomasin, että aineistoni vaati toisenlaista tutkimusmenetelmää. Aineisto ei ollut tarpeeksi kuvailevaa fenomenografiseen tutkimukseen. Tutkimuksen edetessä myös tutkimuskysymykseni muuttuivat aineiston mukaan tarkoituksenmukaisemmiksi. Kiviniemen (2010, 71) mukaan tämä on tyypillistä laadullisen tutkimuksen prosessissa, sillä tutkimuskysymykset voivat muovaantua tutkimuksen edetessä, eivätkä ne ole välttämättä täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa. (Kiviniemi 2010, 70.)

5.3 Aineiston kerääminen

Suoritin tutkimukseni haastattelututkimuksena, joka suoritettiin vuoden 2017 huhti- ja toukokuun aikana. Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yksi yleisimmistä aineistonkeruu menetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71). Tuomen ja Sarajärven (2013, 72) mukaan haastattelututkimuksen lähtökohta on seuraava: jos haluamme tietoa ihmiseltä se pitää kysyä häneltä. Haastattelututkimuksessa tieto syntyy haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa, heidän välisen keskustelun kautta. Tämän vuoksi haastattelututkimuksessa vuorovaikutuksen

merkitys haastateltavan ja haastattelijan välillä on tärkeää. Vuorovaikutukseen pitää kiinnittää huomiota haastattelutilanteessa, mutta myös haastattelun suunnittelussa, aineiston analyysissä sekä tulosten raportoinnissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 13.)

Haastattelutilanteessa pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin, jotta haastateltavilla olisi mielekästä jakaa kokemuksiaan. Haastattelun suunnittelussa pyrin huomioimaan vuorovaikutuksen merkitystä kysymystenasettelulla sekä asettelemalla muutaman helpon kysymyksen haastattelun alkuun, jotta haastateltavat saisivat ”lämmittelä” ennen haastavimpien kysymysten esittämistä. Tämän lisäksi kerroin esitutkimuslomakeessa ja haastattelutilanteen alussa, mikä on tutkimukseni tarkoitus ja mihin sitä käytetään. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 41.)

Tuomen ja Sarajärven (2013, 73) mukaan haastattelun vahvuutena voidaan pitää sen joustavuutta. Haastattelussa tutkija pystyy toistamaan kysymyksiä sekä oikeisemaan väärinkäsityksiä. Tätä mahdollisuutta ei ole survey-tyyppisissä kyselyissä, joissa kysymysrakenne on ennalta määrätty, eivätkä haastateltava ja haastattelija ole jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Haastattelulle on myös ominaista, että kysymysten järjestystä voidaan muuttaa haastattelun aikana, jos haastateltava katsoo sen aiheelliseksi. Tuomen ja Sarajärven (2013, 73) mukaan haastattelun aineistonkeruun kannalta on myös hyödyllistä antaa haastateltavan tutustua haastattelukysymyksiin, jotta he pystyvät valmistautumaan vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.)

Haastattelut voidaan Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 11) mukaan jakaa strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Minun tutkimukseni kuuluu strukturoidun ja strukturoimattoman välimaastoon, jolloin siitä käytetään nimitystä puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidulle haastattelulle on luonteenomaista, että näkökulma on osittain lukittu tutkimuskysymysten mukaan, mutta jättää kuitenkin mahdollisuuden haastateltaville tuoda esiin uusia näkökulmia. Suoritin haastattelun teemahaastatteluna, joka on erittäin yleinen tapa puolistrukturoiduissa haastatteluissa. Haastattelurungon (liite 3) teemat pohjautuivat tutkimuskysymyksiini. Teemahaastattelussa pyritään saamaan merkityksellisiä vas-

tauksia tutkimuskysymysten kannalta. Teemahaastattelussa käydään läpi ennalta määrättyt aihepiirit ja teemat, mutta kysymysten järjestys ja muotoilu voivat vaihdella haastatteluissa. Tutkimuksessani tämä näkyi esimerkiksi seuraavallisissa haastattelutilanteissa missä puhuimme inkluusiosta:

- - siinä mielessä enemmän ku integraatio, joka on vaan niikö et sun niiku ois parempi olla tuolla missä muut on sitten se menee sinne. (Haastateltava 6)

- -Otan vielä tuosta kiinni pystytkö integraatiosta että miten sää sitten sen integraation määrittelet. (Haastattelija)

- -Nään niikö että siinä on niiku samanlaiset ajatus tavat että lasten ois hyvä olla yhdessä ja mut siinä se ajatus alunperin on et joku toinen on josakin muualla ja se tuodaan sitten yhteen (Haastateltava 6)

Haastateltava nostaa puheessaan esille tutkimuksen kannalta tärkeän asian, jolloin saatoinkin poiketa ennalta määrätystä haastattelurungosta ja pyytää haastateltavaa kertomaan lisää aiheesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 11; Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.)

Suorittamani haastattelut olivat yksilöhaastatteluja eli haastattelutilanteessa on vain haastattelija ja haastateltava. Tämä oli tarkoituksenmukaisin keino hankkia aineistoni, koska tutkimuksessani halusin kuulla opiskelijoiden omia kokemuksia. Yksilöhaastattelussa haastateltavien vastauksiin eivät vaikuta muiden haastateltavien vastaukset kuten ryhmähaastattelussa. Näin varmistin, että haastateltavien kertomat kokemukset olisivat mahdollisimman yksilöllisiä. Haastatteluille sopivasti aikaa, jotta haastateltavat pystyisivät vastaamaan kysymyksiin huolellisesti. Haastatteluiden kesto vaihteli 20 minuutista 40 minuuttiin, ja niiden keskipituudeksi tuli n. 30 minuuttia. Suoritin haastattelut yliopistolla ja pyrin luomaan haastateltaville ympäristön, missä heidän olisi luontevaa kertoa kokemuksistaan. Luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi pyrin valitsemaan ajan ja paikan niin, että siellä olisi rauhallista tehdä haastattelututkimusta.

Haastattelijana pyrin ottamaan neutraalin roolin, koska en halunnut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 51) mukaan neutraalius on toivottavaa haastattelijalta. Haastattelijan on kuitenkin neutraalista asemasta huolimatta pystyttävä rohkaisemaan haastateltaviaan vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti. Jos haastattelijalla johdattelee haastateltaviaan kysymyksillä liikaa, tämä voi vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Tutkimuksessani haastattelut koostuvatkin pitkälti haastateltavien omasta puheesta ja haastattelijalla esittää aineistossa vain kysymykset. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 51.)

Sarajärven ja Tuomen (2013, 87) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto on riittävää, jos se alkaa toistamaan itseään, eli se saavuttaa saturaatiopisteensä. Tutkimukseni aineisto saavutti saturaatiopisteensä ainoastaan neljännen tutkimuskysymyksen kohdalla, mikä voi kertoa keräämäni aineiston suppeudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 87.)

Haastattelun esitutkimuslomakkeessa kysyin haastateltavilta luvat haastattelua varten. Kysyin heiltä vielä ennen nauhoittamista luvan haastattelun nauhoittamiselle. Nauhoitin haastattelut omalla puhelimellani, jonka kautta siirsin ne tietokoneelle litterointia varten. Litteroin haastatteluaineiston Express scribe –ohjelman avulla aluksi sanatarkkaan muotoon.

5.4 Tutkimusjoukko

Tuomen ja Sarajärven (2013, 85) mukaan laadullisissa tutkimuksissa ei tähdätä tilastollisesti merkittäviin yleistyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja antamaan teoreettisesti perusteltu tulkinta jollekin ilmiölle, induktiivisen päättelyn kautta. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeämpää, että haastateltavilla on tarpeeksi kokemuksia tutkittavasta asiasta. Tutkimusjoukkona tutkimuksessani toimi kuusi luokanopettajaopiskelijaa, jotka kaikki olivat suorittaneet

erityispedagogiikan perusopinnot. Haastateltavat valittiin haastatteluun esitutkimuslomakkeen avulla (Liite 2). Sen avulla pyrin valitsemaan haastateltaviksi mahdollisimman moninaisen joukon, joka edustaisi tutkimuksen päämäärän kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaista joukkoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Tämän vuoksi tutkimusjoukon valinnassa pyrin huomioimaan, että haastateltavilla olisi käytynä vähintään ainedidaktinen harjoittelu ja, että heillä olisi tarpeeksi työkokemusta luokkatyöstä, jotta vastaaminen osaamistarpeisiin liittyviin kysymyksiin olisi mielekäästä. Haastatteluun pääsyn kriteerinä oli, että opiskelija oli suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot (25op) kokonaan. Tämän lisäksi kartoitin esitutkimuslomakkeessa heidän viimeisimmät ja tulevat harjoittelut sekä heidän työkokemuksen määrän. Näiden kriteerien perusteella valitsin haastateltavat. Heistä kaikki olivat vähintään 3. vuosikurssin opiskelijoita ja yksi haastateltavista oli valmistunut luokanopettajaksi ennen haastattelua.

Esitutkimuslomakkeet ja haastattelun osallistumiskutsut jaoin yksityisessä Lapin yliopiston luokanopettajille tarkoitetussa Facebook-ryhmässä. Kaikki ryhmään kuuluvat jäsenet ovat Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Esitutkimuslomakkeeseen vastanneita oli kymmenen ja näistä haastatteluun valitsin kuusi opiskelijaa. Kaksi vastanneista jäivät valikoitumatta haastatteluun, koska toisella vastanneista erityispedagogiikan perusopinnot olivat vielä kesken, ja toisen opiskelijan kanssa emme saaneet yhteisiä aikatauluja sovitettua haastattelua varten. Toiset kaksi opiskelijaa jätin pois haastattelusta, koska he vastasivat esitutkimuslomakkeeseen liian myöhään. Esitutkimuslomakkeessa esittelin vastaajille tutkimusaiheeni sekä mihin lomakkeen vastauksia käytetään. Kerroin, että vastauksia käsitellään vastaajien anonymiteettiä kunnioittaen.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat minulle opinnoista ennestään tuttuja henkilöitä. Tämä tulee ottaa huomioon haastattelututkimuksessa, koska aiemmat epäviralliset keskustelut haastateltavien kanssa voivat vaikuttaa minun käsityksiini henkilöiden kertomista kokemuksista. Toisaalta haastateltavien tuntemus voi olla hyödyksi heidän haastatteluiden tulkitsemisessä.

5.5 Aineiston analyysi

Päädyin tutkimuksessani käyttämään kahta erillistä analyysitapaa. Tutkimuskysymyksiä 1–3 analysointiin käytin teemoittelevaa sisällönanalyysiä (Liite 4). Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka on hyvin yleinen laadullisessa tutkimuksessa. Laadullinen analyysi perustuu induktiiviseen päättelyyn, joka etenee yksittäisestä havainnosta yleiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 95).

