



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



Romppainen Niko & Siitonen Antti

Opettajien käsityksiä inklusion toteuttamisesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2022

Tutkielman taustalla oleva teoreettinen viitekehys perustuu inklusion sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käsitteisiin. Tutkimus koostui neljäkymmenen opettajan käsityksistä inklusiosta ja sen toteuttamisen ilmentymisestä suomalaisissa peruskouluissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ymmärtävät tämän monella tapaa ymmärretyn ilmiön. Aiheenvalinnan taustalla oli ajatus siitä, miten inklusio toteutuu ja mitä se vaatii toteutukseen. Tutkimus toteutettiin fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen, jolloin pyrittiin tarkastelemaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka pohjalta lähestyttiin opettajien käsityksiä olennaisia ilmauksia etsien.

Analyysi on toteutettu fenomenografista analyysitapaa hyödyntäen, jossa edettiin kehämäisesti merkityksellisistä ilmauksista merkitysyksiköiden muodostumiseen, joiden pohjalta on etsitty yhdistäviä teemoja. Teemojen pohjalta rakentui kategorioita, joista lopulta muodostui kolme tarkasteltavaa kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat nousivat tuloksissa kolmeksi pääluvuksi, jotka ovat tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin opettajien käsityksiä inklusion toteutuksen hyvistä puolista, haasteista sekä erilaisista toteutusmenetelmistä. Inklusion hyviä puolia olivat opettajien käsitysten mukaan toiminnan avoimuus, integrointi yleisopetuksen ryhmään ja lähikouluperiaate. Haasteiksi nousivat riittävä henkilöstö, suuri tuen tarve, työn kuormittavuus ja epäonnistunut toteutus. Inklusion toteutusmenetelmiä olivat yhteisopettajuus, opetusjärjestelyt ja joustava ryhmittely. Tulosten perusteella voidaan todeta, että inklusion toteuttaminen kouluissa ei ole täysin ongelmaton toteuttamiseen liittyvien haasteiden vuoksi. Toisaalta inklusio nähdään positiivisena asiana, etenkin silloin, kun sen toteutus on onnistunut.

Avainsanat: Inklusio, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, osallisuus, yhteisopettajuus, pienryhmä, fenomenografia.

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Inklusio suomalaisen opetusjärjestelmän taustalla	7
2.1 Inklusion lähtökohtana integraation ja segregaaation ääripää	9
2.2 Inklusion taustaa	12
3 Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen	15
3.1 Tuen kolme tasoa.....	17
3.2 Tuen muodot ja menetelmät	20
3.2.1 Eriyttäminen	21
3.2.2 Tukiopetus	22
3.2.3 Yhteisopettajuus	22
3.2.4 Osa-aikainen erityisopetus ja joustava ryhmittely	24
3.2.5 Avustajapalvelut ja apuvälineet	25
4 Tutkimuksen toteutus	27
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2 Laadullinen tutkimus ja tieteenfilosofinen lähtökohta	28
4.3 Fenomenografinen tutkimusote	29
4.4 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen	31
4.5 Fenomenografinen analyysi.....	33
4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	37
5 Opettajien käsityksiä inklusioista ja oppimisen tukemisesta	41
5.1 Inklusion hyödyt	41
5.1.1 Toiminnan avoimuus	41
5.1.2 Integrointi yleisopetuksen ryhmään	45
5.1.3 Lähikouluperiaate	47
5.2 Inklusion haasteet	48
5.2.1 Riittävä henkilöstö.....	49
5.2.2 Suuri tuen tarve	51
5.2.3 Työn kuormittavuus	52
5.2.4 Epäonnistunut toteutus	55
5.3 Inklusion toteutusmenetelmät	57
5.3.1 Yhteisopettajuus	57
5.3.2 Opetusjärjestelyt	59
5.3.3 Joustava ryhmittely	61
6 Johtopäätökset	64

7 Pohdinta	69
Lähteet	73
Liitteet	85

1 Johdanto

Koulutusta käsittelevässä keskustelussa esiintyy aina tietyt aiheet, jotka jakavat keskusteluun osallistuvien mielipiteitä. Nämä aiheet ovat sellaisia, joilla on suuri vaikutus koulutuksen järjestämiseen. Yksi koulutusta koskevan tämänhetkisen keskustelun suurimmista aiheista on inklusio ja sen toteuttaminen. Inklusion käsite ja sen toteuttaminen on noussut esiin useissa yhteyksissä luokanopettajaopintojemme aikana esimerkiksi koulutuspolitiikkaa ja oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevillä kursseilla. Keskustellessamme opettajien kanssa olemme huomanneet, että ymmärrys inklusion käsitteen merkityksestä vaihtelee paljon opettajien kesken. Takalan, Lakkalan ja Äikkään (2020) mukaan inklusio on malli, jossa oppilaan tarvitsema tuki ei enää määrittele paikkaa, jossa hänen opetuksensa järjestetään. Opetus järjestetään oppilaan lähtökohdat huomioiden monimuotoisesti, jolloin kaikkien oppilaiden oppiminen ja osallisuus kouluyhteisössä toteutuu. Inklusio ei täten rajoitu vain erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioimiseen, vaan huomioi kaikki oppilaat. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 9.)

Inklusion käsitteen erilaiset merkitykset ovat hyvin moninaisia opettajien, koulujen ja kuntien välillä. Tämä on näyttäytynyt meille niin, että opetuksen järjestämisessä on paljon alueellisia eroja. Tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen vaihtelee suuresti, minkä taustalla voi olla inklusion käsitteen monet merkitykset. Tämän vuoksi meille heräsi kiinnostus siitä, miten inklusion käsitys ymmärretään.

Tätä taustaa vasten aloimme pohtimaan, miksi nämä mielipiteet eroavat niin suuresti. Yksi mahdollinen syy on inklusion käsitteen ymmärtämisen vaikeus. Käsitteet inklusiosta vaihtelevat suuresti ja sen toteuttaminen ymmärretään monella eri tapaa. Koska inklusion käsitteen voi ymmärtää hyvin monella tapaa, sitä myös toteutetaan kouluissa eri tavoilla.

Opintojen aikana olemme saaneet kokemusta työkokemuksen ja harjoitteluiden kautta erilaisissa opetusryhmissä. Erilaiset tavat toteuttaa oppilaiden opetusta, kuten yleisopetuksen ryhmät ja erityisopetuksen pienryhmät ovat herättäneet ajatuksia oppilaiden oppimisen tukemisesta parhaalla mahdollisella tavalla ja mahdollisimman

hyvässä oppimisympäristössä. Tämän pohjalta meitä kiinnostaa tutkia, millaisia käsityksiä opettajilla on erilaisista tavoista toteuttaa oppilaiden opetusta inklusiivisessa koulussa.

Aloitamme asian tarkastelun määrittelemällä inklusion käsitettä sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa, jollainen tämä tutkimus myös on, on ilmeinen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23). Tähän kysymykseen haemme vastauksia kyselylomakkeen avulla, jossa selvitämme opettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. Peilaamme näitä käsityksiä aikaisempien tutkimusten tuloksiin inklusion käsitteen rakentumisesta ja merkityksistä. Pyrimme löytämään vastaajia eri alueiden kouluista, jotta saamme mahdollista vaihtelua käsitteen tarkasteluun. Lopuksi pohdimme tutkielmamme työstämisen prosessia sekä merkittävimpiä tutkimustuloksia niistä heränneiden ajatusten avulla.

2 Inkluisio suomalaisen opetusjärjestelmän taustalla

Inkluisio on laaja ilmiö, joten sen määrittely ei ole helppoa tai yksiselitteistä, eikä inklusiolle ole yhtä selkeää määritelmää. Inklusion käsite on määritelty eri tavalla eri maissa sekä asiayhteyksissä. (Moberg & Savolainen 2015, 85–86; Sirkko 2020, 21.) Inklusion käsite on kehittynyt merkittävästi viimeisen 60–70 vuoden aikana (Operti, Walker & Zhang 2013, 150). Nykyisin ajatellaan, että oppilaan tuki tulee järjestää inklusiivisesti, jolloin inkluisio tarkoittaa sitä, että oppilaan opetus järjestetään lähikoulussa. Oppilaan tarvitsemat tukitoimet tuodaan tällöin hänen luokseen. Oppilaan oppimisvaikeuksien huomiointi vaihtelee maailmalla suuresti, sillä käytössä on paljon erilaisia malleja, jotka huomioivat eri tavoilla oppilaan oppimisvaikeudet. (Mittler 2005, 27.)

Lakkalan (2008) mukaan inkluisio käsitteenä on hyvin monimutkainen ja ongelmallinen määrittellä, eikä täydellistä määritelmää ole mahdollista tehdä (Lakkala 2008, 25). Väyrysen (2001) mukaan inklusiosta on haastava kirjoittaa yleisellä tasolla, sillä sitä ei voi käsitellä kontekstista erillään. Myös sanojen erilaiset merkitykset vaihtuvissa konteksteissa tuovat omat haasteensa inklusiosta kirjoittamiseen. Esimerkiksi kansainvälisessä keskustelussa käytetty sana ”education” kääntyy suomeksi opetuksiksi, joka on hyvin paljon suppeampi käsite, sillä sen ymmärretään viittaavan opetustoimintaan. Inklusiossa on kysymys koulusta yhteisönä, jossa kaikki jäsenet ovat täysivaltaisia taustaan tai vammaan katsomatta. (Väyrynen 2001, 13–14.) Lähestymistavat inklusioon ovat jatkuvassa muutoksessa, koska kasvattajat löytävät jatkuvasti uusia käytännön sovelluksia ja tarkastelevat omia kokemuksiaan (Biklen 2001, 56). Dyson (1999) on todennutkin, ettei inkluisio ole yksiselitteinen kalliin hakattu käsite, vaan se on hyvin epäselvä ja monella tapaa käytetty. Tästä syystä käsitettä käytettäessä tulisi puhua monikossa. (Dyson 1999, 48–49.)

Inklusion käsite tuli enemmän tunnetuksi 1900-luvun lopulla (Operti, Walker & Zhang 2013, 150). Käsitteen taustalla on ajatus siitä, että kaikilla lapsilla on oikeus osallistavaan oppimisympäristöön, jossa jokaisen oppilaan osallisuutta edistetään aktiivisesti osallistavien käytänteiden avulla. Inklusiivisen koulun ajatukseen sisältyy avoimuus sekä erilaisten oppijoiden ja heidän tarpeidensa ymmärrys. (Ainscow 2007, 149.) Inkluisio on

filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa syrjintää sekä periaatteiden, että käytännön tasolla (Väyrynen 2001, 15).

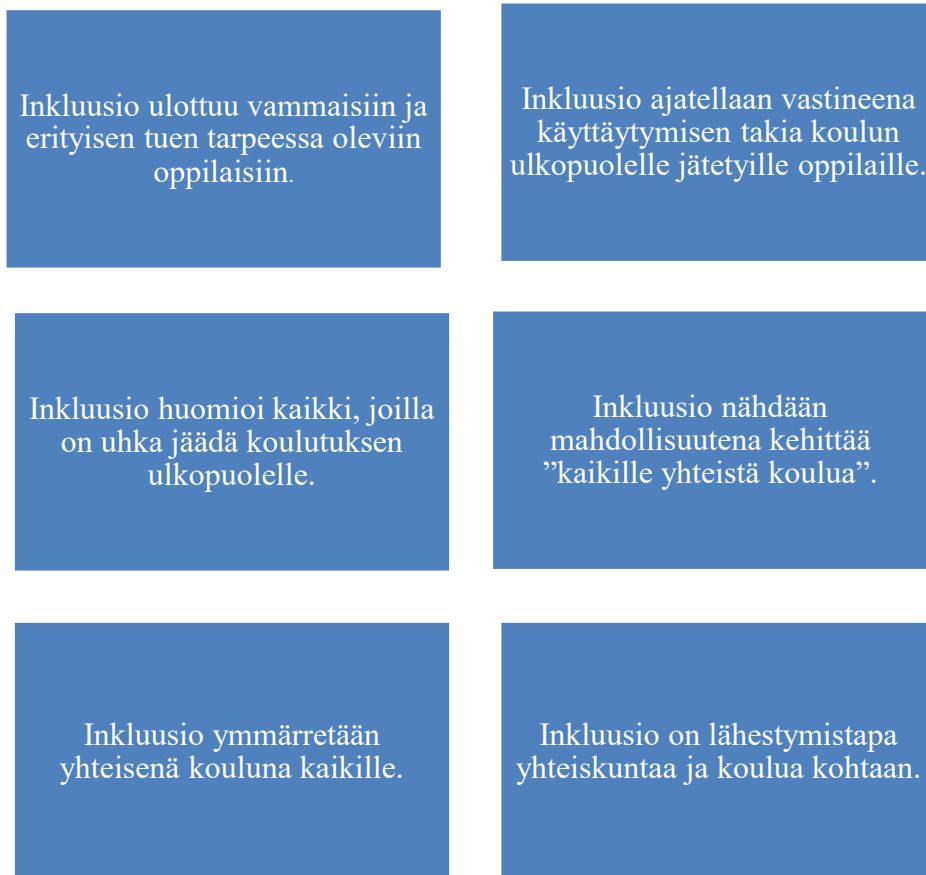
Ihatsun, Ruohon ja Happonen (1999) mukaan inklusio tarkoittaa opetuksen ja erilaisten tukimuotojen järjestämistä oppilaan tarpeiden ja taitojen vaatimalla tavalla kaikille yhteisessä koulussa. Hänen mukaansa erityisluokkia ei tarvita, sillä opetus toteutetaan ikäluokittain yhdessä, mutta opetusta voidaan järjestää kuitenkin tilapäisesti pienryhmämuotoisesti. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 14–15.) Biklenin mukaan inklusio tarkoittaa määrätietoista vammaisten ja vammattomien oppilaiden opinto-ohjelmien integraatiota yhteisiksi opinto-ohjelmiksi ja oppimisympäristöiksi (Biklen 2001, 55).

Inklusiota kuvattaessa tulisi pyrkiä etnografiseen kerrontatapaan, jolloin kuvaileminen ja kulttuurin ymmärtäminen korostuvat (Väyrynen 2001, 14). Pääsääntöisesti kulttuurisilla eroilla on merkitystä asennoitumisessa inklusiota kohtaan sekä sen määrittelemiseen. Suurin osa kuitenkin mieltää ajatuksen inklusiosta, joka ei rajoitu pelkästään fyysiseen paikkaan toteuttaa opetusta, vaan sisältää esimerkiksi osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen. (Göransson & Nilholm 2014.)

Mikolan (2011) mukaan inklusiotutkimuksen aihealue on ollut hyvin laaja jo 1990-luvulta asti. Aihealuetta on jaoteltu hyvin moneen eri osaan eri tutkijoiden toimesta, eikä yhtä yhteistä linjaa voida erottaa. Hän on jakanut inklusiotutkimuksen neljään eri osaan. 1. osa kohdentuu koulutusjärjestelmään ja koulun kehittämiseen. 2. osassa hänellä on psykologinen ulottuvuus. 3. osa pitää sisällään pedagogiikan ja luokkahuonekäytännöt. 4. osa on yksilön oikeuksia korostava tutkimus. Inklusiotutkimuksessa aihealueet liikkuvat laajasti yhteisöllisyyden ulottuvuudella ja osa painottaa enemmän kysymyksiä yksilön näkökulmaa syrjiviin käytäntöihin ja oppimisen esteisiin liittyvien käytäntöjen poistamisessa. (Mikola 2011, 17.)

Inklusioon haasteena voidaan nähdä olevan esimerkiksi käsitteen monitulkintaisuus. Murto on todennut inklusion tarkoittavan sitä, että kaikki oppilaat ovat samassa ryhmässä. Tällöin kyse on siitä, että koulun ja opettajan työn tulee kehittyä sellaiseksi, että kaikkien oppilaiden tuen tarve toteutuu. (Murto 2001, 46.) Biklen toteaa, että inklusio ei viittaa tiettyyn paikkaan opetuksen toteuttamisessa, eikä tiettyihin käytänteisiin, vaan kyse on ennemminkin ajattelutavasta, jossa pyritään löytämään keinoja yhteisen opetuksen toteutumiseen (Biklen 2001, 56).

Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaught ja Smith (2006, 14–27) esittävät kuusiosaisen inklusion luokittelun:



Kuvio 1. (Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaught ja Smith 2006, 14–27)

Tätä kuusiosaista luokittelua on käytetty englantilaisessa yhteiskunnassa. Inklusiota voidaan heidän mukaansa tutkia näistä kuudesta näkökulmasta. (Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaught ja Smith 2006, 14–27.)

2.1 Inklusion lähtökohtana integraation ja segregaation ääripäät

Integraatio termiä on 1970-luvulta alkaen käytetty kuvaamaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista. Integraatiossa erityiskasvatus pyritään toteuttamaan mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä, jolloin kaikilla on yhteinen koulujärjestelmä. (Moberg 2001, 82.) Integraatiolla tarkoitetaan myös pyrkimystä uudistaa koulujärjestelmä sellaisesta ajattelusta, joka rajaa pois vammaiset oppilaat. Ulkoinen integrointi mer-

kitsee sitä, että vammaisilla ja vammattomilla oppilailta on omat opetussuunnitelmansa, joka taas johtaa väistämättä opetuksiin ulkoiseen eriyttämiseen. (Feuser 1999, 185.)

Vammaisten vuoden 1980 komitea ehdotti toimintaympäristöjen kehittämistä vammaisille sopivaksi. Opetusalan ammattijärjestön (1989) mielestä integraation toteutumisella tulee olla tietyt edellytykset. Edellytyksinä olivat esimerkiksi tietyt perusvaatimukset oppilaan taitotasossa ja koulun tarjoama tarvittava tuki (Murto 2001, 40.) Yleis- ja erityisopetuksen yhdistämistä, eli niin kutsuttua koulu-integraatiota on maailmanlaajuisesta alettu pitämään hyvänä asiana (Naukkarinen 2005, 8).

Mobergin (2001) mukaan integraatio on tavoite, demokraattisiin ihanteisiin pohjautuva tila, jota kohti tulee pyrkiä. Se voidaan nähdä myös laadullisena piirteenä loppumattomassa prosessissa, jossa pyritään tähän toivottuun tilaan. Integraatioissa ei suoranaisesti ole kyse siitä, mitä erityisopetusta tarvitseville oppilaille tulisi tehdä, vaan kyse on toimista, joita tulisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä erilaisuuden hyväksymisen ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 2001, 83.) Integraatio on kulttuurinen välttämättömyys ja sitä pidetään eet-tisenä velvoitteena, kun tarkastellaan perustuslakiin kirjattuja perusarvoja, esimerkiksi ihmis-arvoa tai oikeutta yksilölliseen kehitykseen. Uhkana on näiden jääminen pelkäksi sanahe-linäksi. Integraation suurin merkitys löytyy arvoista, jotka ovat lähtökohtana ammatillisille ratkaisuille ja käytännöille. (Feuser 1999, 193.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994) todettiin, että myös vaikeimpia oppi-misvaikeuksia, sopeutumattomuutta tai vammaisuutta omaavan oppilaan opetuksen järjestä-mistä yleisopetuksen ryhmässä tulee harkita. Integraation toteuttamisen edellytyksenä on op-pilaan oppimisen kannalta suotuisat olosuhteet ja tarpeelliset tukitoimet. (Opetushallitus 2000, 19.) Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa integraatio esiintyy esi-merkiksi arvopohjassa, jossa painotetaan monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta. Erityisope-tuksen tavoitteeksi nimetään oppilaan tukeminen ja auttaminen niin, että hänellä on tasa-arvoiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti. Oppilaan opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä, mikäli sitä ei voida järjestää muun opetuksen yhteydessä. (Opetushallitus 2004, 27.)

Integraation toteutumisen haasteina voidaan nähdä muun muassa tavat, joilla integraatioita toteutetaan. Integraation toteutuminen edellyttää, että segregatiota puolustavia käytäntöjä ei hyväksytä, sillä loppujen lopuksi ne johtavat segregatiion kaunisteluun koulujärjestelmässä.

Integraation toteuttamisen laatu on tärkeää, sillä epäjohdonmukaisesti toteutettu integraatio mahdollistaa segregoivan koulujärjestelmän olemassaolon. (Feuser 1999, 196.)

Integraation ja inklusion käsitteiden lähtökohta on toisistaan hyvin poikkeava ja erilainen. Integraatio liittyy kuntoutusparadigmaan, eli oppilaan tulisi olla riittävän kuntoutunut voidakseen liittyä normaaliin yhteiskuntaan eli täyttääkseen normaalin yhteisön ehdot. Kyse on jo erilaisiksi leimattujen ihmisten oikeuksien puolustamisesta. Inklusion peruseriaatteena kuitenkin on, että yhteiskuntaan kuuluminen on jokaisen kohdalla itsestään selvä kansalaisoikeus. (Saloviita 2006b, 340.)

Tuunaisen ja Nevalan (1989) mukaan vammaisten lasten ja nuorten koulutus ei ole aina ollut itsestäänselvyys. Vammaisryhmien koulutus alkoi sisäoppilaitoksissa 1800-luvulta alkaen, jolloin erityisopetusta saivat kuurot ja sokeat. Apukouluopetus alkoi näkyä Suomessa 1890-luvulla, jolloin kokeiltiin erotusluokkia eli kerättiin opetusta hidastavia ja häiritseviä oppilaita. Ensimmäinen apukoulu perustettiin kuitenkin vasta 1901 Turkuun, mutta maaseudulle niitä perustettiin vasta myöhemmin. (Tuunainen & Nevala 1989, 29–35.)

Oppivelvollisuuslain 1921 jälkeen kansakoulu laajentui ja alkoi koskemaan kaikkia vähitellen. Oppikoulun yleistyessä kansakouluopetuksen toimintaan sopeutumattomien oppilaiden kohtalo nousi esiin toimenpiteitä vaativaksi asiaksi. Tarkkailuluokat otettiin laajemmin käyttöön 1950-luvulla Ruotsista levineen mallin ja nimen mukaisesti. Oppilas oli tarkkailtavana sopivan erityisopetusmuodon löytämiseksi, mutta sijoitus jäi yleensä pysyväksi vaihtoehtoisten paikkojen puuttuessa. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16–17.) Länsimaissa vallitsi yleisesti aina 1960-luvulle saakka käsitys, että vähemmistönä olevien oppilaiden koulutus tulee järjestää erityiskoulussa. Tämä mahdollistaisi myös sen, että yleisopetuksen ryhmässä voitiin järjestää tehokasta opetusta. Segregoivassa ajattelussa ajateltiin, että erityisoppilailla oli erilaiset opetustarpeet. (Moberg 1996, 121; Thomas, Walker & Webb 1998, 4.)

