

Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia  
valmiuksistaan toteuttaa inklusiivista kasvatusta

Paula Friman  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
Kevät 2023

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia valmiuksistaan toteuttaa inklusiivista kasvatusta

Tekijä: Paula Friman

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 68 + Liite 1

Vuosi: 2023

### Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset inklusiivisesta kasvatuksesta ovat ja millaisiksi he kokevat omat valmiutensa vastata sen vaatimuksiin. Tutkimusmenetelmäksi valitsin fenomenografisen tutkimuksen. Aineisto on kerätty sähköisen kyselyn avulla Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta, jotka ovat suorittaneet erityispedagogiikan pakollisen kurssin, mutta eivät ole valinneet erityispedagogiikkaa sivuaineeksi.

Inklusiivista kasvatusta käsitellään vastauksissa kolmesta näkökulmasta: oppimisympäristön, opetuksen kehittämisen sekä osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Vastaajat näkevät inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena olevan kaikille yhteinen koulu. Suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että pelkästään yhteinen ympäristö ei riitä, vaan aito inklusio koulussa vaatii oppimisen ja osallisuuden esteiden vähentämistä sekä riittävän tuen tarjoamista. Inklusiivinen kasvatusta nähdään myös keinona yhdistää eri oppiaineita ja luoda niistä uusia kokonaisuuksia, mikä eroaa aiempien tutkimusten tuloksista.

Tutkimustulosten perusteella Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa inklusiiviseen kasvatukseen pääosin heikoiksi. Opiskelijoiden mukaan inklusiivinen kasvatusta vaatii opettajalta aiempaa enemmän yhteistyötaitoja, vahvaa tietoperustaa ja kognitiivisia taitoja sekä monikulttuurista osaamista. Myös erityispedagogisen osaamisen tarve nähdään aiempaa suurempana. Suurimmat puutteet valmiuksissa liittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, sillä käytännön kokemus on vähäistä. Valmiudet eriyttämiseen sen sijaan ovat hyvät. Tulosten perusteella harjoittelut ovat tehokas tuki valmiuksien kehittymiselle, mutta koulutusta pedagogisten asiakirjojen laadintaan tarvitaan lisää.

Asiasanat: inklusio, perusopetus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, valmiudet

## Sisällys

1 Johdanto.....	4
2 Inklusiivinen kasvatus .....	6
2.1 Segregaatiosta inklusioon.....	6
2.2 Inklusiivisen kasvatuksen määrittely .....	8
2.3 Näkökulmia inklusioon.....	10
3 Oppilaiden tuki perusopetuksessa .....	13
3.1 Opiskeluhoito .....	13
3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki.....	15
3.3 Opettajan osaamisvaatimukset inklusiivisessa koulussa.....	18
4 Tutkimuksen toteutus .....	22
4.1 Tutkimuskysymykset.....	22
4.2 Aineistonkeruu ja osallistujat .....	23
4.3 Fenomenografinen tutkimus .....	25
4.4 Analyysi .....	27
4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	30
5 Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta .....	34
5.1 Oppimisympäristön näkökulma .....	35
5.2 Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulma.....	38
5.3 Opetuksen kehittämisen näkökulma .....	41
6 Vaadittavat valmiudet inklusiiviseen kasvatukseen .....	45
6.1 Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteen yhteys opettajilta vaadittuun osaamiseen..	46
6.2 Opiskelijoiden kokemukset omista valmiuksistaan toteuttaa inklusiivista kasvatusta.....	50
7 Johtopäätökset .....	55
7.1 Havainnotja inklusiivisen kasvatuksen näkemyksistä.....	55
7.2 Valmiuksien merkitys ja kehittäminen.....	57
7.3 Pohdintaa tuloksista ja jatkotutkimuksesta .....	59
Lähteet .....	61
Liite 1 .....	

# 1 Johdanto

Kiinnostukseni erityispedagogiikkaa kohtaan heräsi työskennellessäni koulunkäynninohjaajana ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Olin jo aiemmin huomannut, että inklusiivisen kasvatuksen pyrkimyksen myötä erityispedagogista osaamista tarvitaan entistä enemmän myös yleisopetuksen luokissa. Suoritin erityispedagogiikan perusopinnot koulunkäynninohjaajan opintojen ohella ja päästyäni luokanopettajakoulutukseen olin innoissani, sillä uskoin opintojen tukevan inklusiivisen kasvatuksen taitojen ja erityispedagogisen osaamisen kehittymistä entisestään. Huomasin kuitenkin nopeasti, että näitä sisältöjä sisältyy opintoihin vain vähän. Opetusharjoitteluissa kohtasin tukea tarvitsevia oppilaita, jotka olivat inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden mukaisesta osana yleisopetusta, mutta koin taitoni heidän tukemiseensa riittämättömiksi. Tunsin tarvitsevani lisää valmiuksia tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja siksi hain erillisiin erityisopettajaopintoihin, jotka sain valmiiksi keväällä 2022. Keskustellessani avuttomuuden tunteesta muiden luokanopettajaopiskelijoiden kanssa, huomasin muidenkin olevan huolissaan valmiuksien riittämättömyydestä. Mielenkiintoni tutkimusta kohtaan on herännyt näiden keskustelujen sekä omien kokemuksieni myötä opintojen aikana. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän omista valmiuksistaan toimia työssään inklusiivisen kasvatuksen periaatteen mukaisesti. Selvitän myös opiskelijoiden näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta, sillä mielestäni sillä on merkitystä myös valmiuksille, joita he kokevat heiltä odotettavan.

Perinteinen opettajan työ on ollut hyvin itsenäistä. Opetussuunnitelman muutosten myötä perusopetuksen tehtäväksi on asetettu perusopetuksen kehittäminen inklusioperiaatteen mukaiseksi. Yksi tavoite inklusiiviselle kasvatukselle on se, että oppimista ja hyvinvointia tuetaan yhteistyössä. (Opetushallitus 2014, 18.) Tuen tarpeet ja koulujen monikulttuurisuus ovat lisääntyneet, eikä perinteistä, yksin tapahtuvaa opetusta, nähdä enää tehokkaana tapana opettaa. Inklusiivisen kasvatuksen myötä vaatimus opettajan ajantasaisesta osaamisesta on kasvanut. Opettajalta vaaditaan aiempaa enemmän erityispedagogista osaamista, yhteistyötaitoja sekä valmiuksia

kohdata erilaisia oppilaita. Yksi opettajankoulutuksen haasteita onkin tarjota valmiuksia moninaisten oppijoiden kohtaamiseen tuen tarpeiden lisääntyessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 10–16.)

Inklusiota on tutkittu useasta eri näkökulmasta. Valitessani aihetta löysin esimerkiksi tutkimuksen opettajien sitoutumisesta inklusioon (Mäkinen 2013), inklusiivisen toiminnan edellytyksistä (Alajoki 2021), inklusion edistämisestä (Haug 2020) sekä useita tutkimuksia opettajien asenteista inklusion toteuttamiseen (esim. Saloviita 2018). En kuitenkaan löytänyt yhtäkään tutkimusta, joka olisi koskenut opiskelijoiden valmiuksia inklusiiviseen kasvatukseen. Valmiiden opettajien osaamista on tutkittu enemmän. Esimerkiksi vuonna 2018 toteutetussa kansainvälisessä TALIS 2018 - tutkimuksessa kävi ilmi, että vain 35 prosenttia opettajista koki omaavansa riittävät valmiudet opettaa tukea tarvitsevia oppilaita heterogeenisessä luokassa. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 15.) Yanin ja Dengin (2019, 385) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat, jotka kokevat valmiutensa toteuttaa inklusiivista kasvatusta riittämättömiksi, kokevat enemmän ahdistusta ja onnistuvat inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa huonommin. Tämä on syy, miksi opiskelijoiden kokemuksia omista valmiuksista on mielestäni tärkeää tutkia. Valmiuksien kehittäminen opiskeluaikoina mahdollistaa sen, että opettajankoulutuslaitoksesta valmistuu opettajia, jotka uskovat omiin kykyihinsä ja onnistuvat inklusiivisessa kasvatuksessa. Valmiuksia tutkimalla voidaan selvittää, millä osa-alueilla koulutus on onnistunut ja mitä tulevaisuudessa tulisi kehittää.

Aloitan pro gradu -tutkielmani käymällä läpi inklusiivista kasvatusta ja sitä, miten siihen on päädytty. Sen jälkeen etenen inklusiivisen koulun tukimenetelmien tarkasteluun ja käyn läpi, millaisia vaatimuksia se asettaa opettajalle. Tämän myötä etenen oman tutkimukseni toteutukseen ja sen tuloksiin. Käytän tutkielmassani yleistä käsitettä tukea tarvitseva oppilas, enkä erottele tuen tasoa, ellei sisältö erityisesti vaadi erottelua. Käytin samaa käsitettä myös kyselylomakkeessa, jonka lähetin tutkimukseni kohderyhmälle, Lapin yliopiston luokanopiskelijoille.

## 2 Inklusiivinen kasvatus

Luvun alkuun tarkastelen, miten erilaisia oppilaita eristävästä koulusta on päästy kaikille yhteiseen kouluun, jonka tavoitteena on toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Tarkastelun myötä on mahdollista havaita, miten erilaisuus on historiassa nähty ja millainen erityisopetus on eri aikakausina nähty tehokkaimpana. Luvun edetessä käyn läpi, miten moninaista inklusion määrittely on ja millaisista näkökulmista inklusiota on mahdollista tutkia.

Inklusio käsitteenä on haastava, sillä siihen liittyvää sanastoa ei juurikaan ole määritelty suomeksi. UNESCO (2020) käyttää käsitettä ”inclusive education”, joka suoraan suomennettuna tarkoittaa mukaan ottavaa koulutusta tai kasvatusta. Tämä ei kuitenkaan ole termi, jota käytettäisiin yleisesti kasvatustieteissä. Tarkastelin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014), sillä halusin nähdä, mikä oli siellä käytettävä termi. Perusopetuksen tehtävissä puhuttiin siitä, miten koulua on kehitettävä inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 18), mutta muuta mainintaa inklusiosta ei opetussuunnitelmassa ollut. Suoraa määritelmää inklusiolle ei siis löytynyt sieltäkään. Lopulta päädyin itse käyttämään tutkimuksessani inklusiivisen kasvatuksen käsitettä.

### 2.1 Segregaatiosta inklusioon

Historiassa erilaisuus on nähty haasteena ja siksi erilaiset oppijat on eristetty omiin luokkiinsa tai kouluihinsa. Kyse on segregaatiosta. (Will 1986, 412; United Nations 2016, 4.) Suomi on ollut koulutuksen saralla edistyksellinen valtio, kun on säädetty oppivelvollisuuteen liittyviä asioita. Oppivelvollisuuslain astuessa voimaan vuonna 1921 jäivät erilaiset oppilaat edelleen pahimmassa tapauksessa kokonaan opetuksen ulottumattomiin, vaikka laki koski jokaista suomalaista oppilasta. (Jahnukainen 2021, 40-41). Kivirauma (2015) jakaa erityisopetuksen historian kolmeen erilaiseen

vaiheeseen. Ensimmäisenä vaiheena hän pitää vammaisten opettamista laitoksissa 1800-luvun puolesta välistä aina 1900-luvun alkuun asti. Tällöin vammaisista pyrittiin tekemään tuottavia yksilöitä kasvatuksen avulla ja koulutuksen pyrkimyksenä oli oppia jokin ammatti. Toinen vaihe erityisopetuksen kehittymisessä olivat oppivelvollisuuskoulun erityisluokat 1900-luvun alusta 1960-luvulle. Näiden luokkien avulla pyrittiin vastaamaan erilaisuuteen, joka näihin aikoihin nähtiin yhteiskunnan taakkana. Eristämällä ”vajaamielisiä” erityisluokkiin pyrittiin ehkäisemään heidän aiheuttamaansa uhkaa yhteiskunnalle. (Kivirauma 2015, 26–32.) 1950-luvulla alettiin kuitenkin havaita, ettei erityisopetus ollut takuu tehokkaalle oppimiselle. Oppimistulokset eivät olleet yleisopetusta parempia ja erityisluokkaan kuuluminen leimasi oppilaan. Tutkimuksen myötä huomattiin, että oppimisen paikkaa merkittävämpi tekijä oppimiselle on opetuksen laatu ja keinot. (Moberg & Savolainen 2015, 69–70.) Hiljalleen erityisopetus kehittyi osa-aikaiseksi, joka oli vaiheista kolmas ja tapahtui 1970–1980-luvulla (Kivirauma 2015, 36). Tällöin erityisopetus kytkettiin osaksi peruskoulua. Erityisopetusta kehittämällä pyrittiin vähentämään epätasa-arvoa niin yhteiskunnallisesti kuin alueellisestikin. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 15.) Näin edettiin segregaatista integraatioon. Integraatiossa oli kyse siitä, että oppilas vieraili yleisopetuksessa osalla oppitunneista. Tosiasiassa oppilas ei kuulunut ryhmään, vaan käynnit olivat enemmän vierailujen kaltaisia. (Takala ym. 2020, 9.) Integraation ja inklusion tavoitteet ovat tasa-arvon näkökulmasta samankaltaiset, mutta lähtökohdiltaan eriävät. Integraatiossa tavoitteena on kuntouttaa erilaista yksilöä niin, että hän pääsee osaksi yhteisöä, kun inklusiiossa ajatuksena on se, että erilaiset yksilöt ovat jo lähtökohtaisesti osa yhteisöä, eikä erilaisuus estä joukkoon kuulumista. (Saloviita 2006, 340.)

Vaikka keskustelu inklusiosta on kiihtynyt vasta 2010-luvulla tapahtuneiden uudistusten myötä, ovat taustat syvemmällä. Jo vuosikymmeniä sitten on tehty sopimuksia, jotka ovat johdatelleet meitä kohti inklusiivista koulua. Ensimmäinen näistä on solmittu vuonna 1948. Tällöin Yhdistyneet kansakunnat julistivat sopimuksen ihmisoikeuksien yleismaailmallisuudesta, jossa velvoitetaan YK:n jäsenvaltiot edistämään tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia (YK 1948). Seuraava sysäys oli vuonna 1989 laadittu yleissopimus lasten oikeuksista, joka velvoittaa YK:n jäsenvaltioita edistämään lasten turvallisuutta ja parempaa elämää sekä tukemaan heidän sosiaalista kehitystään.

Sopimuksessa muun muassa vaaditaan maksutonta koulutusta jokaiselle. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.) Jälleen askel eteenpäin oli vuoden 1994 Salamancan julistus, jonka mukaan jo olemassa olleen koulutusjärjestelmän tuli mukautua vastaamaan moninaisten oppijoiden tarpeisiin (UNESCO 2008, 11). 92 maata allekirjoitti lausunnon, jonka pohjalta koulutuspolitiikkaa haluttiin lähteä kehittämään niin, että vammaisten oppilaiden asema paranisi (Magnússon 2019, 677).

## 2.2 Inklusiivisen kasvatuksen määrittely

Lakia perusopetuslaista muutettiin vuonna 2010, jolloin näkökulma tuen tarpeisiin muuttui. Aiemmin puhuttiin oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen, mutta muutoksen myötä alettiin puhua oikeudesta oppimisen tukeen. Muutoksen myötä tärkeintä on tarjota yksilöllistä tukea oppilaan tarpeiden mukaan välittömästi tarpeen ilmetessä. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21.) Inklusiivisessa kasvatuksessa periaatteena on se, että jokaisen oppilaan tulisi kokea kuuluvansa joukkoon ja tulleensa arvostetuksi omana itsenään (UNESCO 2020, V). Lähtökohta inklusiivisessa kasvatuksessa koulumaailman näkökulmasta tarkasteltuna on se, että jokaiselle oppilaalle mahdollistetaan pääsy omaan lähikouluun, jossa hänelle tarjotaan yksilöllisten tarpeiden mukaista tukea. Inklusiivisessa koulussa tuesta ovat vastuussa kaikki koulun toimijat. (Moberg & Savolainen 2015, 73–74.)

Haasteena inklusiosta puhuttaessa ja inklusiiviseen kasvatukseen pyrkimisessä on se, ettei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää siitä, mitä inklusio on (Magnússon 2019, 677; Booth & Ainscow 2002, 2). Haugin (2010) mukaan syy tälle on se, ettei inklusion toteuttamiseen ole olemassa vain yhtä tapaa ja sitä voi tarkastella erilaisista näkökulmista. Myös kulttuurin tavat vaikuttavat siihen, millaisena inklusio näyttäytyy. (Haug 2010, 199–200.) Sirkon (2020, 21) mukaan kulttuurin lisäksi asiayhteydellä on



merkityksensä määrittelylle ja Väyrynen (2001, 13) painottaa, ettei inklusiota voi käsitellä yleisenä käsitteenä ilman kontekstia.

Yleisesti voidaan todeta, että pääpiirteinä koulussa toteutettavassa inklusiivisessa kasvatuksessa on siirtyä kohti koulutusta, jolla voidaan vastata monimuotoisten oppijoiden tarpeisiin. Ei riitä, että asiasta puhutaan pelkästään oppilaiden näkökulmasta, vaan kyse on prosessista, joka muokkaa sekä koulun kulttuuria että käytäntöjä vastaamaan paikkakunnan ja oppilasryhmän monimuotoisuuteen. (Ainscow 2014, 181–182). Inklusio liitetään usein niihin oppilaisiin, joilla on erilaisia tuen tarpeita, mutta tosiasiaa inklusiivisen kasvatuksen periaatteena on se, että oppimisen ja osallisuuden esteitä pyritään vähentämään jokaisen oppilaan kohdalla (Booth & Ainscow 2002, 1). Sirkon (2020, 21) näkemyksen mukaan inklusio voidaankin nähdä tavoitteena kehittää jokaista yksilöä tämän taustasta, vammoista tai asemasta riippumatta.

Tänä päivänä tasa-arvo nähdään tärkeänä arvona hyvinvointivaltioissa ja se heijastuu koulumaailmaan. Suomalaisessa koulussa tasa-arvo näkyy oikeudenmukaisuutena, jonka myötä jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua laadukkaaseen opetukseen ja mahdollisuus jatkaa opintoja myös peruskoulun jälkeen (Sahlberg 2021, 75). Koulumaailmassa ilmenevät haasteet ovat kuitenkin aiempaa moninaisempia ja laajempia. Opetushallituksen raportin (2013, 16) mukaan koulut ovat entistä heterogeenisempia ja kulttuuri moninaisempaa, minkä lisäksi ongelmat huoltajien tukemiseen liittyen ovat lisääntyneet. Lukivaikeuksien lisäksi tukea annetaan esimerkiksi puheeseen ja sopeutumiseen liittyviin haasteisiin (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2015, 242). Nykyisen inklusiomallin myötä myös oppilaat, joilla on tuen tarpeita, voivat opiskella yleisopetuksessa ja heille järjestetään heidän tarvitsemansa tuki. Pelkkä ympäristön muutos ei kuitenkaan riitä. Jos tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan yleisopetuksen ryhmään, mutta hänelle ei järjestetä tarvittavaa tukea, eikä rakenteellisilla muutoksilla vastata haasteisiin, kyseessä ei ole inklusio. (United Nations 2016, 4.) Yhteisten fyysisten puitteiden lisäksi vaaditaan osallisuutta, hyväksyntää ja monipuolisia opetusjärjestelmiä, jotta voidaan puhua aidosta inklusiosta (Moberg & Savolainen 2015, 74).