Analyysini alkoi nauhoitettujen haastatteluiden kirjaamisella tekstimuotoon eli litteroinnilla. Laajan haastatteluaineiston litterointi voi olla hyvin työlästä. Litteroinnin tarkkuus riippuu siitä, mikä koetaan tärkeäksi tutkimuksen kannalta. Aineisto voidaan litteroida sanatarkasti, mutta tunnistettavuuden kannalta murteet ja täytesanat voidaan jättää litteroinnissa pois. Omasta kirjatusta aineistostani otin tunnistettavuuden vuoksi murre sanat pois ja siteerauksien selkeyttämiseksi poistin myös toistuvat täytesanat. Pysin täytesanoja lukuunottamatta litteroimaan aineiston sanatarkasti, jotta haastateltavien kertomukset pysyisivät mahdollisimman ennallaan, ja ettei niiden merkitykset muuttuisi. Litteroitua aineistoa oli 49 sivua ja 16670 sanaa, jonka fontti oli arial 12 ja riviväli 1.5.

Litteroinnin jälkeen luin aineiston ajatuksen kanssa läpi. Tämän pohjalta aloin miettimään, mikä osa aineistosta oli tutkimukseni kannalta oleellista tietoa. Tuomen ja Sarajärven (2013, 92) mukaan tutkijan pitää rajata ilmiönsä aineiston pohjalta, niin että se antaisi relevanttia tietoa. Kaikkeen tutkijaa kiinnostaviin asioihin ei yhden aineiston pohjalta pysty tai pidä lähteä vastaamaan. Tutkijan tulee rajata tutkimuksen näkökulmaa niin, että sillä voidaan tuottaa relevanttia tietoa. Aineiston läpilukemisen ja pohtimisen jälkeen aloin koodaamaan tekstistä tutkimuskysymyksiin liittyviä puheenvuoroja. Koodaamiseen käytin Word -tekstinkäsittelyohjelmaa. Koodaamisessa merkitsin kokonaisia virkkeitä haastateltavilta, jotta heidän kertomuksensa merkitys ei häviäisi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92–93).

Käytin tutkimuksessani teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä eli tutkimuksessani on teoreettisia kytkeitä, mutta ne eivät määritä tutkimukseni analyysiyksiköitä,

jotka teoriaohjaavassa analyysissä nostetaan esiin aineistosta (Liite 4). Teorialähtöiseen analyysiin verrattuna teoriaohjaava analyysi ei testaa teorian paikkaansa pitävyyttä, vaan se avaa uusia näkökulmia valittuun ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97).

Varsinaisessa analyysivaiheessa muodostin tutkimuskysymyksistä teemoja, joihin pyrin vastaamaan koodaamani aineiston pohjalta. Teemoittelussa hain aineistosta haastateltavien koodattuja sitaatteja, joita vertailin keskenään etsien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Teemoittelun tarkoituksena on tietää, mitä kustakin teemasta on sanottu aineistossa. Luokittelin valitsemani koodatut sitaattit tutkimuskysymyksistä muodostettujen teemojen alle (Liite 4), ja muodostin sitaateista teemaan vastaavia alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 118.)

Esimerkiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pääteemana oli haastateltavien syyt erityispedagogiikan perusopintojen valintaan. Sisällönanalyysissä muodostin alaluokkia aineistossa usein esiintyvistä sitaateista, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Sen pohjalta sain luotua kolme alaluokkaa (Liite 4). Esimerkiksi yhdeksi alaluokaksi syntyi opiskelijoiden työssä tarvittavien tietojen puute. Tein saman sisällönanalyysiprosessin toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kanssa.

Viimeisen tutkimuskysymyksen kanssa käytin analysoimiseen narratiivista sisällönanalyysia (Liite 5). Narratiivinen lähestymistapa pohjautuu Heikkisen (2010, 146) mukaan konstruktivistiselle tiedonkäsitykselle, missä ihmiset kokoavat eli konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Konstruktivismissa tieto ja todellisuus rakentuvat ihmismielissä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta sosiaalisiksi tiedon konstruktioiksi. Konstruktivismissa hylätään ajatus objektiivisen tiedon päämäärästä, sen sijaan siinä keskitytään luomaan autenttisia näkökulmia todellisuuteen. (Heikkisen 2010, 146.)

Narratiivisessa lähestymistavassa tutkija kiinnittää huomion kertomuksiin ja miten tieto välittyy sekä rakentuu haastateltavien kertomuksissa (Heikkinen 2010, 143). Narratiiviselle lähestymistavalle on olennaista, että tutkimuksissa käytetään materiaalina kertomuksia, tai tutkimus tuotetaan kertomuksena havainnoitavasta

maailmasta. Minun tutkimuksessani käytän materiaalina haastateltavien kertomuksia inkluusiokokemuksen kehityksestä.

Narratiivisessa tutkimusmenetelmässä aineistoa ei pelkistetä numeroiksi tai kategorioiksi vaan aineiston käsittely vaatii tutkijalta tulkintaa (Heikkinen 2010, 149). Aineistoni ei ole puhtaasti narratiivisin keinoin hankittu, koska alun perin hankin aineistoni fenomenografista tutkimusta varten. Hännisen (2010, 163) mukaan tämän tyyppisestä aineistosta tehtävä narratiivinen tutkimus voi olla haastavaa, mutta ei mahdotonta.

Valitsin narratiivisen sisällönanalyysin, koska aineistoa analysoidessa huomasin, että haastateltavien kokemus inkluusiosta kehittyi kertomuksena ja siitä oli havaittavissa tarinallinen merkitysrakenne. Tutkimukseni aineisto sisältää opiskelijoiden esioletuksia inkluusiosta (tarinan alku), kokemuksia opinnoista ja miten kokemus inkluusiosta muuttui opintojen myötä (tarinan keskiosa) sekä perusopintojen jälkeiset kokemukset inkluusiosta (tarinan loppu). Polkinghornen (1995, 16) mukaan narratiivisessa analyysissä aineiston tapahtumat voidaan esittää ennen ja jälkeen –muodossa. Näin tutkija osoittaa kokemuksen sidonnaisuuden aikaan ja paikkaan. Hänen mukaan narratiivisessa analyysissä tavoitteena on kertoa, kuinka tarinan henkilö päättyi tarinassa esitettyyn lopputulokseen. (Polkinghornen 1995, 16.)

Narratiivisen lähestymistavan tapaan luin tekstit ikään kuin olisin dialogissa puhujan kanssa ja yritin päästä käsiksi haastateltavan tarinaan heidän kerrottujen kokemusten pohjalta (Hänninen 2010, 167). Muodostin analyysissä haastateltavien kertomuksista koosteita, joita vertailin keskenään etsien niistä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Viidessä koosteista oli samankaltainen tarinarakenne inkluusiokuvan kehityksestä opintojen aikana. Koosteiden pohjalta loin uuden juonellisen kertomuksen (Liite 5). Yksi koosteista poikkesi merkittävästi muista kertomuksista, joten jätin sen pois aineiston pohjalta tehdystä uudesta kertomuksesta. Uudesta tarinasta pystyin erottamaan neljä tarinallista vaihetta inkluusiokokemuksen kehityksestä, ja ne ovat seuraavat:

- 1) Inklusion käsitteellinen ymmärrys

- 2) Kokemus inkluusiosta opintojen alkaessa
- 3) Kokemus inkluusiosta muuttui opintojen edetessä
- 4) Muuttunut kokemus inkluusiosta opintojen päätyttyä

Viiden koosteen pohjalta luotu uusi tarina kuvataan tuloksissa näiden neljän vaiheen mukaan. Käytän tarinan esittelemiseen haastateltavien omia sitaatteja, koska ne sisältävät heidän ilmiölleen antamat merkitykset.

5.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksellista tietoa voidaan pitää vallankäytön välineenä. Tutkimusta tehtäessä pitää tutkijan miettiä, miten tutkimuksesta saatu tieto vaikuttaa ihmisiin ja ympäristöön. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2013, 128) äärimmilleen viety tulkinta pitää kaikkia tutkimuksessa tehtyjä valintoja moraalisisina valintoina, jotka pitäisi huomioida tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 128.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää, että tutkimus voidaan toistaa. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa käytettävät menetelmät on kirjoitettava auki niin, että lukijat pystyvät arvioimaan tutkijan käyttämiä tutkimusmenetelmiä, ja tarvittaessa toistamaan tutkimuksen. Tutkimuksessa kuvailen tulos- ja metodologiaosuudessa mahdollisimman yksityiskohtaisesti, miten suoritin aineiston analyysin. Lisäksi olen liittänyt käyttämäni analyysikaaviot liitteeksi tutkimuksen loppuun lukijoiden tarkasteltaviksi. Tutkimukseni on kuitenkin luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka tarkoittaa sitä, että samoista tutkimusmenetelmistä huolimatta toistettu tutkimus voi antaa erilaisia tuloksia, koska haastattelulla kerätty aineisto on aina sidottu aikaan ja paikkaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127.)

Oman position avaaminen suhteessa tutkimukseen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Avaan omaa positiotani tutkittavan asian suhteen johdan-

nossa sekä metodologian osuudessa, jossa kerron omat taustani ja niiden mahdolliset merkitykset tutkimuksen aiheeseen. Näin lukijalle on mahdollista lukea tutkimusta avoimen kriittisesti.

Tuomen ja Sarajärven (2013, 131) mukaan tutkimusetiikka perustuu yhteisesti hyväksytyihin ihmisoikeuksiin. Tutkimusta tehtäessä tutkijan tulee kartoittaa mahdolliset haitat, mitä tutkimuksesta voi koitua tutkimukseen osallistuvalla henkilölle. Ihmistutkimuksessa on tärkeää huomioida tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioitus. Kysyin ennen haastatteluja luvat opiskelijoilta käyttää heidän haastatteluita tutkimuskäyttöön. Kaikilla haastateltavilla oli myös mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin vain tai kieltää heidän haastatteluaineiston käyttö tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131.)

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, ettei vastaajien tunnistettavuus vaarannu tutkimustuloksissa. Tätä varten olen muuttanut aineistossani haastatteluun osallistujien nimet muotoon Haastateltava 1, Haastateltava 2... ja Haastateltava 3. Olen poistanut myös sitaateista kohdat, joista haastateltavat voitaisiin mahdollisesti tunnistaa ja muokannut heidän kirjattua puhettaan, jos heidän murteensa oli tunnistettavissa.

6 Tutkimustulokset

Aloitin tutkimukseni määrittelemällä, mitkä kokemukset vaikuttivat haastateltavien erityispedagogiikan perusopintojen valintaan. Muodostin tutkimuskysymyksistä teemoja, joiden pohjalta analysoin aineistoa. Teemoja muodostui kolme: syyt erityispedagogiikan perusopintojen valintaan, opintojen myötä täyttyneet osaamistarpeet ja opintojen jälkeen koetut osaamistarpeet (Liite 4). Koodatun aineiston ja haastatteluista tekemieni tiivistelmien avulla muodostin haastateltavien vastauksista alaluokkia, jotka vastaavat edellä esitettyihin teemoihin.