Kivirauman (2008) mukaan yleisen käsityksen mukaan poikkeavaksi luokitellut ihmiset sijoitettiin laitoksiin, sillä niiden ajateltiin kertovan kansakunnan sivistyksestä (Kivirauma 2008, 23). Tämä ajatus johti erityisluokkien -ja koulujen perustamiseen (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 17).

Feuser (1999) on pohtinut vammaisten ihmisten segregointia edistävien perusteluiden oikeudellisuutta. Hän kyseenalaistaa vaikeavammaisten ihmisten arvioinnin hoidontarpeen perus-

teella ja yhteiskunnan kustannuksia lisäävinä tekijöinä. Syynä poissulkemiselle hän pitää hyväksynnän puutetta tasa-arvoisiksi ja yhdenvertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Vammaisten ihmisten sulkemista perustellaan myös heidän omilla tarpeillaan rauhoitettuun tilaan, jonka väitetään toimivan heidän mahdollisuuksien yhdenvertaistamisen edistämiseksi. (Feuser 1999, 189–190.)

2.2 Inklusion taustaa

Inklusion yhtenä taustavaikuttajana pidetään Yhdistyneiden kansakuntien vuonna 1983 ollutta vammaisten vuotta, jonka tunnuksena oli tasa-arvo ja täysi osallisuus. Englanninkielinen käsite ”inclusive education” eli inklusiivinen kasvatus tuli kuitenkin tunnetuksi Unescon vuoden 1994 Salamancan sopimuksesta. Integraatio-termin korvaaminen aivan uudella inklusion termillä korosti uutta ajattelutapaa, jossa yhteiskunta on kaikille ihmisille vapaa riippumatta vamman asteesta. Integraation nähtiin olevan aina ehdollista ja riippuvan henkilön vamman asteesta. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 9; Saloviita 2012, 2.)

Salamancan sopimus allekirjoitettiin erityisopetuksen kongressissa ja siinä sovittiin kaikkien lasten oikeudesta laadukkaaseen opetukseen moninaisuutta kunnioittaen. Opetus kouluissa mukautetaan oppilaan tarpeita palvelevaksi huomioiden kyvyt ja ominaisuudet. Pyrkimyksenä on poistaa kaikenlainen syrjintä. (Unesco 2008.) Sopimuksen allekirjoittivat 25 kansainvälistä järjestöä sekä 92 maan hallituksen edustajat (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 9). Yksi inklusiota edeltävä käsite oli idea ”vähiten rajoittavasta ympäristöstä, joka pohjautuu Yhdysvaltojen hallituksen linjauksiin. Siinä painotettiin vammaisten koulutuksen järjestämistä tavallisessa luokassa tukipalveluiden avulla. (Biklen 2001, 57.)

Käsitteen määrittelyyn vaikuttaa kulttuuri, aika ja paikka, josta sitä kulloinkin tarkastellaan. Yleinen periaate inklusiivisessa koulutuksessa on luoda kaikille mahdollisuus yhteiseen kouluun ilman fyysisiä ja henkisiä rajoitteita. Inklusion tavoitteena on, että kukaan ei jää ulkopuolelle tai tule torjutuksi negatiivisilla asenteilla. Koulussa opiskelu tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa, sillä oppilailla kouluympäristö, ikätoverit ja vapaa-ajan ympäristö ovat samat. Tällöin ongelmatilanteet ovat määriteltyjä oppimisympäristöstä, eikä yksilöstä. Oppilaalle tuodaan tuki omaan luokkaan, jossa opettajat työskentelevät yhdessä oppimisen esteitä poista-

en. Inklusiivisessa koulussa on vain yksi perusopetus, ei yleis- tai erityisopetusta. (Lakkala 2008, 25.)

Hakalan ja Leivon (2015) mukaan inklusiivisen koulun kehittyminen Suomessa on tapahtunut melko hitaasti. Yksi syy tähän on suomalaisen koulun kaksoisjärjestelmä, jossa erityisopetus ja yleisopetus esiintyvät erillisesti omina toimijoinaan (Hakala & Leivo 2015, 9). Lintuvuoren (2019) mukaan koulujen välillä on eroja ja vaihtelevia käytäntöjä tuen järjestämisen tavoista (Lintuvuori 2019, 87). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Termiä ei ole kuitenkaan avattu, joten se, mitä monitulkintaisella inklusiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä jää epäselväksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin sanotaan, että perusopetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta (Opetushallitus 2014, 15–16).

Hart ja Drummond (2013) ovat nimenneet kolme inklusiivisen pedagogiikan periaatetta, jotka ohjaavat inklusiivisen pedagogiikan tavoitteiden toteutumista käytännössä. Näitä periaatteita ovat:

Kaikkien periaate (The princible of everybody). Periaatteen mukaan opettaja sitoutuu toimimaan kaikkien etujen mukaisesti kaikessa opetuksessa. Pyrkimyksenä on, että keskeiset tavoitteet koskevat kaikkia luokan oppilaita, eikä ketään jätetä niiden ulkopuolelle. Tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista, kun opettaja tekee oikeita valintoja oppimisen tukemiseksi. Periaate kannustaa yhdessä toimimiseen ja toisten tukemiseen, jotka edistävät kaikkien oppimista.

Toinen periaate on yhteistoiminnan periaate (The princible of co-agency). Periaatteen mukaan oppimisen tulee olla opettajan ja oppilaiden yhteinen päämäärä. Opettajien käytännöt ottavat oppilaat mukaan aktiivisina toimijoina oppimisprosessiin. Periaate kannustaa oppilaiden vastuunottoon osallistamalla heitä sääntöjen laatimiseen tai luokkahuoneen järjestämiseen. Opettaja voi myös tuoda oppilaille tietoiseksi paremmin arvioinnin kriteerit, jolloin he voivat itse osallistua omaan arviointiinsa.

Kolmas periaate on luottamuksen periaate (The princible of trust). Periaatteen mukaan on lähdettävä siitä, että nuoriin tulee luottaa. Luottamus näkyy esimerkiksi silloin, kun oppilaat eivät osallistu opetukseen, opettajat yrittävät ymmärtää, mikä on oppimisen esteenä. Opettajilla on luottamus siihen, että oppilaat osallistuvat, kun oppimisen olosuhteet ovat oikeinlaiset.

Opettajat haluavat näyttää kiinnostuksen nuorten asioihin, halun kuunnella ja ymmärtää maailman näyttäytymisen nuorten silmin, joka mahdollistaa muutoksen luottamuksen syntymiseksi. (Hart & Drummond 2013, 445–446, 448)

Oppilaat voivat tulla erilaisista kielellisistä, kulttuurisista tai sosiaalisista taustoista, jotka asettavat omat haasteensa oppimiselle. Heillä voi olla myös vammoja, jotka voivat estää kyvyn oppia opetussuunnitelman mukaisesti. Koska jokainen oppilas on niin erilainen, opettajan on toimittava kenenkään erilaisuutta vähättelemättä. (Rose, Grave & Gordon 2014, 476.) Murron (2001) mukaan opettajan inklusiivinen ote edistää tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren oppimista ja osallisuutta, jolloin selviytymisessä ei vaikuta pelkästään vammaisen ihmisen voimavarat. Tärkeintä on oppilaiden omien resurssien mukainen suoriutuminen, jonka taustalla on yhteisyyden prosessi. Opettajan kannalta tämä tarkoittaa oppilaalle laadittujen tuen asiakirjojen noudattamista. (Murto 2001, 45.)

3 Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen

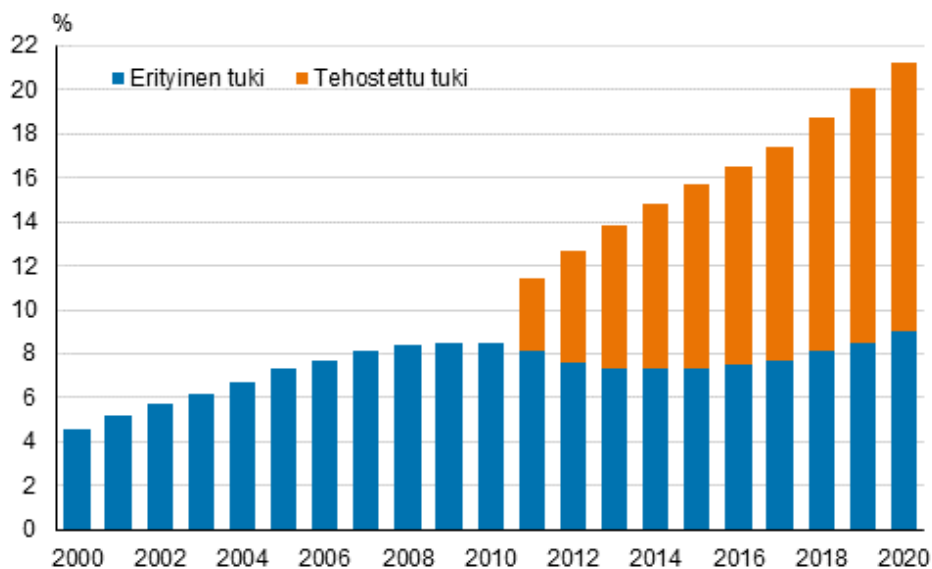
Perusopetuslaissa on määritelty, että oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen elämään. Opetuksen tavoitteena on sivistyksen ja tasa-arvon edistäminen yhteiskunnassa, sekä parantaa oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Pyrkimyksenä on turvata riittävä yhdenmukaisuus koulutuksessa koko maassa. Tämän lisäksi oppilaalla on oikeus oppilaanohjaukseen sekä riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Tukea tulee saada koko perusopetuksen ajan aina, kun tuen tarve ilmenee. (Perusopetuslaki 1998/628 § 2 § 11a, § 14, § 15, § 16.) Koulunkäynnin ja oppimisen tukea säätelevä lakikokonaisuus (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642) astui voimaan 1.1.2011. Muutosten taustalla oli Opetusministeriön Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47), jolla pyrittiin vahvistamaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen saaminen riittävän aikaisessa ja joustavin ratkaisuin opetuksen yhteydessä esi- ja perusopetuksen ympäristöissä. Lakimuutoksilla haluttiin varmistaa tuen suunnitelmallisuus, tukitoimien tehostaminen sekä moniammatillisen yhteistyön toteutuminen. Kolmiportaisen tuen käyttöönoton seurauksena oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaettiin tuen keston ja laajuuden mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuen tasolta siirrytään aina seuraavalle, mikäli edellinen tuen taso ei riitä oppilaan tukemiseen. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2014, 5, 20.) Tuen tasolta toiselle siirtyminen vaatii moniammatillisessa yhteistyössä luodun päätöksen (Björn, Jahnukainen & Savolainen 2017, 35).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa on kolme tasoa, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tulee olla varhaista ja ennaltaehkäisevää, suunnitelmallista, joustavaa sekä jatkua lapsen koulupolun ajan. Suunnitelmallisuus tarkoittaa sitä, että arvioinnin ja tuen tulee olla entistä perustellumpaa ja vastata oppilaan tarpeisiin. Suunnitelmallisuus taas näkyy pedagogisissa asiakirjoissa, kuten pedagogisessa arviossa ja pedagogisessa selvityksessä. Oppilaille laaditaan myös yksityiskohtaisia suunnitelmia, joita esimerkiksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, eli HOJKS. Tuen tarvetta arvioidaan jatkuvasti, jotta se vastaisi lapsen tarvetta. (Niilo Mäki Instituutti 2019.)

Uudistettu kolmiportaisen tuen malli muistuttaa monella tavalla Yhdysvalloissa pitkään käytössä ollutta RTI-mallia (response-to-intervention) (Björn ym. 2016; Jahnukainen & Itkonen 2016, 144). Suomalaisen kolmiportaisen tuen malli eroaa Yhdysvaltojen jo vuonna 2004 käyttöön otetusta mallista siten, että kolmiportaisen tuen mallissa tuki kuuluu jokaiselle tasolle. RTI-mallissa erityisopetusjärjestelmä koetaan olevan hyvin erillinen osa koulua, kun taas kolmiportainen tuki on vahvasti koulun sisällä toimiva järjestelmä. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 33.)

Keskeinen piirre suomalaisessa mallissa on yhteisopettajuuden ja muiden yhteisöllisten työskentelytapojen vahva rooli. Vuonna 2011 voimaan astuneessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen lakikokonaisuudessa korostettiin oppilaan oikeutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä, tuen suunnitelmallisuutta lisäten, tukitoimia tehostaen ja moniammatillista yhteistyötä lisäten. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 34.)

Tilastokeskuksen raporttien mukaan tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut huomattavasti vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen. Perusopetuksen oppilaista tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2020 sai 21,3 prosenttia. Tehostettua tukea sai 12,2 prosenttia ja erityistä tukea 9 prosenttia. (Tilastokeskus 2021.)



Kuvio 2. Vuosina 2000–2020 tehostettuun ja erityiseen tukeen kuuluneiden oppilaiden osuus kaikista peruskoululaisista (Tilastokeskus 2021)

3.1 Tuen kolme tasoa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan hyvinvoinnin ja oppimisen taustalla on laadukas perusopetus. Perusopetuksessa huomioidaan sekä yksittäisen oppilaan että ryhmän tarpeet. Kolmiportaisen tuen ensimmäisellä tasolla on yleinen tuki. Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille ja sitä annetaan oppilaille aina tarpeen ilmetessä. Tuen antaminen voidaan aloittaa ilman erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. (Opetushallitus 2014, 62–63.) Yleisellä tuen tasolla opetus ottaa kaikki oppilaat huomioon sekä on eriyttävää, havainnollistavaa ja monipuolista (Laatikainen 2011, 24).

Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada yleistä tukea oppimiseensa. Yleisessä tuessa oppilaalle tarjotaan hyvin monipuolista tukea koulunkäyntiin. Käytössä olevia tukimuotoja ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus ja tukipalvelut. Oppilaan edistymistä ja tuen tarvetta tarkkaillaan jatkuvasti opettajan, vanhempien ja muun moniammatillisen työryhmän toimesta. Mikäli oppilaan koulunkäynnin tukemisesta vastaavat tahot havaitsevat, että yleisen tuen keinot eivät riitä, harkitaan oppilaan siirtymistä tehostettuun tukeen. Yleisestä tuesta tehostettuun tukeen siirtyminen edellyttää pedagogista arvioita ja asian käsittelyä moniammatillisessa asiantuntijaryhmässä. (Niilo Mäki Instituutti 2019.)

Oppimissuunnitelma on yksi yleiseen tukeen kuuluva keino. Yleisessä tuessa oppimissuunnitelmasta käytetään soveltuvien osien tehostettuun tukeen kuuluvan oppimissuunnitelman osaluokkia. Yleisessä tuessa oppimissuunnitelma voidaan syventää ja laajentaa koskemaan myös pidemmälle edistyneitä oppilaita. (Opetushallitus 2014, 63.)

Kun oppilaalle on tarjottu riittävän monipuolisesti yleisen tuen keinoja ja niiden ei nähdä riittävän, luodaan pedagoginen arvio. Siinä arvioidaan oppilaan tilannetta kokonaisvaltaisesti, tarvitseeko hän yleistä tukea vahvempaa tehostettua tukea. Pedagoginen arvio sisältää kokonaisvaltaisen kartoituksen koulunkäynnin ja oppimisen tilanteesta. Arviosta löytyy millaisia yleisen tuen muotoja ja menetelmiä oppilaan kohdalla on johdonmukaisesti käytetty, miten ne ovat toimineet ja vaikuttaneet koulunkäynnin edistymiseen. (Sandberg 2021, 30.) Kirjalliseen pedagogiseen arvioon kuvataan oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita, oppimisvalmiuksia sekä erityistarpeita, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. Arvios-

sa käsitellään millaisilla pedagogisilla oppimisympäristöön liittyvillä ohjauksellisilla oppilas-huoltoon liittyvillä tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea. Pedagogisen arvion laatimiseen osallistuu opettajan lisäksi tarvittaessa muita asiantuntijoita. Laatimiseen voidaan hyödyntää kuntoutussuunnitelmaa tai muita suunnitelmia huoltajan luvalla. (Opetushallitus 2014, 64–65.)

Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea oppimiseen tai kou-lunkäyntiin. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle hänelle laaditun oppimissuunnitelman mu-kaisesti. Tehostettu tuki sisältää erityisesti Perusopetuslain (1998/628) 16. §:ssa, 31. §:ssa ja 31a. §:ssa kerrottuja tukimuotoja. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisistä sisäl-löistä määrätään opetussuunnitelman perusteista. Tehostetussa tuessa käytössä olevia tuki-muotoja ovat tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut ja apuvälineet ja oppilashuolto, sekä tarvittavia pedagogiasia järjestelyjä. (Pe-rusopetuslaki 1998/628 § 16a, § 16, § 31, §31a.) Tehostetun tuen portaalla voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja pois lukien oppiaineiden yksilöllistäminen ja kokoaikai-nen erityisopetus. Oppiaineiden yksilöllistämisen sijaan tehostetussa tuessa voidaan keskittyä esimerkiksi opiskelemaan yhden tai useamman oppiaineen ydinsisältöjä eli painoalueittain. (Sandberg 2021, 31.)

Tehostettu tuki on hyvin yksilöllistä, sillä se suunnitellaan jokaista oppilasta varten kokonai-suutena. Yleiseen tukeen verrattuna se on pitkäjänteisempää ja vahvempaa. Tehostetussa tuessa oppilaan oppiminen pyritään turvaamaan suunnitelmallisuudella, jolloin oppilaan koulu-nkäyntiä ja oppimista tuetaan sekä ongelmien kasvamista ja kasautumista pyritään ehkäise-mään. Oppilaan siirtyessä tehostettuun tukeen hänellä on käytössään samat tuen muodot, kuin yleisessä tuessa. Tehostetun tuen suunnitelmallisuus tulee ilmi asiakirjoissa, joita tuen vai-heessa olevalle laaditaan. (Niilo Mäki Instituutti 2019.)

Oppimissuunnitelma on kirjallinen suunnitelma, joka on luotu opetussuunnitelman pohjalta ja perustuu pedagogisessa arviossa luotuun tietoon. Oppimissuunnitelmasta löytyy oppilaan tar-vitsema tuki ja ohjaus, tavoitteet koulunkäynnille ja oppimiselle, sekä tarvittavat opetusjärjes-telyt. Suunnitelma laaditaan huoltajien kanssa yhteistyössä ja siihen osallistuu tarvittaessa myös muita asiantuntijoita. (Opetushallitus 2014, 64.) Myös oppilas otetaan ikä- ja kehitysta-sonsa mukaan huomioon suunnitelman laatimisessa ja oppilaan rooli kasvaa vuosiluokkia ylöspäin mennessä (Sandberg 2021, 31). Oppimissuunnitelma on apuväline opettajalle ope-tuksen suunnitteluun, mutta tukee myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Suunnitelman

luonnin yhteydessä sovitaan tavoitteiden seurannasta ja suunnitelman tarkastamisen aikataulusta. (Opetushallitus 2014, 64.) Oppimissuunnitelman pohjalta voidaan seurata oppilaan edistymistä ja tehdä arviointia (Sandberg 2021, 31).

Nykänen (2021) kuvaa väitöskirjatutkimuksensa tuloksissa opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen aikana annetuista tukimuodoista. Tärkeimpänä tukimuotona pidetään yksilöllistä, oppilaan omasta lähtökohdasta mietittyä ja annettua tukea, jolla tarkoitetaan eriyttämistä, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, koulunkäynninohjaajan tukea, painoalueita, vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua, pienryhmäopetusta sekä yksilöterapioida. Toiseksi tärkeimmäksi tukimuodoksi nimettiin riittävät henkilöstöresurssit, joita ovat luokanopettajat, koulunkäynninohjaajat, resurssiopettajat, yhteisopettajuus ja erityisopettajat. Kolmanneksi tärkeimpänä nähtiin yhteistyö eri osapuolten välillä, kuten kodin ja koulun yhteistyö, koulun eri toimijoiden välinen yhteistyö, oppilashuolto ja yhteistyö terapiatahojen kanssa. (Nykänen 2021, 184.)

Koulunkäynnin ja oppimisen ylin porras on erityinen tuki. Päätös erityiseen tukeen siirtämisestä tehdään, mikäli tehostetun tuen voidaan todeta olevan riittämätöntä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisen tuen tarkoituksena on tarjota suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea oppimiseen, joka mahdollistaa oppivelvollisuuden suorittamisen. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös suoraan ilman tehostetusta tuen päätöstä ennen esi- tai perusopetuksen aloittamista. Tämä vaatii lääketieteellisen tai psykologisen arvion siitä, että opetusta ei voida antaa muulla tavalla esimerkiksi kehitysviiveen, sairauden tai vamman vuoksi. Erityisen tuen portaalle siirtyminen ja erityisen tuen aloittaminen edellyttää lakisääteisen hallintolain mukaisen erityisen tuen päätöksen, jonka tekee opetuksen järjestäjä. Päätöksen tekeminen edellyttää oppilaan sekä hänen huoltajaansa kuulemista. (Opetushallitus 2014, 67; Sandberg 2021, 34.)

Erityisen tuen avulla pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota, tarjoamaan onnistumisen kokemuksia sekä lisäämään oppimisen iloa. Lisäksi oppilaan osallisuus ja vastuun kantaminen omasta opiskelusta ovat keskeisiä asioita. Erityistä tukea voidaan antaa yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden aikana. Oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineittain opiskeltaessa oppilas noudattaa joko yleistä tai yksilöllistä oppimäärää (Opetushallitus 2014, 68.) Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta, jotka perustuvat Perusopetuslakiin. Erityisopetusta järjestetään oppilaan tilanne huo-

mioiden muun opetuksen yhteydessä ja osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki 2010/642 § 17.)