### 2.3 Näkökulmia inklusioon

Inklusiivista kasvatusta perustellaan erilaisin näkökulmin. Inklusion kehitykselle erityisen tärkeä näkökulma on ollut siirtyminen lääketieteellisestä näkökulmasta sosiaaliseen näkökulmaan. Sosiaalisesta näkökulmasta inklusio edistää tasa-arvoa ja kunnioittaa oppijoiden erilaisuutta. (Jia, Tan & Santi 2022, 1.) Vammaisuuden lääketieteellisessä mallissa vamma itsessään nähdään häiriönä, joka on este toiminnalle, ja siksi siitä halutaan päästä eroon. Sosiaalisen mallin näkökulmasta toiminnan esteet johtuvat ympäristöstä, eivät vammasta. Siksi ympäristöä pyritään muovaamaan niin, ettei se rajoita vammaisen toimintaa. (Mykyteichuk ym. 2022, 247.) Siirryttäessä vammaisuuden lääketieteellisestä mallista sosiaaliseen malliin alettiin erilaisuus nähdä luonnollisena ja sen myötä ympäristöjä alettiin muovata joustavimmiksi. Sosiaalisesta näkökulmasta inklusio on keino vähentää erilaisuuden stigmaa ja näin ollen se vähentää syrjintää ja lisää oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa (UNESCO 2008, 12). Saloviita (2006) havainnollistaa lääketieteellistä ja sosiaalista mallia selkeästi käyttämällä esimerkkinä pyörätuolissa istuvaa oppilasta: jos oppilas ei mahdu luokkaan pyörätuolissa, voidaan yksilökeskeisessä mallissa ajatella, että vika on hänessä itsessään: hän on liikuntavammainen. Itse liikuntavammaa voidaan pyrkiä parantamaan kuntouttamalla oppilasta, jolloin hän pääsee ovesta, kunhan oppii kävelemään. Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna vika on ympäristössä. Ympäristöä muokkaamalla voimme mahdollistaa osallisuuden: ovea voidaan leventää. (Saloviita 2006, 329.) Perinteisesti tukea tarvitseva oppilas on siirretty erityisopetukseen, mikä on mahdollistanut erityisopetuksen lasten sisäisten tarpeiden mukaan. Tarkoitus on ollut hyvä ja tämän on nähty olevan lapsen etu: näin hän saa tarvitsemaansa tukea. Nykyään on siirrytty sosiaaliseen malliin, jossa ympäristöä muutetaan oppilaan tarpeen mukaiseksi.

Suppeimman inklusion määritelmän mukaan pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen on vastaus vammaisten tai tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Tämän näkemyksen mukaan vammaisilla ja niillä, joilla on tarvetta erityisopetukselle, on oikeus saada yleissivistävää koulutusta, johon ratkaisu voi olla erityiskoulu. Näkemystä on kuitenkin kritisoitu siitä, että se erottaa nämä oppilaat muista oppilaista. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 15–16.) Koulutuksellisesta näkökulmasta inklusiivinen kasvatusta voidaan

nähdä keinona parantaa opetuksen laatua, sillä sen myötä kehitetään opettamisen keinoja, josta hyötyvät kaikki oppilaat. Taloudellisen perustelun näkökulmasta inklusio on edullinen vaihtoehto: kun oppilaat voidaan keskittää yhteen, yhteiseen kouluun, säästyy samalla rahaa. (UNESCO 2008, 11–12.)

Göransson ja Nilholm (2014, 265) löysivät kirjallisuuskatsauksessaan neljä tapaa käsittää inklusiota. Ensimmäisen näkemyksen mukaan inklusiossa sijoitetaan tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen ryhmiin. Toisen näkökulman mukaan inklusiolla pyritään täyttämään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden akateemiset ja sosiaaliset tarpeet. Kolmannen näkökulman mukaan inklusio on vastaus jokaisen koulun oppilaan akateemisten sekä sosiaalisten tarpeiden täyttämiseen. Neljännen näkökulman mukaan inklusio on keino luoda turvallisia ja inklusiivisia yhteisöjä, joissa jokaisella on mahdollisuus olla osallisena ja jossa moninaisuutta arvostetaan. (Göransson & Nilholm 2014, 265.) Inklusion voi käsittää kuitenkin vielä tätäkin laajemmin. Ainscowin ym. (2006) mukaan inklusio on koko yhteiskuntaan sijoittuvaa läpileikkaavaa toimintaa. Heidän näkemyksensä ovat samankaltaiset kuin Göranssonin ja Nilholmin (2014), mutta lisäyksenä aiempaan heidän mukaansa inklusio voidaan nähdä myös käyttäytymiseltään haastavien oppilaiden tukemisena. Heidän huomioidensa mukaan on olemassa riski, että inklusio nähdään ainoastaan kurinpitomenetelmänä, kun inklusion ajatellaan liittyvän vain lapsiin, joilla on tarve erityisopetukselle. (Ainscow ym. 2006, 15–18.) Suomalaisen korvaan tämä voi kuulostaa omituiselta, mutta syy tälle näkemykselle löytyy Iso-Britannian historiasta. Vuoden 1986 koulutuslaissa on käytetty eksklusio-termiä, samassa yhteydessä, kun on puhuttu huonosti käyttäytyivistä oppilaista, jotka on erotettu koulusta häiritsevän käyttäytymisen vuoksi. Iso-Britanniassa on huomattu, että osa opettajista ajattelee edelleen inklusiossa olevan kyse siitä, että luokkaan sijoitetaan useita käytökseltään haastavia oppilaita. (Ainscow ym. 2006, 16–18.)

Näkemykset inklusiosta ovat siis hyvin monitasoisia. Tämä on yksi syy siihen, miksi opettajalle voi olla epäselvää se, millaisia valmiuksia hänellä tulisi olla inklusion toteuttamiseen. Yleisessä keskustelussa tämä voi aiheuttaa sen, ettei keskustelijoilla ole välttämättä tietoa siitä, millainen on inklusiivinen koulu. Pitkäsen, Huillan, Lappalaisen, Juvosen ja Kosusen (2021) tutkimuksen perusteella keskustelua inklusiosta käsitellään useimmiten praktisena kysymyksenä, eikä eettis-filosofista

taustaa osallisuudesta oteta huomioon. Tällöin keskusteluissa huomio keskitetään oppilaisiin, jotka nähdään koulussa haastavina, esimerkiksi maahanmuuttotaustaisiin tai erityistä tukea saaviin oppilaisiin. (Pitkänen ym. 2021, 497.) On kuitenkin pidettävä mielessä, ettei inklusio koske pelkästään heitä. Inklusiivisen kasvatuksen avulla pyritään siihen, että tukea on saatavilla jokaisella oppilaalla. Seuraavassa luvussa tarkastelen, millaisia nämä tukijärjestelmät ja -menetelmät oppilaan tukemiseen peruskoulussa ovat.

### 3 Oppilaiden tuki perusopetuksessa

Inklusiivisen koulun taustalla on ajatus siitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen, mutta myös oikeus opiskella omassa lähikoulussaan yleisessä opetuksessa (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016, 58) ja siksi tuen on oltava läsnä kaiken yleisopetuksen ohessa. Suomalaiseen peruskouluun on kehitetty kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä, joka perustuu erilaisiin tasoihin, jotka ovat toistensa jatkumo: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukea annetaan eri tasoilla perustuen tarpeen vaativuuteen sekä intensiivisyyteen. (Pulkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015, 53.) Perusopetuksen toinen tukijärjestelmä on opiskeluhoito, jonka tarkoituksena on edistää ja ylläpitää oppilaan terveyttä, hyvinvointia sekä oppimista (Opetushallitus 2014, 77).

#### 3.1 Opiskeluhoito

Opiskeluhoiton ensisijaisena tavoitteena on tukea koko oppilaitoksen oppimisympäristön sekä yhteisön hyvinvointia, turvallisuutta, osallisuutta ja terveyttä ennaltaehkäisevästi. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain myötä voidaan taata laadukkaat opiskeluhoitopalvelut jokaiselle asumispaikasta huolimatta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2§ & 3§.) Peruskoulussa puhutaan oppilashuollosta. Koulutuksen järjestäjällä on vastuu oppilashuollon toteutumisesta (Perälä ym. 2015, 29). Kiteytettynä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki edistää jokaisen oppilaan tasavertaisia mahdollisuuksia koulunkäynnille ja oppimiselle. Vaikka ensisijainen pyrkimys on ennaltaehkäistä koko yhteisön hyvinvointia, voidaan oppilashuolto jakaa yksilökohtaiseen ja yhteisölliseen oppilashuoltoon. (Lahtinen & Lankinen 2022, 291–292.)

Yksilökohtaisen oppilashuollon palveluihin kuuluvat kouluterveydenhuollon lisäksi psykologi- sekä kuraattoripalvelut, joita hyödynnetään yhdessä opetushenkilöstön

kanssa. Ryhmän kokoonpano valitaan aina tilannekohtaisesti. (Opetushallitus 2014, 77–78.) Kouluterveydenhuoltoon sisältyvät terveydenhoitajan ja lääkärin palvelut, joiden myötä esimerkiksi seurataan oppilaan kasvua ja tuetaan yksilön hyvinvointia sekä oppimista. Peruskoulussa yksi kouluterveydenhuollon tehtävistä on lisäksi olla apuna vanhemmille kasvatukseen liittyen. Psykologipalveluissa oppilaille tehdään tarvittavia psykologisia tutkimuksia sekä suunnitellaan tukitoimia ja tarvittavia järjestelyjä opetukseen. Lisäksi koulupsykologit kohtaavat oppilaita yksilöllisesti ja tukevat heitä oppimisen haasteissa sekä tunne-elämään liittyvissä asioissa. Kuraattoripalvelut liittyvät erityisesti sosiaalisten suhteiden ja käyttäytymisen haasteisiin. Useimmiten kuraattoritapaamiset liittyvät runsaisiin poissaoloihin, aggressiivisuuteen, kiusaamistapauksiin tai perheen vaikeuksiin. Koulukuraattori kartoittaa tilannetta ja tekee arviota siitä, millaisia tuen tarpeita oppilaalla on. Yhteisöllisen oppilashuollon pyrkimyksenä on vaikuttaa koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Tavoitteena on parantaa oppimisympäristön turvallisuutta ja terveellisuyttä. Hyvinvoinnin näkökulmat liittyvät koulun toimintakulttuuriin, mutta myös oppiainesisältöihin esimerkiksi terveystiedossa ja yhteiskuntaopissa. Yhteisöllisen oppilashuollon toteuttaminen kuuluu jokaiselle koulun opiskeluhuoltopalveluiden ja oppilaiden kanssa työskenteleville työntekijöille (Perälä ym. 2015, 26–27, 78–79, 93–94.) Yhteistyöhön oppilaiden ja kotien kanssa kannustetaan niin yhteisöllisessä kuin yksilöllisessäkin oppilashuollossa, sillä se edistää yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä haasteiden ennaltaehkäisyä. (Opetushallitus 2014, 79.)

Oppilashuolto toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä. Ensisijaisesti vastuu kuuluu koulun henkilökunnalle. Jokaisella peruskoululla on oma oppilashuoltoryhmänsä. Tavoitteena on oppilaan, huoltajan ja koulutuksen järjestäjän yhteistyö ja yhteinen näkemys siitä, miten oppilasta tuetaan. (Lahtinen & Lankinen 2022, 291.) Oppilaitoskohtainen ryhmä suunnittelee oppilashuollon kunnan linjausten mukaan ja on vastuussa oppilashuollon toteutumisesta, kehittämisestä sekä arvioinnista. Ryhmää johtaa joko rehtori tai muu valittu vastuhenkilö. Koulun henkilöstön lisäksi oppilashuoltoryhmän olennaisia toimijoita ovat itse oppilaat, vanhempainyhdistykset ja oppilaskunnat. Oppilashuoltoryhmä voi tehdä yhteistyötä tarvittaessa esimerkiksi terveyskeskusten, lastensuojelun, poliisin ja sosiaalityön kanssa. Ryhmän kokoonpanon

tulisi olla muuttumaton. Tämä mahdollistaa pitkäjänteisen toiminnan, jolla pyritään kohti yhteisiä tavoitteita. (Perälä ym. 2015, 33–34, 42.)

Perusopetuslaki (1267/2013, 47 a §) velvoittaa osallisuuden edistämiseen kouluissa ja se onkin merkittävä osa oppilashuoltoa. Oppilaitoksen tulisi vahvistaa oppilaan osallisuutta, sillä se edistää koko yhteisön hyvinvointia. Jotta hyvinvointia voidaan lisätä, on myös vanhempien osallisuus huomioitava toiminnassa. Ei riitä, että oppilas ja huoltaja ovat paikalla kokouksissa, vaan heidän on saatava mahdollisuus osallistua heitä koskevien päätösten suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Oppilaan ja tämän huoltajien kohtaaminen, vaikutusmahdollisuudet päätöksiin ja asioista tiedottaminen vahvistavat osallisuutta. (Perälä ym. 2015, 64, 88.)

Jokaisella oppilaalla on oikeus oppilashuoltoon, eivätkä huoltajat voi estää palvelujen käyttöä. Alaikäinenkin oppilas voi kieltää huoltajien osallistumisen tapaamisiin, jos se ei ole vastoin tämän omaa etua. Päätöksissä on huomioitava oppilaan ikä ja kehitys. Lopullisen päätöksen osallistumisen kieltämisestä tekee terveydenhuollon ammattilainen, useimmiten terveydenhoitaja, kuraattori tai psykologi. Päätökset kirjataan aina potilasasiakirjoihin. (Perälä ym. 2015, 99.)

### 3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki

Perusopetuslain (642/2010, 16§ & 30§) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea oppimiseensa muun opetuksen rinnalla välittömästi, kun tuen tarpeita havaitaan. Lisäksi oppilaalla on tarvittaessa oikeus maksuttomiin apuvälineisiin, avustajapalveluihin sekä muihin opetuspalveluihin (Perusopetuslaki 477/2003, 31§). Vuoden 2011 voimaan astuneilla lakiuudistuksilla on pyritty tehostamaan tuen saatavuutta varhaisessa vaiheessa sekä lisäämään tuen suunnitelmallisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 3). Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen avulla pyritään ehkäisemään haasteiden syntymistä ja takaamaan onnistumisen kokemuksia oppilaalle. Jotta ennaltaehkäisy on mahdollista, on oppilasta havainnoitava koulun arjessa. Jos tuelle on tarvetta, on se järjestettävä ensisijaisesti oppilaan omassa

ryhmässä. (Opetushallitus 2014, 61.) Kolmiportaisen tuen myötä jokaisen opettajan velvollisuuksiin kuuluu tukea tarvitsevan oppilaan tukeminen. Tämä vaatii monipuolisia opetusmenetelmiä ja moniammatillista yhteistyötä. (HE 109/2009, 20.)

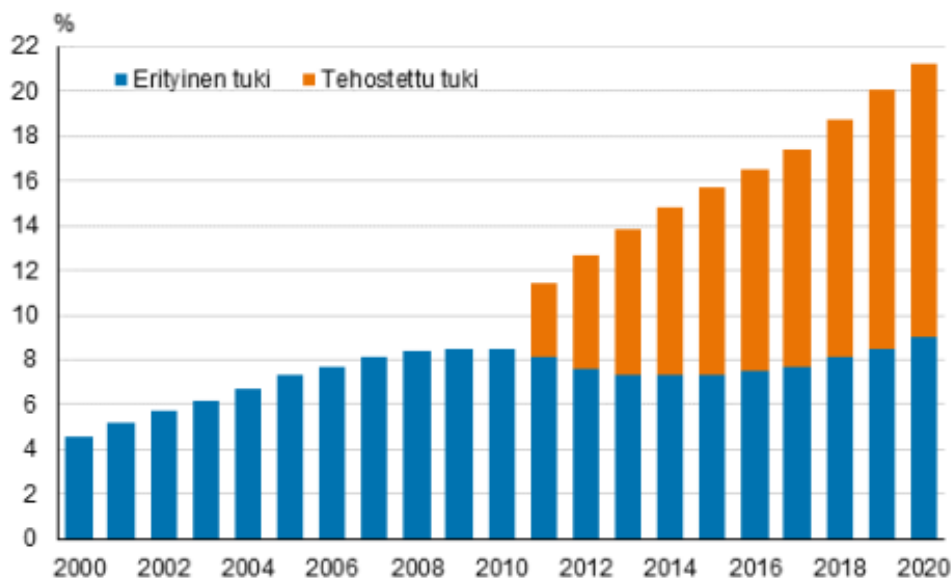
Yleinen tuki on kaikille oppilaille tarkoitettua tukea. Yleinen tuki voi olla esimerkiksi ohjeiden pilkkomista, eriyttämistä, tukiopetusta tai muuta tukea, josta on hyötyä jokaiselle luokassa. (Björn ym. 2016, 59.) Yleistä tukea varten ei tarvita tutkimuksia tai erityisiä päätöksiä, vaan tukea tarjotaan heti tarpeen ilmetessä (Opetushallitus 2014, 62). Jos oppilas tarvitsee lisää tukea, siirrytään tehostettuun tukeen, joka on intensiivisempää (Björn ym. 2016, 59). Tehostettu tuki on säännöllisempää ja siinä voidaan hyödyntää useampaa tukimuotoa kerrallaan. Tehostettua tukea varten tehdään pedagoginen arvio, jossa kuvaillaan jo saatua tukea ja sen vaikutuksia, oppilaan tilannetta, hänen vahvuuksiaan sekä tuen tarpeita. Tehostetussa tuessa opetuksen pohjana on oppimissuunnitelma, johon asetetaan esimerkiksi oppimisen tavoitteita sekä kuvataan pedagogisia ratkaisuja. Tehostettuun tukeen voi kuulua muun muassa yksilöllistä ohjausta ja osa-aikaista erityisopetusta. Edistymistä seurataan ja se kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Opetushallitus 2014, 63–65.)

Jos tehostettu tuki ei riitä, siirrytään erityiseen tukeen, joka on yksilöllistä ja jatkuvaa tukea (Björn ym. 2016, 59). Erityinen tuki sisältää erityisopetusta sekä yksilöllisiä tukimuotoja, joita oppilas tarvitsee. Opiskelu voi tapahtua toiminta-alueittain tai oppiaineittain. Jotta oppilas voi saada erityistä tukea, on tehtävä pedagoginen selvitys, jossa kuvaillaan tilannetta, jo annettuja tukimuotoja, oppilaan tuen tarpeita sekä tämän vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Erityiseen tukeen tarvitaan kirjallinen päätös opetuksen järjestäjältä. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS:ssa kuvataan tukimuotoja ja pedagogisia menetelmiä, joita oppilaan tukemiseksi käytetään. HOJKS:iin kirjataan myös tavoitteet ja tarvittavat palvelut. (Opetushallitus 2014, 65–68.)

Tilastokeskuksen (2021) koulutustilastosta (kuvio 1) näkee, että tukea saavien oppilaiden osuus on kasvanut vuonna 2011 voimaan tulleen lakiuudistuksen jälkeen ja vuonna 2020 joka viidennes oppilas sai joko tehostettua tai erityistä tukea. Tilastoissa käy kuitenkin ilmi, että erityiskoulun erityisluokissa tai -ryhmissä opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden osuus oli vuonna 2020 6,5 prosenttia, kun vuonna 2011



lukema oli 13,3 prosenttia. (Tilastokeskus 2021.) Yhä useampi tukea saava oppilas saais tukensa omassa lähikoulussaan yleisopetuksen luokassa.



*Kuvio 1 Vuosien 2000–2020 tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden osuus peruskoulussa*

Uusimman tilaston mukaan vuonna 2021 peruskoulussa tehostettua tukea annettiin 13,5 prosentille oppilaista, kun erityistä tukea saavien osuus oli 9,4 prosenttia. 37 prosenttia erityisen tuen oppilaista osallistui opetukseen 80–100 prosenttia yleisopetuksen luokassa. (Tilastokeskus 2022.)

Vertailin vuosilta 2013 sekä 2021 tehtyjä taulukoita siitä, millaisia tukikeinoja suomalaisissa kouluissa on käytetty tuen eri portaita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 38; Lintuvuori & Rämä 2022, 60–66). Taulukkojen suora vertailu ei ole tarkoituksenmukaista, sillä vuoden 2013 tutkimuksessa rehtorit ovat luetelleet, millaisia tukimuotoja heidän koulussaan annetaan, kun vuoden 2021 tutkimuksessa tiedot ovat tulleet opetuksen järjestäjältä. Aiemmassa tutkimuksessa vaihtoehdot ovat myös yleisemmällä tasolla esitettyjä, kun uudemmassa tutkimuksessa keinot ovat hyvin yksityiskohtaisia. Tulokset antavat kuitenkin suuntaa siitä, millaisia tuen muodot ovat olleet.