6.1 Syyt sivuainevalintaan

Inklusioajattelu sivuainevalinnan taustalla

Ensimmäinen aineistosta noussut teema oli, että erityispedagogiikan perusopintojen valintaa perusteltiin inklusion myötä tapahtuvan muutoksen kautta (ks. Teittinen 2006). Haastateltavat nostivat esiin kokemuksen tarpeesta vastata inklusion tuomaan muutokseen peruskoulussa. Inklusio tuo luokkaan erilaisia oppilaita, joita ei aikaisemmin luokassa ollut. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamiseksi hankittiin työkaluja erityispedagogiikan perusopinnoista.

- - *”Varmaan tuon inklusion myötä, että tulee erilaisia oppilaita kohtaamaan työssään ja tuodaan sinne luokkiin niitä oppilaita integroidaan sieltä pienryhmistä ja näistä nii varmasti on hyötyä kaikista tiedosta. (Haastateltava 1)*

Inkluusio ja erityispedagogiikka yhdistettiin vahvasti toisiinsa opiskelijoiden kertomuksissa. Erityispedagogiset taidot nähtiin inklusiota edistävänä asiana, koska inklusion myötä kaikista oppilaista tulee osa luokanopettajan arkea.

Kokemus erityispedagogisten taitojen puutteesta

Lähtökohtaisesti haastateltavat kokivat tavanomaisen pedagogiikan riittämättömäksi työkaluksi perusopetuksessa, jossa tarkoituksena luokanopettajalla on myös antaa opetusta erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Erityispedagogisten keinojen hankkimista perusteltiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeilla. Haastateltavien kertomusten mukaan opettajan hallitsemat erityispedagogiset taidot hyödyttivät kuitenkin kaikkia oppilaita, vaikka luokassa ei olisi suurempia poikkeavuuksia.

- - Inklusion myötä minusta luokanopettajana kannattas olla käynyt tämä tuota erkkapedan sivuaine, jotta osaan kohdata kaikki erilaiset oppijat, vaikka niillä ei olisi niitä oppimisvaikeuksia (Haastateltava 5)

- - Tajusin että kuinka hyödyllistä sitä olisi tietää enemmän. ...oli semmonen halu niiku auttaa ja tukea enemmän ja paremmin. Tuntuu että ei niiku riitä itsellä se mitä niikö välineitä on työssä (Haastateltava 6)

Tuoreessa Saloviidan ja Tolvasen (2017) tutkimuksessa vastavalmistuneet luokanopettajat nostivat esiin erityispedagogisten taitojen merkittävyyden luokanopettajan osaamistarpeena. Heidän tutkimuksessaan luokanopettajat kokivat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta vähän taitoja kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Vastavalmistuneet luokanopettajat kaipasivat tutkimuksen mukaan lisää työkaluja erityisopetuksen toteuttamiseen. (Saloviita & Tolvanen 2017, 220–221.)

Toinen esiin noussut teema sivuainevalinnan syille oli haastateltavien kokemus, että erityispedagogiikan tiedot ja taidot auttavat tunnistamaan sekä tukemaan paremmin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämän vuoksi erityispedagogiikan tiedot koettiin tärkeiksi taidoksi hallita luokanopettajana. Haastatteluissa opettaja nähtiin oppilaiden tarpeiden palvelijana. Haastateltavat puhuivat aineistossa halusta tukea ja auttaa oppilaita paremmin. Stenbergin mukaan opettajan tehtävänä on antaa oppilaalleen työkaluja, jotta tämä pärjää omassa tulevassa elämässä (Stenberg 2011, 11).

- - ajattelin että se on kuitenkin nykypäivänä vaan kasvamassa määrin just näitä monenlaisia oppijoita ja oppimisien vaikeuksia - - aattelin että erityispedagogiikka on semmosta nykypäivänä tarvittavaa vähän niikö yleistietoa mitä opettaja tarvii siellä luokassa, että pystyy niikö palvelemaan niitä oppilaitten tarpeita mahdollisimman hyvin. (Haastateltava 2)

Haastateltavat mainitsivat myös erityispedagogiikan perusopintojen tietojen ja taitojen kasvattavan heitä kokonaisvaltaisimmiksi opettajaksi. Haastateltavat näkivät asemansa tulevaisuudessa kaikkien oppilaiden opettajina, eivätkä pelkäsivät ”tavanomaisten” oppilaiden opettajina. Usein ammatillisen kasvun tarpeeseen liitettiin aikaisemmat riittämättömyyden kokemukset työssä, jossa he olivat opettaneet erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

- - Mulla ei oo niinkö sellasta ajatusta, että kun musta tulee luokanopettaja, niin sitten mie opetan vaan näitä. Että ne loput jotka ei siihen minun malliin mahu niin kuuluu jollekin muulle, vaan mulla ois semmonen halu opettaa niikö kaikkia ja pitää kaikki yhdessä, eli semmonen ammatillinen kehittyminen. (Haastateltava 6)

Tietojen ja taitojen hallinnan lisäksi opintojen valinnalle löytyi osaamistarpeista riippumattomia tekijöitä. Nämä liittyivät opintojen käytännön järjestelyiden helpouteen sekä aikatauluihin, kuten mahdollisuus tenttiä itsenäisesti erityispedagogiikan perusopintoja.

- - sitten myös se, että nää on ollu niin helppo suorittaa ommaa tahtia, että ei oo ollu nii sitä läsnäoloon sitovaa, että on aina voinu tehdä ko on ollu itellä aikaa. (Haastateltava 1)

Perusopintojen valintaa sivuaineeksi perustellaan siis ammatillisten osaamistarpeiden hankinnalla, jotta opettajina he pystyisivät vastaamaan erilaisten opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Osaamistarpeiksi luettiin tiedot erilaisista oppimisen vaikeuksista, kuten lukihäiriöstä tai muista kielellisistä vaikeuksista ja esiin nostettiin myös osaamistarpeet liittyen haastavaan käytökseen. Luokanopettajan erityispedagogisten osaamistarpeiden taustalla nähtiin inklusion tuoma muutos suomalaisessa luokkaympäristössä, mikä toi erilaisia oppilaita luokkaan. Erityispedagogiikan perusopinnoista haettiin ammatillista pätevyyttä toimia tämän muutoksen tuomien haasteiden kanssa.

Työkaluja haastavan käytöksen ja oppimisvaikeuksien tukemiseen

Seuraava esiin noussut alaluokka oli käyttäytymisen haasteisiin liittyvät osaamistarpeet. Idolin (2006, 92) tutkimuksessa opettajan luokassa kohtaaman haasteellisen käyttäytymisen hallinnan katsottiin olevan merkityksellisin tekijä inklusion onnistumisen kannalta kun kohteena olivat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Tutkimuksessani haastateltavat nostivat Idolin (2006) tutkimuksen tapaan esille osaamistarpeet liittyen haastavaan käyttäytymiseen sekä toiminnanohjaukseen. Erään haastateltavan mukaan hän odotti erityispedagogiikan perusopinnoista tietoja, miten reagoida oppilaisiin joilla ilmenee haastavaa käytöstä. Oikeanlainen

reagointi haastavaan käytökseen auttoi haastateltavaa lukemaan paremmin oppilaitaan sekä sitä kautta kohdentamaan parempia tukitoimia.

- - mutta sitten mä niinku edellisessä työssäni tapasin siis - - lapsia joilla on haasteita niinku siinä käyttäytymisessä ja niinku siinä toiminnan ohjauksessa, niin tiesin että ne on ne kaikki asiat myös siellä koulussa - - että kaikesta siitä on hyötyä siinä luokka tilanteessa et jos mää pystyn reagoimaan niihin oikeella tavalla ja pystyn lukemaan niitä lapsia ja pystyn tukemaan niitä sitten oikealla tavalla niin kaikesta on hyötyä. (Haastateltava 3)

Haastateltavien kertomuksissa nousivat esille osaamistarpeet liittyen oppimisvaikeuksiin. Haastateltavat nostivat esiin, että opettajan on tarpeellista ennakoida mahdollisia tilanteita, missä oppilaalla on oppimisen vaikeuksia. Oppimisvaikeuksien ennakkoinnilla pyrittiin mukauttamaan omaa opetusta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan niin, että oppilas pystyy opiskelemaan omalla tasollaan.

- - tietenki sitte semmoset eriyttävät asiat mitä on pitänyt miettiä sitten että kaikki pystys sitten sillä omalla tasollaan opiskelemaan (Haastateltava 3)

- - just semmosta ihan käytännön että jos mie huomaan vaikka josakin matikan tunnilla huomaan jonku semmosen että lapsi ei jostain syystä oikeestikkaan hahmota asiaa niikö mää oon aatellu ennalta että miten mie niikö siinä yhtäkkiä menen sille konkretian tasolle tarpeeksi (Haastateltava 2)

Haastateltavien tarinoissa kiinnitettiin huomiota myös oppilaan kotielämään ja taustoihin. Tämä poikkeaa suomalaisesta koulutustutkimuksesta, jossa inklusion tavoitteet on rajattu koskemaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisvaikeuksia, vammaisuutta tai käytöshäiriöitä (Isosomppi & Leivo 2015, 688).

- - No kaikki oppimisvaikeudet kaikki niikö tämmöset erityisaisti... emmie tiä voiko sanoa aistihäiriöt mutta että - - mitä tahansa fysiologisiin ominaisuuksiin liittyviä erityistarpeita niin kaiken tämmösen huomioiminen - - onko perustarpeet kunnossa ja onko kotona turvallista ja tämmöset asiat on jäänyt sisällöistä mieleen (Haastateltava 5)

Yksi haastateltavien mainitsema osaamistarve oli tuen portailla liikkuminen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Tutkimuksessa haastateltavat kertoivat odottaneensa opinnoista apua oppilaan tuen järjestämiseen. Heille oli epäselvää miten toimia, jos he huomaavat oppilaassa merkkejä siitä, että tämä tarvitsee erityistä tukea. Tähän liitettiin moniammatillisen yhteistyön kannalta tärkeät ammatilaisten roolit ja vastuut työryhmän sisällä.

- - jos sulla itellä tulee joku epäily että jollain oppilaalla voi olla jotain ongelmaa jossakin mihin tarvis jotain apua, että miten sitten niiku oikeesti lähet siitä etenemään mitä sä teet ensimmäisenä kehen sä otat yhteyttä, mitkä on sun velvollisuudet ja vastuut opettajana ja kuinka paljon sun pitää infota vaikka erityisopettajaa tai muille että - - että jos sun ite pitää alkaa etenemään ja tehdä jotaki selvityspyyntöjä ja arviointeja, että se on vähä sitte että mitä sää sitte oikeesti sitten teet siinä jos sulla on epäily - - (Haastateltava 1)

Tutkimuksessani esiin nousseet osaamistarpeet liittyen haastavaan käytökseen ja oppimisvaikeuksiin myötäilevät aikaisempien tutkimustulosten tuloksia (ks. Idol 2006, 92). Luokanopettajan kohtaamat haasteet liittyen käyttäytymiseen ja oppimisvaikeuksiin ovat merkittävässä roolissa inklusion toteuttamisessa. Tämän lisäksi osaamistarpeita koettiin erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukiprosessin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Osaamistarpeen käsite oli haastatteluvaiheessa monille haastateltavista vaikea ymmärtää. Tämän vuoksi en saanut tarpeeksi kattavaa aineistoa opiskelijoiden kokemista osaamistarpeista, jotta voisin kuvata

niitä tyhjästä. Valikoituneella tutkimusjoukolla oli vain vähän työkokemusta, mikä voisi selittää vähäistä osaamistarpeiden kokemusta.