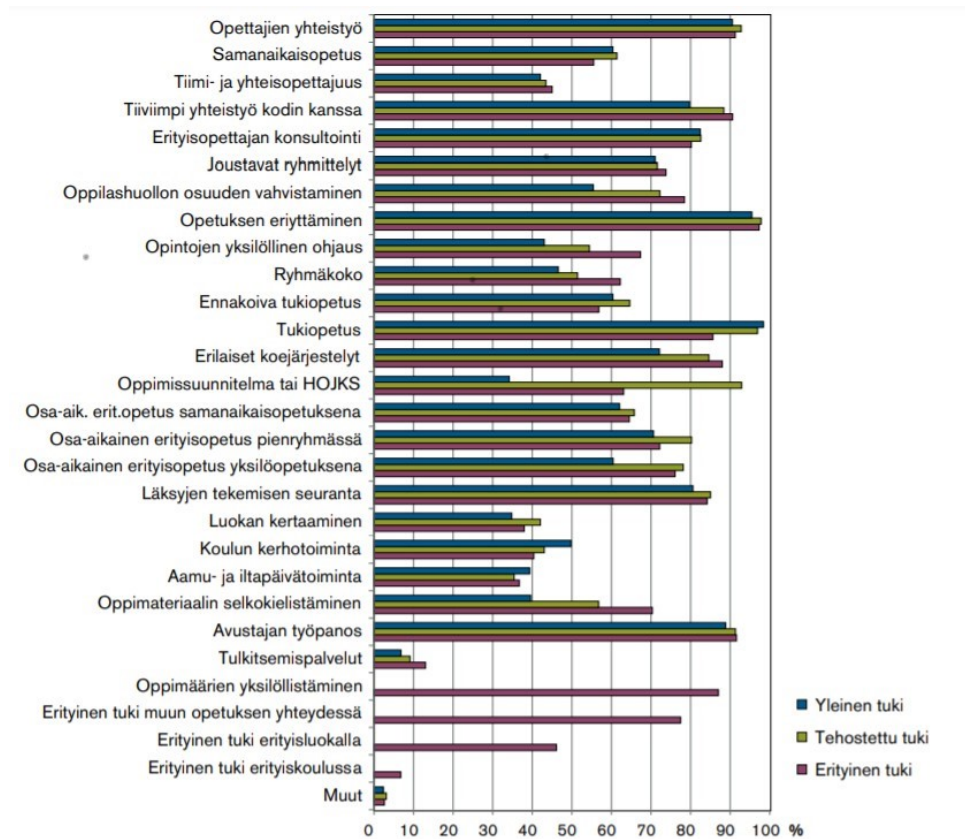
Erityinen tuen antamisesta tulee opetuksen järjestävän laatia kirjallinen päätös, joka tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja yläkouluun siirryttäessä. Erityisen tuen päätöksessä määritellään oppilaan opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä 31 § mukaiset palvelut. Erityisen tuen tukimuotona on yleisen ja tehostetun tuen tukimuotojen lisäksi myös kokoaikainen erityisopetus. Lisäksi päätökseen kirjataan mahdollinen 1 § oleva oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. (Niilo Mäki Instituutti 2019; Perusopetuslaki 2010/642 § 17.)

Erityistä tukea koskevaa päätöstä varten kuullaan oppilasta ja tämä huoltajaa tai muuta laillista edustajaa, kuten Hallintolain (434/2003) 34§ määrää. Oppilaan opetuksesta vastaavat antavat selvityksen oppimisen etenemisestä ja moniammatillinen oppilashuoltoryhmä antaa selvityksen oppilaan saamasta tehostetusta tuesta sekä kokonaistilanteestaan. Näiden pohjalta laaditaan kokonaisarvio erityisen tuen tarpeesta, jota kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi. Selvitystä voidaan täydentää myös psykologisilla ja lääketieteellisillä asiantuntijalausunnoilla tai sosiaalisella selvityksellä. (Perusopetuslaki 2010/642 § 17.)

Erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma, eli HOJKS. Se kirjallinen suunnitelma, joka pitää sisällään oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestämisen, tuen edellyttämien yhteistyön ja palvelut, tuen seurannan ja arvioinnin. HOJKSissa ei kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Opetushallitus 2014, 69–70; Sandberg 2021, 36.)

3.2 Tuen muodot ja menetelmät

Perusopetuslakiin on kirjattu, että vammaisella tai muuta erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada tulkitsemis- ja avustajapalvelut, apuvälineet ja muut lakiin perustuvat erityiset palvelut. (Perusopetuslaki 2003/477 § 31). Myös osa-aikainen erityisopetus ja tukiope- tus ovat lakiin kirjattuja tukimuotoja. (Perusopetuslaki 2010/642 § 16, 31 §.) Näitä menetelmiä voidaan käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla joustavasti joko yksittäin, tai useita tukimuotoja yhdistäen (Opetushallitus 2014, 61).



Kuvio 3. Tukikeinojen prosentuaaliset osuudet yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. (Thuneberg 2013)

Kuvion 3 perusteella voidaan todeta, että käytetyimpiä tukikeinoja kaikilla kolmella tuella ovat opettajien yhteistyö, opetuksen eriyttäminen, tukiopetus sekä avustajan työpanos.

3.2.1 Eriyttäminen

Opettajan tehtävä on eriyttää opettamista, jolloin opetus on oppilaslähtöistä, toiminnallista, kokemusten kautta oppimista sekä yhteistoiminnallista ja vertaistukeen perustuvaa. Inklusiivisessa opetuksessa opettaja pyrkii suunnittelemaan tunnit niin, että kaikkien oppilaiden yksilölliset oppimis- ja muut tarpeet tulevat huomioiduksi. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaiselle oppilaalle annetaan oikeintasoisia tehtäviä ja ohjausta oikeaan aikaan. (Vaughn, Bos, & Schumm 2000, 24–25, 41–43.) Lakkalan mukaan eriyttäminen edellyttää opettajalta kykyä suunnitella erilaisille oppilaille materiaaleja ja opetusta. Eriyttämisen myötä opettajalla kuluu yhä enemmän aikaa tuntien suunnitteluun, materiaalien valmistukseen ja opettamiseen. (Lakkala 2008, 34.) Oppilaan kannalta eriyttäminen merkitsee oppisisällöissä, oppimistavoissa sekä suoritus- tavoissa ja niiden arvioinnissa tapahtuvan valinnanvapauden lisääntymistä (Saloviita 2013, 115).

Opetuksen eriyttäminen ohjaa opetuksessa käytettävien työtapojen valintaa. Eriyttämisessä on kyse oppilaantuntemuksesta, joka vaikuttaa kaiken opettamisen pedagogisena lähtökohtana. Eriyttäminen vaikuttaa opetuksen laajuuteen ja syvyyteen, työskentelyn rytmiin, etenemiseen sekä oppilaiden erilaisten oppimistapojen huomiointiin. Eriyttämisessä vastataan oppilaan tarpeeseen ja mahdollisuuteen oman opiskelun suunnittelusta. Eriyttäminen ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot sekä pyrkii ehkäisemään tuen tarpeen syntymiseen. (Opetushallitus 2014, 29.) Onnistuneen eriyttämisen avulla oppimisympäristöä ja muita osa-alueita voidaan tukea sillä tavalla, että ne eivät ole hyvän koulumenestyksen esteenä (Roiha & Polso 2018, 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu oppiainekohtaisesti, että eriyttäminen koskee kyseisen oppiaineen oppimääriä (Opetushallitus 2014, 29).

3.2.2 Tukiopetus

Perusopetuslakiin on kirjattu, että oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta (Perusopetuslaki 642/2010). Tukiopetus on opetusta, jota annetaan opinnoissaan tilapäisesti jälkeen jääneelle oppilaalle, joka tarvitsee lyhytaikaista tukea oppimiseen. Tukiopetusta voidaan antaa joko oppituntien ulkopuolella, tai niiden tuntien aikana, joihin tarve liittyy. (Koulukielen sanasto 2016, 17.)

Tukiopetuksen tulee alkaa heti, kun koulunkäynnissä ja oppimisessa on havaittu haasteita, jolloin pyritään turvaamaan se, että oppilas ei jäisi pysyvästi jälkeen opinnoissaan. Tukiopetus on suunnitelmallista toimintaa, jolloin tehtävät suunnitellaan yksilöllisesti monipuolisia materiaaleja käyttäen. Jokaisella oppilaalla tulee olla tarvittaessa mahdollisuus tukiopetukseen, jolloin aloite tukiopetuksen järjestämiseen voi tulla opettajalta, oppilaalta itseltään tai huoltajalta. Tukiopetus kuuluu kaikille tuen tasoille. Pedagogisessa selvityksessä ja arviossa tarkastellaan oppilaan saaman tukiopetuksen riittävyttä sekä arvioidaan tarvetta tukiopetukseen jatkossa. Myös oppimissuunnitelmaan ja HOJKsiin kirjataan tukiopetuksen tavoitteet ja antaminen. (Opetushallitus 2014, 75.)

3.2.3 Yhteisopettajuus

Samanaikaisopettajuus, josta käytetään myös nimitystä yhteisopettajuus, nähdään hyvänä keinona oppimisen tuen tarjoamiseen. Sen historia alkaa jo 1950-luvulta Yhdysvalloista, jossa

kärsittiin opettajapulasta yläkoulussa ja jouduttiin kokeilemaan yhteistyötä suuria ryhmiä opettaessa. Suomessa useamman opettajan yhteistyötä alettiin kokeilla 1960-luvulla ja sitä kutsuttiin samanaikaisopetuksiksi. Samanaikaisopetuksen tavoitteena oli tukea oppisen ja sopeutumisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden koulunkäyntiä. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 29.)

Yhteisopettajuuden käsite korostaa kuitenkin enemmän opetuksen suunnittelua, arviointia ja toteutusta yhdessä (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 29). Yhteisopettajuus on yksi keino, joka mahdollistaa tehostetun ja erityisen tuen antamisen yleisopetuksen ryhmässä, jolloin tuen tarpeen omaavat oppilaat ovat vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa (Malinen & Palmu 2017, 10–11). Yhteisopettajuudella on mahdollisuus inklusiivisen opetuksen ja kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseen (Sirkko 2020, 27). Mahdollisuus oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen paranee sekä suurista luokkakoista aiheutuvan eriyttämisen ongelman lievenee (Roiha & Polso 2018, 40). Samanaikaisopetuksen nähdään olevan yksi tuen muoto, kun sitä toteutetaan järjestelmällisesti. Myös erityisopettajan ja luokanopettajan välillä tapahtuvaa samanaikaisopettajuutta tulisi kehittää yhtenä toimintamallina. Aiheesta löytyvää aikaisempaa tutkimustietoa ei voida pitää yleistettävänä, sillä asian tutkimiseen ei ole löydetty sopivia tutkimusperustaisia. (Björn, Jahnukainen & Savolainen 2017, 33–34.)

Samanaikaisopettajuudessa olennainen asia on yhteinen vastuu suunnittelussa ja toteutuksessa, jotta siitä saadaan kaikki hyöty irti. Samanaikaisopettajuuden toteuttaminen ei vaadi vain reilusti yhteistä suunnittelu-aikaa, vaan myös monipuolista keskustelua kasvatuksen ja opetuksen perusteista koulun sisällä. (Roiha & Polso 2018, 41; Vitka 2021, 95.) Samanaikaisopettajuus ei ole pelkästään opettajien tukitoimi, ennemminkin heidän yhteinen työskentelytapansa. Sen katsotaan mahdollistavan monenlaisten pedagogisten menetelmien käytön, jotka tukevat oppimista. (Vitka 2021, 94.)

Samanaikaisopetuksen toteutuksesta on monta eri mallia ja esittelemme seuraavaksi niistä lyhyesti neljä käytössä olevaa mallia. Avustavalla opetuksella tarkoitetaan opetustapaa, jossa päävastuu opetuksesta on toisella opettajalla, kun samaan aikaan toinen avustaa ja tukee oppilaita opetuksen aikana. (Vitka 2021, 97.) Täydentävässä opetuksessa opetuksen vastuu on jaettu opettajien kesken, jonka he ovat aiemmin suunnitelleet. Opettajat täydentävät toisen opetusta. (Saloviita & Aarnio 2016, 22.) Tiimiopetuksessa opetus on joustavaa ja toisia tukevaa. Opettajat puhuvat ja täydentävät vapaasti toisen opetusta ja puhetta. Tiimiopettajuuden pohjana on aktiivinen vuorovaikutus sekä keskustelu. Toisen puhuessa toinen voi esimerkiksi

havainnollistaa asiaa taululle samanaikaisesti tai keskeyttää hänet kysymyksillä. Tätä samanaikaisopetuksen muotoa pidetään vaativimpana. (Vitka 2021, 98.) Rinnakkaisopetus tarkoittaa opetusryhmän jakoa useampiin ryhmiin, jolloin opettajat vastaavat pienempien ryhmien opetuksesta. Opettajat voivat vaihtaa ryhmiä myös kesken oppitunnin ja opettaa saman asian molemmalle ryhmälle. (Roiha & Polso 2018, 41.)

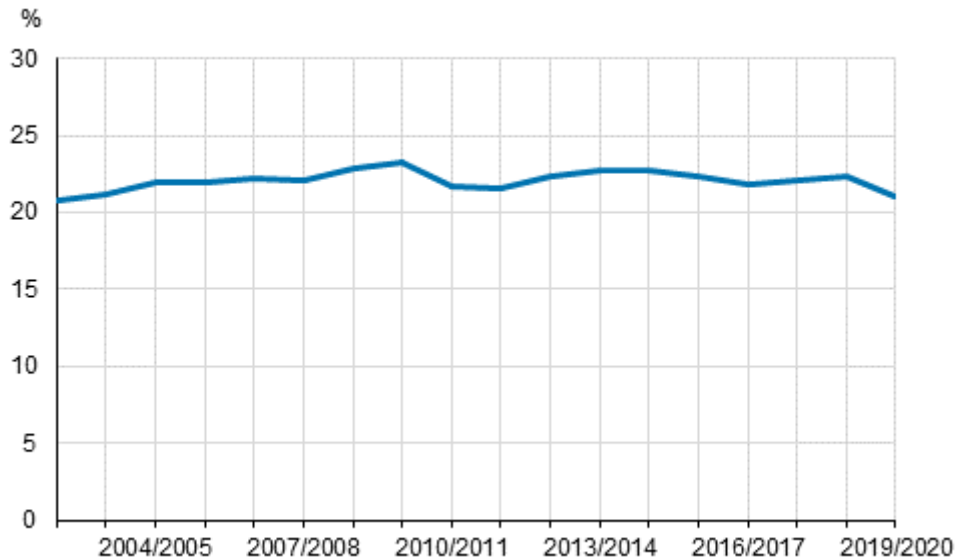
3.2.4 Osa-aikainen erityisopetus ja joustava ryhmittely

Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa joustavan ryhmittelyn avulla samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Oppilaan tavoitteet ja sisällöt suunnitellaan niin, että ne sopivat muuhun opetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelu toteutetaan opettajien välisenä yhteistyönä sekä oppilaan ja huoltajaan toiveet huomioiden. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta annetaan tieto huoltajilla ja oppilaalle, jotta heillä on tieto sen merkityksestä koulunkäynnille ja oppimiselle sekä ymmärrys oppilaan velvollisuudesta osallistua siihen. Osa-aikainen erityisopetus kuuluu kaikille tuen tasoille. Sen merkitys vahvistuu kuitenkin tehostetun tuen tasolle siirryttäessä. Osa-aikaista erityisopetusta on mahdollista saada myös erityisen tuen aikana tai erityisluokassa opiskeltaessa. (Opetushallitus 2014, 75–76.)

Joustava ryhmittely helpottaa opetuksen eriyttämistä, sillä tällaisella järjestelyllä voidaan mahdollistaa kohdennetumpi opetus. Joustavassa ryhmittelyssä ryhmät eivät ole enää nykyisin pysyviä tai eivätkä perustu oppilaan sisältöosaamiseen taitotasoon. Joustavan ryhmittelyn perusteena voi olla esimerkiksi kiinnostuksen kohteet, sosiaaliset taidot tai työskentelytyylit. Joustavassa ryhmittelyssä on tärkeää arvioida säännöllisesti oppilaiden tarpeita sekä vaihdella ryhmittelyä. Opetusta voidaan eriyttää myös ylöspäin joustavan ryhmittelyn avulla. (Roiha & Polso 2018, 34, 37.) Joustavan ryhmittelyn toteuttamisen tekevät mahdolliseksi siihen soveltuvat tilat. Tarkoituksenmukaiset tilat ovat helposti muunneltavia, sermien ja liukuovien avulla jaoteltavia sekä liikuntaesteettömiä. Tilat eivät kuitenkaan ole este inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107–108.)

Erityisopetus on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetusta. Erityisopetusta voidaan antaa osa-aikaisesta, jolloin sitä annetaan muun opetuksen ohessa tai kokoaikaisesti, jolloin kaikki opetus tapahtuu erityisluokassa. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa oppilaalle, jolla on vaikeuksia kielellisissä tai matemaattisissa taidoissa, opiskelutaidoissa, sosiaalisissa taidoissa tai koulunkäynnissä. Pienryhmäopetuksessa on kyse oppilaiden tarpeiden mukaan annetusta opetuksesta, joka tapahtuu pienryhmässä. (Koulukielen sanasto 2016, 17–19.)

Vuosina 2019–2020 osa-aikaista erityisopetusta sai 21% peruskoululaisista, mikä oli 1,2% vähemmän aiempaan vuoteen verrattuna. Osa-aikaista erityisopetusta saavien osuus ei ole merkittävästi muuttunut vuoden 2002 jälkeen (Tilastokeskus 2021).



Kuvio 4. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden osuus kaikista peruskoululaisista vuosina 2002–2020 (Tilastokeskus 2021)

3.2.5 Avustajapalvelut ja apuvälineet

Oppilaalle tulee järjestää tarvittaessa vamman edellyttämät tulkitsemista helpottavat apuvälineet esimerkiksi kuulovamman tai kielellisen erityisvaikeuden vuoksi. Oppilaalla voi olla tarve myös puhetta tukeville ja korvaaville kommunikaatiokeinoille, kuten erilaisille symbolijärjestelmille. Viittomakielen tulkki tai viittomakielen taitava avustaja auttaa tarvittaessa viittomakieltä käyttäviä oppilaita kommunikoimaan muiden kanssa. Kuulovammaisten oppilaiden kohdalla menetelmä voi olla myös jokin muu, kuin viittomakielen tulkkkaus. (Opetushallitus 2014, 76.)

Kielellisissä erityisvaikeuksissa vaihtoehtona on hyödyntää puhevammaisten tulkkia tai puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä hallitsevaa avustajaa. Kouluissa opettajan on mahdollista kommunikoida oppilaan kanssa viittomien tai symbolien avulla. Opettajan tulee suunnitella, opettaa, antaa tukea sekä arvioida kaikkea työskentelyä, kun taas avustajan tulee ohjata ja tukea oppilasta päivittäisissä tilanteissa. (Opetushallitus 2014, 76.)

Avustaja antaa oppilaalle keinoja selviytyä itsenäisesti ja omatoimisesta, ja tukee samalla itsetunnon kehittymistä. Avustajapalvelun päämääränä on tukea oppilasta niin, että hän kykenee ottamaan vastuun omasta oppimisestaan. Avustaja voi olla joko yhtä oppilasta tai koko ryhmää varten. (Opetushallitus 2014, 76.) Avustajapalvelun jakautuminen kaikille kolmelle tuen tasolle voi olla tarkoituksenmukainen toimintatapa. Toisaalta tulisi kuitenkin pohtia, olisiko avustajaresurssi hyödynnetty paremmin silloin, kun se jakaantuisi tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 39.)

Apuvälineitä voidaan tarvita näkemiseen, kuulemiseen, liikkumiseen tai muuhun fyysisiin rajoitteisiin tai oppimisen erityistarpeisiin. Apuvälineitä ovat esimerkiksi tietotekniset sovellukset, äänikirjat, matematiikan havainnollistamisen materiaalit ja keskittymisen tukemiseen kehitetyt välineet. Apuvälineistä ja avustajapalveluista vastaa opetuksen järjestäjä, ja tehdyt päätökset kirjataan opetusta koskeviin suunnitelmiin, kuten HOJKSiin. (Opetushallitus 2014, 77.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta, johon kuuluu tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymysten esittäminen, laadullisen tutkimuksen ja tieteenfilosofisten lähtökohtien tarkastelu, tutkimusmenetelmän sekä aineiston analyysitavan esittely ja toteutus, aineiston kerääminen ja tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Perusopetuslaissa on säädetty, että kunta on velvollinen järjestämään alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta (Perusopetuslaki 1998/628 4§). Perusopetuslain 16§:ssa on määritelty, että oppilaalla, jolla on vaikeuksia koulunkäynnissä tai oppimisessaan on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa (Perusopetuslaki 2010/642 § 16). Myös tuen järjestämistä koskevat työkalut ovat laissa määriteltyjä, sillä perusopetuslaissa on määritelty esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Perusopetuslaki 1998/628 § 17a). Vahvasta lainsäädännöllisestä taustasta huolimatta lakia ja asetuksia tulkitaan hyvin eri tavoilla. Myös tulkinnat siitä, miten tuki tulisi järjestää missäkin tilanteessa vaihtelee kokemuksemme mukaan paljon. Tästä syystä olemme kiinnostuneet selvittämään, miten opettajien käsitykset tuen järjestämisestä vaihtelee opettajien keskuudessa.

Puhuttaessa tuen järjestämisestä, nousee usein esille inklusio -termi. Inklusio on olennainen osa, kun keskustellaan tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksen järjestämisestä. Havaintojemme mukaan inklusion käsite ymmärretään hyvin eri tavoilla, joten tämä herätti meissä kiinnostuksen tutkia aihetta enemmän, ja selvittää vallitsevia käsityksiä aiheeseen liittyen.

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme päätutkimuskysymyksemme on:

- *Millaisia käsityksiä opettajilla on inklusiosta ja sen toteuttamisesta?*

Haluamme tutkia millaisia käsityksiä eri tehtävissä ja alueilla toimivilla opettajilla on inklusiosta ja sen toteuttamisesta. Päätutkimuskysymyksen lisäksi olemme muodostaneet kolme alatutkimuskysymystä.

Alatutkimuskysymykset:

- *Millaisia positiivisia asioita opettajat tuovat esille?*
- *Millaisia haasteita opettajat tuovat esille?*
- *Millaisia tuen muotoja opettajat tuovat esille?*

4.2 Laadullinen tutkimus ja tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus perustuu ihmisten omakohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin tarkastella asioita (Puusa & Juuti 2020, 56). Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä oman elämysmaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82). Laadullista tutkimusta voidaan pitää tietynlaisena prosessina, jossa tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole etukäteen täysin tiedossa (Kiviniemi 2010, 62). Laadullisen tutkimusmetodin valintaan määrällisen sijaan tutkimuksemme kohdalla vaikutti muun muassa se, että laadullisessa tutkimuksessa on kyseessä ihmisten kertomukset, tarinat ja merkitykset, eikä tilastollisesti yleistettävään tietoon ei ole mahdollisuutta (Kylmä & Juvakka 2007, 16).

Laadullinen tutkimus mahdollistaa syvällisemmän tiedon saamisen tutkittavasti aiheesta. Tähän vaikuttaa se, että tutkimuksen otanta on pienempi, kuin määrällisessä tutkimuksessa, mikä taas mahdollistaa aineiston syvällisemmän tarkastelun. Laadullinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä, vaan pyrkii kuvaamaan tapahtumia ja ilmiöitä sekä ymmärtämään ihmisten toimintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.) Omalla kohdallamme tämä tarkoitti sitä,

että määrällisessä tutkimuksessa tutkittavien ilmiöiden merkitys olisi jäänyt paljon suppeammaksi. Toisaalta määrällinen tutkimus olisi mahdollistanut laajemman otannan.