Vuoden 2013 tutkimuksessa yleisellä ja tehostetulla tuella kolme eniten käytettyä tukikeinoa ovat tukiopetus, opetuksen eriyttäminen sekä opettajien yhteistyö. Myös erityisellä tuella käytetyin keino on opetuksen eriyttäminen ja opettajien välinen yhteistyö mainitaan kolmen käytetyimmän keinon joukossa, mutta tukiopetus ei ole yhtä suosittua kuin muilla tuen portailla. Sen sijaan kolmen käytetyimmän keinon joukossa on avustajan hyödyntäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 38.) Vuoden 2021 selvityksessä tukimuodot on rajattu hyvin konkreettisesti ja tukikeinot ovat yksityiskohtaisempia kuin Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä. Mukana on tukimuotoja, joita aiemmassa selvityksessä ei ole lainkaan, esimerkiksi kiusaamisen ehkäisy ja positiivinen pedagogiikka. Prosenttiero ovat pienempiä kuin aiemmassa tutkimuksessa. Sekä yleisellä että tehostetulla käytetyin tuen muoto on kiusaamisen ehkäisy, jota käytti jokaisella portaalla 99 prosenttia vastaajasta. Yleisellä tuella tukiopetus ja erityisopettajan teettämät testit ja seulat ovat käytetyimpiä tukimuotoja, tehostetulla tuella yleisimmin käytettiin opetuksen eriyttämistä, lisäresurssia avustajalta sekä tukiopetusta. Erityisellä tuella painotettiin tiivistä yhteistyötä kodin kanssa, avustajaresurssia, havainnollistamisvälineiden hyödyntämistä sekä sovellettuja koejärjestelyitä. Prosenttiero ovat kuitenkin pienempiä kuin aiemmassa tutkimuksessa ja kaikkia muotoja käytettiin monipuolisemmin kuin aiemmassa tutkimuksessa. (Lintuvuori & Rämä 2022, 60–66.)

Inklusiivisessa koulussa yleisopetuksen luokassa voi olla oppilaita jokaiselta tuen portaalta. Seuraavaksi tarkastelen, miten tämä vaikuttaa luokanopettajan työhön.

### 3.3 Opettajan osaamisvaatimukset inklusiivisessa koulussa

Yksi tutkimukseni tavoitteista on selvittää, millaisiksi opiskelijat kokevat valmiutensa inklusiivisena opettajana toimimiseen. Siksi on olennaista avata, millaisia kompetensseja opettajalta vaaditaan.

Opettajana toimiminen on asiantuntijatyötä, joka vaatii monipuolisia taitoja sekä tietämystä. OVET-hankkeen yhteydessä kehitettiin moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP), jonka avulla nimettiin keskeiset osaamisalueet, joita opettajalta

odotetaan. (Metsäpelto ym. 2020, 2–6.) Mallissa opettajan ydiosaamisalueet jaetaan viiteen osaan. Ensimmäinen näistä on opetuksen tietoperusta, johon sisältyvät muun muassa yleinen pedagoginen tieto, kokemuksen perusteella kertynyt käytännöllinen tieto sekä kontekstuaalinen tieto, joka liittyy tietämykseen eri oppimisympäristöistä ja koulujärjestelmästä. Toinen osaamisalue on kognitiiviset taidot, joka sisältää esimerkiksi tiedonkäsittelyn näkökulman, jossa olennaista on ymmärtää, tulkita ja analysoida tietoa, luovuuden, jonka myötä uusien näkökulmien löytäminen mahdollistuu sekä ongelmanratkaisutaidot. Kolmas ydiosaalue on sosiaaliset taidot, joka sisältää tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi moninaisuuden sekä kulttuurien väliseen osaamiseen liittyvät taidot. Neljäs alue, persoonalliset orientaatiot, sisältää esimerkiksi opettajan minäkäsityksen, ammattietiikan sekä ammatillisen identiteetin. Viides kategoria liittyy ammatilliseen työhyvinvointiin ja siihen kuuluvat resilienssi, stressinhallinta sekä työhyvinvointi. (Metsäpelto ym. 2021, 166–168.)

Inklusiivinen koulun ja resurssileikkausten myötä vaatimukset opettajien osaamiselle ovat lisääntyneet (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 89). Suomalaisessa perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen jälkeen dokumentointivaatimukset ovat lisääntyneet, sillä sen myötä opettajan velvollisuuksiin on kuulunut pedagogisten asiakirjojen laatiminen sekä päivittäminen. Aiemmin opettajan tärkein tehtävä oli vuorovaikutus oppilaiden kanssa, mutta uudet tehtävät vievät aikaa tältä. (Tikkanen 2019.) Lisäksi uudistus on vaatinut opettajilta monipuolisempia opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja, uusia oppimisympäristöjä sekä oman työn reflektointia, sillä luokat ovat aiempaa moninaisempia (Venäläinen ym. 2020, 3). Vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma asetti opetukselle tavoitteeksi muun muassa aktiivisuuden lisäämisen, oppimisen yksilöllisyyden sekä opintojen merkityksellisyyden (Opetushallitus 2022). Inklusiivinen koulu vaatii opettajilta erityispedagogista osaamista, tuntemusta menetelmistä, joilla koulutusprosessia voidaan tukea, sekä ymmärrystä tukea tarvitsevan lapsen psykofyysisen kehityksen erityispiirteistä. Inklusiivisessa koulussa opettaja ei pelkästään luo oppimiskokonaisuuksia, vaan sosiaalinen näkökulma on entistä suurempi. Opettaja tukee oppilaita sopeutumaan sosiaalisesti sekä koulussa että sen ulkopuolella. Ammatillisten vaatimusten kasvun lisäksi vastuu on entistä laajempaa (Mykyteichuk ym. 2022, 245–249). Erityisopetus on laajentunut erityisopettajien tehtävästä myös

luokan- ja aineenopettajien tehtäväksi. Samalla opettajilta vaaditaan entistä enemmän yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. (Shepherd, Fowler, McCormick, Wilson & Morgan 2016, 83–84.) Käytännössä muutokset opettajan työssä näkyvät muun muassa lisääntyneenä yhteistyönä ja tapaamisina sekä moniammatillisesti että huoltajien kanssa. Odotukset opettajia kohtaan ovat kasvaneet, mutta resurssit eivät vastaa tarpeisiin. (Rajakaltio 2014, 16; Arvidsson ym. 2019, 2.) Teknologian kehityksen ja globalisaation myötä koulut ovat muuttuneet vastaamaan uusiin tarpeisiin, mikä aiheuttaa lisää vaatimuksia opettajaa kohtaan (Lieberman & Pointer Mace 2010, 77).

Inklusiiviseen kasvatukseen liittyvä osaaminen on aiheuttanut keskustelua ympäri maailmaa. De Boerin, Pijlin sekä Minnaertin (2011) kansainvälisestä kirjallisuuskatsauksesta oli nähtävissä se, että opettajat tunsivat tietämyksensä eri diagnooseista riittämättömäksi, eivätkä he uskoneet kykyihinsä mukauttaa opetustaan haastavien tuen tarpeiden mukaisiksi (De Boer ym. 2011, 343). Alajoen (2021) suomalaisen tutkimuksen mukaan työelämässä toimivat opettajat epäilivät osaamistaan tukea oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve. He esimerkiksi kokivat koulutuksen olleen liian vähäistä. (Alajoki 2021, 135.) Mäkisen (2013, 55) tutkimuksen mukaan useat opettajat kokevat inklusiivisen kasvatuksen ahdistavana, sillä sen toteuttaminen oli haastavaa. Haasteena inklusion toteuttamiselle opettajat kokivat esimerkiksi sen, ettei mahdollisuutta yhteisopettajuuden harjoitteluun erityis- ja aineenopettajien kanssa tarjottu opiskeluaikoina (Savolainen, Malinen & Schwab 2022, 967). Saloviitan ja Tolvasen (2017, 220) tutkimuksessa huomattiin, että suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden erityispedagoginen osaaminen jäi opettajankoulutuksessa heikoksi. Edellä mainitut tulokset ovat huolestuttavia, sillä Vetoniemen ja Kärnän (2021) tutkimuksessa kävi ilmi, että huonosti toteutettu inklusio koulumaailmassa voi olla jopa osallisuutta ja oppimista estävä tekijä. Esimerkiksi ympäristö, joka ei vastannut oppilaan tarpeisiin, vähensi osallisuuden tunnetta ja sai oppilaan tuntemaan olonsa syrjäytetyksi. (Vetoniemi & Kärnä 2019, 1195–1198.)

Suomalaisessa tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että käytännön kokemukset inklusiivisesta luokasta olivat tehokas keino tukea positiivisen asenteen kehittymistä inklusiivista kasvatusta kohtaan (Savolainen ym. 2022). Myös De Boer kollegoineen (2011, 346) huomasi, että opettajien saatua lisäkoulutusta inklusiiviseen kasvatukseen oli inklusio-osaaminen lisääntynyt ja samalla asenne inklusiota kohtaan muuttui

positiivisemmaksi. Opettajat ovatkin todenneet, että inklusion omaksuminen on prosessi, joka kehittyy kokemuksen myötä (Alajoki 2021, 138). Saloviitan (2018, 279) tutkimuksessa kävi ilmi, että asenne inklusiota kohtaan kulki käsi kädessä sen kanssa, miten kuormittavaksi sen toteutus koettiin.

Kyrö-Ämmälän ja Armisen (2020) mukaan inklusioon liittyvä opetus suomalaisissa yliopistossa on lisääntynyt, vaikka se ei näy suoraan opetussuunnitelmasta. Pedagogisissa opinnoissa, monialaisissa opettavien aineiden opinnoissa sekä yksittäisillä kursseilla esimerkiksi tukeen liittyen, on usein inklusiota tukevia näkökulmia. Yliopistosta riippumatta syksyllä 2019 alkaneella lukuvuodella on opiskeltu inklusiivista kasvatusta vähintään viiden opintopisteen verran. Vaihtelu on hyvin suurta, joissakin yliopistoissa tarjontaa on 24 opintopisteen laajuudella. Inklusiivista kasvatusta voi opiskella myös valinnaisilla opintojaksoilla. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 90–91.) Vertailin kaikkien Suomessa luokanopettajakoulutusta tarjoavien yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden tutkintorakennetta uusimmista opetussuunnitelmista ja huomasin, että ainoastaan Tampereen ja Lapin yliopistossa oli kursseja, jotka liittyivät suoraan inklusioon. Tampereen yliopistossa luokanopettajaopiskelijat suorittavat maisterivaiheessa viiden opintopisteen inklusiivinen koulu -kurssin (Tampereen yliopisto 2022) ja Lapin yliopistossa (2021, 33–36) luokanopettajan maisterivaiheeseen kuuluu yksi kolmen opintopisteen inklusiivisen ja globaalikasvatuksen kurssi, minkä lisäksi opiskelijan on mahdollista valita kolmen opintopisteen inklusion ulottuvuudet -kurssi. On siis myös opiskelijan omasta mielenkiinnosta kiinni, millaisia kursseja hän opintojensa aikana valitsee.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tavoitteeni oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä inklusiivisesta kasvatuksesta sekä heidän kokemuksiansa omista valmiuksistaan vastata inklusiivisen kasvatuksen vaatimuksiin. Näkemykset inklusiivisesta kasvatuksesta ovat monitasoisia ja niillä on vaikutus siihen, millaisia vaatimuksia sen nähdään opettajalle tuovan.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Aloittaessani pro gradu -tutkielmaani ja valitessani aiheita työhöni otin selvää siitä, minkä verran inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää osaamista on tutkittu. Inklusiivista on kyllä tutkittu paljon, mutta näkökulmat ovat olleet erilaisia. Tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiden koetusta inklusiiviseen kasvatukseen liittyvästä osaamisesta ja käsityksistä oli tehty heikosti. Löytämäni tutkimukset olivat 2010-luvun alkupuolelta, minkä jälkeen opetussuunnitelma on muuttunut, eivätkä tulokset siten ole suoraan yhteydessä tämän päivän opettajankoulutukseen. Inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä asenteita tarkastelevia tutkimuksia oli tehty useita, mutta pääosin tutkimukset koskivat jo valmistuneita opettajia. Mielenkiintoni oli kuitenkin opiskelijoiden valmiuksissa.

Tutkimukseeni erottelin kaksi pääkysymystä. Ensimmäisen kysymyksen tavoitteena on selvittää opiskelijoiden näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta ja sen mukana tulleista vaatimuksista opettajan työhön, sillä mielestäni se on olennainen tieto, kun selvitetään valmiuksia, joita opiskelijoilta odotetaan. Olen kiinnostunut siitä, miten opiskelijat näkevät inklusiivisyyden vaikuttaneen opettajan työhön ja valmiuksiin, joita opettajilta odotetaan. Toisen kysymyksen avulla haluan selvittää opiskelijoiden kokemuksia omista valmiuksistaan toteuttaa inklusiivista kasvatusta.

1. Millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset inklusiivisesta kasvatuksesta?
2. Millaisiksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa vastata inklusiivisen kasvatuksen vaatimukseen alakoulussa?

#### 4.2 Aineistonkeruu ja osallistajat

Pohdin kauan, toteutanko aineistonkeruun haastattelujen vai kyselyn avulla. Koin haasteena sen, että halusin haastatella juuri Lapin yliopiston opiskelijoita, mutta en asu itse enää Rovaniemellä ja koronavuosien jälkeen luokanopettajaopintoni ovat toteutuneet etänä. Haastattelujen järjestämisen tuntui vaikealta, sillä en ole nähnyt muita luokanopettajaopiskelijoita kasvotusten useampaan vuoteen. Siksi päädyin lopulta sähköiseen kyselyyn. Toivoin myös vastaajajoukon olevan laajempi, kun kyselyyn vastaaminen onnistui verkossa. Toteutin aineistonkeruun sähköisellä Webropol-kyselyllä, joka jaettiin Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoille sähköpostilistan kautta. Lähettäessäni kyselyn opiskelijoille kerroin, että vastaaminen tapahtuu anonymisti, eikä vastaajan identiteetti käy ilmi missään vaiheessa tutkimusta. Kerroin viestissä myös, mihin tarkoitukseen vastauksia hyödynnetään. Pyrin lähestymään vastaajia kohteliaasti heitä arvostaen. Kriteerinä kyselyyn vastaamiselle oli se, että opiskelija on suorittanut pakollisen erityispedagogiikan kurssin, mutta ei ole opiskellut sivuaineena erityispedagogiikkaa.

Kyselylomake on hyvin perinteinen keino aineistonkeruuseen ja nykyteknologia mahdollistaa sen, että toteutus on mahdollista suorittaa verkossa (Valli 2018, 81). Vahvuutena sähköisessä aineistonkeruussa näen sen, että vastaajalla on mahdollisuus valita paikka ja aika, jossa kyselyyn vastaa. Näin vastaaminen on mahdollista suorittaa rauhassa. Lomakkeessa on mahdollisuus vastaamisen keskeyttämiseen ja sen jatkamiseen myöhemmin uudelleen. Lisäksi yksi vahvuuksista on mielestäni se, etteivät jännitys tai ujous ei ole este vastaamiselle, eikä niillä ole vaikutusta lopputulokseen. Kirjoittamalla on mahdollista myös kertoa asioista, joita ei välttämättä uskalla ääneen puhua. Huonoja puolia ovat kuitenkin se, ettei vastaajalla ole reaaliaikaisesti

mahdollista kysyä kohdista, jotka ovat hänelle epäselviä. Myös tulkinta voi jäädä epäselväksi: vastaaja voi tulkita kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut.

Olennaista sähköisessä kyselyssä on muotoilla kysymykset huolellisesti, jotta ne ovat tarkkoja, mutta eivät johdattele vastaajaa. Sijoittamalla helpot taustakysymykset kyselyn alkuun pääsee vastaaja ikään kuin lämmittelemään ennen varsinaisia kysymyksiä. (Valli 2018, 82.) Hioin kyselyäni pitkään ja sain apua muotoiluun sekä graduohjaajaltani että yliopistomme tilastoasiantuntijalta. Muovasin kysymyksiä useamman kerran ja tein kyselystä useamman eri version ennen sen lähettämistä opiskelijoille. Pyrkimykseni oli helpottaa kyselyyn vastaamista yhdistämällä saman teeman kysymykset yhdelle sivulle. Muodostin kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä sekä asteikkokysymyksistä. Asteikkokysymykset loin 4-portaisena Likert-asteikkona, jossa väittämät olivat asteikolla 1-4, jossa 1=Täysin eri mieltä ja 4=Täysin samaa mieltä. Kysely lähti liikkeelle taustakysymyksistä, joiden jälkeen opiskelijat kertoivat omia näkemyksiään siitä, mitä inklusio tarkoittaa, millaisia valmiuksia inklusiivinen kasvatusta opettajalta vaatii ja miten pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen vaikuttaa opettajan työhön. Kysyin opiskelijoilta myös, miten inklusiivista kasvatusta on käsitelty luokanopettajaopinnoissa ja millaisia hyviä ja huonoja puolia opiskelijat näkevät inklusiopyrkimyksissä. Kyselyn lopussa opiskelijat kertoivat omista valmiuksistaan inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen sekä siitä, millaisia kokemuksia heillä inklusiivisesta kasvatuksesta oli. Valli (2018, 83) pitää tärkeänä sitä, ettei lomake ole liian pitkä ja pitää suositushjetta aikuisille noin viidessä sivussa. Kyselyni pituus oli kokonaisuudessaan neljä sivua (Liite 1).

Olin pettynyt, kun vain alle 30 opiskelijaa oli avannut kyselyn ja heistä ainoastaan 8 oli vastannut siihen. Kyselylomaketta tehdessäni minun oli alun perin tarkoitus tutkia aihetta myös määrällisesti Likert-asteikkojen avulla, mutta vastaajajoukko oli liian pieni. Asiaa harkittuani päätin hyödyntää näitä tuloksia vain viitteellisesti ja pitää pääpainon laadullisessa tutkimuksessa. Tilastoasiantuntija oli kanssani samaa mieltä. Tulosten teemat on siis haettu avointen kysymysten sitaattien avulla, mutta tulosten tukena on käytetty myös prosenttilukuja. Tuomen ja Sarajärven (2018) mielestä aineistonkeruun tapahtuessa kyselyllä ei vastaamattomuus haittaa, sillä laadullisessa tutkimuksessa päämääränä ei ole yleistää. Ongelmaksi asia muodostuu vasta silloin, jos aineisto jää sisällöltään puutteelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64.) Koska vastaukset



olivat laajoja, päätin, että 8 vastaajaa on riittävä määrä. Tutkimukseeni osallistui siis 8 Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, jotka opiskelivat joko neljättä tai viidettä vuotta luokanopettajaksi. Opiskelijoiden työkokemus vaihteli, osalla kokemusta oli monta kuukautta, kun osa opiskelijoista kokemusta ei harjoittelujen lisäksi ollut lainkaan. Yhteistä osallistujille oli se, että he olivat kaikki maisterivaiheen opiskelijoita, jotka olivat suorittaneet viiden opintopisteen erityispedagogiikan kurssin kasvatustieteen kandidaattiopinnoissa.

#### 4.3 Fenomenografinen tutkimus

Tutkimusmenetelmäkseni valitsin laadullisen tutkimuksen kentältä fenomenografisen lähestymistavan. Laadullinen tutkimus on prosessi, jota ei voi täysin jäsenellä tiettyihin vaiheisiin, sillä ratkaisuja tehdään tutkimusprosessin etenemisen myötä. (Kiviniemi 2018, 62.) Fenomenografia on oma metodinen tutkimussuuntauksensa ja lähestymistapansa tutkimuksen tekemiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografisen tutkimusotteen avulla pyritään kuvaamaan yksilöiden erilaisia kokemuksia ilmiöstä (Niikko 2003, 31; Metsämuuronen 2011b, 69). Käsitusten variaatioita vertaillaan kokemusmaailman kautta, ikä tai muut taustatekijät eivät ole niinkään merkittäviä (Ahonen 1994, 114). Larsson (1985, 25) mainitsee fenomenografian hyvänä menetelmänä tutkimukseen, jossa halutaan tutkia opettajankoulutuksessa opiskelevia opiskelijoita ja heidän kokemuksiaan vallitsevista ilmiöistä, jotka ovat keskeisiä ajankohtaisessa työelämässä.