6.2 Opinnot edistivät tiedollista ja asenteellisia valmiuksia

Selvitettyäni syyt opiskelijoiden sivuainevalintaan sekä heidän kokemansa osaamistarpeet, siirryin analyysissä tutkimaan, miten opinnot vastasivat opiskelijoiden osaamistarpeisiin (Liite 4). Aineiston analyysistä kysymyksen osalta nousi esiin kaksi alaluokkaa. Käsittelen niitä tässä kappaleessa.

Opiskelijat toivat kertomuksissaan esiin opinnoista saadun tietoisuuden merkityksen oppilaan kohtaamisessa. Tietoisuus eri diagnooseista ja poikkeavuuksista paransi opiskelijoiden asennetta työskennellä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja antoi opiskelijoille kriittistä näkökulmaa koulun normeja kohtaan. Tietoisuus erilaisista oppilaista auttoi opiskelijoita asettumaan paremmin oppilaan kenkiin, ja näin ymmärtämään koulutusta poikkeavan oppilaan näkökulmasta. Opiskelijoiden kertomien kokemusten mukaan opintojen aikana läpikäytyt sisällöt antoivat työkaluja tunnistaa ja kohdata erilaisia oppilaita työssä.

- - semmonen niiku että tässä on kyllä niiku oppinu tunnistamaan asioita ja tietää asioista ja kohtaamaan niitä (Haastateltava 1)

- - sai niikö teoriaa siihen käytäntöön että pystyy tunnistamaan lapsista vaikka tiettyjä piirteitä (Haastateltava 6)

Haastateltavat kokivat sisällöt hyvin asiakeskeisiksi ja opinnot sisälsivät riittävästi teoriaa, jotta haastateltavat pystyivät muodostamaan käsityksiä erityispedagogiikkaan liittyvistä ilmiöistä. Teoriatiedon määrään ja laatuun oltiin tyytyväisiä kaikkien haastateltavien keskuudessa. Lisääntyneet tiedolliset valmiudet mahdollistivat haastateltaville ennestään vaikeiden käsitysten sanallistamisen.

- - sitten on hyvin minusta käyty sitä teoriaa ja ko on vaa niikö jaksanu lukea nii on saanu niitä niikö sitä tuota sanoja semmosille asioille

mitä ei välttisi ennen tienny mitä ne on tai ei oo osannut yhdistää niitä, nii niistä on saanu semmosen kokonaisuuden (Haastateltava 6)

- - et se oli hyvin semmosta oppilas lähtöstä, erilaisia oppijoita tutkitaan ja tarkastellaan niiden käyttäytymisen malleja niin ehkä nuilla kursseilla se oli ihan ookoo, että se oli aika semmosta teoria vankkaa se opetus - - (Haastateltava 4)

Saavutetuista erityispedagogisista tiedollisista valmiuksista huolimatta eräs haastateltavista kuitenkin painotti, ettei annetuilla tiedoilla pitänyt lähteä diagnosoimaan oppilaita. Hänen mielestään erityispedagogisten tietojen avulla pikemminkin pyrittiin tukemaan kaikenlaisia oppijoita paremmin.

- - sai niikö teoriaa siihen käytäntöön, että pystyy tunnistamaan lapsista vaikka tiettyjä piirteitä - - pystyy tavallaan tukemaan paremmin ku tietää että mitkä niikö yleensä vois päteä tämänkaltasiin ongelmiin (Haastateltava 6)

Opiskelijoiden kertomissa kokemuksissa korostui myös Alldayn, Nielsen-Gattin ja Hudsonin (2013, 307-308) tutkimuksessa ilmitullut tavoite luokanopettajien tiedollisista taidoista tunnistaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ja ymmärtää oma roolinsa oppilaan tukemisessa. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että tämä kokonaisuus on otettu hyvin huomioon erityispedagogiikan perusopinnoissa.

Kertomuksissa korostui opintojen myötä kehittyneen tietoisuuden merkitys erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamisessa. Tieto luo opiskelijoille edellytyksiä havainnoida oppilaiden käyttäytymistä, minkä pohjalta oppilaan tilanteeseen pystytään reagoimaan asianmukaisesti.

- - varmaan just se että ko on tietoa näistä AD HD oppilaista, aspergren jutuista ja näistä - - esimerkiksi tietää että oppilaalla on joku diagnosoitu ongelma niin osaa huomioida sitä niikö tavallaan enem-

män kun tietää siitä semmosta teoriaa - - osaa ensinnäki niikö havainnoida tiettyjä asioita niistä oppilaiden käyttäytymisestä ja sitten osaa myös niinku reagoida niihin jollain lailla oikealla tavalla et se on ehkä se kaikista olennaisin. (Haastateltava 2)

Seuraava teema, joka nousi esiin opintojen myötä täyttyneistä osaamistarpeista, oli tiedollisten valmiuksien ansiosta parantuneet asenteet kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tiedolliset valmiudet antoivat haastateltaville näkökulmaa ymmärtää asioita erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Tämä on merkittävää inklusion toteutumisen kannalta, koska inklusiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan ensisijaisesti omaan lähikouluun, jossa opettaa luokanopettaja (Hulgin & Drake 2011, 402). Luokanopettaja kohtaa työssään erilaisia oppilaita ja tämän lisäksi hänen on pystyttävä vastaamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeisiin. Tutkimuksessani opinnoista omaksuttujen tietojen myötä tapahtunut asenteen muutos auttoi haastateltavia kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita työssä.

- - mää veikkaan että ainaki että ei lähe silleen niiku niin negatiivisella asenteella kohtaamaan niitä lapsia että ku on lukenut ja perehtynyt ja on löydetty toimivia keinoja ja löytyy myös että jos ei tuu mieleen nii tiiät mistä asiaa voi lähtä etsimään. ja tietää että niitä apuja löytyy kirjoista ja tälle. että jollain positiivisimmalla asenteella lähtee kohtaamaan niitä oppilaita eikä heti lähe negatiivisen kautta et tullu semmonen ymmärrys myös niitä oppilaita kohtaan - - joo kyllä mää sanosin justiin sen, että positiivisempi kuva näistä asioista kun niitä on luku ja perehtynyt et ei ne oo nii negatiivisia ja pahoja et löytyy enemmän ymmärrystä niitä oppilaita kohtaan (Haastateltava 1)

Tutkimuksissa (Pinola 2008, 47; Weisel & Dror 2006, 170–171; Feng 2012, 342–343) asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu paljon, ja niillä on todettu olevan merkittävä vaikutus siihen, miten inklusiiviset käytänteet toteutuvat kouluissa.

Eräs haastateltavista korosti erityispedagogiikan ilmiöiden sanallistamisen kehittymistä opintojen myötä, mikä on edistänyt hänen toimintamahdollisuuksia oppilaiden kanssa. Kertomuksessa nousi esiin myös kokemus uusien näkökulmien saavuttamisesta.

*- - oon saanu niitä sanoja, niikö niitä oikeita termejä, että pystyy keskustelemaan ja pystyy tunnistamaan lapsissa tiettyjä piirteitä ja pystyy sitten tietylläläilla toimimaan sen jälkeen kun on tunnistanu niitä -
- Sitten on alkanu ajattelemaan ite niikö omaa opettajuutta ja omaa toimintaa, että mitä siltä lapselta niiku odottaa, ja mihin kiinnittää huomiota. - - myös saanu silleen kasvatettua vähän sitä näkemystä siitä, että minkälaiista koulussa vaikka pitäis olla ja mikä niistä oletuksista on niikö perusteltuja ja mikä on vaan semmosta mitä joku on joskus asettanu - - enemmän niikö alkanu näkemään sitä luokkaa ja koulua niitten silmin jolla niitä vaikeuksia sinne sopeutua on nii siihen koulun ympäristöön. (Haastateltava 6)*

Kertomuksissa valmiuksista kohdata oppilaita opiskelijat usein eksyivät puhumaan ohi aiheesta, kertoen opintojen sisällöistä enemmän kuin omista valmiuksista. Tämä voi osaltaan johtua huonosta kysymyksenasettelusta tai siitä, että kohderyhmänäni olivat opiskelijat, joilla kaikilla ei ole harjoittelua lukuun ottamatta enempää työkokemusta. Erilaisuuteen liittyvän tietoisuuden merkitys opettajan asenteeseen oppilaita kohtaan oli merkittävä. Kertomuksia katsomalla voidaan huomata, että opinnoissa on onnistuttu luomaan positiivinen asenne poikkeavuutta kohtaan. Weiselin ja Drorin (2006, 169–171) tutkimuksen mukaan tämä tukee merkittävästi inklusion kehitystä.

6.3 Käytännön sovelluksia kaivattiin

Seuraava analyysin myötä aineistosta esiin noussut teema oli erityispedagogiikan perusopinnoista omaksuttujen tietojen soveltamisen vaikeus käytännössä.

Vaikka teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä nostivat opiskelijat kertomuksissaan esiin käytännön sovellutusten vähyyden kokemuksissaan opinnoista. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki korostivat opittujen tietojen käytännön soveltamisen jääneen vähälle huomioille. Tämä näkyi erityisesti erään haastateltavan kokemuksissa erityispedagogiikan perusopinnoista.

Sisältöjä oli paljon mutta ehkä se käytäntö jäi vähäiseksi, - - ehkä se just silleen käytännön kautta että oltas voitu miettiä siellä kursseilla enemmän että miten käytännössä luokassa voit niinku esimerkiksi selvittää että mistä joku asia voi johtua tai ehkä semmosta niinku käytännön näkökulmaa ehkä enemmän sinne. (Haastateltava 2)

Haastateltavien kertomuksissa korostettiin erityispedagogiikan perusopinnoista omaksuttujen tietojen käytännön sovellutusten vaikeutta. Opinnot antoivat tiedollisia valmiuksia kohdata ja tunnistaa erilaisia oppijoita, mutta haastateltavat olivat epävarmoja, osaisivatko he soveltaa tietoja työssä.