Ominaista laadulliselle tutkimukselle on, että sillä on useita lähestymistapoja ja suuntauksia. Se mahdollistaa myös erilaisten menetelmien hyödyntämisen monipuolisesti. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan täytyy kuitenkin tunnistaa lähestymistapansa erityispiirteet. Monenlaiset laadulliset lähestymistavat takaavat sen, että tutkimuksilla voi olla erilaisia tavoitteita riippuen siitä, mikä tutkimusote on käytössä. (Puusa & Juuti 2020, 74–75.) Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tutkittavan asian täydellistä ymmärtämistä, vaan pääpaino suunnataan tiettyyn kohteesta valittuun ilmiöön. Valittua ilmiötä pyritään selvittämään tarkemmin ja luotettavammin, kuin ihmisten arjessa tekemien havaintojen avulla olisi mahdollista. (Hirsjärvi 1983, 99.) Tämä tarkoittaa kohdallemme huomion keskittämistä inklusioon ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiseen sen sijaan, että käsittelisimme esimerkiksi useita koulutusta ohjaavia suuntauksia tai koko oppilasaineksen opetuksen järjestämistä.

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme opettajien käsityksiä inklusioista sekä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin tukemisesta. Ahonen (1994) on määritellyt fenomenografinen tutkimusprosessin lähtevän liikkeelle tutkijan huomion kiinnittymiseen ajankohtaiseen asiaan, jossa on paljon vallalla erilaisia käsityksiä (Ahonen 1994, 115). Meidän kohdallamme tämä tarkoitti huomion kiinnittymistä siihen, miten erilaisia käsityksiä opettajilla onkaan inklusiosta. Tämä puolestaan johtaa siihen, että tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisessä on hyvin erilaisia käytänteitä. Lähestymme aihetta selvittämällä opettajien käsityksiä näistä aiheista, jotka ovat muodostuneet heidän kokemustensa kautta. Haluamme selvittää, millaisia yhtäläisyyksiä tai eroja opettajien käsityksistä löytyy. Käsitysten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien selvittämisen apuna käytämme saamiemme vastausten luokittelua.

Fenomenografisessa tutkimusprosessissa kiinnostuksen heräämisen jälkeen seuraa teoreettiseen taustaan perehtyminen ja alustavien jäsentelyjen tekeminen (Ahonen 1994, 115). Teoriataustaan tutustuminen on edennyt meillä molemmilla opintojen aikana luonnollisesti muun muassa erityispedagogiikan sivuaineopintojen aikana. Opintojen aikana saamamme tieto lisäsi kiinnostustamme käsittelemiämme aiheita kohtaan, mikä johti lopulta aiheen valintaan.

Fenomenografisen tutkimusotteen perustajana pidetään Göteborgin yliopiston tutkijaa Ference Martonia, joka tutki eri tieteenaloihin liittyvää tiedonmuodostusta ja yliopiston opiskelijoiden käsityksiä oppimiseen liittyen. Marton on useissa tutkimuksissaan (1986, 1992, 1994) todennut, että ilmiöiden kokemisesta, käsityksistä ja ymmärtämisestä on rajallinen määrä tapoja tiettyyn ilmiöön liittyen. Erilaisten ajattelutapojen ja käsitysten kuvaamiseen fenomenografia tutkimussuuntauksena soveltuu hyvin. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Martonin mukaan fenomenografia ei ole kiinnostunut pelkästään käsitysten eroavaisuuksista suhteessa ympäröivään maailmaan tai käsityksistä itsessään, vaan myös niiden keskinäisistä suhteista (Marton 2004, 143–144). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan myös kulttuurisesti opittuja tapoja yksilöllisten tapojen lisäksi, sillä niiden avulla ymmärrämme maailmaa paremmin (Kakkori & Huttunen 2014, 387).

Ihmisten käsitykset jostakin asiasta voivat vaihdella hyvinkin paljon. Tähän vaikuttaa se, että ihmisten moninaiset lähtökohdat, elämänkaaren erilaisuus ja kokemukset vaikuttavat ajatteluun ja käsitteiden muodostumiseen. Käsitykset ilmiöistä saavat erilaisia tulkintoja eri henkilöiltä. On tärkeää myös muistaa, että käsitykset saattavat ajan kuluessa muuttua. (Metsämuuronen 2011, 174–175.) Rissanen (2006) mukaan fenomenografisen tutkimusotteen soveltamisessa on kaksi tiedon tasoa. Ensimmäisellä tason tutkimusnäkökulma pyrkii hahmottamaan tutkimushenkilöiden laadullisesti erilaiset käsitykset tutkittavasta asiasta. Toisella tasolla tarkastelu viedään syvemmälle. Tällöin tutkimushenkilöiden käsityksistä ja niiden merkityksellisyydestä pyritään luomaan tulkintaa kyseessä olevasta ilmiöstä. Tarkasteltavana on, millaisia merkityksiä tutkittava ilmiö saa erilaisten käsitysten kautta. Samalla tutkitaan myös tutkimushenkilöiden ajattelua ja kokemuksellisuutta. (Rissanen 2006.)

Laadulliseen tutkimussuuntaukseen kuuluva fenomenografinen tutkimusote tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä. Fenomenografian näkökulmasta ihminen on järkevä olento, joka luo koetuista asioista omia käsityksiä. Käsitykset muodostuvat kokemusten, sekä niiden selittämisen ja yhdistämisen kautta. Kielen kautta ilmaistaan ajattelun ja käsityksen muodostamista. Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseiksi, joilla on mielipiteitä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitys ei rajoitu pelkästään ilmiöön, vaan pitää sisällään ympäristön ja yksilön välisen suhteen. Fenomenografiassa ei nähdä olevan kahta maailmaa eli todellista ja koetua, vaan ne muodostavat yhdessä sekä koetun että todellisen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164). Fenomenografinen tutkimus pyrkii tuomaan esiin kontekstin, jossa vastaajan käsitykset ovat syntyneet. Taustalla on ajatus siitä, että kokemuksilla on yhteys tilanteeseen, jossa ne ovat syntyneet. Tämä saa aikaan sen, että tutkija voi myös itse huomata, että tutkimushen-

kilöiden käsitykset tutkittavasta ilmiöstä voivat erota hänen omasta näkökulmastaan. (Rissanen 2006.)

Tutkimuksessamme tarkastelemme ihmisten käsityksiä, joista teemme tulkintoja saamaamme aineistoa analysoimalla ja kategorisomalla. Tutkimuksemme perustuu siis tulkintojen tekemiseen, mikä ohjaa myös tiedon rakentumista tässä tutkimuksessa. Tieteenfilosofisella kentällä tutkimuksemme sijoittuu hermeneuttiseen ajatteluun. Tiedon rakentuminen tutkimuksessamme eteni kehämäisesti, jossa rakensimme uutta tietoa vanhan tiedon pohjalle. Hermeneutiikassa keskeisessä roolissa ovat tulkinta, ymmärtäminen ja merkityksenanto (Nikander 2004, 8). Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa voi olla esimerkiksi ilmiön kuvaaminen, ymmärryksen syventäminen, tiedon tuottaminen, kyseenalaistaminen tai teoreettisesti mielekkään tiedon tuottaminen. Laadullisessa tutkimuksessa hermeneuttiset näkemykset ovat yleisiä. (Puusa & Juuti 2020, 75.) Tämä näkyi myös meidän tutkimuksessamme.

Tarkoituksenamme on ymmärtää käsittelemämme ilmiöt, ja saada uutta tietoa löytämiemme käsitysten avulla. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että ymmärrämme erilaisten ilmiöiden merkityksiä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 40–41).

Tutkimuksen oikeansuuntaisen edistymisen kannalta on tärkeää, että tutkija osaa huomioida oman lähtökohtansa. Tavoiteltavaa tutkijan kannalta on tiedostaa oma esiymmärryksensä. Osa esiymmärryksestä on tiedostamatonta ja osa tietoisuutta, jota on vaikeaa nostaa esiin. (Moilanen & Räihä 2018, 46.) Meidän tutkimuksemme kohdalla esiymmärryksemme aiheesta muodostui opintojemme aikana saamamme tiedon, työelämässä ja harjoitteluissa saamamme käytännön kokemuksen sekä kirjallisuuden kautta aiheeseen perehtyessä. Ymmärtämisen pohjana pidämme merkittävänä käytännön kokemuksiamme inkluusiosta ja tuen järjestämisestä. Ymmärryksemme aihealueestamme vahvistui tutkimuksen edetessä ja uusi tieto rakentui aiemman ymmärryksen pohjalle.

4.4 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen

Laadullinen aineisto voi yksinkertaisimmillaan koostua aineistosta, joka on tekstimuodossa (Eskola & Suonranta 1998, 15). Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto muodostui tekstimuodossa olevista opettajien vastauksista. Laadullisessa tutkimuksessa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja jo

olemassa olevista dokumenteista kerätty tieto. Kysely on aineistonkeruutapa, jossa vastaajat täyttävät itsenäisesti kyselylomakkeen joko valvotusti tai kotonaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 83; Eskola 1975.)

Aineiston kerääminen tapahtui sähköisen kyselylomakkeen avulla (liite 2). Loimme kyselyn Webropol -alustan avulla, joka jaettiin tutkimukseen osallistuneille henkilöille sähköisesti. Kyselyn ja haastattelun etuna aineistonkeruumenetelmänä on se, että niiden idea on yksinkertainen, sillä niiden avulla saadaan selville, mitä ihminen ajattelee, ja miksi hän toimii kuten toimii (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Loimme kyselystä aluksi pilottiversion, jonka lähetimme kahdelle opettajalle testattavaksi ja kommentoitavaksi. Heidän huomioidensa perusteella teimme pieniä muokkauksia kyselyymme.

Kyselyn luomisessa oli useita vaiheita. Päätettyämme tutkimuskysymykset pohdimme, millaisilla kysymyksillä saisimme parhaat mahdolliset vastaukset haluamiimme kysymyksiin. Lähestyimme opettajien käsitysten selvittämistä lyhyillä ja yksinkertaisilla avokysymyksillä siitä, mitä inklusio tarkoittaa opettajille ja millaisia kokemuksia heillä on sen toteuttamisesta ja toteutumisesta. Lyhyillä ja yksinkertaisilla kysymyksillä pyrimme siihen, että vastaukset tulisivat mahdollisimman vähäisen johdattelun jälkeen, jolloin vastausten muodostama aineisto olisi mahdollisimman monipuolinen ja kattava.

Lähestyimme aineiston keruuta aiheeseemme liittyvissä suljetuissa Facebook -ryhmissä, joissa kerroimme lyhyesti tutkimuksestamme, ja pyysimme opettajia vastaamaan nettilinkin avulla kysymyksiin (liite 1). Vastaajien määrä yllätti meidät, ja saimme nopeasti kasaan tavoitemäärämme kyselyyn vastanneiden määrässä. Tavoitteenamme oli alun perin saada kyselyymme 20 vastausta. Nopeasti meille kävi kuitenkin selväksi, että saammekin paljon laajemman aineiston. Vastauksia tuli lopulta 40, mitä pidämme hyvänä määränä.

Aineiston keräämiseen käytetyssä kyselylomakkeessa hankimme taustakysymyksillä tiettyjä taustatietoja vastaajista. Näitä taustatietoja olivat tehtävänimike, kouluaste, jolla toimii ja työkokemus. Tutkimuksemme tutkimushenkilöt koostuivat eri tehtävissä toimivista peruskoulun opettajista. Halusimme laajentaa tutkimuksemme näkökulmaa keräämällä kokemuksia kaikilta peruskoulussa toimivilta opettajaryhmiltä.

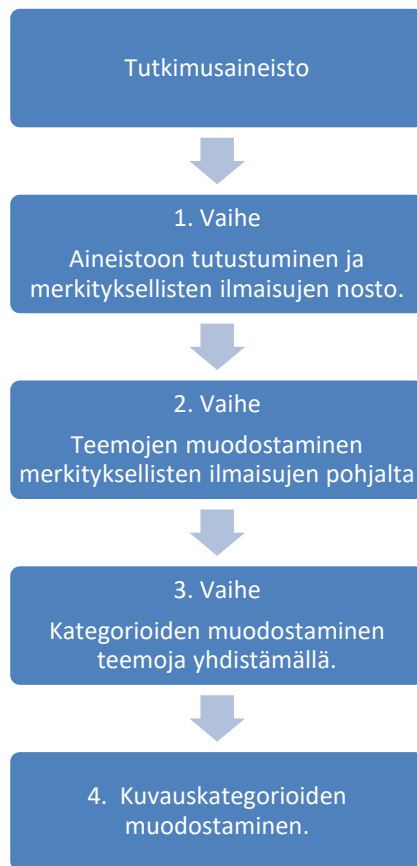
Vastaajajoukkomme koostui luokanopettajista, aineenopettajista, erityisopettajista, erityisluokanopettajista ja resurssiopettajista. Lisäksi kysyimme, oliko vastaajissa mahdollisesti muilla tehtävänimikkeillä toimivia opettajia, mutta kaikki vastaajat kuuluivat asettamiemme nimik-

keiden alle. Vastaajista 40% oli luokanopettajia, erityisluokanopettajia 28%, erityisopettajia 25%, aineenopettajia 5% ja resurssiopettajia 2%. Vastaajien kokonaismäärä oli 40 henkilöä.

Tutkimushenkilöiden työkokemus vaihteli suuresti. Vastaajista 45% omasi yli 10 vuotta työkokemusta. 6–10 vuoden työkokemuksen omasi 18%. 3–5 vuoden kokemus oli 17% vastaajista ja 0-2 vuoden kokemus oli 20% vastaajista. Kartoitimme myös perusopetuksen asteen, jolla opettajat työskentelevät. Vastaajista 52% työskenteli alakoulussa. Yläkoulussa vastaajista työskenteli 30%. Vastaajista 18% ilmoitti työskentelevänsä sekä ala- että yläkoulussa.

4.5 Fenomenografinen analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analyysi voivat olla päällekkäisiä prosesseja. Analyysivaiheessa kerätty aineisto pilkotaan pienemmiksi käsitteellisiksi osiksi, jonka jälkeen synteessin avulla saadut osat yhdistetään johtopäätöksiksi (Grönfors 1985, 145). Metsämuurosen (2001) mukaan tätä menettelyä kutsutaan abstrahoinniksi. Tällöin tutkimuksen aineisto työstetään sellaiseen muotoon, että vastauksista tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa henkilöistä, tapahtumista ja ilmaisuista. Tämän jälkeen ne voidaan yhdistää yleiselle käsitteellisille ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2001, 51.) Valitsimme tämän analyysitavan, sillä näin voimme liittää aineistostamme nousseita käsityksiä yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle.



Kuvio 4. Analyysivaiheet Niikon (2003) mukaan.

Fenomenografisessa analyysissä on neljä vaihetta. Toteutimme analyysin Niikon (2003) esittelemän analyysimenetelmän pohjalta. Menetelmän ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan huolellisesti, jolloin pyritään löytämään aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmaisuja. Olennaista on keskittyä alusta alkaen ilmaisuihin ja merkityksiin tutkimushenkilöiden sijaan. Tällöin kiinnostuksen kohteet nousevat esiin aineistosta käsin. (Niikko 2003, 33–34.) Tätä taustaa vasten aloitimme aineistoon tutustumisen lukemalla vastauksia useasti läpi, jotta merkitykselliset ilmaisut ja käsitteet nousivat meille selkeinä esiin. Merkitsimme vastauksista nousseita toistuvia sanoja ja ilmauksia värikoodein, jotta saisimme kokonaiskuvan vastauksista nousseista asioista. Vastauksia lukiessamme pidimme mielessämme tutkimuskysymyksemme, jotta kiinnitimme huomioita olennaisiin ilmauksiin. Tiivistimme löytämiämme merkittäviä ilmauksia merkitysyksiköiksi.

Merkitysyksiköiden löytämisen tueksi aineistolle voi esittää lisäkysymyksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Kokosimme analyysin tueksi analyysikysymyksiä, joita hyödynsimme tutkimuskysymysten lisäksi merkityksellisten ilmausten pohjalta luotavien yhdistävien teemo-

jen luomiseen. Alle olevassa taulukossa on esimerkki toisessa vaiheessa tapahtuneesta merkityksellisten ilmausten pohjalta luotujen merkitysyksiköiden muodostamisesta.

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta

Merkityksellinen ilmaus	Merkitysyksikkö
H2: "Sitä, että kaikki oppilaat saavat hyvää opetusta lähikoulussa haasteista huolimatta." H24: "- - kaikille yhteistä lähikoulua tuen tarpeesta riippumatta." H34: "- - jokaisen oppilaan mahdollisuutta osallistua opetukseen omista lähtökohdistaan."	Opiskelu lähikoulussa
H18: "Inklusio on väsyttänyt koulumme henkilökunnan ohjaajista rehtoriin."	Henkilökunnan jaksaminen
H6: "Erityisopettajat yrittävät parhaansa, mutta liian vähän resursseja." H7: "Tarvittavaa tukea ei saada mistään ja esimerkiksi yhdessä ykkösluokassamme oli 5 aikuista tunneilla mukana ja siltikään opetuksesta ei tullut mitään."	Riittämättömyyden tunne
H6: "- - Laaja-alainen erityisopettaja antaa osaksi myös pienryhmäopetusta." H6: "Pääperiaatteena on, että kukin lapsi saa tukea omassa luokassaan luokanopettajan, erityisopettajan, s2-opettajan sekä koulunkäynninohjaajan antamana."	Luokanopettaja Pienryhmäopetus Erityisopettaja Koulunkäynnin ohjaaja Laaja-alainen erityisopettaja

Toisessa vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia vertaillaan keskenään. Päämääränä on luoda teemoja ja ryhmiä yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien pohjalta. Aineistosta halutaan etsiä samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia, harvinaisuuksia sekä käsitteellisiä rajatapauksia. Merkityksellisiä ilmauksia etsiessä huomioidaan tutkimuskysymykset ja luodaan perusteet, joilla ilmauksia jaetaan erilaisiin ryhmiin. (Niikko 2003, 34.) Näiden kysymysten pohjalta jaotte-

limme aineistoa sen mukaan, mihin kysymykseen aineistossa vastataan. Kategorioiden ominaispiirteitä selvitetään, jolloin kategorioiden välinen suhde selkiytyy.

Taulukko 2. Esimerkki teemojen muodostamisesta merkitysyksiköiden pohjalta

Merkitysyksikkö	Teema
Opiskelu lähikoulussa Joukkoon kuuluminen	Yhteenkuuluvuus
Henkilökunnan jaksaminen Riittämättömyyden tunne Ajan puute	Työssä jaksaminen
Pienryhmäopetus Yleisopetus	Oppimisympäristöt
Luokanopettaja Erityisopettaja Koulunkäynninohjaaja	Henkilöstö

Kolmannessa vaiheessa keskitytään edellisessä vaiheessa aineiston pohjalta muodostettuihin merkitysyksiköihin, joista luodaan laajempia kategorioita. Kategoriat pitävät sisällään tiedon tavasta, jolla ilmiö koetaan. Kategorioita ei luoda etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin etenemisen aikana. (Niikko 2003, 36.)

Taulukko 3. Esimerkki kategorioiden muodostaminen teemojen pohjalta

Teema	Kategoria
Osallisuus Yhteenkuuluvuus Kaikille yhteinen koulu	Toiminnan avoimuus
Oppimisympäristöt	Opetusjärjestelyt

Vertaisoppiminen Turvallisuus	
Henkilöstö Resurssit Pedagogiset asiakirjat	Työn kuormittavuus

Neljännessä vaiheessa jo aiemmin luotuja kategorioita liitetään teoreettisista lähtökohdista uudelleen ylemmän tason kategorioiksi, joita kutsutaan kuvauskategorioiksi. Näin muodostuu niin kutsuttu ylätason kategoriajoukko aikaisemman alatason kategoriajoukon lisäksi. Ylätason kategoriat eivät saa olla ristiin meneviä, vaan niiden laadullisten erojen tulee olla selkeitä. Niitä voidaan kutsua tutkimuksen päätuloksiksi. (Niikko 2003, 35–36.)

Taulukko 4. Kuvauskategorioiden muodostaminen kategorioiden pohjalta

Kategoria	Kuvauskategoria
Toiminnan avoimuus Lähikouluperiaate Integrointi yleisopetuksen ryhmään	Inklusion hyödyt
Riittävä henkilöstö Työn kuormittavuus Suuri tuen tarve	Inklusion haasteet
Opetusjärjestelyt Yhteisopettajuus Joustava ryhmittely	Inklusion toteutusmenetelmät

Aineisten analyysin lopputuloksena muodostuneet kuvauskategoriat muodistivat lopulta tutkimuksen tuloksien pääluvut, joiden avulla vastattiin tutkimuskysymyksiin.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelua voidaan suorittaa useista näkökulmista. Luotettavuuden pohdinnan taustalla on perinteisesti tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen vastaamista tutkimuksen tehtävään ja reliabiliteetilla

puolestaan tutkimuksen toistettavuutta. Nämä käsitteet liittyvät lähinnä määrälliseen tutkimukseen, koska niiden ala vastaa käsitteenä määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2017, 119). Koska nämä paljon käytetyt luotettavuuden arviointiin käytetyt menetelmät eivät vastaa laadullista tutkimusta, mihin meidän tutkielmamme perustuu, olemme päättäneet arvioida luotettavuutta muista näkökulmista.

Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänteen & Paavilaisen (2011) mukaan validiteetti ja reliabiliteetti -termien välille ei aina tehdä eroa, vaan puhutaan yleisesti tutkimuksen laadusta ja luotettavuudesta (Ronkainen ym. 2011, 129–130). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tämän seikan huomioimme niin, että tarkastelimme luotettavuutta olennaiseksi kokemistamme näkökulmista.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa huomionarvoista on tutkimuksen ja tutkimustehtävän rajaus. Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus tulee olla selkeästi kerrottuna. Lukijalla tulee olla mahdollisuus luotettavuuden arviointiin sen perusteella, mitä tekijät ovat tutkimuksen toteutuksesta kertoneet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 134–135.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkimuksen vaiheiden tarkka kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Menetelmällisten valintojen valinta ja perustelut tulee tehdä niin, että tutkimuksen lukija voi arvioida menetelmien asianmukaisuutta, edustavuutta sekä tutkimuksen tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 232, 261). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat tutkimuksen vaiheiden ja analyysin tarkan kuvaamisen avaavan analyysin ja tulosten välillä olevaa yhteyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Tutkielmaa tehdessä on selostettu tarkkaan tutkielman tekemiseen liittyvät prosessit, esimerkiksi aineiston hankintaa kuvailemalla, perustelemalla sekä tutkimusprosessia avaamalla. Perusteleva esiintyi läpi tutkielman. Teoreettinen viitekehys kuvasi tutkielman aihepiiriä aikaisemman tutkimuksen perusteella laajasti ja kattavasti kotimaisia ja ulkomaisia tieteellisiä lähteitä käyttäen. Metodologiset valinnat perustellaan sopiviksi tutkimukseen metodologian edellyttämällä tavalla. Lisäksi käsitellään saatuja tuloksia yhdistelemällä niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja teoreettiseen taustaan. Tällä tavalla saadaan tuotua opettajien käsityksistä muodostuneita merkityksiä esiin.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan tieteellinen tutkimus on hyväksyttävää ja luotettavaa, sekä tulokset uskottavia, kun tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkijat ovat huolellisia ja rehellisiä läpi koko tutkimustyönsä. Tarkkaavaisuutta vaaditaan tutkimuksen teossa ja tulosten keräämi-

sessä, esittämisessä sekä arvioinnissa. Arviointi-, tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien tulee noudattaa tieteellisen tutkimuksen kriteerejä sekä olla eettisesti kestäviä. Lähteiden merkitseminen tulee tehdä asianmukaisella tavalla. (TENK 2012, 6.) Huolellisuutta ja rehellisyyttä noudatettiin läpi koko tutkimuksemme ajan. Huolellisuutta ja rehellisyyttä noudatettiin mm. tekstilainauksia tehdessä niin, että lainausten merkitys ei muuttunut. Tutkimusaineistoa analysoitaessa kiinnitettiin huomiota tarkkuuteen vastausten oikeiden merkitysten säilymiseen, sekä tulkinnan oikeellisuuteen. Kerätystä aineistosta nostettiin paljon alkuperäisiä lainauksia esiin, jolla pyrimme varmistamaan oikeiden käsitysten ilmenemisen tutkielmassamme. Lähteiden merkitsemisessä kiinnitettiin huomiota huolellisuuteen ja oikein merkitsemiseen.

Varmistaaksemme laajemman ja luotettavamman käsityksen inklusiosta, keräsimme aineistoamme useasta suljetusta sosiaalisen median opettajaryhmästä. Näin pyrimme rajaamaan vastaajajoukkoa niin, että vastaajat koostuvat tutkimushenkilöiksi halutuista opettajaryhmistä. Koska aineisto kerättiin anonyymillä Webropol – kyselyllä, jota jaettiin internetissä, emme kuitenkaan pystyneet varmistamaan vastaajien kuulumista haluttiin ammattiryhmään. Sosiaalisen median ryhmiin, joihin kyselyä jaoimme pääsee ylläpitäjän hyväksymänä tiettyjen kriteerien pohjalta.

Eettisyys kietoutuu tutkimuksen laadun yhteyteen. Tutkijan tulee varmistaa tutkimussuunnitelmansa laadukkuus, tutkimusasetelman asianmukaisuus, sekä tutkimustulosten huolellinen raportointi. Eettisyyden täytyy kulkea vahvasti mukana luotettavuutta ja arviointia suorittaessa. Näitä kriteerejä ei kuitenkaan tulisi ainoastaan tarkastella erikseen arviointilistoina, vaan ne tulisi olla tutkijalla sisäistettynä. Hyvän tutkimuksen piirre on eettinen sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.) Tutkimuksen eettisyyden toteutumista arvioitiin pro gradu – seminaareissa, jossa esittelimme luomamme tutkimussuunnitelman. Muiden tehtävänä oli arvioida tutkimussuunnitelmamme sisältöä. Eettistä luotettavuutta lisäsi myös se, että teemme tutkielmamme eri yliopistoihin, joista molemmilla on omat ohjaajat. Näin saimme yhdessä kirjoittamaamme tutkimussuunnitelmaan palautetta kahdelta ohjaajalta ja sitä käsiteltiin kahden otteeseen eri seminaareissa. Seminaareissa oli mahdollisuus kysyä ohjaajiltamme tutkimusprosessiimme liittyviä kysymyksiä.

Lisäksi suoritimme jatkuvaa arviointia tutkimustamme kohtaan läpi koko tutkimusprosessin. Olemme saaneet ohjausta Teams –kokousten kautta ohjaajiltamme, joissa on ollut mahdollisuus kysyä etenemisestä sekä neuvoa kohdatuista ongelmista ja haasteista. Lisäksi ohjaajia on

konsultoitu sähköpostin välityksellä esiin nousseista kysymyksistä. Näin ollen tutkimusprosessimme on edennyt huolellisesti monenlaiset näkökulmat huomioon ottaen.

Tutkielman tekeminen kahdestaan lisäsi mielestämme tutkimuksen luotettavuutta. Koko prosessin ajan kävimme keskustelua kaikesta tutkielman tekemiseen liittyvästä, kuten lähteiden valinnasta ja lainausten kirjoittamisesta. Lisäksi aineiston analyysivaiheessa tutkimme opettajien vastauksia yhdessä niiden merkityksiä miettien, jolloin välttyimme mielestämme paremmin vääriltä tulkinnoilta.

Tutkielman tehdessä halusimme toimia eettisesti oikein varmistamalla vastaajien anonymiteetin säilymisen aineiston keräämiseen käytetystä Webropol -kyselystä. Vastaajia kehoitettiin olemaan mainitsematta paikkakuntaa, koulun nimeä tai tunnistetietoja oppilaista. Kerroimme kuitenkin kyselyssä, että poistamme vastauksista mahdolliset tunnistetiedot, mikäli niitä vastauksista löytyy. Käsittelimme keräämäämme aineistoa luottamuksellisesti niin, että aineisto oli ainoastaan meidän käytettävissä. Aineistoa kerätessä kysyimme vastaajilta muutamia taustatietoja, jotta saisimme käsityksen vastaajajoukkomme koostumuksesta. Emme kuitenkaan yhdistäneet näitä tietoja vastauksiin tutkielmamme tulososiossa.

5 Opettajien käsityksiä inklusioista ja oppimisen tukemisesta

Tässä tulosluvussa tarkastelemme opettajien käsityksiä inklusioista ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä. Tuloksista tulee ilmi tutkimukseen osallistuneiden neljäkymmenen opettajan käsitykset, joita tarkastelimme luomiemme kuvauskategorioiden avulla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen “Millaisia käsityksiä opettajilla on inklusiosta?” vastaamme analyysivaiheessa luotujen kolmen kuvauskategorian avulla, joita olivat inklusion hyödyt, haasteet ja toteutusmenetelmät. Nämä kolme kuvauskategoriaa muodostavat myös alaluvut, joissa käsittelemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saamiamme vastauksia.

5.1 Inklusion hyödyt

Opettajien vastauksista nousi esiin monenlaisia hyötyjä, joita inklusion toteuttaminen ja toteutuminen tuo kouluille. Yhtenä selkeänä asiana aineistosta nousi esiin oppilaiden osallisuus, joka nostettiin useassa yhteydessä yhdeksi inklusion merkittävistä ilmenemismuodoista.

5.1.1 Toiminnan avoimuus

Vastauksissa nousi esiin yhtenä inklusion hyötynä toiminnan avoimuus kaikille oppilaille. Avoimuudessa mainittiin, kuinka oppilaita ei jaotella tiettyihin lokeroihin, vaan toiminta säilyy avoimena jokaisen yksilöllisistä ominaisuuksista huolimatta. Toiminnan avoimuutta kaikille perusteltiin vastauksissa esimerkiksi inklusiolla ja yksilön tarpeiden huomioinnilla.

H19: Inklusio kuuluu kaikille ja tarkoittaa kaikille yhteistä koulua ja tapaa toteuttaa opetusta.

Inklusion kuvattiin tarkoittavan oppilaan mahdollisuutta osallistua. Tähän mahdollisuuteen osallistua liittyy läheisesti myös osallisuuden käsite. Hotarin, Orasen ja Pösön (2003) mukaan osallisuudella kuvataan yksilön mahdollisuutta kuulua ja kiinnittyä yhteisöön sekä mahdollisuutena osallistua, vaikuttaa ja toimia yhteisössä (Hotari, Oranen & Pösö 2003, 149).

H34 Inklusio tarkoittaa jokaisen oppilaan mahdollisuutta osallistua opetuksen omista lähtökohdistaan.

Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuuden kokemus on yksilöllistä, jolloin tulee miettiä, mihin henkilö on osallisena, eikä sitä, missä hän on osallisena. Osallisuudessa on kyse yhteisyydestä ryhmään, yhteisöön tai yhteiskuntaan. Osallisuuden kokeminen edellyttää, että ryhmään kuulumisella on jotain merkitystä, ja että jokainen kokee olevansa hyväksytty ryhmässä omana itsenään. (Hanhivaara 2006, 32.) Vastauksissa tuli esiin, että kaikille annetaan mahdollisuus kokea kuuluvansa joukkoon.

H40: Inklusio tarkoittaa sitä, että kaikille annetaan mahdollisuus kokea kuuluvansa joukkoon siten, että saa tarvittavan tuen sen onnistumiseksi eikä niin että joukkoon pakottaminen kasvattaa railoa itsen ja muiden välillä.

Vastauksessa joukkoon kuulumisen edellytyksenä nähtiin olevan se, että oppilas saa tarvitsemansa tuen, jolloin joukkoon kuulumisen on mahdollista. Toiminnan avoimuuteen kuuluu myös mahdollisuus siihen, että ketään ei pakoteta osallisuuteen, vaan toiminnassa säilyy vapaaehtoisuus. Pakottamisella nähtiin olevan haitallisia vaikutuksia, sillä se kasvatti kuilua itsen ja muiden välille. Toiminnan avoimuudella tarkoitettiin opetuksen lisäksi myös koulun muuta toimintaa, kuten tapahtumia. Vastauksessa korostettiin myös vapaaehtoisuutta tapahtumiin.

H40: Omassa koulussa se näkyy siinä, että tapahtumat jne. ovat avoimia kaikille, mutta ei ole pakko osallistua.

Vastauksissa inklusiolle ja toiminnan avoimuudelle annettiin erilaisia merkityksiä. Vastauksissa nousi esiin yksilöllisyys ja yksilölliset ratkaisut koulunkäynnin järjestämiseen liittyen. Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa opetuksen järjestäjiä järjestämään tietynlaista opetusta kaikille oppilaille. Lisäksi yksilöllisiä ominaisuuksia voidaan huomioida laatimalla oppilaalla opetuksen järjestämiseen liittyviä päätöksiä ja suunnitelmia. Oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS määrittävät tuen tarpeen omaaville oppilaille heidän tarvitsemat tukitoimet ja opetusjärjestelyt. Tuen tarvetta arvioidaan pedagogisella arviolla ja pedagogisella selvityksellä, jotka mahdollistavat jokaiselle oikeanlaisen tuen arvioinnin. (Opetushallitus 2014, 65, 69.)

H1: Yksilöllisinä ratkaisuinä

H30: Inklusio tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas saa tarvitsemaansa tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Oppilaita ei jaotella normaaleiksi ja erityisoppilaisiksi.

Oikeista oppimisympäristöstä oli vastauksissa eriäviä näkemyksiä. Jollekin vastaajista inklusio määrittyi opiskeluna lähikoulussa ja omassa luokassa, jolla näimme tarkoitettavan tässä tapauksessa yleisopetuksen ryhmästä.

*H39: Inklusio näkyy siinä, että kukin käy lähikouluun ja **opiskelee omassa luokassaan.***

Toisaalta taas erityistarpeiden huomioinnilla tarkoitettiin myös sitä, että oppilas saa parhaan mahdollisen tuen ja ympäristön oppimiselleen.

H28: Pitäisi tarkoittaa sitä, että jokaisen erityistarpeita tarvitsevan oppilaan oppiminen tapahtuu siten, että oppilas saa parhaan mahdollisen tuen ja ympäristön oppimiselle.

Vastauksesta ei kuitenkaan käy ilmi se, mikä parhaalla mahdollisella ympäristöllä tarkoitetaan. Inklusio nähtiin tarkoittavan myös koulun johdon ja työyhteisön yhteistä pyrkimystä tukea moninaisuutta myös muilla tavoilla, kuin vastaamalla oppimisen haasteisiin.

H33: Inklusio näkyy omassa koulussani johdon ja työyhteisön pyrkimyksenä rakentaa jatkuvasti paitsi erilaisten oppimisen, keskittymisen ja psyykkisen tuen tarpeiden, myös muun moninaisuuden (esim. etninen tausta, sukupuoli-identiteetti) kannalta.

Vastauksen mukaan inklusio näkyy myös moninaisuuden tukemisessa monella eri tavalla. Perusopetuslain (1998/628) mukaan opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä mahdollistaa oppilaiden osallistumista koulutukseen (Perusopetuslaki 1998/628 § 2). Moninaisuuden huomiointi ja tasa-arvoinen kohtelu ominaisuuksista tai etnisestä taustasta riippumatta on yksi osa inklusioajattelun edistämisessä. Hartin ja Drummondin (2013) inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden ensimmäisen periaatteen mukaan opettaja sitoutuu toimimaan kaikkien etujen mukaisesti. Tällöin kaikilla luokan oppilailla on keskeiset yhteiset tavoitteet, eikä kukaan jää niiden ulkopuolelle. Tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaiden tukemiseksi tulee tehdä oikeita valintoja yhdessä toimimiseen ja toisten tukemiseen kannustaen (Hart & Drummond 2013, 445–446).

Vastauksissa nousi esiin myös näkökulma, jossa pienryhmäopetus nähtiin oppilaan edun kannalta oikeana vaihtoehtona. Perusopetuslain (1267/2013) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 2013/1267 § 29). Kouluissa voi olla tilanteita, joissa oppilaan itsensä tai muiden oppilaiden turvallisuus voidaan taata pienryhmäopetuksella.

H27: Toisaalta pienryhmä on myös mielestäni turvallisempi paikka oppilaille monessa tilanteessa.

Pienryhmäopetuksessa on kyse oppilaiden tarpeiden mukaan annetusta opetuksesta, joka tapahtuu pienryhmässä (Koulukielen sanasto 2016, 17–19). Pienryhmäopetus voidaan toteuttaa oppilaan tarpeiden mukaan, joka voi mahdollistaa oppilaalle yksilöllisemmän tuen. Aikuisten määrä suhteessa oppilaiden määrään voi olla suurempi, kuin yleisopetuksen ryhmissä. Lisäksi pienryhmän kompakti koko voi olla joillekin oppilaille avain oppimiseen, sillä se mahdollistaa rauhallisemman oppimisympäristön.

5.1.2 Integrointi yleisopetuksen ryhmään

Vastauksissa inklusion nähtiin koskevan oppimisympäristöön liittyviä opetuksen järjestämisen ratkaisuja. Inklusiivisen koulun voitiin ajatella toteutuvan integraation eli mukaan ottamisen kautta. Oppilaiden sijoituspaikka yleisopetuksen ryhmään oli inklusion määrittelyssä yksi keskeisimmistä asioista vastausten perusteella. Mobergin mukaan integraatio termiä on 1970-luvulta alkaen käytetty kuvaamaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä. Integraatiossa erityiskasvatus pyritään toteuttamaan mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä, jolloin kaikilla on yhteinen koulujärjestelmä. (Moberg 2001, 82.) Segregoitavan erityiskoulumallin jäätyä historiaan ja inklusion edettyä on nähty, että erityisluokista tulisi luopua. Vastauksissa tämä nousi esiin ajatuksena, että inklusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opiskelua samalla ryhmässä, oikeiden tukimuotojen avulla.

H7: Inklusio tarkoittaa oppimisen tuen järjestämistä niin, että oppilas pystyy mahdollisimman hyvin ja laajasti osallistumaan oman ryhmänsä mukana yleisopetukseen

H3: Inklusio tarkoittaa minulle sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat on sulautettu mukaan normaaliin luokkaopetukseen.

H4: Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään.

H35: Ideaali: oppilas saa tarvitsemansa tuen opiskellessaan yhdessä muiden kanssa. Oppimiserot tasaantuvat.

Vastausten perusteella inklusion toteutuminen voi tarkoittaa oppilaan integroitumista yleisopetuksen ryhmään, jolloin hän saa tarvitsemansa tukitoimet sinne. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa pienryhmässä, samanaikaisopetuksena tai yksilöopetuksena. Osa-aikainen erityisopetus kuuluu kaikille tuen tasoille, mutta sen merkitys korostuu tehostetussa ja erityisessä tuessa (Opetushallitus 2014, 75–76.) Opetussuunnitelma ei siis määritä kaikkien tukitoimien antamista yleisopetuksen ryhmässä, vaan oppilaalle on mahdollista tarjota tukea myös muissa ryhmissä, mikäli yksilöllinen tarve sitä vaatii.

H17: Lapsia ei ryhmitellä pysyvästi tuen tarpeen mukaisesti, vaan he saavat opiskella ikätovereidensa kanssa ja saavat tukea omassa luokassaan joko samanaikaisopettajuuden tai joustavien ryhmittelyiden tuella.

Yhtenä inklusiivisen kasvatuksen tukimuotona tunnettu joustava ryhmittely mahdollistaa integraation yleisopetukseen, mutta ei sulje pois tukimuotoina tunnettuja osa-aikaista erityisopetusta tai pienryhmäopetusta. Vastauksessa pidettiin kuitenkin tärkeänä, ettei oppilaan oppimisympäristöä määritellä, vaan se voi muuttua joustavasti tarpeen mukaan. Integraation näkyminen kouluissa liitettiin myös oppimisympäristön lisäksi muuhun koulun toimintaan.

H29: Integraatio näkyy joissain valinnaisissa sekä esim. koulun juhlissa ja konserteissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulun tulee järjestää esimerkiksi juhlatilaisuudet niin, että ne tukevat oppilaan monipuolista kehittymistä, oppimista ja hyvinvoinnille luotuja tavoitteita (Opetushallitus 2014, 41). Vastauksessa integraation nähtiin esiintyvän valinnaisissa oppiaineissa sekä koulun juhlissa ja konserteissa.

5.1.3 Lähikouluperiaate

Perusopetuslain (1998/628) mukaan kunnan tulee järjestää oppilaalle lähikoulu tai muu opetuksen paikka, jossa opetusta voidaan järjestää oppilaan omalla kielellä. Kysyttäessä opettajilta inklusion määrittelystä, nousi vastauksissa esiin lähikouluperiaate. Aineistosta nousi esiin inklusiivisen koulun toteutumisesta oppilaiden oikeus käydä lähikoulua. Oikeus lähikouluun koettiin tärkeäksi oppimisen haasteista tai tuen tarpeesta huolimatta. Mittlerin mukaan nykyisin ajatellaan, että oppilaan tuki tulee järjestää inklusiivisesti, jolloin inklusio tarkoittaa sitä, että oppilaan opetus järjestetään lähikoulussa (Mittler 2005, 29).

Vastauksissa lähikoulu ilmaistiin opetuksen järjestämisen vaihtoehtona. Koulunkäynti lähikoulussa koettiin mahdolliseksi oikeanlaisten tukitoimien avulla. Oikeanlaiset tukitoimet mahdollistavat erilaisten oppilaiden koulunkäynnin samassa yksikössä, jolloin lähikouluperiaate toteutuu.

H2: Sitä, että kaikki oppilaat saavat hyvää opetusta lähikoulussa haasteista huolimatta

H24: Inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä lähikoulua tuen tarpeesta riippumatta.

H34: Kouluni on ns. inklusiivinen koulu, mikä tarkoittaa sitä, että se on lähikoulu kaikille alueen lapsille.

Osa vastaajista ymmärsi inklusion koskemaan myös pienryhmiä ja siellä tapahtuvaa oppilaan opetusta. Inklusion määrittelyssä oli vastausten perusteella selviä eroja, rajoittuuko se koskemaan yleisopetuksen ryhmiä vai koskeeko se myös pienryhmiä. Vastauksissa mainittiin, että lähikoulu on yleisesti suositeltava oppimisympäristö, mutta ajatus ei sisältänyt kaikissa tapauksissa ajatusta siitä, että opetus tulisi tapahtua kaikille yhteisesti, vaan myös pienryhmätoiminta oli joissakin tapauksissa vastaus oppilaan tuen tarpeeseen.

H11: Oppilaat käyvät lähikoulua ja tuen tarpeisiin vastataan paitsi yleisopetuksen ryhmässä, myös pienryhmissä. Esteettömyyttä ja saavutettavuutta.

H13: Kaikenlaiset oppilaat ovat mukana koulun arjessa. Oppilaita pyritään osallistamaan. Opetusta järjestetään kaikkien oppilaiden osalta yleisopetuksen ryhmissä. Kokonaan erityisluokissa opiskelevia oppilaita on hyvin vähän.

Yhdessä vastauksessa nousi esiin oppilaan edun mukaisuus opiskelupaikkaa ajateltaessa. Koulun tehtävänä on tarjota kaikki mahdolliset keinot ja tukitoimet, joita sen hetkisessä ympäristössä on mahdollista. Oppilaan edun mukaiseksi koettiin se, että tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman hyvällä tavalla, eikä oppilaan ominaisuudet saa olla syy tapahtuvalle siirrolle. Siirto ympäristöön, jossa hänen tuen tarpeisiinsa voidaan paremmin vastata, nähtiin mahdollisuutena.

H33: Lähtökohtaista näkemystä, että myös meidän koulu on kaikkia lapsia/nuoria varten. Siirto muualle on aina poikkeus ja viimeinen valinta, joka ei lähde oppilaan ominaisuuksista vaan hänen tarpeistaan, joihin emme ole pystyneet parhaamme tekemälläkään vastaamaan.

Yhteinen lähikoulu oli vastaajalle ennen kaikkea lähtökohtainen periaate siitä, että koulu on kaikkia varten. Näin ollen koulun tulee sopeutua vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin.

5.2 Inklusion haasteet

Opettajien vastauksista tuli ilmi monenlaisia haasteita, joita inklusion toteuttaminen ja toteuttaminen tuo kouluille. Vastauksista nousseista kategorioista nousi selkeänä resurssien puute. Resurssien puute näkyi vastausten mukaan inklusiivisessa kouluissa monella eri tavalla. Näitä tapoja olivat esimerkiksi työn kuormittavuus ja haaste henkilöstön riittävydestä. Vastauksissa nousi esiin myös se, että inklusio ei aina näy koulussa.

H29: Inklusio ei näy

Inklusion näkymättömyydelle voi olla monia syitä, kuten erilaiset käsitykset inklusiosta ja sen näkymisestä. Lakkalan (2008, 25) mukaan inklusio käsitteenä on hyvin monimutkainen ja ongelmallinen määritellä, eikä täydellistä määritelmää ole mahdollista tehdä. Tämän vuoksi opettajien käsitykset voivat vaihdella suuresti, jolloin inklusiota ei välttämättä osata toteuttaa tai sitä ei tunnisteta.