Fenomenografista tutkimusta tehtäessä ensimmäinen vaihe on valita tutkimuksen taustalla oleva ilmiö ja käsite, joka on moninainen ja josta on erilaisia näkemyksiä. Seuraavaksi tutkija perehtyy teoriaan aiheeseen liittyen ja jäsentää sen erilaisia näkökulmia. Seuraavaksi kerätään aineisto, jossa kerätään yksilöiden käsityksiä ilmiöstä. (Ahonen 1994, 115.) Fenomenografiassa ilmiötä voidaan lähestyä ensimmäisen tai toisen asteen perspektiivistä. Ensimmäisen asteen perspektiivistä voidaan kuvata ilmiötä, joita havaitaan ulkopuolelta. Toisen asteen perspektiivistä

kuvataan, miten yksilö itse kokee ilmiön. (Uljens 1989, 19; Svensson 2020, 43.) Martonin (1981, 177) mukaan ensimmäinen perspektiivi kuvailee eri puolia maailmasta, kun toisesta näkökulmasta pyrkimys on kuvata yksilöiden erilaisia kokemuksia näistä maailman eri puolista.

Fenomenografisen tutkimuksen aineistoa kerätessä tavoitteena on asettaa kysymyksiä, jotka ovat mahdollisimman avoimia. Tämä mahdollistaa sen, että aineistosta nousee erilaisia käsityksiä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Koska tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden käsitykset ilmiöstä, ei voida löytää absoluuttista totuutta, eikä se fenomenografiassa ole tarpeenkaan. Luotettavuutta voidaan lisätä sillä, että tutkinnassa tehtyjä valintoja perustellaan avoimesti. Myös tehtyjen valintojen arviointi on osa luotettavuuden lisäämistä. (Niikko 2003, 39.) Tärkeintä on löytää laadullisia eroja, mainintojen määrällä ei ole merkitystä (Gröhn 1989, 5; Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tuloksissa pyritään kuvaamaan ilmiötä niin, miten osallistujat sen kokevat. Siksi tuloksissa käytetään autenttisia ilmaisuja kategorioiden kuvauksien yhteydessä. (Niikko 2003, 39.)

Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että tutkimus on hyvin kontekstisidonnaista, eivätkä tulokset siksi ole yleistettävissä (Metsämuuronen 2011a, 113). Tutkimukseni kohteena on rajattu joukko Lapin yliopiston opiskelijoista, joista vain pieni osa sai äänensä kuuluviin. Tulokset eivät siis kuvaa kaikkien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ympäri Suomen, eikä niitä voi yleistää edes koko Lapin yliopiston tasolle. Huusko ja Paloniemi (2006, 165) painottavatkin, että fenomenografian tarkoituksena ei olekaan tehdä yleistyksiä todellisuudesta, vaan kuvata yksilön käsityksiä niistä. Fenomenografia eroaa muista tutkimusmetodeista siinä, että kiinnostuksen kohteena ovat sisällölliset erot käsitteissä. (Ahonen 1994, 115.)

#### 4.4 Analyysi

Analyysimenetelmän valitseminen ei ollut yksiselitteinen prosessi, vaan pohdin eri menetelmien välillä pitkään. Lopulta päädyin fenomenografiseen analyysiin. Niikon (2003) mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole asetettu tiukkoja raameja ja se kulkee samalla kaavalla kuin laadullinen analyysi yleensäkin. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on se, että aineiston analyysi on käynnissä koko ajan, kun aineistoa kerätään. Itse analyysiprosessi on systemaattinen, mutta melko joustava. Olennaista on vertailla erilaisia ulottuvuuksia aineistosta. Analyysissä huomio keskittyy aineiston ilmauksiin, ei tutkittaviin henkilöihin (Niikko 2003, 32–33).

Analyysiprosessi lähtee liikkeelle aineiston huolellisesta lukemisesta. Aineisto käydään useaan kertaan läpi, jotta tutkija voi löytää sieltä tärkeimmät ilmaukset tutkimuskysymyksiin liittyen. (Niikko 2003, 33.) Braunin ja Clarken (2006) mukaan tämä vaihe on syy siihen, miksi laadullisen tutkimuksen aineisto otoksen on hyvä olla pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa: aineistoon syventyminen vie valtavasti aikaa. He ovat sitä mieltä, että ensimmäinen vaihe luo pohjan koko tutkimukselle, ja siksi se on tehtävä huolella ajan kanssa. (Braun & Clarke 2006, 88–89.) Tutustuin huolellisesti kerättyyn aineistoon ja pyrin muodostamaan itselleni kokonaiskuvan siitä, miten opiskelijat kokevat inklusion koulumaailmassa, mitä se heiltä vaatii ja miten he ajattelevat omien valmiuksiensa vastaavan sen moninaisiin tarpeisiin. Totesin, että aineisto vastaa tutkimuskysymyksiini. Tein alleviivauksia alkuperäisiin ilmauksiin, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Näistä ilmauksista muodostin Larssonin (1986, 23) ja Uljensin (1989, 44) ohjeiden mukaisesti fenomenografisen analyysin merkitysyksikköjä (ks. taulukko 1).

*Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta*

Alkuperäiset ilmaukset	Merkitysyksiköt
”Pyritään mahdollistamaan jokaisen oppilaan opiskelu yhdenvertaisesti siten, että tarvittava tuki tuodaan oppilaan luokse, eikä oppilasta viedä tuen luokse. Kattaa muun muassa sen, että oppilaat saisivat opiskella samoissa ryhmissä, vaikka toiset tarvitsisivat huomattavan paljon tukea opinnoissaan. Kiteytettynä oppilaiden tasa-arvoista kohtelua.”	Yhdenvertaisuuden mahdollistaminen Tuki oppilaan luo Oppilasta ei siirretä tuen luo Opiskelu yleisopetuksessa tuen tarpeista huolimatta Tasa-arvoinen kohtelu
”Oppiaineet voivat sulautua yhteen ja tilalle voi syntyä uusia kokonaisuuksia.”	Oppiaineiden yhdistäminen Kokonaisuuksien luominen
”Lisäksi opettajalla tulee olla valmiuksia tiimityöskentelyyn, sillä oppilaiden tukeminen tapahtuu tiimeissä (koulunkäynninohjaaja, erityisopettaja jne.) Opettaja tarvitsee myös joustavuutta, sopeutumiskykyä ja rauhallisuutta ja johdonmukaisuutta - nämä ominaisuudet ovat mielestäni hyödyksi inklusiivisessa kasvatuksessa”	Tiimityöskentelyvalmiudet Joustavuus Sopeutumiskyky Rauhallisuus Johdonmukaisuus
”Ainakin pitää olla aika avarakatseinen, koska oppilaalla voi olla vaikka jotakin vammoja tai muuta. Hyväksyvyys erilaisuutta kohtaan, koska opettaja on malli oppilaille.”	Avarakatseisuus Erilaisuuden hyväksyminen Mallin näyttäminen

Toisessa vaiheessa analyysiä, kun merkitykset on haettu aineistosta, on seuraava vaihe ryhmittely. Merkityksiä vertaillaan keskenään ja ne ryhmitellään, samalla kun niitä verrataan tutkimuskysymyksiin. Ryhmittelyä tehtäessä luodaan kriteerit, joiden perusteella ryhmät valitaan. (Niikko 2003, 34.) Seuraavaksi siis ryhmittelin löytyneitä merkitysyksikköjä. Kävin aineistoa läpi kysymys kerrallaan ja samalla yhdistin merkitysyksiköt yhdeksi tiedostoksi. Tein alleviivauksia eri väreihin ja pohdin samalla, millaisia ovat suhteet merkitysyksikköjen välillä. Kolmannessa vaiheessa näistä ryhmistä luodaan kategorioita, jotka neljännessä vaiheessa yhdistetään laajemmiksi kuvauskategorioiksi. (Niikko 2003, 36–37.) Tästä malli taulukossa 2.

**Taulukko 2.** Malli ala- ja kuvauskategorioiden muodostamisesta opiskelijoiden inklusiivisen kasvatuksen käsitteistä

Merkitysyksikkö	Alakategoria	Kuvauskategoria
Asioiden ja teemojen yhdistäminen Oppiaineiden rajojen poistaminen Kokonaisuuksien luominen	Kokonaisuuksien luominen	Opetuksen kehittämisen näkökulma
Opetuksen eriyttäminen Erialaisten oppijoiden huomioiminen Yksilöllinen tuki Oppilaan kohtaaminen yksilönä	Opetuksen yksilöllisyys	
Samanaikaisopettajuus Ohjaajan tuki Työn jakaminen	Lisääntynyt yhteistyö	
Oppilas yleisopetuksen ryhmässä tuesta huolimatta Opiskelupaikka ei vaikuta tuen saamiseen Ei pienryhmiin siirtymistä Tuki oppilaan luokse	Tavoitteena opiskelu yleisopetuksessa	Oppimisympäristön kehittämisen näkökulma
Ympäristön kehittäminen tarpeiden mukaan Mahdollisuus opiskella yhteisessä ympäristössä	Esteettömän ympäristön muokkaaminen	
Luokkayhteisö, johon jokainen kuuluu Yhtenäisen joukon luominen	Yhteisöön kuuluminen	Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulma
Kaikille mahdollisuus osallistua tuen tarpeista huolimatta Yhteisön kehittämistä tuen tarpeiden mukaiseksi Yhteisöllisyyden esteiden poistaminen	Mahdollisuus osallistua	
Yhdenvertaisuus arjessa Tasa-arvoinen kohtelu Oppilaan näkeminen arvokkaana	Yksilön arvostaminen	

Kuvauskategoriat voivat olla joko horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. Horisontaalisessa kuvauskategoriassa kategoriat ovat keskenään tasavertaisia. Vertikaalisessa kuvauskategoriassa kategoriat voidaan järjestää esimerkiksi yleisyyden mukaan, jolloin tärkeimmät kategoriat nousevat ylimmiksi. Hierarkkisessa systeemissä

kategoriat jaetaan tasoihin sen mukaan, miten kehittyneitä käsitteet ovat. (Niikko 2003, 38–39.) Päätin käyttää tutkimuksessani horisontaalista kuvauskategoriaa, jossa sisältöjä ei arvoteta keskenään.

#### 4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, jotka kulkevat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan rinnakkain. He korostavat tutkimuksen eettisyyttä laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkijan on mahdollista aiheuttaa vahinkoa tutkimukseen osallistujalle. Luotettavuuden ja eettisyyden yhteys on se, että osa eettisyyttä on tehdä huolellista tutkimusta, valita tarkoituksenmukainen asetelma tutkimukseen sekä raportoida tuloksista huolellisesti. Nämä kaikki ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Eettisyys on läsnä tutkimuksen teossa jo tutkimuksen ensi askelissa, jolloin tutkija pohtii aihetta tutkimukselleen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–114.) Se, miten tutkimuksen aineisto kerätään ja käsitellään sekä miten se arkistoidaan, on myös tärkeä osa eettisyyttä. (Kuula 2011, 24.) Olen pohtinut tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoa on hyödynnetty ainoastaan omaan tutkimukseeni, eikä kenelläkään muulla ole pääsyä siihen. Aineisto ei myöskään sisällä tunnistetietoja, joiden perusteella yksittäisen vastaajan voisi tunnistaa. Olen pyrkinyt avaamaan tutkimuksen eri vaiheita ja niissä tehtyjä valintoja avoimesti. Tuloksia olen perustellut suorilla lainauksilla aineistosta.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on luonut ohjeet hyvälle tieteelliselle käytännölle. Tutkimusta voi pitää eettisenä ja luotettavana ainoastaan silloin, kun sen tekemisessä on noudatettu näitä käytäntöjä. Keskeistä luotettavassa tutkimuksessa on toimia tarkasti ja rehellisesti koko prosessin ajan ja kuvailla etenemistä avoimesti. Eettisyys on otettava huomioon kaikissa vaiheissa tiedonhankinnasta tutkimuksen julkaisuun asti. Tutkimuksessa kunnioitetaan muiden tutkijoiden tekemää työtä muun muassa viittausten avulla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Eettisessä tutkimuksessa on huomio kiinnitettävä myös tutkittaviin. Tutkittavien suoja tarkoittaa sitä, että

tutkimusta tehtäessä on avattava osallistujille selkeästi se, mistä tutkimuksessa on kyse, millaisia tavoitteita sillä on ja mitkä ovat keinot, joilla ne saavutetaan. Lisäksi tutkijan on pohdittava, millaisia riskejä tutkimuksen osallistumiseen liittyy ja mahdolliset riskit on tuotava ilmi ymmärrettävästi. Olennaista eettisyydessä on se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja halutessa tutkittava voi perua osallistumisensa. Tutkija ei saa tutkimuksellaan aiheuttaa vahinkoa osallistujien hyvinvoinnille tai oikeuksille ja tietojen on säilyttävä luottamuksellisena. Tutkimuksessa ei saa käydä ilmi vastaajan identiteettiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115–117) Aineistoa kerätessä saatuja tietoja käytetään ainoastaan niihin tarkoituksiin, joista osallistujia on tiedotettu. (Kuula 2011, 64.) Tiedostin jo tutkimuksen alussa, että tutkimani asiat voivat olla yksilölle hyvin arkoja. Opiskelijat joutuvat pohtimaan omien vahvuuksiensa lisäksi heikkouksiaan sekä arvioimaan opettajankoulutuslaitoksen roolia valmiuksien kehittämisessä. Tämä oli yksi syy sille, miksi sähköinen kysely tuntui oikealta menetelmältä tiedonkeruuseen: vastaaminen oli täysin anonymia ja opiskelijoilla oli mahdollisuus valita itse, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkimusaineisto on säilytetty niin, ettei kukaan muu pääse käsiksi tietoihin ja aineistoa on hyödynnetty ainoastaan pro gradu -tutkielmaani. Tutkimukseen osallistuminen ei siis aiheuta haittaa osallistujille.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on kuitenkin haastavaa arvioida. Ei ole olemassa täsmällisiä ohjeita sille, mikä on luotettavuuden kriteeri laadulliselle tutkimukselle, sillä yksilöiden erilaisia kokemuksia on vaikea arvioida totuuden suhteen. Luotettavuutta voidaan kuitenkin pohtia sen mukaan, miten johdonmukainen tutkimus on. Lisäksi luotettavuutta tukee tutkijan pohdinta siitä, miten tutkijan sitoutuminen aiheeseen näkyy: miksi hän näkee tutkimansa aiheen tärkeänä, mitkä ovat olleet oletukset tutkimuksen alussa ja miten ajatukset ovat muuttuneet tutkimusprosessin aikana. Myös tutkimusprosessin kuvaaminen on osa luotettavuuden arviointia ja siksi eri vaiheita tulisi kuvailla yksityiskohtaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–124)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt toimimaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti parhaani mukaan. Olen pyrkinyt kuvaamaan prosessini etenemistä yksityiskohtaisesti esimerkiksi taulukoiden avulla. Tiedotin tutkimukseen osallistujia siitä, millainen tutkimus on kyseessä ja mihin tarkoituksiin tuloksia käytetään. Osallistujilla oli tiedossa, että osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen

peruminen on mahdollista myös kesken prosessin. Vastaajien identiteettiä ei voi selvittää tulosten perusteella, sillä osallistuminen tapahtui anonyymina. Oma asemaani aiheeseen tutkin prosessin aikana useampaan otteeseen. Myös minulla on näkemykseni inklusiivisesta kasvatuksesta ja siitä, miten opettajankoulutus on muokannut osaamistani. Eskolan ja Suonrannan (1998) mukaan se, että tutkija voi oppia tutkimuksestaan uutta, vaatii tietoisuutta siitä, millaisia hänen omat ennakkoletuksensa asiasta ovat. Tutkijalla on aina suhteensa tutkittavaan ilmiöön, ja taustalla vaikuttavat tämän omat kokemukset. Nämä kokemukset tulisi tiedostaa, jotta ne eivät rajaa tutkimusta. (Eskola & Suonranta 1998, 15.) Välttääkseni oman näkökulmani vaikutuksia tuloksiin, pyrin tekemään kyselyni mahdollisimman avoimeksi ja puolueettomaksi. Pyysin sekä ohjaajaani että yliopiston tilastoasiantuntijaa tarkastelemaan kysymyksiä ja muokkasin niitä palautteen perusteella. Kun tuon tuloksia ilmi, käytän autenttisia lainauksia aineistosta, jotta pystyn todistamaan sen, että näkökulmat ovat tulleet opiskelijoilta.

Eskolan ja Suonrannan (1998) mukaan analyysin arvioitavuutta sekä toistettavuutta voidaan pitää luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Molempiin tekijöihin liittyy olennaisesti eri vaiheiden yksityiskohtainen kuvailu. Arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan päättelyä on mahdollista seurata. Toistettavuutta voidaan lisätä kuvaamalla yksityiskohtaisesti prosessinkulkua sekä avoimuudella siitä, miksi luokittelu on tehty valitulla tavalla. Ideana on, että ohjeiden avulla muut tutkijat voivat tehdä aineista samanlaisia tulkintoja. (Eskola & Suonranta 1998, 154–155.) Voidaan kuitenkin pohtia, onko toistettavuus aina mahdollista. Laadullisessa tutkimuksessa kyse on kuitenkin aina tutkijan luovuudesta ja hänen tekemistään valinnoista tutkimuksen edetessä. Toinen tutkija voi päätyä eri lopputulokseen, vaikka vaiheet olisivat samanlaiset. Toinen näkökulma tutkimuksen luotettavuuteen on Eskolan ja Suonrannan (1998) mukaan vahvistettavuuden näkökulma, jolloin tutkimuksessa nousseita tulkintoja verrataan aiempiin tutkimuksiin, joissa tutkimuksen kohteena on ollut sama ilmiö. Lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta, vertailen johtopäätöksissä (ks. luku 7) tuloksia jo aiemmin toteutettuihin tutkimuksiin.

Yleistettävyyttä voidaan pitää yhtenä luotettavuuden kriteerinä. Se tarkoittaa nimensä mukaan sitä, että tulokset ovat yleistettävissä (Eskola & Suonranta 1998, 51). Seuraavassa kappaleessa tarkastelen tuloksia, joita tutkimuksessani sain. Tuloksia ei

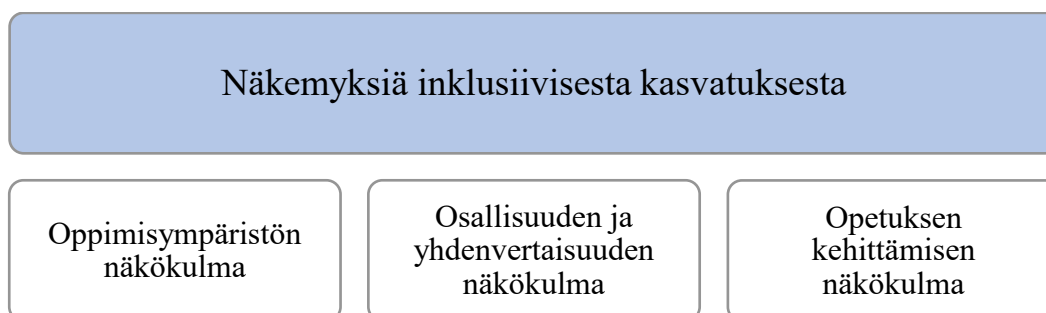


kuitenkaan voi yleistää, sillä vastaajajoukko on hyvin pieni ja niitä tarkasteltaessa on pidettävä mielessä, että ne kuvaavat ainoastaan tätä opiskelijajoukkoa, joka tutkimukseeni osallistui.

## 5 Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta

Teoriaosuudessa pyrin tuomaan ilmi sitä, miten moninaista inklusion määrittely on. Tästä syystä inklusiivinen kasvatusta voidaan ymmärtää monella tavalla. Inklusiokäsitykset ovat keskeinen osa tutkimustani, sillä käsityksillä on merkitystä sille, miten opiskelijat kokevat pyrkimyksen inklusiiviseen kasvatukseen vaikuttaneen opettajan työhön ja millaisia valmiuksia inklusiiviselta opettajalta odotetaan. Siksi oli mielestäni tärkeää selvittää, miten inklusiivinen kasvatusta rakentuu opiskelijoiden mielessä. Jokainen vastaajista kertoi inklusion olevan vähintään teoriassa tuttu käsite, ja yksi vastaajista kuvasi sitä jopa peruspilarina kasvatustieteen opinnoille. Jokainen tutkimukseen osallistuja oli suorittanut opinnoissaan inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän kurssin.