- - jos nyt mietin käytännön kannalta, niin ehkä just se jäi vähän niikö puutteelliseksi se että niikö konkreettisesti että miten voit oikeasti tukea ja... Et se jäi vähän nyt niinku oman soveltamisen varaan silleen tavallaan että sitte sulla on tietopaketti päässä mutta sitten sun pitää ite osata soveltaa se siellä työssä... (Haastateltava 2)

Osittain tästä johtuen haastateltavat sanoivat kaivanneensa opinnoilta käytännön esimerkkejä, kuten mitä erityispedagogiikkaan liittyviä haasteita opettajat kokevat kentällä ja miten opettajat ovat ratkaisseet näitä haasteita. Yksi haastateltavista toivoi, että kentän kokemukset voitaisiin yhdistää opinnoissa opetettavan teorian kanssa, jolloin teoria konkretisoituisi opiskelijoilla. Robinsonin tutkimuksessa osoitettiin, että kentän ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö opiskeluiden aikana edistää inkluusiivisten käytänteiden käyttöön ottamista opintojen jälkeen (Robinson 2017, 175–176). Haastateltava kuitenkin koki, että opinnot antoivat hänelle ajattelun aiheita, vaikka sisällöt eivät aina konkretisoituneet.

- - *parhaita luentoja oli semmoset missä tuli opettajat kentältä kertomaan esimerkiksi niinkö erityisluokanopettajat tuli kertomaan että tämmösiä haasteita mun luokassa on tämmösiä juttuja me ollaan tehty ja näin me ollaan ratkaistu niitä ja tätä mää oon saanu siitä ittelleni irti että vähän niikö tuodaan se kentän sisällöt mukaan siihen että vaikka puhutaan näistä teorioista ja kirjojen sisällöistä se jää jotenki nii ontoksi se sanoma ellei siellä oo joku joka on käyttänyt niitä asioita tai tietää oikeesti mistä puhuu. (Haastateltava 4)*

- - *kyllä sieltä jotain sai irti jos ei vaikka ei välttämättä semmosia käytännön juttuja niin ehkä ajattelemisen aihetta. (Haastateltava 4)*

Käytännön sisältöjen käsittelemiseksi toivottiin enemmän opetuskokeiluja, joissa opittuja tietoja ja taitoja päästään kokeilemaan työssä. Pinolan (2008, 47) tutkimuksen mukaan hyvät kokemukset inklusiivisesta ympäristöstä vahvistavat opettajan pystyvyyden tunnetta toteuttaa inklusiivista opetusta. Myös haastateltavat ehdottivat erityispedagogiikan sisältöjä suoritettavaksi harjoittelun ohessa, kuten didaktisessa seminaarissa. Kertomuksissa korostui tarve eriyttävän opetuksen suunnitteluun ja sen toteuttamiseen.

- - *edelleen se käytäntö mutta että vielä niinkö opetuskokeilut tai vierailut tai jotain tämmöstä hands on toimintaa tai mietitään yhdessä jotain eriyttämistä tai jakson suunnittelua tai jotain tämmöstä - - (Haastateltava 4)*

- - *semmonen olisi voinut olla hyvä että siihen ois sisältyny esimerkiksi niikö aineopintoihin sisältyy joku harjoittelun pätkä tai joku semmonen että käydään niiku oikeesti siellä opettamassa - -semmonen että pääsis vähän kokeilemaan että pitäs piittää vaikka jotai opetusta tai suunnitella joku semmonen kokonaisuus jossa huomioidaan tai joku semmonen että... vähän semmosta käytäntö teoriaa kulkee käsikädessä systeemiä enemmän. (Haastateltava 2)*

Haastateltavat ymmärsivät kuitenkin 25 opintopisteen opintokokonaisuuden rajallisuuden, ja uskoivat saavansa työelämässä vastauksia työskentelyyn liittyviin osaamistarpeisiin. Eräs haastateltavista kuitenkin ihmettelee käytännön opetuksen puutetta, koska koki toisessa sivuaineessa saavansa käytännön lähempää opetusta.

- - kyllä sen ymmärtää että 25 opintopistettä nii ei hirveenä voikkaan olla, mutta onhan muissakin sivuaineissa enemmän sitä käytäntöä ja tehhään ite ja osallistutaan - -

- - Tää on vaan lyhyt sivuaine niin ei pysty silleen niiku kauheesti paneutumaan, ei mulle jääny semmosta oloa että jotaki ois mitä mie oisin silleen tavallaan jääny kaipaamaan mutta tottakai se jäi silleen aika teoreettiselle tasolle et ehkä se käytäntö oli silleen välillä aika kaukana mutta mie toivon että saa sitten jatkossa siihen lisää. (Haastateltava 6)

Haastateltavat korostivat kertomuksissaan epätietoisuuttaan etenemisestä oppilashuollon asioiden kanssa. Opiskelijoita mietitytti myös oppilashuoltoryhmään kuuluvien ammatilliset roolit ja vastuut. Ongelmaksi koettiin myös tuen tarpeen tunnistamisen jälkeiset konkreettiset keinot, miten oppilaan kanssa tilannetta lähdettiin etenemään.

- - miten niikö luokanopettaja, kenen kanssa se tekis niikö yhteistyötä ja kuka päättää mitä, niiku vaikka psykologi, että mitä se päättää diagnosoiko se, ja mitä sitten lääkrillä on ja jotaki tämmösiä pikkuksen käytännön kuvioita - -

- - miten vaikka joku HOJKS tehhään ja miten mistä se muodostuu ja miten se kolmiportainen tuki menee käytännössä ketä siihen on niiku osallisena miten niiku vaikka sitten joku toimintaterapeutti tai puheterapeutti vaikuttaa siihen - - (Haastateltava 6)

*- - tai minkälainen on se niinkö oppilashuoltoryhmä jos on narkkari-
vanhempien lapsi minun luokalla ja miten mie niikö lähen viemään
sitä asiaa niikö etteen päin niin kaikkea tämmöistä. (Haastateltava 5)*

Vaikka opiskelijat usein kuuluttavat käytännön opetuksen lisäämistä, heidän määritelmänsä käytännön opetukselle on hyvin laava. Käytäntö ja teoria erityispedagogiikassa ovat hyvin vahvasti kytketty toisiinsa, koska lisääntyneen tietoisuuden kautta muuttuu myös opettajan käytännön toiminta. Tästä huolimatta opiskelijat kuitenkin kokivat kertomuksissaan tarvetta opitun tiedon ja konkreettisten toimien yhdistämiselle, jotta erityispedagogiikan tiedoista ja taidoista saataisiin eheä kokonaisuus. Tämä asetelma oli usein esillä moniammatillinen yhteistyö -käsitteen kanssa. Opiskelijat tiesivät mitä se on, mutta jäivät usein arvuuttelemaan, miten se tapahtuu konkreettisesti. Opettajan rooli moniammatillisessa työryhmässä oli jäänyt opiskelijoille epäselväksi.

6.4 Kokemukset inklusiosta muuttuivat opintojen myötä

Lopuksi tarkastelen, miten opiskelijoiden käsitys inklusiosta muuttui opintojen myötä. Tein tätä varten narratiivisen sisällönanalyysin, jossa tein haastateltavien kertomuksista koosteet. Vertailin kertomuksia keskenään, jonka jälkeen loin kertomuksista uuden kokonaisen tarinan (Liite 5). Koosteiden pohjalta luotu tarina käsittää yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat, koska heidän tarinoistaan löytyi samankaltainen tarinallinen merkitysrakenne. Uusi kertomus on jaettavissa neljään tarinalliseen osaan. Ensimmäinen osa kertomuksesta kuvailee haastateltavien inklusiokäsitystä.

Haastateltavien inklusiokäsitys on yhtenevä tutkimuksessa esitetyn inklusion käsitteen kanssa, jonka mukaan inklusion tarkoituksena oli tuoda erityistä tukea

tarvitsevat lapset osaksi omaa lähikoulua ja tuoda heidän tarvitsemat tukitoimet oppilaan lähikouluun. (Hulgin & Drake 2011, 402; Takala 2016, 13, 16–17.)

Inkluusio... Jokainen oppilas sais... opetusta ja kaiken tarvitsemansa tuen siinä omassa lähikoulussaan omassa luokassaan ois avustajat siellä luokassa erityisopettajat tulis käymään siellä luokassa kaikki tuki annettas siinä samassa tilassa. (Haastateltava 1)

Haastateltavien kertomuksissa inklusion myötä erilliset opetustilat, kuten erityisopetuksen luokat ja erityiskoulut pyritään sulauttamaan osaksi yleisopetusta. Inklusiossa erilaisuutta ei kammoksuttu, vaan sitä pidettiin lähtökohtana kaikessa opetuksen suunnittelussa. Inklusion myötä koulun tarkoituksena on olla oppilaslähtöinen ottaen huomioon oppilaiden moninaisuus.

- - käsitän inklusion et inkluusio muovaa ympäristön semmoseksi jotta se on kaikille, jokaiselle erilaiselle ihmiselle ja oppijalle mahdollinen kehittyä heidän omalla tasolla ja omilla vaoilla ja omalla menetmillä. Joo eli ympäristöä muovataan yksilöille hyväksi (Haastateltava 5)

Inklusion tavoitteena oli haastateltavien mukaan luoda tasa-arvoisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Tämän vuoksi inklusio koettiin hyväksyttäväksi periaatteeksi, miten koulutus tulisi järjestää.

- - koulun pitäis niikö edistää tasa-arvoa ja yhteinäisyyttä ja kaikki oppilaat pitäis asettaa semmoselle samalle viivalle ja niillä pitäis olla samanlaiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan (Haastateltava 2)

Tutkimukseni haastateltavien käsitys inklusiosta muistutti Suvi Lakkalan (2008, 100–101) väitöstutkimuksen syvällisen inklusiokäsityksen ja pinnallisen in-

kluusiokäsityksen väliltä olevaa käsitystä inklusiosta. Haastateltavat suhtautuivat inklusioon positiivisesti ja näkivät sen edesauttavan yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon asiaa. Haastateltavien puheessa oppilaita kuitenkin luokiteltiin normaaleiksi ja erityisiksi, joten täysin Lakkalan tutkimuksen mukaista syvällisen inklusiokäsityksen omaavaa henkilöä ei tutkimuksessa ollut.

Kertomuksen toisessa osassa korostui opintojen myötä positiivisemmaksi muuttunut asenne inklusiota kohtaan. Opiskelijoiden kertomuksissa inklusio koettiin mielekkäänä ideana, joka on tavoittelemisen arvoinen asia. Inklusio koettiin positiivisena muutoksena koulutuksen kentällä. Asenne sitä kohtaan oli positiivisinta opintojen alussa, kun siitä opittiin käsitteenä ensimmäistä kertaa.

Se (inklusio) on ihan mun lempilapsi, siis mä olin niin liekeissä silloin ku siitä puhuttiin... se oli silloin varmaan ku se erkkapedan peruskurssi, se ihan se eka kurssi mä olin aivan liekeissä että just näin se pitää olla (Haastateltava 3)

Opinnot vahvistivat asenteita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja inklusiota kohtaan. Vertaillen tutkimuksia (Pinola 2008, 47; Weisel & Dror 2006, 170–171), joiden mukaan asenteella inklusiota kohtaan on merkittävin vaikutus sen toteutumisen kannalta, opinnot ovat onnistuneet muuttamaan opiskelijoiden asenteita. Kertomusten mukaan inklusiosta puhuttiin paljon erityispedagogiikan perusopinnoissa, ja sitä tuotiin ilmi sen ihanteellisesta näkökulmasta. Inklusiosta annettu kuva oli ideaalinen, joten haastateltavat kokivat, että koulu on muuttunut paljon omista ajoista.