5.2.1 Riittävä henkilöstö

Vastauksissa nousi esiin huoli riittävästä resursseista, joilla tarkoitettiin henkilöstön riittävyyttä. Henkilöstöllä voidaan tarkoittaa luokanopettajan, erityisopettajan, erityisluokanopettajan, aineenopettajan tai resurssiopettajan kelpoisuusehdot täyttävää opettajaa, koulunkäynninohjaajaa tai muuta opetuksesta ja koulunkäynnin tukemisesta vastaavaa henkilöstöä. Vastauksissa mainittiin myös se, kuinka suuri tuen tarve edellyttää paljon resursseja.

H2: Resurssit on tärkeä huomioida!

H4: Tuen tarvitsijoita on yleisopetuksen luokissa vailla riittäviä ohjaaja- ja erityisopettajaresursseja.

Koulunkäynnin tukemisessa opettajan lisäksi voi toimia koulunkäynninohjaaja, tai henkilökohtainen avustaja. Avustajapalvelun tarkoituksena on tukea oppilasta ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Avustaja voi olla joko yhtä oppilasta tai koko ryhmää varten (Opetushallitus 2014, 76.)

H5: Inklusio ei täten mielestäni toteudu parhaalla tavalla, koska erityisopettaja ei jalkaudu yleisopetuksen ryhmiin, eikä ryhmissä aina ole täten riittävää resursseja erityisen tuen oppilaiden tarpeisiin nähden.

Opettajien huoli henkilöstöresurssien riittävyydestä johtuu myös siitä, että perusopetuksessa ei ole säädetty laissa sitä, millaiset resurssit kutakin oppilasmäärää kohtaan tulisi olla yleisopetuksen ryhmien osalta. Perusopetusasetuksessa (1998/852, 2§) määritellään, että erityistä tukea tarvitseville oppilaille opetusta annettaessa ryhmässä saa olla enintään kymmenen oppi-

lasta tiettyjä poikkeuksia lukuun ottamatta. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien osalta on määritelty, että opetusryhmässä saa olla korkeintaan kahdeksan oppilasta. Vaikeasti kehitysvammaisten ryhmän oppilaiden maksimimäärä on kuusi oppilasta.

Sen sijaan esimerkiksi varhaiskasvatuslaissa (vaadittava henkilöstön määrä Varhaiskasvatuslaki 2018/540, täydennetty 2021/1183 § 35) on määritelty päiväkodin osalta kasvatus-, opetus- ja hoitotehtäviin lapsien määrään nähden heidän ikäänsä ja varhaiskasvatuksessa päivittäin viettämäänsä aikaan suhteutettuna. Lain mukaan vammaiset lapset on otettava huomioon lasten tai henkilöstön lukumäärässä, jollei päiväkodissa ole lasta varten avustajaa. Varhaiskasvatuslain määräämä henkilöstömitoitus ottaa huomioon siis myös lasten tuen tarpeen, mikä lisää lasta kohti tarvittavaa henkilöstöresurssin määrää. Perusopetusta tällaista lainsäädäntöä ei ole, vaan harkinta resursseista on opetuksen järjestäjän vastuulla.

H9: Resurssit ovat olemattomat. Ne resurssit joita on ovat repaleiset. Epäpäteviä rekurssiopettajia ja sijaisia. Liian vähän ohjaajia.

Joissakin vastauksissa nousi esiin resurssiopettajan rooli koulunkäynnin tukemisen henkilöstöresurssina. Resurssiopettaja on koulun henkilöstöön kuuluva opettaja (useimmiten luokan- tai aineenopettaja), joka opettaa eri ryhmissä useimmiten samanaikaisopetuksessa muiden opettajien kanssa työtä jakaen. Resurssiopettajalla ei ole yleensä omaa luokkaa tai opetettavaa ainetta. (Vanhempainliitto 2017.)

H14: Erityisen tuen oppilaat on integroitu yleisopetuksen opetusryhmiin ilman riittävää tukea, resursseja ja aineenopettajien erityispedagogiikan osaamista.

H32: Onnistuakseen kouluihin tarvittaisiin huomattavasti enemmän resursseja, jotta jokainen oppilas tulisi kohdatuksi ja heitä pystyttäisiin tukemaan isossa ryhmässä opiskellessa tarpeeksi.

H38: Erityisopettajat yrittää parhaansa, mutta liian vähän resursseja.

Myös opetusalan ammattiliitto OAJ on vaatinut Kansallisen lapsistrategian toimeenpanosuunnitelmassaan (2021) oppimisen tuen sekä oppilas- ja opiskelijahuollon resurssien riittämisen takaamiseksi toimia, joilla varmistetaan erityisopetukseen mitoitus erityisopettajien määrästä kaikilla kouluasteilla. Raportin mukaan maininta resurssien varmistamisesta jää toteuttamatta ilman konkreettisia toimia, joka olisi perusopetuksen kohdalla yksi erityisopettaja sataa oppilasta kohden. (OAJ 2021, 2.)

5.2.2 Suuri tuen tarve

Yksi vastauksissa esiin noussut kategoria oli suuri tuen tarve perusopetuksessa. Suuren tuen tarpeen haasteena nähtiin olevan muun muassa se, ettei vahvaa tukea koulunkäyntiinsä tarvitseville oppilaille ollut oikeaa opetusryhmää, vaan usean sadan oppilaan kouluissa pienryhmäpaikkoja saattoi olla hyvin rajoitetusti.

H12: Niin, että erityisoppilaat on normiluokissa ja pienluokkapaikat on TO-DELLA kortilla. Yksi pienluokka, lähes 600 oppilasta. Lopputuloksena pienluokka on aivan "kaatopaikka" eli niin heikkotasoinen, ettei se käytännössä toimi lainkaan. Samaan ryhmään koottu laajat oppimisvaikeudet, mittavat käytöshäiriöt ja täydellinen oman toiminnan ohjauksen puute.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen kasvaminen näkyy opettajien vastausten lisäksi myös Tilastokeskuksen (2021) raportissa, jonka mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden osuus on kasvanut huomattavasti vuonna 2011 voimaan tulleen lakimuutoksen jälkeen. Vuonna 2020 tehostettua tai erityistä tukea sai noin joka viides oppilas. Vastauksissa huolta herätti myös tukea tarvitsevien oppilaiden heterogeenisyys, sillä samassa ryhmässä oli paljon erilaisia haasteita omaavia oppilaita, joilla oli esimerkiksi laajoja oppimisvaikeuksia, mittavia käytöshäiriöitä tai puutteita oman toiminnan ohjauksessa.

H16: Inklusio näkyy koulussani suurena erityisoppilaiden määränä, omassa 29 oppilaan luokassani on 5 tt oppilasta ja 2 erityisen tuen oppilasta.

Ryhmäkoko saattoi olla myös todella suuri siihen nähden, kuinka paljon ryhmässä oli tukea tarvitsevia oppilaita. Vastauksissa tuli ilmi, että suuren tuen tarpeen esiintyminen yleisopetuksen ryhmässä nähtiin olevan seurausta inkluusioista. Inklusion taustalla pidetyssä YK:n Salamancan julistuksessa sovittiin kaikkien lasten oikeudesta laadukkaaseen opetukseen. Opetus tuli mukauttaa kaikkien etuja palvelevaksi yksilölliset kyvyt ja ominaisuudet huomioiden (Unesco 2008). Laadukasta opetusta voidaan toteuttaa monella tapaa oppilaiden erilaiset tarpeet huomioiden. Esimerkiksi usean vastauksen mukaan oppilaan kyvyt otettiin huomioon heterogeenisinä oppilasryhminä, joissa kaikki opiskelivat samassa ryhmässä. Tällöin luokassa opiskeli useita tukea tarvitsevia oppilaita.

5.2.3 Työn kuormittavuus

Aineistosta nousi esiin työhyvinvoinnin merkitys sekä työn kuormittavuuden lisääntyminen inkluusion myötä. Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan työhyvinvointi koostuu työntekijän mahdollisuudesta mielekkääseen ja sujuvaan työskentelyyn omassa työympäristössään. Työhyvinvoinnin on todettu tukevan työuraa sekä ylläpitävän ja edistävän terveyttä (Salovaara & Honkonen 2013, 18). Työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä vastauksissa nousi esiin lähinnä työn kuormittavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Vastauksessa nousi esiin oppilaiden asiakirjojen ja oppilaskohtaisten papereiden täyttämisen olevan kuormittavaa. Opetushallituksen mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät asiat on kirjattava asiakirjoihin perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden määrittelemällä tavalla (Opetushallitus 2014). Esiin nousi myös oppilaan yksilöllisten tukitoimien huomioiminen ja toteuttaminen yleisopetuksen ryhmässä. Ryhmät saattavat olla suuria ja tukea tarvitsevia oppilaita useita. Oppilaat tulisi voida huomioida yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, mutta turhautuneisuutta aiheuttaa se, ettei siihen käytännössä ole mahdollisuutta.

H12: Inklusion ongelma on myös se, että papereita suolletaan oppilaille kiihtyvää tahtia ja näin ollen opettajat hirttää itsensä siihen, että heidän pitäisi tarjota jopa 10 oppilaalle spesiaalipalvelua isossa luokassa... - Sellaista virtuoosiaa ei kentältä löydykään, että pystyisi opettamaan 25 oppilaan ryhmää huomioiden joka tunti omilla ohjelmillaan 10 oppilasta.

Inklusion yhtenä haasteena nousi esiin, etteivät opettajat koe saavansa työnteosta ja yrittämisestä kiitosta. Sen sijaan saatava palaute koettiin olevan enemmän negatiivista ja syyllistävä. Esimerkiksi opettajia oli leimattu laiskoiksi tai mukavuutta tavoiteltavaksi. Eräs opettaja toivookin, että vahvasti inklusion puolestapuhujat tulisivat konsultoimaan opettajia ja antaisivat neuvoja opetuksen kentällä toimimiseen. Veivo-Lempisen mukaan työhyvinvointi pitää sisälleen työmotivaation, työviihtyvyyden, työssä jaksamisen, sekä työstä saadun arvostuksen. (Veivo-Lempinen 2008, 219). Esiin nousi myös yksilöllisten tuen tarpeiden huomiointi aineenopettajien oppitunneilla. Vastaajan mukaan oppilaantuntemus on heikkoa, joten tukea on vaikea toteuttaa oppilaille, joita he hädin tuskin tuntevat.

H12: Huomioikaa, että aineenopettajat hädin tuskin tuntevat oppilaansa muutenkaan. Toki, Saloviitaa on vuosia toivottu näyttämään, miten tämä käy käytännössä. Olemme saaneet kuulla olevamme laiskoja ja mukavuudenhaluisia, siksi Saloviidan näytösvuosi kenttäkoulussa meille tyyperyksille olisi enemmän kuin toivottava.

Suurten ryhmäkokojen ja useiden tuen tarvitsijoiden huomioiminen luokassa luo opettajalle paineita. Vastausten perusteella yksilöllisten tuen tarpeiden toteuttamista ei koeta tällaisissa ryhmissä mahdolliseksi, vaan kouluarki on selviytymistä. Opettaja nosti huolensa esiin vanhempien tietoisuudesta, sillä lapsen koulunkäyntiä ole mahdollisuutta tukea sillä tavalla, kuin täytyisi ja vanhemmat olettavat. Tilanteesta koetaan vääryyttä opettajan omasta puolesta ja samaan aikaan toivotaan, etteivät vanhemmat hoksaisi tilanteen todellisuutta.

H12: Käytännössä tämä ei vain ole mahdollista, joten kieli keskellä menevät päivästä toiseen ja toivovat, ettei vanhemmat hoksaa, ettei mitään oikeaa tukea saakaan.

Inklusio koettiin olevan yksi tekijä, joka saa koko koulun henkilökunnan väsymään. Dayn & Qingin (2011) mukaan opettajien työhyvinvoinnin heikkeneminen vaikuttaa heidän kykyynsä säädellä omia tunteita (Day & Qing 2011, 19). Henkilökunnan väsymisessä ei ollut aina kyse

henkilöstöresurssien puutteesta, vaan taustalla saattoi olla myös muita tekijöitä, jotka uuvuttivat opettajia.

H18: Inkluisio on väsyttänyt koulumme henkilökunnan ohjaajista rehtoriin. Tarvittavaa tukea ei saada mistään ja esimerkiksi yhdessä ykkösluokassamme oli 5 aikuista tunneilla mukana ja siltikään opetuksesta ei tullut mitään.

Vastauksista nousi esiin alueelliset erityisryhmät, joihin on hakijoita useista eri kouluista. Ryhmiin otetuilla oppilailta on erilaiset taustat, jolloin ryhmien kokonaisuus koettiin hurjaksi. Oppilaat omaavat monenlaisia haasteita ja yhdessä ryhmässä saattaakin olla paljon erilaista tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaiden monenlaiset haasteet koettiin vaikuttaviksi tekijöiksi myös siinä, että yhden opettajan vastauksen mukaan yleisopetuksessa toimivat opettajat halua mielellään ottaa pienryhmien oppilaita oppitunneiltaan.

H32: Inkluisio on kaukainen käsite koulussamme, jossa on alueellisia erityisryhmiä. Oppilaita hakee ryhmiin eri kouluista ja tehdyt kokoonpanot äityvät melko hurjiksi. Samaan aikaan, kun erityisryhmässä on käytöshäiriöitä ja oppimisen pulmaa, luokanopettajat eivät suostu ottamaan erityisryhmän oppilaita tunneilleen kuin pakon edessä.

Jyväskylän yliopiston hankkeessa Opettajien stressin säätely ja työhyvinvointi sekä niiden yhteys pedagogisen työn laatuun (Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom, TESSI) tutkittiin opettajien stressiin säätelyä ja työhyvinvointia. Tutkimuksen loppuraportin mukaan opettajan kokivat kuormittavina resurssien ja tuen puuttumisen sekä tuen tarpeen moninaisuuden. Työmäärä koettiin liian suureksi ulkopuolisten työtehtävien suuren määrän vuoksi. (Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi 2020, 33.) Moninaiset työhyvinvointia heikentävät tekijät nousivat vastauksissa esiin. Veivo-Lempisen mukaan opettajien heikentynyt työhyvinvointi ilmenee muun muassa motivaation laskemisena, turhautumisena ja somaattisena sairastamisena. Työhyvinvointia laskee se, että opettajilla on yhä vähenivissä määrin aikaa työasioiden jakamiselle toisten kanssa. Välitunnit eivät ole taukoja, vaan

ne kuluvat tuntien suunnitteluun ja asioiden hoitamiseen. Tiukka aikataulu vähentää keskustelua työstä, joka on paras tapa purkaa työstä aiheutuvaa stressiä ja suunnitella toimintaa. (Veivo-Lempinen 2008, 2019.)

5.2.4 Epäonnistunut toteutus

Inklusiivisen koulun toteutus koettiin useissa vastauksissa olevan epäonnistunut. Opettajat kokivat inklusion toteutuvaksi integraation kautta, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat integroidaan yleisopetuksen ryhmään ilman riittäviä tukitoimia. Tällöin tuen tarpeeseen ei vastata riittävästi, joten inklusion toteutus on epäonnistunut.

Useissa vastauksissa inklusion toteutuminen on ymmärretty oppilaiden sijoittamisena yleisopetuksen ryhmään. Opettajat eivät koe haasteeksi opetuksen järjestämistapaa, vaan ennemminkin riittävän tuen puuttumisen ja vähäiset resurssit tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin tukemiseksi.

H21: Erityisen tuen oppilaat on sijoitettu yleisopetuksen luokkaan ilman riittävää tukea.

H28: Meidän koulussa se näkyy siten, että pienryhmiä ei ole, joten erityistarpeita olevat oppilaat sijoitetaan normiluokkiin ilman lisäresursseja. Valitettavasti.

H26: Kaikki kynnelle kykenevät normiluokkaan ilman lisäresursseja.

H35: Toteutus: oppilas on heitteillä yleisopetuksessa. Tuki ei tavoita oppilasta tai sitä on liian vähän. Oppimistulokset laskevat.

Heikkojen oppilaiden osuuden kasvu on nähty johtavan suomalaisten oppimistulosten heikentymiseen (Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautapuro & Vainikainen 2016, 94). Myös heikon toteutuksen nähtiin johtavan oppimistulosten laskemiseen. OECD:n PISA-arvioinnissa suomalaisten menestys on edelleen erittäin hyvää, mutta tulokset ovat heikentyneet vuoden 2006 jälkeen. Lukutaidon osalta heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut ja sukupuolten välinen osaamisero oli OECD-maiden suurin (Pulkkinen & Rautapuro 2018, 114).

Vastauksissa oli havaittavissa myös inklusion ideologian tarkoittavan ajatusta oppilaiden tasa-arvoisuudesta, jolloin kaikki opiskelijat toimivat samoissa ryhmissä.

H37: Inklusio on kauniin ideologian ja huonon toteutuksen yhdistelmä. Siinä laitetaan kaikenlaiset oppilaat "samanarvoisina" samoihin ryhmiin opiskelemaan ja työskentelemään. Ajatellaan, että näin toimien oppilas saa hyvää opetusta, ei hölmöile ja esiintyy edukseen

Ristiriita inklusion oikeanlaisesta toteuttamisesta näkyy vastauksissa. Inklusion käsite on monitulkintainen ja epäselvä, jolloin opettajat ymmärtävät sen tarkoittavan kaikkien oppilaiden opettamista samassa ryhmässä. Murron mukaan inklusio tarkoittaa kaikkien opettamista samassa ryhmässä, niin, että kaikkien tuen tarve toteutuu (Murto 2001, 46). Biklen sen sijaan näkee, että inklusion toteuttaminen ei ole paikkaan ja käytänteisiin sidottu. Inklusio on ennen kaikkea ajattelutapa, joka pyrkii löytämään keinot yhteisen opetuksen järjestämiseen. (Biklen 2001, 56.)

H37: Todellisuus on aivan erilainen. Oppilas, joka ei ole saanut tuen papereita, tutkimukset ovat kesken tai jolla on keskittymisen ja toiminnan ohjauksen pulmia on sekaisin luokassa ilman lisäapua, eli vain opettajan ohjaamana. Jos on tarpeeksi monta pulmallista oppilasta, voi saada yhden koulunkäynninohjaajan luokkaan avuksi. Jos on useampi sählääjä, voi jopa saada resurssiopen, mutta silloin pitää oppimisympäristön vaarantua.

Vastauksen opettajan käsityksen mukaan oppilas, jolta puuttuu tuen paperit, tutkimukset ovat kesken tai jolla on haasteita keskittymisessä ja toiminnan ohjauksessa ovat luokassa ilman lisäapua. Työntekijäresurssien lisääntyminen voi vastauksen mukaan perustua tuen päätöksiin tai oppilaan diagnoosin puuttumiseen. Vastauksissa esiintynyt huoli kaikkien oppilaiden sijoittamisesta yleisopetuksen ryhmään on seurausta osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisopetuksen pienryhmien puuttumiseen.

H38: Pienryhmät purettu ja kaikki oppilaat yleisopetuksen luokissa. Kaaosta. Erityisopettajat yrittää parhaansa, mutta liian vähän resursseja. Luokanopettajat yrittävät selvittää luokassa, etsivät karanneita oppilaita, kantavat väkivaltaisen oppilaan ulos luokasta ja rehtori soittaa vanhempia hakemaan kotiin. Kaikki kärsii. Erityisoppilaille ei ehdi antaa yksilöllistä tukea ja oikeastaan päivät on selviytymistä.

Pienryhmien puute näkyi vastauksen mukaan kaaoksena moninaisten koulunkäynnin haasteiden vuoksi. Tuen tarpeeseen ei pystytä vastaamaan riittävästi, jolloin koko ryhmä kärsii tämän seurauksista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan erityistä tukea kuuluu antaa, kun oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita ei pystytä saavuttamaan riittävän hyvin muuten. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muista oppilaalle annettavista tukikeinoista. (Opetushallitus 2014.) Joidenkin vastausten perustella nämä edellytykset erityisen tuen antamisesta voivat jäädä toteutumatta, eikä esimerkiksi erityiseen tukeen kuuluva erityisopetus vastaa oppilaan tuen tarvetta.

5.3 Inklusion toteutusmenetelmät

Yhtenä kuvauskategoriana tutkimuksessa oli inklusion toteutusmenetelmät. Tässä osassa käsittelemme tutkimuksen aineistosta esiin nousseita inklusion toteutusmenetelmiä. Vastauksissa nousi esiin erilaisia inklusion toteuttamisen menetelmiä. Takalan ym. mukaan inklusiota ei ole yhtä tiettyä tapaa toteuttaa, vaan sen toteuttaminen on moninaista. Kaiken toteuttamisen takana on kuitenkin tasavertaisuuden pyrkimys sekä oikeus hyvään osallisuuteen ja opetukseen. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 21.)

5.3.1 Yhteisopettajuus

Yhtenä kategoriana nousi esiin yhteisopettajuus inklusion toteuttamisen välineenä. Sirkon ym. (2020) mukaan samanaikaisopetuksessa on kyse useamman opettajan yhteistyönä toteutetusta opetuksesta. Samanaikaisopetuksessa päämääränä on sopeutumisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden koulunkäynnin tukeminen (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 29.) Useassa vastauksessa kerrottiin inklusion näkyvän samanaikaisopettajuutena.

H3: Koulussani tämä näkyy siten, että olen paljon mukana oppitunneilla samanaikaisopettajana.

H9: Minulle inklusio olisi, että voisin opettaa oppilaitani yhdessä luokanopettajan ja luokan kanssa.

H34: Luokkatasoittain hyödynnämme sekä samanaikaisopetusta.

Yhteisopettajuuden kautta opettajilla on hyvä mahdollisuus vastuun ja työn jakamiseen, sekä tuoda osaamista yhteen omien vahvuuksiensa kautta. Yhteistyön kautta on mahdollista parantaa opetuksen laatua ja havaita mahdolliset haasteet paremmin. (Takala, Sirkko & Kokko 2020, 93.) Samanaikaisopettajuuden työpari koostui vastauksissa luokanopettajasta, erityisopettajasta tai aineenopettajasta. Kokon (2021) mukaan erityisopettajan kanssa toteutettava yhteisopetus mahdollistaa tuen antamisen isommalle oppilasjoukolle, jolla voi olla ennaltaehkäiseviä vaikutuksia oppimisvaikeuksista aiheutuvien haasteiden kasvuun (Kokko 2021, 62).