Seuraavaksi käyn tarkemmin läpi, miten inklusiivinen kasvatusta rakentui osallistujien vastauksissa. Selvitin inklusion näkemyksiä kyselyssä avoimen kysymysten ”Mitä inklusio koulussa mielestäsi tarkoittaa?” ja ”Millaisia hyviä ja huonoja puolia näet koulujen ja opetuksen inklusiopyrkimyksessä?” avulla, jonka lisäksi muodostin väitteitä, joihin opiskelija vastasi asteikolla 1-4, jossa 1=täysin eri mieltä ja 4=täysin samaa mieltä. Muodostin näistä vastauksista analyysivaiheessa kolme kuvauskategoriaa, jotka olen koonnut kuvioon 2. Opiskelijat käsitelivät inklusiivista kasvatusta oppimisympäristön, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden sekä opetuksen kehittämisen näkökulmasta.

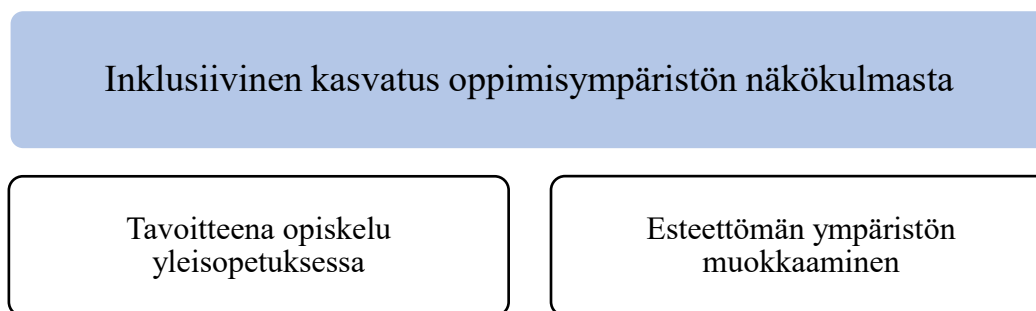


**Kuvio 2** Opiskelijoiden näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta

Esittelen saamani tulokset näiden kategorioiden mukaisesti. Olen kirjoittanut tulokset auki ja käytän tukena aineistosta kerättyjä sitaatteja, sillä Niikon (2003) mukaan tulosten kuvailuun käytetään fenomenografiassa arkista kieltä ja lainauksia suoraan aineistosta. Tämä mahdollistaa tutkijalle tehtyjen valintojen perusteltavuuden. (Niikko 2003, 39.) Numeroin vastaajat sattumanvaraisesti ja jokainen heistä on saanut oman tunnisteensa (esimerkiksi V1).

### 5.1 Oppimisympäristön näkökulma

Inklusionäkemyksiin liittyvissä vastauksissa näkyi selkeästi oppimisympäristön näkökulma, jonka valitsin yhdeksi pääkategoriaksi. Pääkategorian jaoin kahteen alakategoriaan: yleisopetuksessa opiskeluun sekä esteettömän ympäristön muokkaamiseen (ks. kuvio 3).



**Kuvio 3** Inklusiivinen kasvatus oppimisympäristön näkökulmasta

Inklusio oli käsitteenä tuttu jokaiselle vastaajalle ja vaikka näkemykset siitä vaihtelivat, oli vastauksissa tekijä, joka yhdisti jokaista vastaajaa. Inklusiivisen kasvatuksen nähtiin liittyvän erityisesti oppimisympäristöön. Tämä näkyi siinä, että inklusiivisen kasvatuksen nähtiin toteutuvan lähikouluperiaatteena, jossa tavoitteena pidettiin kaikille yhteistä koulua. Jokainen vastaajista kertoi kasvatuksen

inkluusiopyrkimysten näyttäytyvän koulussa siinä, että erilaiset oppijat yhdistetään samaan luokkaan. Useimmiten vastauksissa tuen tuonti osaksi yleisopetusta nähtiin osana inkluusioperiaatetta, mutta kaikissa vastauksissa näin ei ollut.

”Oppilaat yhdistetään yhteen luokkaan. Myös erityisoppilaat, eikä niitä laiteta pienryhmiin.” (V4)

”Pyritään mahdollistamaan jokaisen oppilaan opiskelu yhdenvertaisesti siten, että tarvittava tuki tuodaan oppilaan luokse, eikä oppilasta viedä tuen luokse. Kattaa muun muassa sen, että oppilaat saisivat opiskella samoissa ryhmissä, vaikka toiset tarvitsisivat huomattavan paljon tukea opinnoissaan.” (V2)

”Kaikki saisivat opiskella samoissa olosuhteissa siten, että jokaisen oppiminen ja huomioiminen pystyttäisiin takaamaan.” (V1)

Vaikka jokainen vastaaja kertoi kaikille yhteisessä luokassa opiskelun olevan tavoite inkluusiiviselle kasvatukselle, eivät he nähneet sen toteutumisen olevan täysin riippuvaista siitä, että jokainen oppilas opiskelee pelkästään yleisopetuksen ryhmässä. Yksikään vastaajista ei ollut täysin samaa mieltä väitteen ”inkluusio voi toteutua pelkästään yleisopetuksen luokassa” kanssa ja 75 prosenttia vastaajista oli täysin, tai jonkin verran samaa mieltä siitä, että inkluusiivista kasvatusta voi toteuttaa myös yleisopetuksen ryhmän ulkopuolella, esimerkiksi erityisluokassa. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, ettei inkluusiivinen kasvatusta voi toteutua erityisluokassa, mutta myös hänen mielestään opiskelu ajoittain pienryhmässä oli inkluusioperiaatteen mukaista. Haasteina inkluusiivisen kasvatuksen toteuttamiselle yleisopetuksessa nähtiin se, että esteettömän ympäristön muokkaaminen yleisopetuksessa on haastavaa ja työrauhaa on vaikeampi pitää yllä. Huolia herättivät myös se, miten opettajan aika riittää jokaisen oppilaan kohtaamiseen ja miten tukea tarvitsevien tasavertainen osallisuus toteutuu kaikille yhteisessä luokassa.

”Erityisesti se minua huolettaa, että erityisluokkia on ajettu alas. Koen, että erityisluokkiin ja koulujen rakenteisiin voisi tehdä myös toisenlaista

muutosta ilman, että itse erityisluokkia ajetaan alas. Pelkään, että yleiseen luokkaan siirryttäessä avun saanti jää vajaaksi. Ryhmien suuret koot sekä mahdolliset työrauhan häiriöt suuntaan tai toiseen ovat myös mahdollinen haaste.” (V5)

”Mielestäni oppilas voi kokea olevansa luokan jäsen, vaikka hän kävisi joitain oppitunteja pienryhmässä toisessa luokkatilassa. Inklusiopyrkimysten mahdollinen mustavalkoinen ääripää ajattelu on mielestäni keskustelun/pyrkimysten huono puoli.” (V8)

Enemmistö vastaajista tarkasteli inklusiivista kasvatusta sosiaalisesta näkökulmasta. Nämä vastaajat näkivät tärkeänä osana inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle sen, että oppimisympäristö muokataan oppilaan tarpeiden mukaiseksi niin, että oppimisen esteitä saadaan vähennettyä tai jopa kokonaan poistettua. He olivat sitä mieltä, että inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseen ei riitä pelkästään yhteinen luokkatila. Oppimisympäristön eriyttäminen näkyi näissä vastauksissa ja se nähtiin osana inklusiivista kasvatusta.

”Inklusion myötä tulee mahdollistaa erilaisia oppimisympäristöjä. Tärkeää on luoda esteetön ympäristö oppimiselle.” (V3)

”Ympäristöä kehitetään niin, ettei se ole este oppimiselle. Ikään kuin ympäristön eriyttämistä.” (V6)

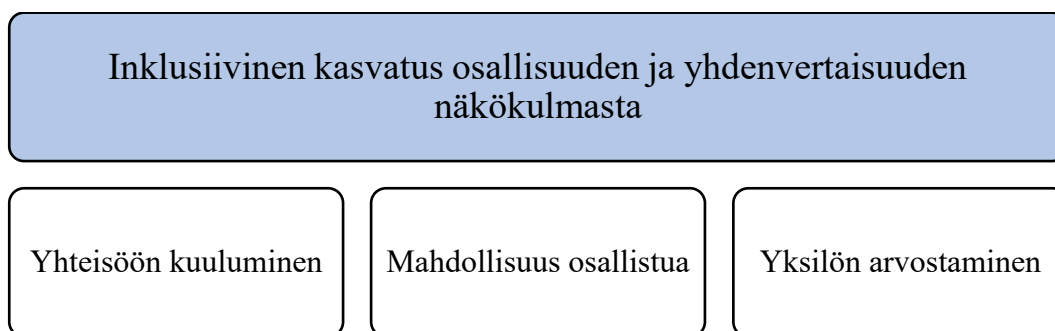
Näissä vastauksissa pohdittiin koulutuksen resursseja. Resursseja kaivattiin inklusiivisen kasvatuksen myötä sekä koululuokkiin että -ympäristöön. Esimerkiksi moninaisten opetusmenetelmien onnistumisen ja ympäristön esteiden poistamisen nähtiin vaativan perinteistä laajempia tiloja.

”Resursseja niin henkilökunnan kuin koulujen rakennusten sekä materiaalien suhteen tulisi lisätä, sillä moninaisemmat oppimismenetelmät vaativat myös perinteistä laajempia tiloja onnistuakseen.” (V7)

Kaikissa vastauksissa tuen näkökulmaa ei otettu huomioon ja näkökulma inklusiiviseen kasvatukseen oli Göranssonin ja Nilholmin (2014, 265) määritelmän mukaan suppea. Näiden näkemysten mukaan tukea tarvitsevat siirrettiin yleisopetuksen luokkiin, mutta tukea ei tuotu muutoksen mukana.

## 5.2 Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulma

Kolmas pääkategoria käsitteli inklusiivista kasvatusta osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Muodostin aineistosta kolme alakategoriaa: yhteisöön kuulumisen, mahdollisuuden osallistua sekä yksilön arvostamisen (kuvio 4).



**Kuvio 4** Inklusiivinen kasvatusta osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta

Kaikille yhteisen oppimisympäristön lisäksi inklusiivista kasvatusta tarkasteltiin osallisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. 62,5 prosenttia vastaajista on täysin samaa mieltä siitä, että inklusiivinen kasvatusta on keino luoda kaikille yhteinen yhteisö. Aineistossa painottui erityisesti se, ettei kukaan oppilaista jäisi yhteisön ulkopuolelle.

”[Inklusio tarkoittaa] sitä, että luokkaan on sisällytetty kaikki oppilaat, kukaan ei ole tuen tarpeen vuoksi luokkayhteisön ulkopuolella.” (V3)

”Inklusion avulla yritetään saada oppilaista yhtenäinen joukko, johon otetaan mukaan myös oppilaat, jotka aikaisemmin ovat joutuneet pienryhmiin” (V7)

”Hyviä puolia ovat monenlaisten oppijoiden yhdistäminen, mikä voi luoda yhtenäisempää ja monen kirjavaa luokkatilaa sekä luoda sosiaalisempia tilanteita erilaisten ihmisten kanssa.” (V5)

Toisaalta yksi vastaajista näki inklusiivisen luokan myös mahdollisuutena kiusata erilaisia oppilaita ja jättää heidät ryhmän ulkopuolelle.

”Pahimmassa tapauksessa inklusio mahdollistaa sen, että yleiseen luokkaan tulee erilainen oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia tai muita haasteita ja leimautuu sen takia. Silloin on vaara, että erilaisuudesta tulee syy syrjiä luokassa.” (V2)

Inklusiivisessa kasvatuksessa olennaisena nähtiin kuitenkin yhteisön kehittäminen niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua sen toimintaan. Myös yhteisöllisyydessä oli vahva sosiaalinen näkökulma: yhteisöä pyritään kehittämään ja sen esteitä poistamaan, jotta yksilön osallisuus mahdollistuisi. Yhteenkuuluvuuden edellytyksenä nähtiin se, että jokaiselle oppilaalle luodaan mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan.

”Yhteisöä pyritään kehittämään, jotta inklusion tiellä olevat esteet poistuisivat. Näin jokaisella on mahdollisuus osallistua siihen.” (V6)

”Kaikille tulee tarjota mahdollistaa osallistuminen samalla tavalla. Yhteisön tulee huolehtia, etteivät heikoimmat oppilaat jää luokkayhteisön ulkopuolelle.” (V5)

Se, kuka vastaajien mielestä inklusiivisesta kasvatuksesta hyötyy, vaihteli. Vastaajista 62,5 prosenttia oli täysin, tai jonkin verran samaa mieltä siitä, että inklusiivinen kasvatustapa on keino tukea sosiaalisia tarpeita tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Toisen ääripään näkemysten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat saavat kaiken huomion, eikä sitä riitä muille. Toisessa ääripäässä ajateltiin, että tukea tarvitsevat oppilaat jäävät muiden jalkoihin, eivätkä saa huomiota riittävästi. Osassa vastauksista kumpikin ääripää nähtiin uhkana.

”Oma kokemukseni on kuitenkin se, että usein työrauha häiriintyy, kun erityisoppilaita jää siihen omaan luokkaan ja se myös häiritsee muiden oppimista. Opettajan aikaa menee siihen, että joutuu auttaa niitä oppilaita, jotka tarvii eniten tukea. Aika ei silloin riitä muille oppilaille.” (V7)

”Erityisluokat antavat parhaimmillaan mahdollisuuden sellaisten oppilaiden keskinäiselle ryhmäytymiselle, jotka tarvitsevat opiskelussa ja kasvussaan erityistä tukea ja huomiota. Yleisessä luokassa huomio jää vajaaksi. Pelkään myös, että nimenomaan yleisen luokassa heikommat oppilaat kokevat jäävänsä jalkoihin tai olevansa erilaisia muihin verrattuna.” (V2)

Parhaimmillaan inklusioperiaatteen nähtiin kuitenkin lisäävän erilaisuuden hyväksymistä ja yksilön arvostamista. Vastajille oli tärkeää se, ettei erityistä tukea saaville oppilaille muodostuisi stigmaa tuen tarpeiden vuoksi. Tasa-arvoista kohtelua ja yksilön arvostamista pidettiin tärkeänä.

”Tavoitteena inhimillinen tasa-arvo, yhteisöllisyys sekä kaikkien osallistaminen. Hyviä puolia on se, että inklusion myötä voivat oppilaat luoda sosiaalisempia tilanteita erilaisten ihmisten kanssa.” (V4)

”Tietysti on hyvä, että oppilaat pääsevät näkemään monenkaltaista lasta, eikä erilaisia oppilaita eristetä pienryhmiin. Voihan ne saada uusia kavereitakin inklusion myötä. On tärkeää nähdä erilaisuutta! Oppilaat pääsevät harjoittelemaan sosiaalista kanssa käymistä, jota tarvitaan koulun jälkeen aidossa maailmassa.” (V8)

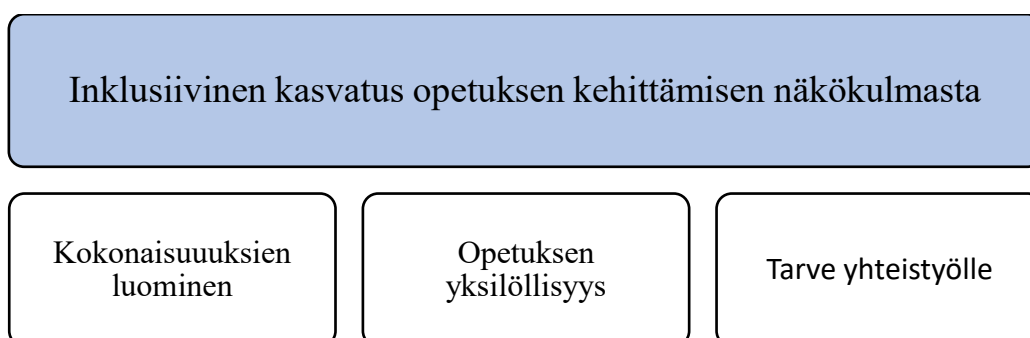
”Jokainen oppilas pitäisi kohdata yhteisössä arvokkaana yksilönä. Yhteisöä kehittämällä jokainen pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan.” (V6)



Vaikka osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta puhuttiin vastauksissa, inklusiivista kasvatusta ei nähty erityisesti syrjäytymistä ehkäisevänä toimenpiteenä. 62,5 prosenttia vastaajista oli osittain eri mieltä siitä, että inklusioperiaate ehkäisisi syrjäytymistä.

### 5.3 Opetuksen kehittämisen näkökulma

Muodostin aineiston perusteella inklusionäkemyksistä kolmannen pääkategorian, joka liittyi opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksen perusteella opiskelijat näkivät inklusiivisen kasvatuksen kokonaisuuksien luomisen, opetuksen yksilöllisyyden ja lisääntyneen yhteistyön näkökulmasta (kuvio 5).



**Kuvio 5** Inklusiivinen kasvatustieteiden näkökulmasta.

Inklusiivisen kasvatustieteiden pyrkimysten myötä opetuksen käytänteiden nähtiin muuttuneen. Yhden näkökulman mukaan opetuksen nähtiin olevan oppiainerajoiltaan vapaampaa. Vastaajat kertoivat opetuksen tapahtuvan isompien teemojen kautta, joissa yhdistyivät eri oppiaineet. Näin oppiaineista saatiin luotua kokonaan uusia kokonaisuuksia. Kokonaisuuksien luomiseen liitettiin myös opetuksen eriyttäminen, jonka nähtiin mahdollistuvan erilaisien projektien myötä.

”Asioiden ja teemojen yhdistämistä. Oppiaineet voivat sulautua yhteen ja tilalle voi syntyä uusia kokonaisuuksia. Näin luodaan uusia, inklusiivisia käytänteitä myös oppiaineiden välille.” (V1)

”Oppiminen voi tapahtua esimerkiksi erilaisiin teemoihin liittyvien projektien avulla, joissa yhdistyvät useat eri oppiaineet. Opetus on mahdollista toteuttaa niin, että jokainen oppilas pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Samalla oppilaat pääsevät harjoittelemaan yhdessä toimimista ja vastuun jakamista.” (V6)

Opetuksen yksilöllisyys oli yksi näkökulma inklusiiviseen kasvatukseen koulussa. Jo edellä mainittu opetuksen eriyttäminen on osa yksilöllistä opetusta. Eriyttäminen koskee kaikkea, mitä luokassa tapahtuu: opetusta, oppimateriaaleja ja koko luokkaympäristöä. Eriyttämisen lisäksi vastaajat pitivät tärkeänä yksilöllistä tukea, jota annetaan reaaliaikaisesti. Erilaisten oppijoiden huomioiminen nähtiin tärkeänä osana eriyttämistä, mikä taas vaatii oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemus kehittyy kohtaamisissa opettajan ja oppilaiden välillä.

”Inklusiossa tuetaan yksilöllisesti oppilasta, opetuksen eriyttäminen on tärkeä osa inklusiota. Opetuksen tulisi olla eriytettyä niin oppimateriaalin kuin opetuksen keinojen ja ohjaustyylien kohdalla.” (V3)

”Kun oppilaat yhdistetään samaan luokkaan, tulee jokaiselle antaa tukea tämän tarpeiden mukaisesti. Inklusio lisää vaatimusta eriyttämiseen, joka mahdollistuu sillä, että huomioidaan luokan oppilaiden erilaiset tavat oppia.” (V2)

Vastauksissa ilmeni toisaalta myös huoli siitä, toteutuuko yksilöllisyys todellisuudessa ja onko eriyttäminen runsaan oppilasmäärän kanssa mahdollista. Suurten luokkakokojen lisäksi ajan puute oli tekijä, jonka riittävyttä pohdittiin.