- - noh meillähän tuota painotettiin sitä todella paljon ja sitä jopa ehkä semmosesta ihanteellisesta näkökulmasta että tuota siitä jäi ehkä semmonen erityispedagogiikan perusopinnoista jäi semmonen niikö että aijaa tääkö se on se oikea tapa ja nyt tämä on koulut muuttunut hirveästi paljon paremmaksi (Haastateltava 2)

Haastateltavien mukaan opintojen myötä lisääntyneet tiedot erilaisista oppilaista oli asennemuutoksen takana. Positiivisessa valossa esitetty inklusion idea muutti haastateltavien asenteita myönteisemmäksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja inklusiota kohtaan.

Erkkaopintojen myötä inklusioon suhtautuminen muuttu ehkä positiivisemmaksi ku sai enemmän tietoa erilaisista oppilaista. (Haastateltava 1)

Perusopintojen aikana inklusiota hehkutettiin runsaasti ja siitä annettiin melko ruusuinen kuva, joten hiljalleen aloin ikään kuin kääntymään inklusion kannalle. (Haastateltava 2)

Tietoisuus tulevista haasteista sekä kertomukset positiivisista inklusiokokeiluista loivat uskoa inklusion ideaan opintojen aikana. Oppilaiden kohtaamista luokkatilanteessa ei koettu enää niin jännittäväksi kuin aiemmin. Kertomukset, miten inklusio toteutuu loivat haastateltaviin myös uskoa, ettei heidän tarvinnut toimia yksin oppilaiden kanssa.

Kun tietää erilaisista ongelmista ni ne ei oo nii "pelottavia" vaan niitä uskaltaa kohdata paremmin. Myös eri toteutustavat inklusiivisen koulun toimimiseen antoi luottoa siihen, että opettaja ei olisi yksin. (Haastateltava 1)

Kertomuksen kolmannessa vaiheessa haastateltavien positiivinen asenne inklusiota kohtaan ei ollut pysyvää. Opintoista saadusta positiivisesta inklusiokuvasta huolimatta kentän viesti inklusiota kohtaan ei ollut yhtä myötämiehistä. Tällä oli merkittävä vaikutus haastateltavien asennoitumiseen inklusiota kohtaan. Haastateltavien kertomuksissa herää jopa epäusko inklusion kannattavuuteen työssä kohdattujen kokemusten perusteella. Inklusion kannattavuutta epäillään, jopa oppilaiden oman edun vastaiseksi.

Toisaalta kuullut asiat kentältä ja opettajilta ehkä kumoaa vähän tätä käsitystä.. (Haastateltava 1)

Nyt kuitenkin, kun opinnoista on kulunut aikaa ja olen tehnyt enemmän opetustyötä käytännössä, alan taas kääntymään alkuperäiselle kannalleni eli siihen, että inklusiivisen ajattelutavan toteuttaminen käytännössä ei välttämättä ole helppoa tai edes oppilaiden eduksi kaikissa tapauksissa (Haastateltava 2)

Asennemuutoksen taustalla oli haastateltavien kertomusten mukaan kaksi asiaa: inklusion toteuttamista varten olevat liian vähäiset resurssit ja yliopisto-opetuksen sekä käytännön kokemuksen välinen ristiriita inklusiokäsityksessä. Opinnoissa inklusiosta kerrotut asiat eivät vastanneet ollenkaan opiskelijan kokemuksia kentällään kokemista asioista.

Ja aika uskomattomaksi se sitten osoittautui lähinnä sitten, kun aloin tehdä töitä eri kouluissa. Periaatteet ja käytäntö olivat erilaisia. Yliopistolla asiat teoriassa näyttivät tosi helpoilta ja yksinkertaisilta, mutta käytäntö osoitti jotakin muuta. (Haastateltava 3)

Haastateltavien kokemukset inklusiosta kentällä olivat käsitetasolla lähempänä säästöintegraation käsitettä (ks. Mobergin 2001), kuin haastateltavien kuvaamaa opinnoista saatua inklusiokäsitettä. (ks. Hulgin & Drake 2011, 402; Takala 2016, 13, 16–17).

kyllä siis niinku, mää ajattelin et mulla tulee itku että näinkö tämä tehdään että näin sitä säästetään et se on kyllä et se inklusio on semmonen niinku semmonen yhteiskunnan säästöpossu tällä hetkellä että laitetaan kaikki mutta että sinne ne jää (Haastateltava 3)

Inklusion esteeksi koettiin kentällä olevien resurssien vähyys. Resursseilla opiskelijat tarkoittivat muita kasvatustammattilaisia, asianmukaisia tiloja ja välineitä.

Kertomuksessa haastateltavat näkivät kuitenkin mahdollisuuden inklusion toteutumiseen, jos inklusiota varten myönnettäisiin enemmän resursseja. Haastateltavat halusivat uskoa inklusion toteutumiseen.

Eli kun resurssit, asenne ja ajattelu olis kohillaan. Voin nähdä jo tulevaisuuteen, kuinka terveitä ja hyvätsetuntoisia ihmisistä kasvaisi, kun inklusio toteutettaisiin oikein ja kunnolla. (Haastateltava 5)

Periaatteet ja käytäntö olivat erilaisia. Yliopistolla asiat teoriassa näyttivät tosi helpoilta ja yksinkertaisilta, mutta käytäntö osoitti jotakin muuta. Kouluissakin monella on tahto inklusion toteuttamiseen, mutta resurssit ovat todellisuudessa minimissään. (Haastateltava 3)

Tulokset vahvistavat Gehrken ja Cocchiarellan (2013, 206–207) tekemän havainnon opiskelijoiden kokemuksista siitä, että opettajankoulutus oli inklusion osalta epä johdonmukaista ja kursseilla käsitelty kuva inklusiosta erosi opiskelijoiden harjoittelussa kokemasta inklusiosta. Tästä johtuen opettajaopiskelijat olivat epävarmoja taidoistaan toteuttaa inklusiota käytännössä. Kertomuksen lopussa haastateltavien kuva inklusiosta oli muodostunut varovaisen epäileväksi sen suhteen, voidaanko inklusion avulla tarjota oppilaille oikeudenmukaista ja tasarvoista koulutusta.

7 Pohdinta

Tiivistän vielä lopuksi, mitä vastauksia sain tutkimuskysymyksiini aineiston pohjalta sekä peilaan saamiani tuloksia aiempaan teoriaan. Tutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymys oli, miksi haastateltavat olivat valinneet erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat olivat valinneet erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen, koska he kokivat inklusion tuovan luokkaan monenlaisia oppilaita, joilla on erilaisia tarpeita. Haastateltavien mukaan erityispedagogiikan perusopintojen toivottiin antavan työkaluja, joiden avulla he pystyisivät paremmin kohtaamaan ja tukemaan erilaisia oppilaita. Barabin ja Rothin (2006, 7) mukaan kouluttajien merkittävimpiä tehtäviä olisi luoda opintosuunnitelmia, jotka liittyvät merkityksellisesti opiskelijoiden työssä kohtaamiin haasteisiin.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, mitä erityispedagogiikkaan liittyviä osaamistarpeita luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet työssä. Haastateltavat olivat kokeneet inklusion myötä tarpeen hankkia työkaluja erityispedagogiikan perusopinnoista erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Näitä osaamistarpeita olivat oppilaan haastavaan käytökseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvät sisällöt. Lisäksi haastateltavat kokivat tarvitsevansa valmiuksia kolmiportaisen tuen mallin mukaiseen toimintaan. Opiskelijoita mietitytti, miten he toimivat havaittuaan oppilaassa erityisen tuen tarpeita. Kasvatusammattilaisten roolit ja vastuut oppilaan tukiprosessissa koettiin epäselviksi. Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat ovat valinneet erityispedagogiikan perusopinnot sivuaineekseen, koska he kaipasivat keinoja vastata kouluympäristössä tapahtuvaan muutokseen.

Kolmas tutkimuskysymykseni oli, miten erityispedagogiikan perusopintojen koettiin vastaavan opiskelijoiden erityispedagogiikkaan liittyviin osaamistarpeisiin, kuten käyttäytymisen haasteisiin, oppimisvaikeuksiin ja oppilaan tuen järjestämiseen. Kertomusten mukaan erityispedagogiikan perusopinnot koettiin sisältäneen paljon tietoa opiskelijoiden osaamistarpeiksi määrittelemistään asioista kuten oppimisvaikeuksista, kielellisistä vaikeuksista ja haastavasta käytöksestä.

Kertomuksissa tietojen katsottiin parantavan opiskelijan valmiuksia ja asennetta kohdata poikkeavia oppilaita. Se auttaa opettajaa mukauttamaan opetustaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja parantaa opettajan asenteita kohdata erilaisia oppilaita. (Allday, Nielsen-Gatti & Hudson 2013, 307-308.)

Tulosten mukaan perusopinnoista kerrotuissa kokemuksissa kaivattiin kuitenkin opitun teorian käytännön soveltamista. Teoriatietoa oli opiskelijoiden kertoman mukaan vaikea soveltaa kentällä. Tämän korjaamiseksi opiskelijat ehdottivat luentojen lisäksi esimerkiksi opintoja, missä tehdään oppimiskokeiluja tai kuullaan kentällä työskentelevien opettajien erityispedagogisia sovellutuksia. Alldayn, Nielsen-Gattin ja Hudsonin (2013, 307–308) mukaan opettajan valmiutta kohdata oppilaiden moninaisuus voidaan parantaa järjestämällä opettajaopiskelijoille integratiivisia harjoitteluita ympäristössä, missä he pääsevät kokeilemaan opetusta erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tutkijoiden mukaan harjoittelut olisi hyvä integroida osaksi teoreettisia opintoja, jotta yhteys tiedon ja käytännön välillä yhdistyy (Allday, Nielsen-Gatti & Hudson 2013, 307-308). Suomalaista opettajakoulutusta tutkineet Saloviita ja Tolvanen (2017, 221) ehdottivat myös tutkimuksessaan inklusiivisessa ympäristössä suoritettavia opetusharjoitteluita ratkaisuksi luokanopettajaopiskelijoiden erityisopetukseen liittyvän minä-pystyvyytensä parantamiseksi. (Saloviita ja Tolvanen 2017, 221.)

Tulevaisuudessa luokanopettajan ja erityisopettajan ammatinkuvat lähenevät toisiaan tarkoittaen, että luokanopettajien täytyy osata erityispedagogisia keinoja ja kyetä työskentelemään moniammatillisissa työryhmissä. Yhtenä ehdotuksena on esitetty yhtenäisten harjoitteluiden järjestäminen luokanopettajien ja erityisopettajien kesken. Tämä edesauttaisi tutkimuksessani esiin tulleiden ammatillisten roolien selkeytymistä, ja mahdollistaisi luokanopettajille mahdollisuuden omaksua erityispedagogisten keinojen kokeilemista moniammatillisessa työryhmässä.