H25: Yhteisopettajuutena aineenopettajien kanssa. Ns pienryhmään on osa yleisopetuksen ryhmää. Ryhmää opetetaan aineenopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuutena. Inklusio toteutuu tämän mallin kautta.

Yhteisopettajuuden käytäntö oli joissakin kouluissa vakiintunut käytäntö, ja niille oli muodostunut nimitys inklusioluokat.

H31: Koulumme vakiintunut toimintatapa, alakoulun inklusioluokat (yhteisopettajuus).

Vastauksissa esiintyi yhteisopettajuus- ja samanaikaisopettajuus -termit. Nämä termit voidaan ymmärtää tarkoittavan tässä tutkimuksessa samaa asiaa.

5.3.2 Opetusjärjestelyt

Inklusio käsitettiin esiintyvän kouluissa monenlaisina opetusjärjestelyinä, joista monet koskivat opetusryhmien jakamista. Takalan ym. (2020) mukaan joustava oppimisympäristö ei pidä sisällään oppimisessa tapahtuvaa paikkaa, vaan joustavuudella tarkoitetaan fyysisen paikan lisäksi oppimisprosessin pedagogisia ulottuvuuksia. Oppimisympäristön monipuoliset käyttömahdollisuudet, muunneltavuus ja joustavuus tuovat mukanaan pedagogisen ulottuvuuden, joka täytyy huomioida. Se pitää sisällään oppijalähtöisyyden, monipuoliset opetusmenetelmät, ohjaukset, ja oppijoiden itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 21.)

H4: Koulussani näkyy sillä, että kaikille luokka-asteille ei ole pienryhmää.

H5: Pääsääntöisesti erityistä tukea tarvitsevat oppilaat työskentelevät erityisopetuksen pienryhmässä vain äidinkielen, matematiikan ja joidenkin lukuaineiden tunneilla. Kaikkien taito- ja taideaineiden oppitunneilla he opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä. Yleisopetuksen ryhmissä usein koulunkäynninohjaaja on tunneilla erityisten oppijoiden tukena.

H7: Koulussamme ei ole pienryhmiä.

H8: Erityisen tuen oppilaita on yleisopetuksen luokissa. Tarkoittaa, että ryhmässä on hyvin erilaisia oppilaita oppimisen ja oppimista tukevien taitojen puolesta.

H19: Inklusiossa tuki viedään oppilaan luo yleisopetuksen ryhmään eikä oppilaan tarvitse lähteä hakeutumaan pois vertaisryhmästään tuen luo.

Vastausten perusteella yksi merkittävä inklusion ilmenemisen muoto oli se, että kouluista puuttui pienryhmät, jolloin opetusryhmiä muodostettiin joustavasti oppiainekohtaisen tuen tarpeen tai muun syyn perusteella.

Koulussa on tärkeää oppimisen lisäksi kokea kuuluvansa joukkoon (Takala, Sirkko & Kokko 2020, 96). Joukkoon kuulumista tuettiin niin, että tuen tasosta riippumatta oppilaat opiskelivat samassa luokkatilassa.

H20: Inkluisio koulun näkökulmasta tarkoittaa sitä, että tuen portaasta huolimatta kaikkia oppilaita opetetaan samassa luokkatilassa.

H23: Minulle inkluisio tarkoittaa sitä, että tehostetun ja erityisen tuen päätöksen saaneita lapsia opiskelee osana yleisopetuksen ryhmää. He saavat tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä. Lisäksi heillä voi olla muita yksilöllisiä tukitoimia, kuten erityisopetusta, tukiopetusta, henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia, yksilöllistettyjä oppiaineita tai muita vastaavia.

Tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen yleisopetuksen ryhmässä mahdollistaa opetuksen eriyttäminen. Vaughn ym. (2004) mukaan inklusiivisessa opetuksessa tunniti pyritään suunnittelemaan kaikkien yksilölliset tarpeet, jolloin jokainen saa oikeantasoisia tehtäviä ja ohjausta oikeaan aikaan (Vaughn, Bos, & Schumm 2000, 24–25, 41–43). Eriyttämisen lisäksi yksilöllisten tukitoimet olivat mahdollistamassa erilaisia opetusjärjestelyitä, joilla oppilaiden moninaisuus otettiin huomioon. Näitä tukitoimia oli vastausten mukaan erityisopetus, tukiopetus, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) tai yksilöllistetyt oppiaineet.

H24: Koulussamme inkluisio näkyy mm. niin että joka luokalla on erityisen tuen oppilaita ja luokanopettajatkin sitoutuvat heidän opetukseen. Kiinteitä pienryhmiä koulussamme ei ole lainkaan.

Vastausten perusteella osassa kouluista on käytössä pienluokkia yleisopetuksen luokkien lisäksi. Opetus ei ole sidottu kiinteästi yhteen paikkaan, vaan hyödynnetään joustavasti eri oppimisympäristöjä. Joustavien opetusjärjestelyiden avulla mahdollistuu oppilaiden tarpeiden mukaisten sijoitus opetusryhmiin oppitunneilla.

H39: Perusopetuslaissa turvatut subjektiiviset tuet oppimisen edistymiseen tuodaan/järjestetään kullekin omaan luokkaan.

H34: Yleisopetuksen opetusryhmien lisäksi meillä on kaksi pienluokkaa, 1.-3.-luokkalaisille sekä 4.-6.-luokkalaisille. Koulussamme toteutetaan joustavia opetusjärjestelyjä, joiden avulla oppilaat voivat tarpeidensa mukaisesti opiskella opetusryhmäsijoituksestaan (yleisopetuksen luokka tai pienluokka) riippumatta joitakin tunteja joko pienessä tai isossa opetusryhmässä.

Tärkeää opetuksen järjestämisessä on tarjota oppilaille oikeuksiensa mukaiset tarvittavat tukitoimet koulunkäyntiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan oppilaalle annettava opetus ja tuki (Opetushallitus 2014). Vastausten perusteella määrätty tuki tuodaan oppilaan luo, oli kyseessä yleisopetuksen ryhmä tai pienryhmä.

5.3.3 Joustava ryhmittely

Vastauksissa nousi esiin erilaisia tapoja toteuttaa oppilaiden opetus ryhmien kokoonpanoja ja oppimisympäristöjä muuntamalla. Joustavat oppimisympäristöt mahdollistavat oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisten käytäntöjen edistämisen (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 21).

H6: Koulussamme opetusta toteutetaan joustavin opetusjärjestelyin, osittain avoimessa oppimisympäristössä. Pääperiaatteena on, että kukin lapsi saa tukea omassa luokassaan luokanopettajan, erityisopettajan, s2-opettajan sekä koulunkäynninohjaajan antamana. Oppimisympäristöä järjestetään niin, että se tukee jokaista oppijaa. Laaja-alainen erityisopettaja antaa osaksi myös pienryhmäopetusta. Inklusio on erittäin hyvä asia, jos resurssit vain on tarpeeksi.

Vastauksessa esiin nousseella avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan tilaa, jossa pyritään toteuttamaan optimaalista joustavuutta sekä ajan, paikan ja menetelmien, toteutustapojen että oppimissisältöjen suhteen. Avoin oppimisympäristö voi tarkoittaa myös ulkopuolista oppimisympäristöä, kuten digitaaliset oppimisympäristöt (Manninen & Pesonen 1997, 269; Manninen, Burman, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 33). Monipuolisten oppimisympäristöjen lisäksi myös monimuotoinen henkilöstö korostui joustavan ryhmittelyn sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen mahdollistajana.

H10: Koulussamme on erilaisia malleja toteuttaa inklusiota. Osa luokkatasoista tekee muutamia tunteja viikossa inklusiotunteja niin, että joko koko erityisluokka tai muutama erityisluokan oppilas opiskelee yhdessä yleisopetuksen luokan kanssa. Osa luokkatasoista vetää koko ajan inklusiota joka tunnilla niin, että yksittäisiä oppilaita otetaan suurluokasta pienryhmien tarpeiden mukaan.

Vastausten perusteella joustavan ryhmittelyn mallit ja niiden toteuttaminen vaihtelivat luokkien välillä. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi oppimisympäristöä muuntamalla, jolloin opetuksen eriyttäminen on helpompaa. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001) mukaan joustavan ryhmittelyn mahdollistaa oikeanlaiset tilat. Tarkoituksenmukaisia tiloja voidaan helposti muunnella sermeillä ja liukuovilla (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107–108.)

H27: Se näkyy arjessa siten, että erityisen tuen tarpeen oppilaat pyritään sijoittamaan kotiluokkiin aina niillä tunneilla, kun se on mahdollista.

H22: Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat integroituna omassa luokassa niillä tunneilla, kun se on heille mahdollista ohjaajan kanssa esim. taito- ja taideaineissa. Pienryhmässä ne oppiaineet, joissa eniten haastetta.

Taito- ja taideaineet nousivat esiin yleisenä tapana toteuttaa joustavia ryhmittelyitä. Näissä oppiaineissa oppilaat eivät kohtaa useinkaan niin paljoa oppimisen haasteita. Joustavia ryhmittelyitä tuen tarpeisiin voidaan vastata ohjaajapalveluita hyödyntämällä. Haasteita tuottavissa oppiaineissa tukea tarvitsevat oppilaat ryhmiteltiin usein joustavasti pienryhmiin.

H34: Luokkatasoittain hyödynämme, -- palkkitunteja.

Vastausten mukaan joustavia opetusjärjestelyitä hyödynnettiin opetuksessa monella tapaa. Oppilaita voidaan jakaa oppimisvaiheiden mukaisiin ryhmiin tai luokkatasojen mukaan palkkitunteja hyödyntäen. Joustava ryhmittely helpottaa opetuksen eriyttämistä, sillä tällaisella järjestelyllä voidaan mahdollistaa kohdennetumpi opetus (Roiha & Polso 2018, 34, 37).

H36: Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksessa

H34: Oppilaita voidaan ryhmitellä oman oppimisvaiheensa mukaisiin ryhmiin.

Vastauksissa korostui etenkin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän ryhmittelynsä. Roihan ja Polson (2018) mukaan ryhmiä ei jaeta pelkästään oppilaiden taitotason mukaan, vaan jakamisen perusteena voi olla muun muassa kiinnostuksen kohteet, sosiaaliset taidot tai erilaiset työskentelytyylit (Roiha & Polso 2018, 37).

H33: - - kaikille hyvää, joustavaa ja toimivaa opiskeluympäristöä

Vastausten perusteella joustava ryhmittely oli paljon käytetty inklusion toteuttamisen menetelmä. Joustavan ryhmittelyn avulla pyrittiin takaamaan kaikille hyvä, joustava ja toimiva opiskeluympäristö, joka huomio yksilölliset tarpeet.

6 Johtopäätökset

Pro gradu -tutkielmassamme halusimme selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on inklusiosta. Tähän kysymykseen lähdimme etsimään vastausta kolmen alakysymyksen avulla, joiden avulla halusimme selvittää inklusion hyödyt, haasteet sekä inklusioajattelun toteuttamiseen käytetyt menetelmät. Suoritimme tutkimuksen laadullista fenomenografia -menetelmää käyttäen, sillä näin pääsimme kiinni opettajien käsityksistä löytyviin merkityksiin.

Analysoimme Webropol -kyselyllä luomaamme aineistoa fenomenografista analyysiä käyttäen, jolloin meille muodostui kolme kuvauskategoriaa, inklusion hyödyt, haasteet ja toteutusmenetelmät. Analyysiprosessin aluksi vastauksia lukiessamme oli heti selvää, että inklusion käsite on hyvin monitulkintainen ja siitä muodostui monenlaisia merkityksiä.

H19: Inklusio kuuluu kaikille ja tarkoittaa kaikille yhteistä koulua ja tapaa toteuttaa opetusta.

H22: Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat integroituna omassa luokassa niillä tunneilla, kun se on heille mahdollista ohjaajan kanssa esim. taito- ja taideaineissa. Pienryhmässä ne oppiaineet, joissa eniten haastetta.

H28: Meidän koulussa se näkyy siten, että pienryhmiä ei ole, joten erityistarpeita olevat oppilaat sijoitetaan normiluokkiin ilman lisäresursseja. Valitettavasti.

Vastausten perusteella inklusio ymmärrettiin tarkoittamaan esimerkiksi sitä, että jokaisen erityistarpeita tarvitsevan oppilaan opetus tulisi tapahtua parhaan mahdollisen tuen ja ympäristön avulla. Lakkala (2008) on todennut inklusion käsitteen olevan hyvin monimutkainen. Käsite on ongelmallinen määritellä, eikä täydellistä määritelmää ole mahdollista tehdä. (Lakkala 2008, 25.) Vastauksissa näkyi käsitteen monitulkintaisuus ja määrittelyn ongelmat. Inklusion nähtiin tarkoittavan kaikille yhteistä koulua ja tapaa toteuttaa opetusta. Toisaalta inklusio tarkoitti myös sitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat omassa luokassaan integroituna silloin, kun se oli mahdollista. Ohjaajan tuki nähtiin olevan tärkeä asia näissä

integroinneissa esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Vastauksissa pienryhmä mainittiin kuuluvan osana inklusiiviseen koulun toteutukseen. Ristiriitaisuus näkyi kuitenkin siinä, että osa vastaajista koko inklusiivisen koulun tarkoittavan sitä, että kouluissa ei ole pienryhmiä, vaan erityistarpeita omaavat oppilaat sijoitettiin yleisopetuksen ryhmiin.

Vastauksista muodostetuista kuvauskategorioista yksi oli inklusion hyödyt. Tähän kuvauskategoriaan kuului kolme kategoriaa, jotka olivat toiminnan avoimuus, integrointi yleisopetuksen ryhmään ja lähikouluperiaate. Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 14–27) ajatusten mukaan inklusiivisessa korostui kaikkien huomioiminen. Myös vastauksista nousseissa kategorioissa korostui ajatus kaikkien oppilaiden etujen huomioimisesta sen eri muodoissa.

Opettajat korostivat toiminnan avoimuutta vastauksissaan. Toiminnan avoimuus näkyi vastauksissa ajatuksena kaikkien oppilaiden mahdollisuudesta osallistua opetukseen omista lähtökohdistaan, jolloin kaikille annetaan mahdollisuus kuulua joukkoon. Joukkoon kuuluminen edellytti kuitenkin tarvittavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Avoimuus tarkoitti myös koulun muita tapahtumia, kuten juhlia. Toiminnan avoimuus näkyi myös avoimuutena yksilöllisille ratkaisuille opetuksen toteuttamisessa. Toisaalta osa vastaajista koki ehdottomana sen, että toiminnan avoimuus toteutettiin kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämisenä yleisopetuksessa. Väyrysen (2006) mukaan inklusiivisessa ajattelussa ihmisen tulee saada osallistua yhteisönsä elämään. Lapselle osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta kasvaa ja leikkiä lähiympäristössä päiväkodista kouluun saakka. Mahdollista erityisopetusta tulee miettiä koulussa osallisuuden kannalta. (Väyrynen 2006, 237.)

Inklusion toiminnan avoimuus saatettiin nähdä myös koulun johdon ja työyhteisön yhteisenä pyrkimyksenä vastata tuen tarpeeseen erilaiset lähtökohdat huomioimisen. Vastausten perusteella avoin inklusiivinen toiminta tarkoitti useimmiten kaikille avointa koulua, jossa kaikki oppilaat opiskelivat samassa ryhmässä. Toisaalta yksi vastaus korosti sitä, että avoin toiminta piti sisällään myös ajatuksen avoimuudesta muunlaisille opetusjärjestelyille, kuten pienryhmille. Murron mukaan tasa-arvo ja täysivaltainen osallisuus kouluyhteisön jäsenten välillä on inklusiivisen koulun tavoitteena (Murto 2001). Tasa-arvon ja täysivaltaisen osallisuuden määritelmä on kuitenkin haastavaa tehdä, sillä se, mitä nämä kaksi termiä tarkoittavat, vaihtelee selvästi opettajien keskuudessa.

Opettajat ymmärsivät inklusion käsitteen pitävän sisällään opetuksen järjestämisen oppilaan lähikoulussa. Vastauksissa korostui näkökulma, jossa koulu oli kaikille alueen lapsille yhteinen. Lähikoulu koettiin olevan aina ensisijainen opetuksen järjestämisen paikka, mutta esiin

nousi näkökulma siitä, että mikäli lähikoulun tukitoimet eivät ole riittäviä, siirto muualle on viimeinen valinta. Lakkalan (2008) mukaan inklusiivinen koulu on määritelty periaatteellisella tasolla, mutta sitä ei ole vielä olemassa. Lakkala toteaaakin, että mikäli aivan kaikki lapset kävisivät lähikouluun, vaatisi se yksiköitä, joissa olisi kuntoutuskeskusten ja hoitolaitosten kaltainen henkilökunta. (Lakkala 2008, 41.) Tätä taustaa vasten opettajien vastauksissa yhtenä kuvauskategoriana esiin noussut inklusion haasteet olivat ilmeinen, sillä inklusiivinen koulu ei aina toteudu ilman haasteita.

Inklusion haasteista nousseeseen kuvauskategoriaan kuului analyysimme perusteella neljä kategoriata, jotka kuvasivat niitä haasteita, joita opettajien käsityksien mukaan inklusiivisessa oli. Näitä kategorioita olivat riittävä henkilöstö, suuri tuen tarve, työn kuormittavuus ja epäonnistunut toteutus.

Inklusiivinen koulutus vaatii tietyt toimintaedellytykset, joita ovat muuntautuvat opetustilat, riittävä henkilöstö, yhteissuunnitellun mahdollistava työaika, työnohjaus ja oikeanlaiset materiaalit (Lakkala 2008, 225). Opettajien vastauksissa nousi vahvasti esiin riittävän henkilöstön puute inklusion toteuttamisen haasteena. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että inklusion toteuttaminen vaatii paljon henkilöstöresursseja ja resurssit ovat inklusiivisen koulun toteuttamisen edellytys. Myös Naukkarinen & Ladonlahti toteavat tarkoituksenmukaisen resursoinnin olennaiseksi onnistuneessa inklusiivisessa (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107). Resurssien puute korostui lähes jokaisessa vastauksessa, ja opettajat kokivat resurssien puutteen näkyvän suurena oppilasmääränä henkilökunnan määrään suhteutettuna ja etenkin erityisoppilaiden kohdalla henkilöstöresurssin puute korostui. Naukkarinen & Ladonlahti (2001) näkivät riittämättömien resurssien ja tukitoimien olevan aiheellinen pelko sille, miten opettajat jaksavat työssään työn haasteiden ja työmäärän lisääntyessä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112–114).

Opettajat kokivat inklusiivisen koulun toteuttamisen työn määrää lisäävänä tekijänä. Oppilaiden tuen järjestämistä koskevat paperit tekivät opettajan työstä kuormittavaa. Myös suuret ryhmäkoot ja erityisoppilaiden määrä lisäsivät työn kuormittavuutta.

Heikosti toteutettu inklusiivinen koulu nähtiin yhtenä inklusion haasteena. Erityisen tuen oppilaat saatettiin sijoittaa yleisopetuksen luokkaan ilman riittävää tukea. Pienryhmien puute heikensi koulujen mahdollisuuksia vastata tuen tarpeisiin. Inklusio nähtiin kauniin ideologian ja huonon toteutuksen yhdistelmänä. Toteutuksessa haasteena oli myös tuen määrittävien papereiden puute tai oppilaalle toteutettavien tutkimuksien keskeneräisyys. Opettajat kuvasi-

vat kouluarkea jopa selviytymisenä, sillä esimerkiksi käyttäytymisen ongelmat ja väkivaltaiset oppilaat yhdistettynä oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin vaativat opettajilta paljon työpanosta.

Inklusion toteutusmenetelmät olivat yksi tutkimuksemme tuloksista nousseista kuvauskategorioista. Menetelmiin kuului vastauksissa yhteisopettajuus, opetusjärjestelyt ja joustava ryhmittely. Lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen menetelmät olivat vastausten perusteella välineenä inklusion toteutuksen menetelminä. Lakkalan mukaan inklusio ei ole ilmiönä yksiselitteinen, joten ilmiön yksinkertaistamisen sijaan on keskityttävä se moniulotteiseen ja joustavaan luonteeseen. Moniulotteisuus ja joustavuus ovat inklusion piirteitä. Opettajien apuna inklusion toteuttamisessa on työkaluja ja strategisia menetelmiä, joiden avulla koulun uutta todellisuutta jäsennetään (Lakkala 2008, 226).

Inklusio näkyi vastauksissa yhteisopettajuuden avulla. Sitä toteutettiin luokanopettajan, erityisopettajan, ja aineenopettajan välisenä yhteistyönä. Opettajat näkivät yhteisopettajuuden keinona yhdistää opetusryhmiä, jonka kautta inklusio toteutui. Yhteisopettajuus oli vakiintunut tapa, joka nähtiin ilmenevän alakoulun inklusioluokissa.

Wanzekin ym. mukaan erityisopettajan rooli yleisopetuksen ryhmässä on merkittävä, sillä näin tuen tarve ja oppilaiden oppimisvaikeudet tulevat tunnistetuksi. Aineenopettajan ja erityisopettaja voivat tehdä yhteistyötä, mikä voi parantaa kaikkien oppilaiden oppimissuorituksia. (Vauhgt, Wanzek & Denton 2007, 363.)

Opetusjärjestelyiden osalta inklusio ilmentyi opettajien mukaan pienryhmien puuttumisena joko kokonaan tai niin, että pienryhmäopetusta toteutettiin oppiainekohtaisesti. Opetusjärjestelyitä mahdollistettiin esimerkiksi koulunkäynninohjaajan tuen avulla. Opettajien mukaan yksilölliset opetusjärjestelyt mahdollistavat erilaiset yksilölliset tukitoimet, kuten erityisopetuksen, tukiopetuksen, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, yksilöllistetyt oppiaineet tai muut vastaavat.

Joustava ryhmittely mahdollisti opettajien käsitysten mukaan erilaiset opetusjärjestelyt vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöt pyrittiin järjestämään niin, että ne tukivat jokaista oppijaa. Kokon (2021) mukaan joustavat ryhmittelyt mahdollistavat vähemmän ärsykeisen ympäristön esimerkiksi sellaisille oppilaille, jotka tarvitsevat pienryhmätuokioita koulupäivän aikana (Kokko 2021, 62).