”Joka puolella toivotetaan, että pitäisi tarjota eriytettyä opetusta ja yksilöllistä tukea, jonka perustana on vahva oppilaantuntemus ja oppilaan

kohtaaminen, mutta jokainen voi kohdallaan miettiä, onko tämä mahdollista luokkakokojen kasvaessa ja vaikeuksien eriytyessä.” (V8)

Myös muissa vastauksissa kävi ilmi tietoisuus siitä, että oppilasjoukko on aiempaa moninaisempaa ja joukossa on monenlaisia tuen tarpeita. Tämän vuoksi esimerkiksi erityispedagoginen osaaminen nähtiin aiempaa merkityksellisempänä ja yhteistyön merkitystä korostettiin. Siksi valitsinkin kolmanneksi alakategoriaksi lisääntyneen yhteistyön näkökulman.

Vastaajat kokivat inklusiivisen opetuksen eroavan perinteisestä opetuksesta, jossa opettaja toimi itsenäisesti. Yhteistyön tarpeen ja merkityksellisyyden nähtiin kasvaneen ja aineistossa kävi ilmi, että opiskelijat näkivät yhteistyön ratkaisuksi lisääntyneelle paperi- ja suunnittelutyölle, jotka vievät opettajalta paljon aikaa. Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että tehtäviä jaettaisiin eri opettajien ja avustajien kesken. Vastauksena moninaistuneelle oppilasjoukolle nähtiin yhteistyön mahdollisuus erityisopettajan kanssa. Useampi aikuinen luokassa nähtiin myös oppilaantuntemusta lisäävänä tekijänä, kun opettajalla on enemmän aikaa oppilaiden kohtaamiseen. Resursseja pohdittaessa vastaajat näkivät erityisesti ohjaajaresurssin merkityksellisenä, ohjaajien tarpeesta mainitsi jokainen vastaaja.

”Koska aika yhdeltä opettajalta ei riitä, että jokainen ohjausta tarvitseva oppilas saisi tukea, olisi hyvä tehdä yhteistyötä esim. erityisopettajan kanssa.” (V2)

”Ohjaajia tarvitaan lisää luokkiin, myös samanaikaisopettajuus helpottaa työtä. Mitä enemmän aikuisia luokassa on, sitä enemmän opettajalla on aikaa yhtä oppilasta kohden, jolloin oppii tunnistamaan oppilaiden vahvuuksia ja tuen tarpeita tehokkaammin.” (V4)

”Opettajan tulee eriyttää, ohjata monella tavalla, kirjata tuen papereita, suunnitella materiaalia ja arvioida. Entistä tärkeämpää on jakaa työtä niin, että opettajalla on mahdollisuus selvittää vaatimuksista.” (V8)

Seuraavassa luvussa käsittelemme opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten he kokevat pyrkimyksen inklusiiviseen kasvatukseen vaikuttaneen opettajalta vaadittaviin valmiuksiin ja millaisiksi he kokevat omat valmiutensa.

## 6 Vaadittavat valmiudet inklusiiviseen kasvatukseen

Tutkimuksessani olen kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista siitä, miten he kokevat inklusiivisen kasvatuksen pyrkimysten vaikuttavan opettajan työhön ja millaisiksi he kokevat omat valmiutensa vastata näihin tarpeisiin. Halusin myös selvittää, mistä opiskelijat ovat näitä valmiuksia kerryttäneet. Mielestäni on olennainen tieto kartoittaa, miten opiskelijat näkivät siirtymisen kohti inklusiivista koulua vaikuttaneen opettajan työhön, sillä tämä vaikuttaa siihen, millaisia valmiuksia he olettavat opettajalta odotettavan. On pidettävä kuitenkin mielessä, että nykyiset opiskelijat ovat opiskelleet aikana, jolloin inklusiivinen kasvatusta on jo ollut osana koulumaailmaa, eikä heillä ole kokemusta siitä, millaista opettajan työ on aiemmin ollut. Voi siis olla, että osa vaatimuksista on ollut olemassa jo aiemmin.

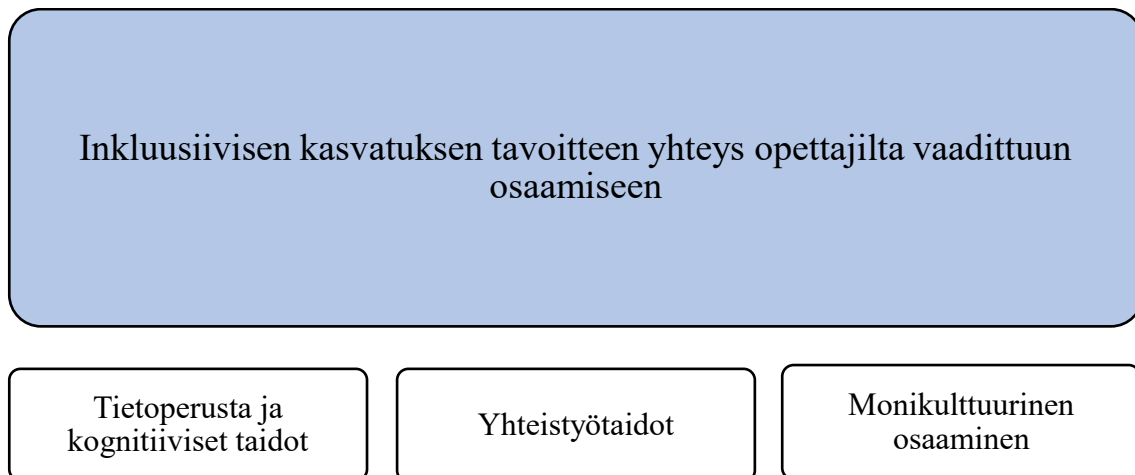
Oppilaiden näkemyksiä siitä, miten inklusiivisen kasvatuksen tavoite on vaikuttanut opettajan työhön, selvitin avoimilla kysymyksillä, jotka olivat seuraavanlaiset: ”Millaisia taitoja ja valmiuksia inklusiivinen kasvatusta mielestäsi vaatii opettajalta?” sekä ”Miten pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen ja sen tuoma oppilaiden moninaisuus mielestäsi vaikuttavat opettajan työhön?”. Opiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan ja siitä, mistä valmiuksia oli kerrytetty, selvitin puolestaan seuraavien kysymysten avulla: ”Kuvaile, millaiset valmiudet sinulla on tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen opettajana”, ”Miten inklusiivista kasvatusta on käsitelty luokanopettajaopinnoissa?”, ”Miten luokanopettajaopinnot ovat tukeneet valmiuksien kehittymistä?” sekä ”Mistä muualta olet hankkinut valmiuksia?”. Lisäksi selvitin väitteiden avulla, minkä verran opiskelijoilla oli kokemusta erilaisista opettajan töihin liittyvistä tehtävistä, esimerkiksi työskentelyn eriyttämisestä ja pedagogisten asiakirjojen laatimisesta. Opiskelija vastasi näihin väitteisiin asteikolla 1-4, jossa 1=ei lainkaan kokemusta ja 4=paljon kokemusta.

Esittelen ensin opiskelijoiden näkemykset siitä, miten he kokevat inklusiivisen kasvatuksen pyrkimysten vaikuttaneen opettajan työhön. Sen jälkeen tarkastelen,

millaisina opiskelijat näkevät omat valmiutensa vastata näihin tarpeisiin ja mikä on luokanopettajakoulutuksen merkitys näiden valmiuksien kasvattamiselle. Lopuksi käyn läpi, mistä opiskelijat kertovat valmiuksia kertyneen.

### 6.1 Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteen yhteys opettajilta vaadittuun osaamiseen

Kyselyssäni kysyin, miten opiskelijat näkevät pyrkimyksen inklusiiviseen kasvatukseen heijastuneen opettajilta vaadittuun osaamiseen. Muodostin aineiston perusteella neljä kategoriata, jonka alle vastaukset sijoitin tietoperusta ja kognitiiviset taidot, yhteistyötaidot, monikulttuurisen osaamisen sekä resurssit (kuvio 6).



*Kuvio 6 Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteen yhteys opettajilta vaadittuun osaamiseen*

MAP-mallin mukaan opettajan osaamisalueisiin liittyvät opetuksen tietoperusta sekä kognitiiviset taidot. Opetukseen tietoperustaan liittyvät muun muassa pedagoginen tieto, sekä opetuksen suunnitteluun ja soveltamiseen vaadittava tieto. Kognitiivisiin taitoihin sisältyvät esimerkiksi luovuus, havainnointitaidot sekä metakognitiiviset taidot, jotka liittyvä ammatilliseen kehittymiseen ja uuden oppimiseen. (Metsäpelto ym. 2021, 170.) Vastaajien näkemysten mukaan inklusiiviseen kasvatukseen pyrkivältä opettajalta

vaaditaan halua ja taitoa oppia uutta, koska opetusta tulee toteuttaa entistä joustavammin ja nopeat muutokset ovat työssä arkipäivää. Opetuksen soveltamistaidot nähtiin tärkeinä, kuten myös erityispedagoginen osaaminen. Samalla koulujen luokkakoot ovat suuria ja inklusiopyrkimysten myötä joukossa on moninaisia haasteita. Siksi taito huomioida erilaisia oppijoita nähtiin entistä merkittävämpänä. Vastauksien mukaan opettajalta vaaditaan entistä enemmän oppilaantuntemusta, jotta yksilöllinen eriyttäminen on mahdollista ja onnistunut eriyttäminen vaatii esimerkiksi vahvaa pedagogista sisältötietoa. Tämän nähtiin vaikuttavan itse opetustilanteen lisäksi myös oppituntien suunnitteluun.

”Koen, että luokanopettajan (ei erityisopettaja) tulee toimia aiempaa enemmän myös erityisoppilaiden kanssa, jolloin myös erityispedagogisen osaamisen tarve on aiempaa suurempaa. Luokkakoot voivat kasvaa inklusion vaikutuksesta ja joukossa on monia vaikeuksia sekä oppilaita eri kulttuureista. Silti jokaiselle tulisi tarjota yksilöllinen tuensaanti. Tämä vaatii opettajalta aiempaa enemmän erilaisia ohjaustyyliä ja monenlaisia opetusmateriaaleja. Opettajan on oltava joustava. Tarvitaan myös halua ja kykyä oppia uutta ja luoda uusia käytänteitä.” (V1)

”Opettajan on käytettävä yhä enemmän aikaa muuhun kuin opettamiseen. Esimerkiksi tuntien moninaisempi suunnittelu verrattuna perinteiseen opettamiseen, jossa edetään kirjan sivuilla, istutaan hiljaa ja kirjoitetaan. Vaaditaan kykyä eriyttää niin opetusta kuin opetusmateriaalijakin ja laajoja pedagogisia valmiuksia erilaisten oppijoiden ohjaamiseen. Tietämystä oppimis-, käyttäytymis- ja toiminnanohjaushaasteista, jotta hyvä eriyttäminen ja ohjaaminen on mahdollista ” (V4)

Yhteistyö nähtiin vahvana osana inklusiivista kasvatusta. Koska inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on oppilaiden tukeminen yhteisönä, vaaditaan opettajalta aiempaa enemmän yhteistyötaitoja. Yhteistyöhön oli kaksi eri näkökulmaa: opettajan ja tuen näkökulma. Ensimmäinen joukko vastaajista käsitteli yhteistyötä opettajan näkökulmasta, jolloin yhteistyö nähtiin keinona tukea opettajan jaksamista ja jakaa vastuuta. Toisaalta yhteistyön nähtiin vievän aikaa, mutta samalla sen koettiin helpottavan opettajan työtä vastuun jakautuessa. Vastaajille oli tärkeää, että opetuksen

ja tuen suunnittelua sekä muita tehtäviä on mahdollista tehdä yhteistyössä, sillä opetuksen mukauttaminen yksilön tarpeiden mukaiseksi vie aikaa.

”Yhteistyö tulee lisääntymään huomattavasti ja se vie opettajalta työaikaa, samalla kun opettajan aika tuntien suunnittelussa ja mukauttamisessa lisääntyy. Yhteistyön avulla töitä voi kuitenkin jakaa, eikä yhden opettajan tarvitse kantaa vastuuta kaikesta.” (V7)

”Yhteistyön tarve koulunkäynninohjaajien, erityisopettajan ja muiden opettajien kanssa lisääntyy. Tuen tarpeen paperihommat vaativat aikaa, siksi on hyvä jakaa vastuuta. Tiettyä tarvitaan entistä enemmän vuorovaikutusta ja yhteistyötä tukitiimin kanssa.” (V5)

”Yhteistyö oppituntien suunnittelussa esimerkiksi rinnakkaisluokan opettajan kanssa mahdollistaa monipuolisemmat oppitunnit, kun suunnittelussa huomioidaan kahden eri opettajan näkökulmat ja ideat. Samalla oppituntien suunnitteluun kuluva aika vähenee.” (V3)

Toinen näkökulma yhteistyöhön oli tuen antamiseen liittyvä. Nämä vastaajat näkivät yhteistyön erityisesti keinona parantaa tuen laatua ja lisätä aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen, mikä mahdollistaa oppilaantuntemuksen kasvamisen. Tähän näkökulmaan liittyi myös esimerkiksi oppilashuoltoryhmien toiminta, jossa yhteistyön avulla pyritään tukemaan oppilaita haastavissa elämäntilanteissa.

”Opettajien hyödyntäessä samanaikaisopettajuutta tai ohjaajan tukea, jää opettajalle enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen. Se mahdollistaa oppilaantuntemuksen ja yksilöllisen eriyttämisen.” (V6)

”Yhteistyön avulla voidaan taata laadukas, yksilöllinen tuki. Erityisopettajalta saa arvokasta erityispedagogista osaamista, ohjaaja lisää työrauhaa ja mahdollistaa tuen useammalle oppilaalle. Kun oppitunnit ja tuki suunnitellaan yhdessä, huomioidaan erilaisia näkökulmia.” (V8)

”Yhteistyön merkitys on iso varsinkin kriisitilanteissa, joissa pohditaan, miten oppilasta voidaan erilaisissa elämäntilanteissa tukea. Sitä varten koulussa on esimerkiksi terveydenhoitaja ja kuraattori.” (V1)



Kaksi vastaajista käsitteli inklusiivista kasvatusta vahvasti monikulttuurisuuden näkökulmasta. Myös muissa vastauksissa monikulttuurisuus kävi ilmi, vaikka rooli oli pienempi. Vastaajilla oli tietoa siitä, että oppilaat kouluissa ovat aiempaa monikulttuurisempia, mikä vaatii heidän mukaansa opettajalta avoimuutta ja erilaisuuden hyväksymistä sekä taitoa toimia moninaisten ihmisten kanssa. S2-taitojen osaaminen nähtiin entistä merkittävämpänä. Samalla tarvitaan sopeutumiskykyä ja luovuutta, erityisesti tilanteissa, joissa yhteistä kieltä ei vielä ole. Tunnetaitojen opettaminen nähtiin tärkeänä myös yleisopetuksessa, mutta sen merkitys korostui erityisesti monikulttuurisessa ympäristössä työskennellessä.

”Koska oppilasjoukko on moninainen, tarvitaan joustavuutta, sopeutumiskykyä, rauhallisuutta ja johdonmukaisuutta. Lisäksi hyvät tiedot S2-opetuksesta ovat eduksi, koska oppilaita muista kulttuureista on enemmän kuin aiemmin. Opettajan on pakko soveltaa, jos yhteistä kieltä ei ole.” (V2)

”Monikulttuurisuus lisää luovuuden vaatimusta, jos oppilaat tulevat täysin eri kulttuurista, eivätkä taida suomen kieltä. Vuorovaikutuksen lisäksi tämä tulee huomioida kaikessa opetuksessa ja materiaaleissa.” (V1)

”Oppilaita tulee nyt myös ulkomailta ja eri uskonnoista. Silloin pitää olla avarakatseinen ja hyväksyä erilaisuutta, koska opettaja on malli oppilaille siinä, että miten sitä erilaisuutta huomioi ja miten otetaan kaikki mukaan toimintaan. Ihan jokaisen oppilaan kohdalla tarvitaan tunnetaitojen opettelua, mutta erityisesti näinä aikoina niiden oppilaiden kanssa, jotka tulee sota-alueilta. Tunnekasvatus vaatii tietynlaista herkkyyttä.” (V6)

Seuraavaksi tarkastelen, miten opiskelijat näkivät omien valmiuksiensa kohtaavan vaatimusten kanssa. Lisäksi käyn läpi, mistä opiskelijat kertovat valmiuksien kertyneen.

## 6.2 Opiskelijoiden kokemukset omista valmiuksistaan toteuttaa inklusiivista kasvatusta

Neljä vastaajista kertoi suoraan valmiutensa inklusiiviseen kasvatukseen olevan heikot. Valmiutensa heikoksi mieltävät opiskelijat kertoivat, että heillä ei ole käytännön kokemusta tukea tarvitsevista oppilaista ja siksi erityistä tukea saavien oppilaiden opettaminen mietitytti heitä. Opiskelijat olivat tunteneet olonsa riittämättömäksi harjoitteluissa, kun aika oppitunneilla ei ole riittänyt kaikkien oppilaiden tukemiseen. Osa vastaajista kertoi, että erityistä tukea saavat oppilaat on harjoittelussa viety erityisopettajalle heidän oppituntiansa ajaksi, eikä heillä juurikaan ollut käytännön kokemusta heidän kohtaamisestaan harjoittelujen ajalta. Myös ne, joilla kokemusta ei juurikaan ole, olivat huolissaan siitä, miten aika riittää jokaisen oppilaan tukemiseen luokassa.

”Sanoisin, että valmiuteni ovat aika heikot, mikä on kamalaa, koska valmistun parin kuukauden päästä. Harjoittelussa ne vaikeat oppilaat on viety erityisopettajalle tuntien ajaksi. Jos en olisi toiminut aiemmassa ammatissani tukea tarvitsevien lasten kanssa, olisin pulassa pelkän luokanopettajakoulutuksen perusteella.” (V7)

”Heikot, koska en ole ollut tekemisissä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Ahdistaa se, miten saada oma aika riittämään kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseen.” (V8)

Kukaan vastaajista ei ollut sitä mieltä, että valmiudet olivat hyvät jokaisella osa-alueella. Yksi vastaajista kertoi valmiutensa olevan hyvät haastavan käyttäytymisen hallintaan ja tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen, mutta haastavimpien oppimisvaikeuksien kohdalla hän koki valmiutensa riittämättömiksi. Loput vastaajista kokivat olevansa valmiuksiltaan kohtalaisia ja osaamisen eri osa-alueilla vaihtelevan. Valmiudet eriyttämiseen koettiin pääosin hyvinä ja 62,5 prosenttia vastaajista kertoi kyselyssä saaneensa paljon kokemusta työskentelyn eriyttämisestä. Oppimisen vaikeuksista opiskelijoilla ei ollut juurikaan käytännön kokemusta, eikä suurin osa nähnyt tietoisuuden niistä olevan riittävää. Erityispedagogisessa osaamisessa nähtiin puutteita ja erityispedagogiikan opintoja toivottiin lisää.

”[Valmiudet ovat] kohtalaiset. Harjoittelun ja opiskelun avulla osaan eriyttää oppimateriaaleja ja opetusta jonkin verran. Olen opettajana tilanteissa tiedostava, mutta koen etten niitä kohdatessani osaisi välttämättä tukea oppilaita tarpeeksi. Pedagogiset taitoni ohjata tuen tarpeessa olevia oppilaita ovat kuitenkin heikohkot.” (V3)

”Pystyn antamaan yleistä tukea opinnoissa ja olemaan läsnä oppilaan elämän käänneissä. Vakavampien oppimisvaikeuksien kanssa olen hukkateillä.” (V5)

Toisaalta aineistosta löytyi myös poikkeus tässä asiassa. Yksi vastaajista mainitsi vahvuudekseen erityisesti tietämyksen oppimisvaikeuksista ja niiden tunnistamisesta. Hän oli sitä mieltä, että koulutus oli tukenut tietoisuuden rakentumista vahvasti.

Jokainen vastaaja oli kohdannut tuen tarpeita käytännön työssä, jos ei harjoittelujen aikana, niin aiemmissa töissä ja sijaisuuksissa. Kokemusta eri haasteista oli laajasti. Lähes jokainen vastaajista kertoo kohdanneensa käyttäytymisen ja keskittymisen haasteita opetuksensa aikana. Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet olivat tullut tutuiksi, kuten myös matemaattiset haasteet. Useimmiten näihin haasteisiin oli vastattu opetuksen eriyttämisellä ja tukivälineet nähtiin tärkeinä. Myös ohjeiden pilkkomisella nähtiin olleen merkitystä.