Erityisopettajan rooli on muuttunut erillisestä opettajasta resurssiopettajan kaltaiseksi opettajaksi, joka tekee yhä enemmän yhteistyötä luokanopettajan kanssa, suunnitellen opintokokonaisuuksia ja usein myös opettaen samanaikaisesti luokanopettajan kanssa. Tilanteesta huolimatta erityisopettajat ja luokanopettajat kuitenkin koulutautuvat erillisissä ohjelmissa. He eivät nykyisessä

opettajankoulutuksen kaksoisjärjestelmässä pääse kokemaan toistensa työkenttää. Luokanopettajille ja erityisopettajille järjestettävät yhteiset kurssit auttaisivat opettajia hakemaan oikeita ratkaisuja inklusiivisen koulun kontekstissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa. Järvikosken (2013, 57–58) mukaan moniammatillinen yhteistyö on keino parantaa kuntouttavan toiminnan vaikuttavuutta. Moniammatillisissa työryhmissä työskentelevien luokanopettajien ja erityisopettajien olisi hyvä tutustua toistensa työhön jo opintojen aikana, jotta toiminta olisi vaikuttavaa ja saumatonta.

Erityiskasvatukseen liitettävät tiedot ovat kuitenkin laajoja kokonaisuuksia, joita käsitellään rajallisessa 25 opintopisteen oppimiskokonaisuudessa. Erityispedagogiikan perusopintojen tarkoituksena on tutustuttaa opiskelijaa erityispedagogiikan kenttään. Tämän vuoksi ei voida olettaa, että erityispedagogiikan perusopinnot voivat vastata kaikkiin tutkimuksessani esiin tulleisiin opiskelijoiden kokemuksiin erityispedagogisiin osaamistarpeisiin.

Viimeinen tutkimuskysymykseni oli, miten opiskelijoiden käsitys inklusiosta oli muuttunut opintojen ja opetusharjoittelun myötä. Tulosten mukaan haastateltavien inklusiokokemus kehittyi opintojen alussa positiiviseksi, osittain siksi, että osa ei ollut kuullut inklusiosta käsitteenä aikaisemmin. Lisääntyneet tiedolliset valmiudet erilaisista oppilaista muokkasivat asenteita positiivisemmiksi, eikä erillaisuuden kohtaamista enää pelätty. Hankittu työkokemus taas muutti kokemusta inklusiota negatiivisemmaksi. Haastateltavat kokivat, ettei kouluilla ollut tarpeeksi resursseja inklusion mahdollistamiseksi, minkä vuoksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat siirtyivät luokkaan ilman tarvittavia tukitoimia. Haastateltavat kokivat ristiriitaiseksi suhteen opinnoista saadun inklusiokuvan ja työssään kokeeman käytännön inklusion välillä. Haastateltavien kertomuksissa koulujen inklusio oli kuitenkin käsitetasolla säästöintegraatiota, minkä vuoksi haastateltavat sekoittivat mielestäni inklusio -käsitteen työssä kokemaansa säästöintegraatioon. Säästöintegraatiokokemusten vuoksi haastateltavat alkoivat epäilemään, pystyykö inklusio tarjoamaan oppilaille oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulutusta. Saloviita (2012, 5) on omassa artikkelissaan esittänyt, ettei inklusio ole lisäresurssikysymys, vaan inklusion toteuttamiseksi resurssit on vain järjestet-

tävä uudelleen. Tämä käytännössä tarkoittaisi koulunkäynninohjaajien korvaamista erityisopettajilla, koska Saloviidan mukaan ohjaajien koulutus ei pysty vastaamaan inklusion myötä tuleviin haasteisiin.

Luokanopettajakoulutuksessa olisi tärkeää myös kuuluttaa inklusion ”kesken-eräisyyttä”, jotta opiskelijat eivät yhdistäisi työssään kokemia säästöintegraation toimia todelliseksi inklusioksi. Tällä voi olla peruuttamaton vaikutus opettajana kehittymiseen, koska virheellinen käsitys inklusiosta voi johtaa kouluissa segregoivien käytänteiden suosimiseen. Opettajaopiskelijan on hyvä ymmärtää mitä inklusio –käsite pitää sisällään. Tämä voi olla vaikea tehtävä, koska tutkimusten mukaan inklusiolle ei ole olemassa yhtä määritelmää kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa (Görasson & Nilholm 2014, 275–277). Tie inklusion toteutumiseen suomalaisessa peruskoulussa on vielä pitkä ja monivaiheinen. Tätä kuvaa hyvin Mobergin (2001, 87) esittämä neliportainen integraatioasteikko, jonka lopullisena päämääränä voidaan katsoa toimivan inklusio. Haastateltavien kertomuksista voitiin huomata, että osassa Suomen kouluista ei ole päästy vielä Mobergin määrittämää integraation ensimmäistä astetta eli fyysistä integraatiota pidemmälle (Mobergin 2001, 87)

Jatkotutkimuksena olisi hyvä selvittää, miten työelämässä olevat opettajat kokevat erityispedagogiikan sivuaineen auttaneen heitä työssään. Omassa tutkimuksessani haastateltavien työelämän kokemusten rajallisuus näkyi koettujen osaamistarpeiden vähyytenä. Tässä mielessä tutkimukseni ei ole tarpeeksi luotettava, jotta siltä osin voitaisiin tehdä päteviä johtopäätöksiä opettajien kokemista erityispedagogisista osaamistarpeista.

Tutkimukseni on rajallinen myös siltä osin, että en ota tutkimuksessani huomioon erityispedagogiikan perusopintojen taloudellisia rajoituksia, koska en tiedä Lapin yliopiston kasvatustieteiden taloudellista tilannetta. En siksi pysty kuvaamaan mitä mahdollisesti opintokokonaisuuksiin mahdollisesti voitaisiin lisätä opintojen tarvestaavuutta ajatellen. Tässä mielessä tutkimukseni tuloksia ja niistä johdettuja johtopäätöksiä pitäisi käsitellä vain suuntaa antavina ehdotuksina.

Lähteet

Alila, Sanna, Uusiautti, Satu., & Määttä, Kaarina. 2016. The principles and practices of supervision that supports the development of inclusive teacherhood. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 297-306. Saatavilla: <https://search-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/docview/1871585301?accountid=11989>

Allday, Allan R. Neilsen-Gatti, Shelley & Hudson, Tina M.. 2013. Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-Service Curricula. *Teacher Education and Special Education* 36(4) 298–311. Saatavilla <http://journals.sagepub.com.ezproxy.ulapland.fi/doi/full/10.1177/0888406413497485>

Barab, Sasha. & Roth, Wolff-Michael. 2006. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective.. *Educational Researcher*, Vol. 35, No. 5. 3–13.

Bourdieu, Pierre. 1986. The Forms of Capital. (toim.) Richardson, John G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood. 241–258.

Da Fonte, M. Alexandra & Barton-Arwood, Sally M. 2017. Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic* Vol 53, Issue 2. 99–106. Saatavilla: <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177%2F1053451217693370>

EADSNE. 2003. *Special Needs Education in Europe*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregaatio. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 125–139.

Feng, Yan. 2012. Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16:3, 331–351

Gehrke, Rebecca S. & Cocchiarella, Martha. 2013. Preservice Special and General Educators' Knowledge of Inclusion. *Teacher Education and Special Education* 36(3) 204–216. Saatavilla: <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177%2F0888406413495421>

Graham, Linda. J. & Jahnukainen, Markku. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analyzing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. Saatavilla: <http://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/abs/10.1080/02680939.2010.493230>

Görasson, Kerstin. & Nilholm, Claes. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 29:3. 265–280. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Heikkinen, Hannu L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-Kustannus, 161–178.

Hulgin, Kathleen Maria & Drake M. Bob. 2011. Inclusive education and the No Child Left Behind Act: resisting entrenchment, *International Journal of Inclusive Education*, 15:4, 389–404. Saatavilla: <http://dx.doi.org.ezproxy.ulapland.fi/10.1080/13603110903030105>

Hänninen, Vilma. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-Kustannus, 161–178.

Idol, Lorna. 2006. Toward inclusion of special education students in general education. Remedial and Special Education; Mar/Apr 2006; 27, 2; Social Science Premium Collection. 77–94. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>

Isosomppi, Leena. & Leivo, Marjaana. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. Procedia: Social and Behavioral Sciences, 171 (January), 686–694. Saatavilla; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002086S>

Jahnukainen, Markku. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland, Scandinavian Journal of Educational Research, 55:5, 489–502. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>

Järvikoski, Aila. 2013. Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet. Teoksessa: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:43. 1–89. Saatavilla: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70263/URN_ISBN_978-952-00-3457-3.pdf?sequence=1 Luettu: 4.10.2017

Katisko, Marja. Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkonen Päivi. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Teoksessa: Opetushallitus Raportit ja selvitykset 2014:2. 1–63. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf

Kivirauma, Joel. 2012. Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa (toim.) P. Kettunen & H. Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy. 345–366.

Lampert, Mark, A. Graves, Lucheia. & Ward, Amy. 2012. Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 1, No. 5. 54–69,

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opinto-opas 2015–2017, Rovaniemi, Lapin yliopiston yliopistopaino.

Luukkainen, Olli. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? 1–385. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>

Moberg, Sakari. & Savolainen, Hannu. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 75–103.

Moberg, Sakari. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 82–95.

Moberg, Sakari. 1999. Eryitysopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: WSOY. 136–161

Naukkarinen, Aimo. 2012. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toiminta-kulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja (toim.) *Rajakäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Painosalama. 427–440.

Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>

Opetushallitus 2014a. Opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2014b. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. 1–3 http://www.oph.fi/download/163540_Oppilashuolto_ja_kolmiportainen_tuki.pdf

Pinola, Minna. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.

Polkinghorne Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa. Amos J. Hatch & Richard Wisniewski. (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5—23.

Rasi, Päivi, Hautakangas, Mikko & Väyrynen, Sai. 2014. Designing culturally inclusive affordance networks into the curriculum, *Teaching in Higher Education*. 131–142.

Ralabate, Patricia Kelly. 2011. Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. 1–5. Saatavilla http://www.floridati.usf.edu/resources/training_modules/intensive_interventions/day1/UDL%20Article.pdf Luettu 4.9.2017.

Robinson, Deborah. 2017. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education* 61. 164–178. Saatavilla: https://ac.els-cdn.com/S0742051X16303869/1-s2.0-S0742051X16303869-main.pdf?tid=a55c86b0-c086-11e7-b4d2-00000aab0f27&acdnat=1509707200_6a0bb04ae67e228368bf6027f98b00a8

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 22—56.