Toteutusmenetelmät vaihtelivat suuresti ja ryhmien kokoonpanoja muokattiin erilaisten tarpeiden pohjalta. Uusikylä (2005) toteaaakin, että joustava ryhmittely voi helpottaa opettajan työtä, kun hän pystyy yksilöllistämään opetusta, eikä asiaa tarvitse opettaa heikoimman taitotason mukaan. Näin oppituntien suunnittelu luonnistuu paremmin, kun suunnittelun voi tehdä ryhmien taitotason mukaan. Lisäksi lahjakkaat oppilaat hyötyvät vertaistuesta, kun taas tukea tarvitsevat oppilaat oppivat erilaisia työskentelytapoja, joka tukee heidän ajattelunsa kehittymistä. (Uusikylä 2005, 172.) Esimerkiksi taito- ja taideaineet nähtiin yhtenä joustavan ryhmittelyn muotona pienryhmien ja yleisopetuksen välillä. Luokkatasoinn hyödynnettiin palkkintunteja, jolloin oppilaita voitiin ryhmitellä oppimisen vaiheen mukaisiin ryhmiin. Näin pyrittiin järjestämään kaikille hyvä, joustava ja toimiva oppimisympäristö.

7 Pohdinta

Tutkielman työstäminen yhdessä oli meille luonnollinen projekti, sillä suoritimme samassa yliopistossa kandidaatin tutkinnon ja teimme osan opinnoista yhdessä. Aiempia yhteisiä opintoja suorittaessamme huomasimme, että työtapamme olivat hyvin yhteensopivia. Tältä pohjalta pro gradu -tutkielman työstäminen oli helppo aloittaa. Korona-aika mahdollista tutkielman tekemisen kahden yliopiston opiskelijoiden välillä, sillä etäopetus mahdollisti asumisen samalla paikkakunnalla, jolloin pääsimme työskentelemään samassa tilassa useammin. Tutkielmaa työstäessämme teimme kaiken tutkielmaan tulleen tekstin yhdessä. Emme jakaneet vastuualueita, vaan koimme yhdessä tekemisen tehokkaampana työmuotona yksin tekemisen sijaan. Kokeilimme alkuvaiheessa työtapaa, jossa teimme samassa tilassa molemmat eri asioita. Hyvin pian kuitenkin huomasimme, ettei tämä työtapa ollut niin hyvä, sillä yhdessä tehdessä saimme laajempaa näkemystä asioista esiin ja koimme tämän tehokkaammaksi tavaksi. Olimme joko fyysisesti samassa tilassa, tai työstimme tutkielmaa etäyhteyden avulla yhdessä keskustellen. Molemmat näistä tavoista olivat mielestämme hyviä, eikä sillä oikeastaan ollut merkitystä, olimmeko samassa vai eri tilassa.

Tutkielmaa tehdessä meillä molemmilla oli valmiiksi jo omat käsityksemme tutkielmamme aiheena olleesta inklusion käsitteestä. Tämä käsitys oli muotoutunut meille aikaisempien opintojen aikana sekä opintojen aikana työelämässä saamiemme kokemusten pohjalta. Laadullisessa tutkimuksessa täytyy huomioida tutkijan omien näkemysten vaikutus tehtyihin havaintoihin ja esiyymmärryksen vaikutus tutkimuksessa (Juuti & Puusa 2020, 56). Meille oli muodostunut etukäteen tietynlaista esiyymmärrystä siitä, mitä inklusio on, ja millaisia vahvuuksia, haasteita ja toteutusmenetelmiä sillä on suomalaisessa peruskoulussa. Pyrimme tiedostamaan omat näkemyksemme asiasta koko tutkimusprosessin ajan, jotta ne eivät olisi mukana ohjaamassa tutkimustamme. Emme antaneet tämän esiyymmärryksen ohjata tutkimuksemme tulosten tulkinnassa, vaan pyrimme laittamaan opettajien vastaukset lainauksina, jolloin vastausten tulkinnallisuus olisi mahdollisimman vähäistä. Pyrimme lähestymään tutkittavaa aihetta mahdollisimman neutraalista näkökulmasta, joten kokosimme tutkielmamme taustalla olevan teorian kattavasti aiheen ympäriltä löytyvästä kirjallisuudesta kotimaisia ja ulkomaalaisia lähteitä käyttäen.

Kun vertaamme luokanopettajaopinnoissa saamiamme käsityksiä inklusiosta tutkielmamme tuloksiin peilaten, on syytä todeta, että opinnot ovat antaneet turhan ruusuisen ja suppean kuvan todellisuudesta perusopetuksessa. Inklusion aatteen toteuttaminen opinnoissammekin ilmenneellä tavalla on mahdotonta, sillä resurssit eivät vastaa sitä, mitä kaikkien oppilaiden mahdollisimman laadukkaan opetuksen toteuttaminen vaatisi. Toisaalta tutkimuksemme tuloksien pohjalta pohdimme myös sitä, miten erilaisia opettajien käsitykset inklusioista ja sen toteuttamisesta voivat olla. Osa näkee inklusion tarkoittavan kaikkien oppilaiden opetusta samassa ryhmässä, kun taas joidenkin mielestä inklusiossa on kyse tuen tarpeen vastaamisesta parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin opetus ei ole yhteen ryhmään. Mielestämme inklusion toteuttaminen vaatii monenlaisia opetuksen toteutusmenetelmiä, eikä päämääränä voi olla vain kaikkien opettaminen samassa ryhmässä, sillä esimerkiksi joustavan ryhmittelyn mahdollistava pienryhmäopetus voi olla paras mahdollinen ratkaisu jollekin oppilaalle.

Tärkeimpinä tutkimuksemme tuloksina pidämme opettajien vastauksista vahvasti esiin nousseita käsityksiä, resurssien riittämättömyyttä, työn kuormittavuutta sekä osallisuuden merkityksen korostumista toiminnan avoimuuden kautta. Resurssien riittämättömyys liittyi välillisesti lähes kaikkiin vastauksiin, mikä on mielestämme huolestuttava ilmiö. Tuen tarpeen huomioiminen vaatii mielestämme riittäviä resursseja, joten koulutuksen kehitys ei voi jatkua siihen suuntaan, että resursseista pyritään säästämään. Resurssien puute liittyi myös työn kuormittavuuteen, sillä opettajien jaksaminen oli koetuksella vähäisten resurssien aiheuttaman kuorman vuoksi. Toisaalta positiivisena puolena esiin noussut toiminnan avoimuus ja osallisuuden kokemuksen merkityksen huomioiminen on mielestämme tärkeä asia oppilaan kannalta. Osallisuuden kokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta voi lisätä kouluissa helposti joustavalla ryhmittelyllä ja kaikille yhteiselle tekemisellä. Mielestämme on tärkeä purkaa oppilaiden välille asetettuja lokeroiteja, mutta tämä ei tarkoita sitä, etteikö oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa olisi syytä turvautua monimuotoisiin ryhmittelyihin esimerkiksi tasoryhmien avulla.

Tutkielmamme aihepiiristä on tehty paljon kotimaisia ja ulkomaisia tutkimuksia. Tämä osoittaa edelleen sen, että inklusio on edelleen ajankohtainen ja kiinnostava aihe. Tutkielmaa työstäessämme alkuperäisenä suunnitelmanamme oli tutkia käsitysten lisäksi sitä, miten opettajat toteuttaisivat keksimiemme kehyskertomusten tapauksissa kahden esimerkkioppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen. Halusimme selvittää, mitä tukikeinoja opettajat käyttäisivät ja millaisia oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja he näkivät tarpeelliseksi näissä tapauksis-

sa. Tutkielman edetessä kuitenkin huomasimme, että aiheitamme on syytä rajata, ja jätimme näin nämä kysymykset pois tutkielmastamme. Rajaaminen oli perusteltua, koska huomiasimme aineistoa läpi käydessämme, että ilman rajaamista tutkielmamme olisi tullut liian laaja ja aihepiiri olisi laajentunut liikaa inklusion ulkopuolelle. Keräsimme siis aineistoa enemmän, mitä lopulta käytimme. Yllätyimme siitä, kuinka paljon saimme lopulta vastauksia kyselyymme. Tavoittelimme 20 vastausta, mutta yllätykseksemme vastauksia kertyi lopulta 40. Tämä vastaaja määrä oli mielestämme sopiva, ja antoi meille kattavan aineiston. Hankimme tutkimuksemme aineiston kyselylomakkeen avulla haastattelun sijaan, koska uskoimme saavamme kyselyn avulla kattavamman aineiston. Lisäksi koimme helpommaksi saada vastaajia kyselylomakkeen kautta ympäri Suomen, mikä on tutkielmamme luotettavuutta ja yleistettävyyttä lisäävä tekijä.

Jatkotutkimusidea nousi tämän rajaamisen myötä, sillä opettajien käsityksiä tuen järjestämisestä voisi tutkia enemmänkin. Mielestämme olisi kiinnostavaa, millaisissa tapauksissa tietyt tukitoimet olisivat opettajien mielestä oikeita. Tämän tutkimuksen voisi toteuttaa erilaisia menetelmiä käyttäen, sillä aihe tarjoaa mahdollisuuksia toteuttaa tutkimuksia eri muodoissa. Jatkotutkimusideamme tuen järjestämisestä olisi kiinnostava myös siitä syystä, että opettajien käsitykset inklusiosta olivat niin vaihtelevia, että tuen järjestämistä olisi mielenkiintoista tutkia enemmänkin.

Tutkielmaa tehdessämme noudatimme tiettyjä periaatteita, joiden avulla halusimme varmistaa sen, kuinka toteutamme tutkielmamme niin, että säilytämme tietyt luotettavuuden ja eettisen ohjeistuksen periaatteet. Tutkimuksemme tulosten luotettavuutta lisäsi aineiston keräämiseen käytetyn kyselyn suuri vastaajajoukko sekä huolellisesti tehty aineiston analyysi. Mielestämme saadut tulokset vastaavat hyvin sitä käsitystä, jonka olemme saaneet monista tavoista ymmärtää ja toteuttaa inklusiota.

Kaiken kaikkeaan tutkielman tekemisestä oli hyötyä tulevan työmme kannalta, sillä erilaiset tutkimuodot, lainsäädäntö ja koulutuksen historia inklusioajattelun kehityksen kannalta tuli meille hyvin tutuiksi. Tulevina inklusion toteuttajina on tärkeää, että tiedostamme sen, mitä inklusio on, ja miten sitä toteutetaan. Inklusion hyvien puolien ja haasteiden ymmärtäminen auttaa meitä olemaan osana koulujärjestelmämme kehittämistä ja inklusiivista koulua.

Lähteet

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (113–160). Helsinki. Kirjayhtymä,

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: Florian, L. (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. (149–169). London. Sage.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Alanko, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen aineistosta. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin luento. Oulun yliopisto.

Backman J. & Himanka J. (2014). Fenomenologia. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160881/Backman_Himanka_Fenomenologia_Filosofia_fi.pdf?sequence=1 (Luettu: 23.4.2021.)

Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. (55–81). Jyväskylä. Jyväskylä. PS-kustannus.

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L.S. & Fuchs, D. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.

Björn, P. Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S. Lappalainen, K. & Kuorelahti, M (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. (32–44). Jyväskylä. PS-kustannus.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusion: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (toim.) Inclusive education. *World Yearbook of education* 1999. (36–53). London. Kogan Page.

Day, C. & Qing, G. (2011). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. Teoksessa *Advances in Teacher Emotion Research*. Schutz, P.A. & Zembylas, M. (toim.) New York. Springer.

Eskola, A. (1975). *Sosiologian tutkimusmenetelmät 2*. Helsinki. WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.

Feuser, G. (1999). Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). *Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen*. (184–198). Jyväskylä. Ps -kustannus.

Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät 2 p*. Juva. WSOY.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>. (Luettu 14.1.2022.)

Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*. 9–23.

Hanhivaara, P. (2006): *Maailmaa syleilevä osallisuus – Osallisuuden suhde kouluun*. Nuorisotutkimuslehti 3/2006. 24. vuosikerta.

Hart, S & Drummond M.J, (2013). *Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability*. Teoksessa: Florian, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (439–458). London. Sage.

Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu. Kustannusosakeyhtiö Otavan Painolaitokset.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Tammi.

- Hotari, K., Oranen, M. & Pösö, T. (2013). Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä (4. uud. p.). (149–164). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7. 162–164.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun. Utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa Murto, P. Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? (12–30). Jyväskylä. Jyväskylä yliopisto.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 140–150.
- Jahnukainen, M. Pösö, T. Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012.) Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa, (15–54). Tampere. Vastapaino.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J., Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvatus: kasvatustieteiden filosofia aikalaiskritiikkinä. (367–401). Tampere. University press.
- Kesälähti, E & Väyrynen, S. (2013). *Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making*. Rovaniemi. University of Lapland Printing Centre.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin
- Kivirauma, J. (2008). Poikkeava oppilaat kansakoulun marginaaleissa. Teoksessa Kivirauma, J. & Teittinen, A. (toim.) Muuttuvat marginaalit. Kirjoituksia vammaistutkimuksen kentältä. (20–40). Helsinki. Kehitysvammaliitto.
- Kokko, M. (2021). Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Oulu. University of Oulu
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). Laadullinen terveystutkimus. Helsinki. Edita.
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä. PS-kustannus.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Luettu: 10.1.2022.)

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi. Lapin yliopisto.

Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M., & Jögi, A.-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 31.1.2022.)

Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsinki. Helsingin yliopisto.

Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Kummi: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja 16. Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti, 10–11.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Manninen, J., & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 97, 4, 267–274.

Marton, F. 2004. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. (141–161). Lontoo. Falmer.

Metsämuuronen, J. (2001). Metodologian perusteet ihmistieteissä (2. p.). *International Methelp*

Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki. *International Methelp cop.*

Miettinen, T. Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press.

Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education: The role of the United Nations. Teoksessa D. Mitchell (toim.), Contextualising inclusive education. (22–36). London. Routledge/Falmer.

Moberg, S. (1996). Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. (121–136). Helsinki. Yliopistopaino.

Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, Naukkarinen & Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. (82–95). Jyväskylä. PS-kustannus.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. (68–90). Helsinki. WSOY-

Moilanen, P. & Rähä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). (43–61). Jyväskylä. PS-kustannus.

Murto, P (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, Naukkarinen & Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. (30–54). Jyväskylä. PS-kustannus.

Naukkarinen, A. (2005). Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus. Monisteita 3/2005. Opetushallitus. Opetushallitus. Saatavilla: <https://docplayer.fi/14419333-Aimo-naukkarinen-laatu-erityisopetukseen-vai-yleisopetukseen-vuosina-1997-2004-erityisopetuksesta-tehtyja-tutkimuksia.html>. (Luettu 7.12.2021.)

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, Naukkarinen & Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. (96–124). Jyväskylä. PS-kustannus.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu. Joensuun yliopisto.

Niilo Mäki Instituutti. RTI-malli. Saatavilla <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>. (Luettu 6.1.2022.)

Niilo Mäki Instituutti 2019. Kolmiportainen tuen malli. Saatavilla: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>. (Luettu 6.1.2022.)

Nikander, Ismo. 2004. Filosofisesta hermeneutiikasta suomentajan esipuhe. Teoksessa Hans-Georg Gadamer & Nikander, Ismo (toim. & suom.). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. (7–13). Tampere. Vastapaino.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European journal of special needs education*, 25(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>

Nykänen, Helena (2021). Veteen piirretty viiva: Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Oulun yliopisto.

Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. (35–62). Juva. Bookwell Oy.

Opertti, R. Walker, Z. Zhang, Y. (2013). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EAF. Teoksessa: Florian, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (139–158). London. Sage.

Opetusalan ammattiliitto OAJ (2021). Kansallisen lapsistrategian toimeenpanosuunnitelma. Saatavilla:

https://www.oaj.fi/contentassets/730653ec287b4c739eae400fdf2a4868/stm_lapsistrategia.pdf.

(Luettu: 28.1.22)

Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto.

Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto>. (Luettu 28.1.2022).

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 7.1.2022.)

Opetushallitus (2000). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki.

Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 4.2.2022)

Perusopetusasetus. 1998/852. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. (Luettu:28.1.2022.)

Perusopetuslaki 1998/628. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> (Luettu 6.1.2022.)

Pulkkinen, J. & Routapuro, J. (2018). Samalla osaamisella sama arvosana? PISA-arvioinnin lukutaidon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan vastaavuus. Teoksessa: Leino, K., Routapuro, J. & Kulju, P. (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti 2021. (113–134) Suomen kasvatustieteellinen seura. Saatavilla:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79055/978-952-7411-16-2_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 31.1.2022.)

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa. Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. (73–83). Helsinki. Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. (55–57). Helsinki. Gaudeamus.

Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu: 13.1.2022.)

Roiha, A. & Polso, J. (2018). Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä. PS-kustannus.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne S. & Paavilainen, E. (2011). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki. WSOY.

Rose, D., Gravel, J., Gordon, D. (2014). Universal Design for learning. Teoksessa: Florian, L. (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. (475–490). London. Sage.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä. PS-kustannus.

Saloviita, T., Naukkarinen, A., & Murto, P. (2001). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37(4). Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>. (Luettu: 12.12.2021.)

Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”Osallistuva kasvatus” Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Jyväskylä. Saatavissa: http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#MIT%C3%84_%E2%80%9DINKLUUSIO%E2%80%9D_TARKOITTA. (Luettu 10.12.2021.)

Saloviita, T. (2013). Luokka Haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Saloviita, T. & Aarnio, S. (2016). Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä. PS-kustannus.

Sandberg, E. (2021). Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä. PS-kustannus.

Sirkko, R. (2020). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Oulu. Oulun yliopisto.

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

Suomen Vanhempainliitto, Opetusalan Ammattiliitto OAJ (2016). Koulukielen sanasto. Helsinki.

Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus. Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. (91–104). Jyväskylä. PS-kustannus.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. ja Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. (8–28). Jyväskylä. PS-Kustannus.

Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. (60–73). Helsinki. Gaudeamus.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Thuneberg, H. (2013). *Tukikeinojen prosentuaaliset osuudet yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa*. Teoksessa *Opetus ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tilastokeskus. (2021). *Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella*. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html. (Luettu 7.1.2022.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. k. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (10., uud. laitos.)*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 1.2.2022.)

Tuunainen, K. & Nevala, A. (1989). *Eryityskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki. Gaudeamus.

UNESCO 1994. *The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education*. Saatavissa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Luettu 28.1.2022.)

UNESCO 2008. Inclusive Education: The Way of the Future, International Conference on Education, 48th session. Geneve: UNESCO. Saatavissa http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

Uusikylä, K. (2005). Lahjakkaiden kasvatusta. Juva. WSOY.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J. S. (2000). Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom. Boston (MA). Allyn & Bacon.

Vaughn, S., Wanzek, J. & Denton, C.A. 2007. Teaching elementary students who experience difficulties in learning. In Florian, L. (toim.) The Sage handbook for special education. (360–377). London. Sage,

Varhaiskasvatustalaki 2018/240. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. (Luettu:15.1.2022.)

Veivo-Lempinen, L. (2008). Opettajan työhyvinvointi. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. (219–228). Helsinki. WSOY.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautapuro, J. & Vainikainen, M-P. (2016). PISA 15 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 2016:41.

Vitka, T. (2021). Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. Jyväskylä. PS-kustannus.

Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Naukkarinen & Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. (12–29). Jyväskylä. PS-kustannus.

Väyrynen, S. (2006). Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. Kasvatustieteellinen aikakauskirja, 37(4), 371–385.

Liitteet

Liite 1.

Hei!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat Oulun ja Lapin yliopistoista. Teemme pro gradu -tutkielmaa koskien perusopetuksen eri työtehtävissä toimivien opettajien käsityksistä inklusiosta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä.

Vastaamalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää vastauksiasi tutkimuksessa ja tutkielmasamme. Kyselyn aluksi keräämme vastaajien taustatietoja työtehtävästä ja työkokemuksesta. Huolehdimme, että tutkielmasamme ei ole millään tavalla tunnistettavissa yksittäinen henkilö tai koulu, mutta vältähän silti mainitsemasta henkilön tai koulun nimeä kysymyksiin vastattaessa. Tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja mahdolliset tunnistetiedot poistetaan tietosuojan mukaisesti.

Lomakkeella on taustatietojen lisäksi kolme avointa kysymystä. Toivomme kattavia vastauksia tarvittavan aineiston saamiseksi.

Kiitos jo tässä vaiheessa osallistumisestasi kyselyyn!

Ystävällisin terveisin,

Antti Siitonen

asiitone20@student oulu.fi

Niko Romppainen

nromppai@ulapland.fi

Liite 2.

Inkluusio ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen.

1. Tehtävänimike

Luokanopettaja

Erityisluokanopettaja

Erityisopettaja

Resurssiopettaja

Aineenopettaja

Muu, mikä?

2. Työkokemus

0-2 vuotta

3-5 vuotta

6-10 vuotta

Yli 10 vuotta

3. Millä perusopetusasteella toimit opettajana?

Alakoulussa

Yläkoulussa

Sekä alakoulussa että yläkoulussa

4. Mitä inklusio tarkoittaa sinulle koulun näkökulmasta? Miten inklusio näkyy koulussasi?

5. Lue kuvitteellinen esimerkkitapaus tukea tarvitsevasta oppilaasta. Vastaa tarinan pohjalta kysymyksiin tuen järjestämisestä omiin näkemyksiisi perustuen.

Oppilas 1 on alkuopetusikäinen oppilas, jolla on erityisen tuen päätös. Hänellä on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Oppilaalla on haasteita myös keskittymisessä ja sosiaalisissa taidoissa. Sosiaalisten taitojen haasteet näkyvät ongelmina kaverisuhteiden muodostamisessa ja heikkoina ryhmätyötaitoina. Oppiaineista yksilöllistettyjä ovat matematiikka ja äidinkieli.

Miten järjestäisit näiden tietojen pohjalta oppilaan opetuksen parhaalla mahdollisella tavalla? Voit pohtia tuen muotoja, mm. oppimisympäristöä ja opetusjärjestelyitä.

6. Lue kuvitteellinen esimerkkitapaus tukea tarvitsevasta oppilaasta. Vastaa tarinan pohjalta kysymyksiin tuen järjestämisestä omiin näkemyksiisi perustuen.

Oppilas 2 on kuudesluokkalainen oppilas, jolla on erityisen tuen päätös. Oppilaalla on suuria haasteita käyttäytymisessään. Oppilas ei kykene hillitsemään omia tunteitaan, jolloin pettymyksen sietokyky on matala. Oppilaalla esiintyy aggressiivista käytöstä muita ihmisiä ja esineitä kohtaan. Oppilaalla on haasteita noudattaa yhteisiä sääntöjä ja toimia ohjeen mukaan. Oppilaalla ei ole haasteita kognitiivisissa taidoissa, mutta käyttäytymisen haasteet ovat oppimisen esteenä, minkä vuoksi oppilas opiskelee painoalueittain kaikissa oppiaineissa. Oppilas saa myös koulun ulkopuolista tukea käyttäytymisen haasteisiin.

Miten järjestäisit näiden tietojen pohjalta oppilaan opetuksen parhaalla mahdollisella

tavalla? Voit pohtia tuen muotoja, mm. oppimisympäristöä ja opetusjärjestelyitä.