”Matematiikassa ja äidinkielessä olen eriyttänyt opetusta ja tukenut oppilaita, jos on ollut vaikeuksia. Matematiikassa on ollut apua, jos on saanut vaikka välineitä oppimisen avuksi. Äidinkielessä olen käyttänyt hyödyksi selkokielisiä tekstejä ja pilkkonut ohjeistusta. Ohjeiden pilkkominen auttaa myös silloin, kun oppilaan on vaikea keskittyä. Siihen häiriköintiin en oikein osaa puuttua vieläkään, kun en siihen ole saanut keinoja. Miten siinä opettaa koko luokkaa, jos yksi tai kaksi oppilasta häiriköi, eikä pysy hetkeäkään paikallaan ja koko tunti menee siihen.” (V6)

”Mitä enemmän tukea tarvitsevia oppilaita kohtaa ja mitä enemmän heitä on luokassa, sitä enemmän oppii mukauttamaan omaa toimintaansa ja jakautumaan luokassa auttamaan oppilaita.” (V4)

”Ainakin tässä on eriyttäminen tullut tutuksi. Siinä olen kehittynyt.” (V2)

Pyrkimys inklusioperiaatteen mukaiseen opetukseen on näkynyt yliopiston kursseilla. Kuten jo aiemmin mainitsin, olivat opiskelijat suorittaneet inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän kurssin, ja inklusio käsitteenä oli opiskelijoille hyvin tuttu. Siitä huolimatta puolet vastaajista oli sitä mieltä, että inklusioperiaate oli jäänyt opinnoissa irralliseksi, eikä näkynyt opinnoissa käytännön tasolla.

Kyselylomakkeessa oli kysymys siitä, miten luokanopettajaopinnot ovat tukenet inklusiivista kasvatusta toteuttavalta opettajalta vaadittavien valmiuksien kehittymistä. Vastaajia löytyi molemmista ääripäistä. Ne, joiden mielestä opintojen tuki osaamiselle oli heikkoa, kaipasivat yleisesti lisää koulutusta, käytännön harjoitusta sekä erityispedagogiikan sisältöjä opintoihin. He olivat sitä mieltä, että asiasta puhutaan, mutta keinoja toteutukseen ei opintojen pohjalta saada. Oli paljon harjoittelun ohjaajista kiinni, kuinka paljon tukea tarvitsevia oppilaita opiskelijat harjoitteluissaan kohtasivat. Kaksi vastaajista kertoi, ettei ollut päässyt harjoitteluissa opettamaan tehostetun tuen oppilaita lainkaan, sillä heidät oli siirretty opiskelijoiden oppituntien ajaksi erityisopettajalle.

”Opetus on jäänyt puheen tasolle. Inklusiosta puhutaan koko ajan, mutta ei anneta keinoja sen toteuttamiseen. Ryhmänhallintatietoja olisi mielestäni hyvä opetella opettajankoulutuksessa, niitä en ole yliopistossa oppinut.” (V7)

”Hyvin vähän näitä asioita ollaan käsitelty, mahdollisesti enemmän siellä erityispedagogiikan sivuaineessa, mutta yleisellä tasolla todella heikosti. Erityispedagogiikan pakollinen kurssi on antanut tietoa vähän oppilaiden tukemisesta, mutta käytäntöä ei minulla ole tullut. Jos jotain hyvää, niin osaan tiedostaa tuen tarpeen tilanteet, koska opintojen aikana niitä on tullut vastaan niin harjoitteluissa kuin teoriatasolla.” (V6)

Opiskelijat, jotka kokivat luokanopettajaopintojen olleen hyvä tuki valmiuksien kehittymiselle, olivat sitä mieltä, että erityisesti harjoittelut olivat tarjonneet valmiuksia hyvin ja teoriapohja osaamiselle oli käytyjen kurssien ansiosta kunnossa. Heillä oli kokemusta eriyttämisestä ja moninaisten oppilaiden kohtaamisesta.

”Opinnot ovat tukeneet osaamista ja harjoittelut vahvistaneet opittuja tietoja ja taitoja.” (V3)

”Koulutus on antanut hyvää pohjaa ja käytäntöä on saatu erityisesti harjoittelujen kautta. Se varmaan riippuu paljon myös harjoitteluluokista, että tuleeko käytännön kokemusta harjoittelusta, minulle on tullut hyvin.” (V5)

Harjoittelujen yhteydessä yhteistyön näkökulma nousi myös merkittäväksi tekijäksi osaamisen kokemukselle. Yhteistyö nähtiin tärkeänä tekijänä inklusiivisen kasvatuksen toteutuksessa, mutta käytännön kokemuksen nähtiin jääneen vähäiseksi. 50 prosenttia vastaajista kertoi, ettei heillä ole kokemusta yhteisopettajuudesta aineen- tai erityisopettajien kanssa. Inklusiiviseen kasvatukseen pyrkivän koulun myötä yhteistyö ei rajoitu pelkästään koulun sisäiseen yhteistyöhön, vaan sen merkitys on kasvanut myös huoltajien kanssa. Kyselyn perusteella huoltajien kohtaaminen oli kuitenkin jäänyt opiskelijoille vähäiseksi: 86,7 prosenttia vastaajista kertoi, että kokemusta on vain vähän tai ei lainkaan.

”Yhteistyöstä paasataan luennoilla, mutta sitä on tehty vain muiden luokanopettajaopiskelijoiden kanssa, ei koulun sisällä harjoitteluissa. Moniammatillisesta yhteistyöstä puhutaan, mutta siitäkään ei ole kokemusta muuten kuin Arktikumien kanssa. Olisin kaivannut kokemuksia yhteistyöstä esimerkiksi erityisopettajan kanssa, sillä työmaailmassa se on arkipäivää.” (V1)

Myös oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaiseen tukeen liittyvät paperityöt olivat jääneet etäisiksi. Esimerkiksi puolilla vastaajista ei ollut lainkaan kokemusta oppimissuunnitelman laatimisesta. Myöskään pedagogisen selvityksen laatimisesta ei ollut lainkaan kokemusta lähes 40 prosentilla vastaajista.

”Puhutaan siitä, miten paperityö on lisääntynyt ja opettajana minun tulee kirjoittaa asiakirjoja tukeen liittyen, mutta sitä ei olla harjoiteltu. On varmasti paljon asioita, joihin yliopistossa pitäisi panostaa.” (V7)

Valmiuksia oli kerrytetty opintojen lisäksi varhaiskasvatuksen työkokemuksen myötä, opintoja edeltävistä töistä koulun kentältä (koulunkäynninohjaajana, aamu- ja iltapäivätoiminnassa) sekä opettajansijaisuuksista. Näiden kokemusten kerrottiin tuoneen varmuutta opettajan työtä ajatellen. Opiskelijat mainitsivat myös keskustelleensa kohtaamistaan haasteista muiden opettajaopiskelijoiden tai opettajakollegoiden kanssa, minkä he kokivat antaneen ainakin vertaistukea ja luottamusta omaan osaamiseen. Vaikka valmiuksissa koettiin olevan kehittämisen varaa, opiskelijoiden suhtautuminen tulevaisuuteen oli optimistinen. Jokaisen opiskelijan vastauksessa tuli jossakin kohti ilmi se, että he ajattelivat valmiuksien kyllä kasvavan käytännön myötä, kunhan pääsevät työelämään. Vaikka inklusiivisessa luokassa opettamisen kanssa oli ollut haasteita ja se koettiin ajoittain vaikeana, oli se myös koettu hyvin opettavaisena.

## 7 Johtopäätökset

Seuraavaksi käyn läpi mielestäni keskeisiä asioita tuloksista ja pohdin niiden merkityksiä. Vertailen myös saamiani tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Johtopäätöksiä lukiessa on hyvä pitää mielessä, että vastaajaryhmä on hyvin pieni, eivätkä tulokset ole tästä syystä yleistettävissä.

### 7.1 Havaintoja inklusiivisen kasvatuksen näkemyksistä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni halusin selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta. Esittelin teoriaosiossa Göranssonin ja Nilholmin (2014) neljä tapaa määritellä inklusiivista kasvatusta. Suppeimman näkemyksen mukaan inklusioperiaate toteutuu silloin, kun moninaiset oppilaat sijoitetaan yleisopetuksen ryhmään tuen tarpeista huolimatta. Toisen näkemyksen mukaan pyrkimyksenä on täyttää sekä akateemiset että sosiaaliset tarpeet tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Hieman laajemman näkemyksen mukaan akateemiset ja sosiaaliset tarpeet pyritään täyttämään jokaisen luokan oppilaan kohdalla. Kaikista laajimman näkemyksen mukaan inklusiivisen kasvatuksen avulla pyritään luomaan erilaisuutta arvostavia yhteisöjä, joissa jokaiselle jäsenelle luodaan mahdollisuus osallisuuteen. (Göransson & Nilholm 2014.) Tarkastellessani aineistoa huomasin, että jokaisen näistä näkemyksistä voi löytää aineistosta. Yksi vastaajista näki inklusioperiaatteen toteutuvan silloin, kun oppilaat yhdistetään yhdeksi luokaksi, vaikka tukea opintoihin ei tarjottaisi. Hänen näkökulmansa oli siis kaikista suppein. Viiden vastaajan näkökulma inklusiiviseen kasvatukseen oli näkökulmista laajin. He olivat sitä mieltä, että inklusiivisen kasvatuksen avulla mahdollistuvat yhteisöt, joihin jokainen opiskelija kuuluu tarpeistaan huolimatta, ja joissa osallisuuden esteitä pyrittiin vähentämään. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että inklusiivinen kasvatusta koskee vain tukea tarvitsevia oppilaita ja pyrkimyksenä on ainoastaan heidän tarpeidensa täyttäminen. Yksi vastaajista näki inklusion koulussa vastaavan jokaisen oppilaan tarpeisiin, mutta hän ei nähnyt inklusioperiaatetta yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Tarkastelin, onko esimerkiksi työkokemuksella merkitystä sille, millainen opiskelijan näkemys inklusiivisesta kasvatuksesta oli. Huomasin, että ne opiskelijat, joilla oli opetustyön kokemusta kaikista vähiten, näkivät inklusiivisen kasvatuksen joko laajimmasta tai toiseksi laajimmasta näkökulmasta ja heidän suhteutumisensa inklusiiviseen kasvatukseen oli hyvin positiivista. Opiskelija, jolla oli eniten kokemusta opetustyöstä, näki inklusiivisen kasvatuksen suppeimman näkökulman kautta. Hän kertoi saaneensa vain huonoja kokemuksia inklusiivisesta kasvatuksesta, ja oli kokenut tilanteita, joissa luokkaan on tuotu tukea tarvitsevia oppilaita ilman tarvittavia resursseja, jolloin oppitunnit ovat kuluneet työrauhan ylläpitoon, ja hänelle oli jäänyt tunne siitä, ettei tilanne palvellut ketään oppilasta luokassa. Moberg ja Savolainen (2015) kutsuvat edellä kuvattua tilannetta säästöintegraationa, jossa oppilas käy fyysisesti yleisopetuksen luokassa, mutta ei saa yksilöllistä tukea. Moberg ja Savolainen painottavat, ettei se ole aitoa inklusiivista ja yhteisten fyysisten puitteiden lisäksi vaadittaisiin osallisuutta, hyväksyntää ja monipuolisia opetusjärjestelmiä, jotta voidaan puhua aidosti inklusiivisesta kasvatuksesta. (Moberg & Savolainen 2015, 74.) Näiden tulosten perusteella näkisin, että aidon inklusiivisen kasvatuksen näkeminen jo opiskeluaikoina olisi tärkeää, jotta opiskelijat saavat kokemusta siitä, miten sen toteuttaminen on mahdollista. Tilanteissa, joissa opiskelija on kokenut epäonnistuvansa, olisi tärkeää saada tukea ja käytännön neuvoja siihen, mitä seuraavaksi kokeilla.

Mielestäni merkittävä havainto tuloksissa oli se, miten inklusiivisen kasvatuksen näkemyksissä nousi kokonaan uusi osa-alue, jota inklusiiviteoriat eivät liitä inklusiiviseen kasvatukseen liittyväksi. Opiskelijat puhuivat inklusiivisesta kasvatuksesta kokonaisuuksien luomisen näkökulmasta, jossa eri oppiaineista luodaan omia kokonaisuuksiaan. Tämä ei kuitenkaan suoranaisesti liity inklusiiviseen kasvatukseen. Pohdimme ohjaajani kanssa, mistä tämä näkökulma voisi johtua. Yksi ajatus oli se, liittyvätkö ajatukset siihen, että opintojen aikana opiskelijoita kannustetaan opetuksen suunnittelun yhteydessä pohtimaan laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joissa tavoitteena on oppia eri oppiaineiden sisältöosaamisen lisäksi esimerkiksi erilaisia ajattelun, vuorovaikutuksen sekä tieto- ja viestintäteknologian osaamisen taitoja. Etsin vastauksista mainintoja laaja-alaisesta osaamisesta, mutta ainakaan suoraan niitä ei ollut mainittu yhdessäkään vastauksessa. Erilaiset oppimisprojektit ovat kuitenkin tätä päivää ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin kannustetaan myös opetussuunnitelmassa.



Näitä oppimiskokonaisuuksia on suunniteltu myös harjoittelun yhteydessä. Näyttää siltä, että opiskelijat ovat ajatelleet näiden kokonaisuuksien liittyvän myös opetuksen inklusiivisuuteen.

## 7.2 Valmiuksien merkitys ja kehittäminen

Toinen tutkimuskysymykseni liittyi opiskelijoiden valmiuksiin toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Tulokset olivat mielestäni huolestuttavat, sillä puolet vastaajista kertoi kokevansa valmiutensa heikoiksi. Ainoastaan yksi vastaajista kertoi valmiuksiensa olevan hyvät, mutta myös hän mainitsi useita heikon osaamisen osa-alueita. Yleisin syy kokemukselle heikoista valmiuksista oli kokemus siitä, ettei opiskelijoilla ollut riittävää tietoisuutta haastavista oppimisen vaikeuksista, eivätkä he kokeneet osaamisensa olevan riittävää näiden oppilaiden tukemiseen. Toisaalta yksi opiskelija näki nämä osa-alueet vahvimpana osaamisenaan. Eriyttämiseen liittyvä osaaminen koettiin pääosin hyvänä.

Heikot valmiudet inklusion toteuttamiseen ovat tulleet esille myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa kohteena ovat olleet jo työelämässä toimivat luokanopettajat. Esimerkiksi Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa hankkeessa selvisi, että luokanopettajista vain noin 30 % oli saanut koulutusta oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen järjestämiseen ja yli puolet heistä kaipasi lisäkoulutusta (Ståhlberg ym. 2019, 58). Yadan ja tämän kollegoiden (2019) tutkimuksessa huomattiin, että suomalaiset opettajat kokivat valmiutensa inklusiivisen kasvatukseen toteuttamiseen heikoiksi, mutta positiivisten kokemusten huomattiin olevan tärkeä tekijä valmiuksien kehittymiselle. (Yada ym. 2019, 22.) Näyttää siltä, että onnistuneiden kokemusten merkitys on suuri, niin valmiuksien kuin asenteenkin kannalta, sillä Savolaisen ym. (2022, 967) tutkimuksen perusteella opetusharjoittelusta saadut kokemukset inklusiivisesta luokasta olivat tehokas keino tukea positiivisen asenteen kehittymistä inklusiivista kasvatusta kohtaan. Tämä on tärkeä tieto, johon myös koulutuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota. Mielestäni koulutuksessa erityisen tärkeää olisi se, että negatiiviset kokemukset käytäisiin läpi ja pohdittaisiin, miksi kokemus ei ollut

onnistunut ja miten opettaja itse voi tilanteeseen vaikuttaa. Näin opiskelijalle ei jää tilanteesta epäonnistumisen tunnetta.

Opettajankoulutuksen osuus valmiuksien kehittymiselle jakoi mielipiteet kahteen. Opiskelijat, joiden mielestä opettajankoulutuksen anti valmiuksien kehittymiselle oli heikkoa, olivat sitä mieltä, että teoreettista koulutusta ja käytännön harjoitusta tarvittaisiin lisää ja opinnot jäävät lähinnä puheen tasolle. Heillä oli myös kokemusta harjoitteluohjaajista, joiden eivät olleet kokeneet tukevan osaamisen kehittymistä. Toisessa ääripäässä olivat opiskelijat, joiden mielestä luokanopettajaopinnot olivat tukeneet valmiuksien kehittymistä hyvin. He painottivat erityisesti harjoittelujen merkitystä valmiuksien kehittymiselle, mutta olivat tyytyväisiä myös teoriapohjaan, joka opinnoista oli kerätty. Myös opetukseen tyytyväiset opiskelijat näkivät kuitenkin kehityksen kohteita ja kaipasivat esimerkiksi lisää yhteistyötä opintoihin. Vaikka opiskelijoilla oli paljon kokemusta luokanopettajaopiskelijoiden välisestä yhteistyöstä, oli yhteistyö jäänyt vähäiseksi aineen- ja erityisopettajien sekä valmistuneiden luokanopettajien kanssa. Kokemuksia yhteistyöstä kaivattiin niin moniammatillisesti kuin huoltajien kanssa. Savolaisen ym. (2022) tutkimuksessa kävi ilmi samankaltaisia asioita. Opettajien mukaan keskeinen ongelma opettajankoulutuksessa on se, että inklusiivinen kasvatus liittyy useimmiten vain erityispedagogiikan kursseihin, eikä esimerkiksi erityis- ja luokanopettajille tarjota mahdollisuutta yhteisopettajuuden harjoittamiseen opiskelujen aikana. (Savolainen ym. 2022, 966–967.) Voidaan siis sanoa, että yhteistyö on tärkeä näkökulma, kun pohditaan opettajankoulutuksen kehityskohteita tulevaisuudessa.

Valmiuksia tarkasteltaessa huomioni herätti kohta, jossa käytiin läpi oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaiseen tukeen liittyviä paperitöitä ja dokumentointivaatimuksia. Ne olivat jääneet opiskelijoille hyvin epäselviksi. Puolet vastaajista kertoi, ettei heillä ollut kokemusta esimerkiksi oppimissuunnitelman laatimisesta. Opiskelijat olivat myös itse huolissaan siitä, että tietämys niihin liittyvistä käytännöistä on heikkoa. Heillä ei ollut tietoa siitä, miten dokumentteja täytetään ja kenen vastuualueisiin ne kuuluvat. Se, mitä luokanopettajan vastuualueisiin kuuluu, vaihtelee hieman eri alueiden välillä. Vertailin Meri-Lapin sekä Rovaniemen ja Oulun kaupungin opettajien tehtäviä. Oulun kaupungissa luokanopettaja tekee asiakirjat yhdessä erityisopettajan kanssa, ja he jakavat vastuun sekä oppimissuunnitelmasta,

pedagogisesta selvityksestä että pedagogisesta arviosta. Meri-Lapissa vastuu oppimissuunnitelmasta, pedagogisesta selvityksestä sekä pedagogisesta arviosta on luokanopettajalla. Rovaniemellä oppimissuunnitelma on luokanopettajan vastuulla, mutta pedagoginen arvio kuuluu erityisopettajan tehtäviin. (Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 73–77; Meri-Lapin alueellinen opetussuunnitelma 2016, 65; Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 152–154.) Nykäsen (2021) tutkimuksen perusteella ne opettajat, joilla on enemmän koulutusta pedagogisten asiakirjojen laadintaan, ovat myös sitoutuneempia tekemään niitä. Puutteelliset taidot puolestaan haastavat lomakkeiden täyttöä merkittävästi. (Nykänen 2021, 146.) Mielestäni pedagogisten asiakirjojen näkökulma on tärkeä, sillä näiden vastaajien kokemus niistä oli hyvin vähäistä. Koulutuksessa olisi hyvä käydä läpi erilaisia pedagogisia asiakirjoja ja sitä, miten niiden laatiminen tapahtuu. Myös kokemukset asiakirjojen täyttämistä esimerkiksi harjoittelujen yhteydessä olisivat varmasti tarpeen. Kun taidonpuutteet eivät ole este lomakkeiden täyttämiseksi, on se myös vähemmän kuormittavaa opettajalle.