Saloviita, Timo. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342. Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>

Saloviita, Timo. 2012. Inkluisio eli "osallistava kasvatus" lähteitä sekä 13 perustetta inkluisiota vastaan. 1–50. Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inkluisio.pdf>

Saloviita, Timo. & Tolvanen, Asko. 2017. Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching Education*. 28:2, 211–225. Saatavilla: <https://search-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/docview/1895988563?accountid=11989>

Savolainen, Hannu. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121–130. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/40/2/erilaisu.pdf>

Shing, Renu. 2009. Meeting the challenge of inclusion – from isolation to collaboration. Teoksessa (toim.) Mithu Alur & Vianne Timmons. *Inclusive education across cultures – Crossing boundaries, Sharing ideas*. New Delhi: Sage Publications Ltd. 12–29.

Shyman, Eric. 2015. Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *Julkaisussa International Journal of Disability, Development and Education*, 2015 Vol. 62, No. 4, 351–362, <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715>

Slee, Richard. 2010. Political economy, inclusive education and teacher education. Teoksessa (toim.) Chris Forlin. *Teacher education for inclusion changing paradigms and innovative approaches*. New York: Routledge. 13–22.

Stenberg, Katariina. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Ps-kustannus. 11–19.

Takala, Marjatta. 2016. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa (toim.) Takala, Marjatta. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 13–20.

Teittinen, Antti. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359–370. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/4/osalteil.pdf>

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuunainen, Kai. 2006. Erityisopetus peruskoulussa.. Teoksessa (toim.) Hämäläinen, Kauko. Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 248–254

Tuunainen, Kai. 1999. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa (toim.) Landonlahti, Tarja. Naukkarinen, Aimo. & Vehmas, Simo. Poikkeava vai erityinen, erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena kustannus. WSOY. 26–39.

Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain June 1994. 7–10.

Uusikylä, Kari. 2006. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa (toim.) Hämäläinen, Kauko. Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 13–17.

Tilastokeskus. 2015. Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. Helsinki: Saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html

Vehmas, Simo. 2015. Erityispedagogiikka ja etiikka Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 103–117.

Weisel, Amatzia. & Dror, Orit. 2006. School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. Education, Citizenship and Social Justice, 1(2), 157-174.

Westby, E. Carol. Watson, Silvana & Murphy, Maureen. 1994. The Vision of Full Inclusion: Don't Exclude Kids by Including Them. Teoksessa Journal of Childhood Communication Disorders. Vol. 16, No. 1. 3–22. Luettu 6.6.2017.

Waitoller, R. Federico. & Artiles, J. Alfredo. 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.

Liitteet:

Liite 1

"Vastauskysely lähetetty 24.3.2017

Hei,

Teen pro gradu -tutkielmaa erityispedagogiikan perusopintojen vastaavuudesta työelämän osaamistarpeisiin. Haen tutkimukseeni haastateltavia, ja haastattelut on tarkoitus tehdä vuoden 2017 huhtikuun ja toukokuun aikana. Haastattelua varten pyytäisin halukkaita vastaamaan kyselyyn, jonka pohjalta valitsen tutkimukseen osallistuvat henkilöt. Olen myöhemmin yhteydessä haastateltaviin. Tarjoan haastatteluun pääseville pullakahvit!

Linkki kyselyyn: <https://www.webropolsurveys.com/S/65AC5C0B1882188B.par>

Terveisin Antti Liimatainen"

Liite 2

Spring

Tutkielmakysely erityispedagogiikan sivuaine opiskelijoille.

Hei,

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaani, jossa tutkin erityispedagogiikan sivuaineopintojen vastavuutusta työelämän osaamistarpeisiin. Tässä osassa selvitän aikaisempia opintoja ja työ- sekä harjoittelukokemuksia. Tutkimuksen toinen osa on yksilöhaastattelu, johon valitsen henkilöt tämän kyselyn pohjalta. Tämän vuoksi pyydän sinulta kyselyn ohessa yhteystietoja, jotta voin lähettää mahdollisen haastattelupyynnön.

Haastattelut on tarkoitus tehdä 2017 huhti- ja toukokuussa.

Kaikkia kyselyyn annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti, ja niitä käytetään vain tämän tutkimuksen tekoon.

Kiitos, kun osallistut tutkimukseeni.

1. Yhteystietosi mahdollista haastattelua varten.

Etunimi _____

Sukunimi _____

Matkapuhelin _____

Puhelin

Sähköposti _____

2. Oletko luokanopettajaopiskelija? *

Kyllä

En

**3. Oletko suorittanut erityispedagogiikan sivuaineopinnot (25op)?
+aineopinnot***

Kyllä En

4. Mikä on viimeisin harjoittelu johon olet osallistunut? *

Orientoiva harjoittelu

Pedagoginen harjoittelu

AD-harjoittelu

Kenttä harjoittelu

Syventävä harjoittelu

5. Milloin suoritit viimeisimmän harjoittelusi?

6. Mikä on seuraava harjoittelu johon aiot osallistua? *

Orientoiva harjoittelu

Pedagoginen harjoittelu

AD-harjoittelu

Kenttä harjoittelu

Syventävä harjoittelu

7. Milloin suoritat seuraavan harjoittelusi?

8. Kuinka pitkiä yhtäjaksoisia opettajan viransijaisuuksia olet tehnyt viimeisen vuoden aikana?

En ole tehnyt ollenkaan

Päivän sijaisuus

𧈧 Kahden päivän sijaisuus

𧈧 3-5 päivän sijaisuus

𧈧 Kuukauden sijaisuus

𧈧 Yli kuukauden sijaisuus

Liite 3

Haastattelurunko

1. Miksi valitsit sivuaineeksesi erityispedagogiikan perusopinnot? Mitkä tekijät vaikuttivat sivuaine valintaasi?
2. Minkälaisia sisältöjä muistat erityispedagogiikan sivuaineesta
3. Mitkä sisällöt koit kiinnostaviksi erityispedagogiikan sivuaineessa?
4. Mitä sisältöjä käsiteltiin vähemmän?
5. Mitä sisältöjä olisit toivonut enemmän?
6. Olitko perehtynyt sisältöihin ennen opintoja? Miten sisällöt täyttivät odotukset?
7. Mitä erityispedagogisia työelämän osaamistarpeita olet kokenut opettajantyössä?
8. Millaisia valmiuksia koet saaneesi erityispedagogiikan perusopinnoista kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita työelämässä?
9. Miten sivuaine opinnot valmistivat sinua inklusiiviseen työelämään?
10. Määrittele inklusio?
11. Miten koet inklusion?
12. Miten opinnot ovat muuttaneet käsitystäsi inklusiosta?

Liite 4

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Teemat	Pääteema
<i>-Tajusin että kuinka hyödyllistä sitä olisi tietää enemmän. ...oli semmonen halu niiku auttaa ja tukea enemmän ja paremmin. Tuntu että ei niiku riitä itsellä se mitä niikö välineitä on työssä</i>	Erityispedagogisten tietojen puute	Syyt erityispedagogiikan perusopintojen valintaan	Kokemukset erityispedagogiikan perusopinnoista
<i>- Varmaan tuon inklusion myötä, että tulee erilaisia oppilaita kohtaamaan työssään - - nii varmasti on hyötyä kaikista tiedosta.</i>	Inklusion myötä tapahtunut muutos		
<i>-että pystyis paremmin niikö paremmin tukemaan sitä yksilöllisesti eikä vaan ku lukivaikeudessakin voi olla niin erilaisia niikö taustoja mistä se vois niikö johtua, mut sitten tottakai kyllähän nuo käyttäytymisen haasteet on aika niikö suuria--</i>	Koetut osaamistarpeet haastavan käytöksen ja oppimisvaikeuksien kannalta		
<i>- sitten on hyvin minusta käyty sitä teoriaa ja ko on vaa niikö jaksanu lukea nii on saanu niitä niikö sitä tuota sanoja semmosille asioille mitä ei välttis ennen tienny mitä ne on tai ei oo osannut yhdistää niitä, nii niistä on saanu semmosen kokonaisuuden</i>	Parantuneet tiedolliset valmiudet	Opintojen myötä täyttyneet osaamistarpeet	
<i>- joo kyllä mää sanosin justiinsa sen, että positiivisempi kuva näistä asioista kun niitä on luku ja perehtyny - -</i>	Parantuneet asenteet		
<i>- Et se jäi vähän nyt niinku oman soveltamisen varaan silleen tavallaan että sitte sulla on tietopaketti päässä mutta sitten sun pitää ite osata soveltaa se siellä työssä...</i>	Tietoja vaikea soveltaa käytännössä		
<i>- semmonen olisi voinut olla hyvä että siihen ois sisältyny esimerkiksi niikö aineopintoihin sisältyy joku harjoittelun pätkä tai joku semmonen että käydään niiku oikeesti siellä opettamassa - -</i>	Opiskelijat kaipasivat käytännön kokeiluja	Opintojen jälkeen koetut osaamistarpeet	
<i>- jos sulla itellä tulee joku epäily että jollain oppilaalla voi olla jotain ongelmaa jossakin mihin tarvis jotain apua, että miten sitten niiku oikeesti lähet siitä etenemään mitä sä teet ensimmäisenä kehen sä otat yhteyttä - -</i>	Kolmiportaisen tuen järjestämisen prosessin epäselvyys		

Liite 5

	Inklusion käsitteellinen ymmärrys	Kokemus inklusiosta opintojen alkaessa	Kokemus inklusiosta muuttui opintojen edetessä	Muuttunut kokemus inklusiosta opintojen päätyttyä
Tyypikertomuksista nousseet teemat (V1, V2, V3, V4 & V5)	Inklusiossa oppilaat tuodaan yleisopetukseen ja tuki tuodaan sinne. Inklusion tarkoituksena on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus	Opinnot kasvattivat positiivista inklusio kuvaa.	Kentän kokemus (opettajien kertomien tai omien kokemusten muodossa) opintojen jälkeen osoittaakin, ettei inklusio toteudu	Tästä syntyi kokemus ristiriidasta opinnoissa koetun inklusio kuvan ja käytännössä kuvatun inklusio kuvan välillä.
Aineistosta nostetut sitaatit	<i>Jokainen oppilas sais... opetusta ja kaiken tarvitsemansa tuen siinä omassa lähikouluksaan - - kaikki tuki annettas siinä samassa tilassa. (V1)</i>	<i>Erkkaopintojen myötä inklusioon suhtautuminen muuttu ehkä positiivisemmaksi ku sai enemmän tietoa erilaisista oppilaista. Kun tietää erilaisista ongelmista ni ne ei oo nii "pelottavia" vaan niitä uskaltaa kohdata paremmin. (V1)</i>	<i>alan taas kääntymään alkuperäiselle kannolleni - - että inklusiivisen ajattelutavan toteuttaminen käytännössä ei välttämättä ole helppoa tai edes oppilaiden eduksi - Tähän on varmasti vaikuttanut - -, että olen kuullut tarinoita muilta opettajilta, joilla on pitkä opettajanura takana. (V2)</i>	<i>Periaatteet ja käytäntö olivat erilaisia. Yliopistolla asiat teoriassa näyttivät tosi helpoilta ja yksinkertaisilta, mutta käytäntö osoitti jotakin muuta. (V3)</i>