Valmiuksiin liittyvä asia, jonka opiskelijat itse nostivat esiin, oli se, että erityispedagogiikan opintoja kaivattiin lisää. Myös Nykäsen (2021, 162) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toivoivat opintoihin lisää erityispedagogiikkaan liittyvää osaamista, erityisesti tiettyihin haasteisiin kuten autismin kirjoon tai käyttäytymisen häiriöihin liittyen. On totta, että erityispedagogisen osaamisen merkitys on entistä tärkeämpää myös luokanopettajalla ja osaamisesta on valtava hyöty opettajan työssä toimiessa. Toisaalta opiskelijoilla on mahdollisuus hakea erityispedagogiikan sivuaineopintoihin, eli osaaminen on pitkälti myös itsestä kiinni.

### 7.3 Pohdintaa tuloksista ja jatkotutkimuksesta

Vastaajien kokemusten perusteella Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota siihen, miten opiskelijoiden valmiuksia inklusiivisena opettajana toimimiseen on mahdollista tukea. Mielekkäiden kokemusten lisäksi olisi tärkeää, että opiskelijat saisivat opinnoissaan kokemusta esimerkiksi moniammatillisesta yhteistyöstä ja pedagogisten asiakirjojen täyttämistä. Opiskelijat

kaipasivat opintoihinsa lisää erityispedagogiikkaa, mikä on mielestäni tärkeä asia. Hyvä uutinen opiskelijoille on se, että syksystä 2023 alkaen Lapin yliopistolla alkaa erityisopettajakoulutus (Lapin yliopisto 2022), eikä opiskelijoiden tarvitse hakea erityisopettajaopintoihin enää muihin yliopistoihin. Erityispedagogisen osaamisen kehittäminen on siis mahdollista, jos mielenkiintoa riittää.

On kuitenkin pidettävä mielessä, että vastaajajoukko on hyvin pieni. Tulokset kertovat siitä, miten juuri nämä vastaajat näkevät inklusiivisen kasvatuksen ja oman osaamisensa siihen liittyen. Myös kokemukset siitä, miten koulutus on vastannut inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän osaamisen tukemiseen, kertovat vain näiden opiskelijoiden kokemuksista. Opiskelijoiden kokemukset ovat yksilöllisiä ja taustalla vaikuttavat jokaisen henkilökohtainen kokemusmaailma, eikä tuloksia voida siksi yleistää edes Lapin yliopiston tasolle.

Jos toteuttaisin tutkimuksen uudelleen, tekisin aineistonkeruun todennäköisesti haastattelujen avulla. Olisi mielenkiintoista nähdä, nousisiko haastatteluissa asioita, joita en kyselyssä osannut kysyä. Myös määrällinen aineisto olisi kiinnostanut minua, mutta vastaajajoukon jäädessä pieneksi hyödynsin määrällistä aineistoa vain tukena laadulliselle aineistolle. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista vertailla, miten esimerkiksi luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi opiskelevien opiskelijoiden kokemukset omista valmiuksistaan eroavat ja onko heidän näkemyksissään inklusiivisesta kasvatuksesta eroja. Mielestäni oli mielenkiintoista huomata, että samassa yliopistossa opiskelevien opiskelijoiden näkemykset inklusiivisesta kasvatuksesta vaihtelivat jo pienessä joukossa merkittävästi. Olisi kiinnostavaa tarkastella, miten eri yliopistoissa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset eroaisivat toisistaan. Myös valmiuksien kokemuksia olisi hyvä tutkia eri opettajankoulutusyksiköiden välillä. Samalla saataisiin arvokasta tietoa siitä, millainen opettajankoulutus tukee opiskelijoiden valmiuksien kehittymistä kaikista tehokkaimmin.

## Lähteet

- Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Ainsow, Mel 2014. From special education to effective schools for all: Widening the agenda. Teoksessa; L. Florian (toim.) The Sage handbook of special education. Los Angeles, CA: Sage.
- Ainscow, Mel, Booth, Tony, & Dyson, Alan 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Alajoki, Jaana 2021. ”Miks tää systeemi ei toimi?” Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Arvidsson, Inger; Leo, Ulf; Larsson, Anna; Håkansson, Carita; Persson, Roger & Björk, Jonas 2019. Burnout among xchool teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. BMC Public Health 19 (655). Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1](https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1). (Luettu 18.7.2022)
- Björn, Piia; Aro, Mikko; Koponen, Tuire; Fuchs, Lynn & Fuchs, Douglas 2016. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. Learning Disability Quarterly 2016, Vol. 39(1), 58–66.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. United Kingdom.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria 2006. Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa). (Luettu 1.2.2023)
- De Boer, Anke; Pijl, Sip-Jan & Minnaert, Alexander 2011. Regular primary school teachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331-353.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Gröhn, Terttu 1989. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 29(3), 265–280. Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545). (Luettu 24.8.2022)

Haug, Peder 2010. Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209.

Haug, Peder 2020. ‘It is impossible to avoid policy’ comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 17-20. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>. (Luettu 3.12.2022)

Hautamäki, Jarkko & Hilasvuori, Touko 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatustieteen tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

HE 109/2009. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he\\_109+2009.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_109+2009.pdf). (Luettu 10.8.2022)

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Jahnukainen, Markku 2021. Erityisopetus ja oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys* 58, 38–65.

Jahnukainen, Markku; Pösö, Tarja; Kivirauma, Joel & Heinonen, Hanna 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. E-kirja.

Jia, Lishuai; Tan, Run & Santi, Marina 2022. Teachers’ understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy. *Asia Pacific Journal of Education*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): [https://www.researchgate.net/publication/360189150\\_Teachers'\\_understanding\\_of\\_inclusive\\_education\\_comparing\\_perspectives\\_in\\_China\\_and\\_Italy](https://www.researchgate.net/publication/360189150_Teachers'_understanding_of_inclusive_education_comparing_perspectives_in_China_and_Italy).

Kiviniemi, Kari 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kivirauma, Joel 2015. Erityispedagogiikan historialliset kehityslinjat. Teoksessa: S. Moberg; J. Hautamäki; K. Kivirauma; U. Lahtinen; H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuula, Arja 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kyrö-Ämmälä, Outi & Arminen, Karita 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa: M. Takala; A. Äikäs & S.

Lakkala. Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lahtinen, Matti & Lankinen, Timo 2022. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. E-kirja. Helsinki: Tietosanoma.

Lapin yliopisto 2018. Kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas 2018-2021. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0>. (Luettu 27.10.2022)

Lapin yliopisto 2021. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021-2024. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=4d865d69-43b4-44a3-a66d-b5ac3486d232>. (Luettu 27.10.2022)

Lapin yliopisto 2022. Erityispedagogiikan alan koulutus alkaa Lapin yliopistossa. Kasvatustieteiden tiedekunnan uutiset. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ulapland.fi/news/Erityispedagogiikan-alan-koulutus-alkaa-Lapin-yliopistossa-/38559/31de75ae-aea9-4992-8734-d52a1185a4c7>. (Luettu 5.4.2023)

Larsson, Stefan 1985. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund : Studentlitteratur.

Lieberman, Ann & Pointer Mace, Desiree 2010. Making Practice Public: Teacher Learning in the 21<sup>st</sup> Century. Journal of Teacher Education, Vol.61 (1-2), 77-88.

Lintuvuori, Meri & Rämä, Irene 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6. Saatavilla www-muodossa: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM\\_2022\\_6.pdf;jsessionid=9390F8A623B2EEFA0D20D0B99B133FE9?sequence=1](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf;jsessionid=9390F8A623B2EEFA0D20D0B99B133FE9?sequence=1). (Luettu 14.1.2022)

Magnússon, Gunnlaugur 2019. An Amalgam of Ideals – Images of Inclusion in the Salamanca Statement. International Journal of Inclusive Education 23: 7–8, 677–690.

Marton, Ference 1981. Phenomenography — describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177–200.

Meri-Lapin alueellinen opetussuunnitelma 2016. Saatavilla www-muodossa: <https://www.tornio.fi/wp-content/uploads/2017/11/perusopetus-ops2016-versio-27-06-2016.pdf>. (Luettu 30.8.2022)

Metsämuuronen, Jari 2011a. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. E-kirja. Helsinki: Methelp cop.

Metsämuuronen, Jari 2011b. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. E-kirja. Helsinki: Methelp cop.

Metsäpelto, Riitta-Leena; Heikkilä, Mirva; Hangelin, Sanna; Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija; Poikkeus, Annamaija & Warinowski, Anu 2021. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164-179.

Metsäpelto, Riitta-Leena; Poikkeus, Anna-Maija; Heikkilä, Mirva; Heikkinen-Jokilahti, Kirsi; Husu, Jukka; Laine, Anu; Lappalainen, Kristiina; Lähteenmäki, Marko; Mikkilä-Erdmann Mirjamaija & Warinowski, Anu 2020. Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Saatavilla [www-muodossa: psyarxiv.com/52tcv](http://www.muodossa: psyarxiv.com/52tcv).

Moberg, Sakari & Savolainen, Hannu 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: S. Moberg; J. Hautamäki; K. Kivirauma; U. Lahtinen; H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mykyteichuk, Khrystyna; Perepeliuk, Inna; Perkhun, Lesia; Bondarenko, Yuliia, Yakovleva, Svitlana & Sydoruk, Iryna 2022. Future Teacher Training for Work in the Inclusive Education Framework. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14(2), 244-256. Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/578](http://www.muodossa: https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/578). (Luettu 24.8.2022)

Mäkinen, Marita 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35, 51-61.

Niikko, Anneli 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

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

Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 16. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672\\_rehtorien\\_tyonkuvan\\_ja\\_koulutuksen\\_maarittamista\\_seka\\_kelpoisuusvaatimuste\\_0.pdf](http://www.muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf). (Luettu 6.7.2022)

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet* 96. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 27.7.2022)

Opetushallitus 2022. *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat](http://www.muodossa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat). (Luettu 27.7.2022)



Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 16.1.2023)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 5.2.2022)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 7.3.2023)

Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset 2014. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4084738>. (Luettu 30.8.2022)

Perusopetuslaki 477/13.6.2003, 31 §: Opetuksen maksuttomuus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 18.1.2023)

Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 16 §: Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 18.1.2023)

Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 30 §: Oikeus saada opetusta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 18.1.2023)

Perusopetuslaki 1267/30.12.2013, 47 a §: Osallisuus ja oppilaskunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 22.3.2023)

Perälä, Marja-Leena; Hietanen-Peltola, Marke; Halme, Nina; Kanste, Outi; Pelkonen, Marjaana; Peltonen, Heidi; Huurre, Tanja; Pihkala, Jussi & Heiliö, Pia-Liisa 2015. Monialainen opiskeluhoolto ja sen johtaminen. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Pitkänen, Hannele; Huilla, Heidi; Lappalainen, Sirpa; Juvonen, Sara & Kosunen, Sonja 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 52(5), 497–509. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://journal.fi/kasvatus/article/view/114933>.

Pulkkinen, Jonna; Jahnukainen, Markku & Pirttimaa, Raija 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *NMI-Bulletin* 25 (3), 52–63.

Rajakaltio, Helena 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 9. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.

Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Saatavilla www-muodossa: <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=562870ad-48f7-4d5c-8f84-fca981e393ed>. (Luettu 1.9.2022)

Rytivaara, Anna; Pulkkinen, Jonna & Takala, Marjatta 2012. Erityisopettajan työ: Opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. E-kirja.

Sahlberg, Pasi 2021. Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.

Saloviita, Timo 2006. Erityisopetus ja inkluisio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Saloviita, Timo 2018. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:2, 270-282. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>. (Luettu 3.12.2022)

Saloviita, Timo & Tolvanen, Asko 2017. Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.

Savolainen, Hannu; Malinen, Olli-Pekka & Schwab, Susanne 2020. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

Shepherd, Katherine; Fowler, Susan; McCormick, Jazarae; Wilson, Cynthia & Morgan, Daniel 2016. The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education* 39 (2), 83–97.

Sirkko, Riikka 2020. Opettajat ammatillisina toimijoina inkluisiota edistämässä. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis*, E194. Oulun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunta.

Ståhlberg, Lauri; Kupiainen, Sirkku; Rämä, Irene; Lintuvuori, Meri & Hotulainen, Risto 2018. Kehityksen, oppimisen ja koulunkäynnin tuki Vantaalla 2018: Selvitys tuen toimivuudesta ja riittävydestä varhaiskasvatuksesta ammatilliseen koulutukseen. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla www-muodossa: <http://hdl.handle.net/10138/312153>. (Luettu 3.4.2023)

Svensson, Gudrun 2020. Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *Växjö: Linnaeus University Press*, 1 (45), 40-71. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.15626/hn.20204503>. (Luettu 15.3.2023)

Takala, Marjatta; Lakkala, Suvi & Äikäs, Aino 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: Takala, S.; Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tampereen yliopisto 2022. Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, 120 op. Saatavilla [www-muodossa: https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-b777eca0-c89a-431b-b6d4-bfb88991ac91?year=2022&activeTab=1](https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-b777eca0-c89a-431b-b6d4-bfb88991ac91?year=2022&activeTab=1). (Luettu 27.10.2022)

Tikkanen, Tiina 2019. Tutkimus: Opettajat eivät pääse töistä irti vapaallakaan. OAJ. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/opettajat-eivat-paase-toista-irti-vapaallakaan/](https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/opettajat-eivat-paase-toista-irti-vapaallakaan/). (Luettu 5.4.2023)

Tilastokeskus 2021. Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html). (Luettu 17.1.2023)

Tilastokeskus 2022. Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021. Tiedote 10.6.2022. Saatavilla [www-muodossa: https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122](https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122). (Luettu 29.11.2022)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. E-kirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 28.3.2023)

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi — forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur. Saatavilla [www-muodossa: https://www.researchgate.net/publication/320930512\\_Fenomenografi\\_-\\_forskning\\_om\\_uppfattningar](https://www.researchgate.net/publication/320930512_Fenomenografi_-_forskning_om_uppfattningar).

UNESCO 2008. Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education (ICE) Geneva 2008 November, 2008. Geneva.

UNESCO 2020. Global education monitoring report 2020 – inclusion and education: All means all. Saatavilla [www-muodossa: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.locale=en). (Luettu 23.8.2022)

United Nations 2016. General comment no. 4, article 24: right to inclusive education. Geneva: Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

Valli, Raine 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. E-kirja.

Venäläinen, Salla; Saarinen, Jaana; Johnson, Peter; Cantell, Hannele; Jakobsson, Gun; Koivisto, Päivi; Routti, Mari; Väänänen, Jorma; Huhtanen, Mari; Kauppinen, Laura & Viitala, Mikko 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Karvi. Julkaisut 5:2020. Saatavilla [www-muodossa: https://karvi.fi/app/uploads/2020/01/KARVI\\_0520.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/01/KARVI_0520.pdf). (Luettu 11.8.2022)

Vetoniemi, Jukka & Kärnä, Eija 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25:10, 1190-1204. Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329). (Luettu 2.12.2022)

Väyrynen, Sai 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Will, Madeleine 1986. Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility. *Exceptional Children* 52, 411–415.

Yada, Akie; Tolvanen, Asko; Malinen, Olli-Pekka; Imai-Matsumura, Kyoko; Shimada, Hiroshi, Koike, Rihei & Savolainen, Hannu 2019. Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education* 81, 13-24. Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014). (Luettu 3.4.2023)

Yan, Tingrui, & Deng, Meng 2019. Regular education teachers' concerns on inclusive education in China from the perspective of concerns-based adoption model. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 384–404.

YK 1948. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 10.12.1948. Saatavilla [www-muodossa: https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK\\_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf](https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf). (Luettu 15.8.2022)

Yleissopimus lapsen oikeuksista. Annettu 21.08.1991. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2). (Luettu 29.7.2022)

## Liite 1

### Inklusiovalmiudet

#### 1. Sukupuoli

- nainen
- mies
- muu
- en halua vastata

#### 2. Monesko opiskeluvuosi sinulla on käynnissä luokanopettajaopinnoissa?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6. tai enemmän

#### 3. Työkokemus opettajana kuukausina (esim. sijaisuudet, Ei harjoitteluja)

#### 4. Onko sinulla muuta työkokemusta koulusta?

- Kyllä, mitä?
- Ei

**5. Oletko suorittanut sivuaineopintoja erityispedagogiikasta?**

- En
- Kyllä, perusopinnot (25 op)
- Kyllä, perus- ja aineopinnot (60 op)

**6. Mitä inklusio koulussa mielestäsi tarkoittaa?**

**7. Millaisia taitoja ja valmiuksia inklusiivinen kasvatus mielestäsi vaatii opettajalta?**

**8. Miten pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen ja sen tuoma oppilaiden moninaisuus mielestäsi vaikuttavat opettajan työhön? (esim. resurssit, yhteistyön tarve, tukiverkostot)**

## 9. Väitteitä inklusiosta, vastaa oman näkemyksesi mukaan.

	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Inklusiossa tukea tarvitsevat oppilaat siirretään yleisopetuksen luokkiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusio voi toteutua pelkästään yleisopetuksen luokassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusio on ihmisoikeuskysymys, eikä sidoksissa paikkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusio koskee vain tukea tarvitsevia oppilaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusio koskee jokaista oppilasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusio voi toteutua myös erityisluokassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiolla pyritään täyttämään pääasiassa tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaaliset tarpeet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiolla pyritään täyttämään jokaisen oppilaan sosiaaliset tarpeet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiolla pyritään täyttämään pääasiassa tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen tarpeet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiolla pyritään täyttämään jokaisen oppilaan oppimisen tarpeet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusion avulla pyritään luomaan yhteisö, johon jokainen oppilas kuuluu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusio on kurinpidollinen toimenpide esimerkiksi työrauhan ylläpidossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusion avulla syrjäytymisen ehkäisy on mahdollista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 10. Miten inklusiivista kasvatusta on käsitelty luokanopettajaopinnoissa?

## 11. Millaisia hyviä ja huonoja puolia näet koulujen ja opetuksen inklusiopyrkimyksissä?

**12. Kuvaile, millaiset valmiudet sinulla on tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen opettajana.**

**13. Miten luokanopettajaopinnot ovat tukeneet edellä mainittujen valmiuksien kehittymistä?**

**14. Mistä muualta olet hankkinut valmiuksia?**

**15. Olen saanut tietoa ja/tai kokemusta**

	En lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon
Oppimisen haasteiden tunnistamisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukea tarvitsevan oppilaan tukemisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työskentelyn eriyttämisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriyttävän materiaalin valinnasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimissuunnitelman laatimisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisen arvion laatimisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisen selvityksen laatimisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajien välisestä yhteisopettajuudesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan- ja aineenopettajan välisestä yhteisopettajuudesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteisopettajuudesta erityisopettajan kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisesta yhteistyöstä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huoltajien kohtaamisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mistä tiedot ja/tai kokemuksesi ovat peräisin? (Harjoittelut, opinnot, työelämä?)



## 16. Väittämiä

	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Osaan tukea oppilaita, joilla on tuen tarpeita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan eriyttää opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut opinnoissani tietoa, jonka avulla osaan auttaa tukea tarvitsevaa oppilasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut opinnoistani valmiuksia, jonka avulla osaan auttaa tukea tarvitsevaa oppilasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut harjoitteluista valmiuksia tukea oppilaita, joilla on tuen tarpeita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan muovata opetusympäristöä oppilaan tarpeiden mukaiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut opinnoissani tietoa erilaisista oppimisen haasteista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on selkeää, kuka täyttää oppilasta koskevat pedagogiset asiakirjat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on selkeää, miten pedagogiset asiakirjat täytetään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 17. Minkälaisia tuen tarpeita olet kohdannut oppilailla käytännön työssä ja harjoitteluissa?

Miten olet vastannut näihin tarpeisiin?

Saitko tukea haastavissa tilanteissa? Keneltä?

## 18. Vapaa sana. Haluatko lisätä aiheeseen liittyen jotain, mikä jäi kyselyn ulkopuolelle?

Etsin graduuni myös haastateltavia. Jos olet halukas haastateltavaksi, voit jättää sähköpostiosoitteesi yhteydenottoa varten. (Vapaaehtoinen!)