

INKLUUSION DISKURSSIT UUTISMEDIASSA

Pro gradu -tutkielma

Tia-Sofia Mikkola

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yleinen kasvatustiede

Lapin Yliopisto

2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Inklusion diskurssit uutismediassa

Tekijä: Tia-Sofia Mikkola

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden tiedekunta, yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 87+7

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten inklusiota representoidaan uutismedioiden verkkosivustoilla julkaistuissa mediateksteissä. Tavoitteena on selvittää millaista kuvaa uutisointi rakentaa inklusiosta, sekä selvittää onko eri uutismedioiden tavoissa käsitellä inklusiota eroavaisuuksia. Tutkimusaineisto koostuu mediateksteistä, jotka käsittelevät inklusiota suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Mediatekstit on julkaistu 1.1.2014-31.12.2021 välisenä aikana.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään diskurssitutkimuksen menetelmiä. Tutkimusaineistoon valitut mediatekstit on julkaistu Helsingin Sanomien, Ylen, MTV:n sekä Ilta-Sanomien verkkosivuilla. Tutkimusaineistossa on mukana 69 mediatekstiä. Aineiston analyysi on toteutettu diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti.

Tutkimuksen tulosten mukaan mediateksteistä nousee esille viisi keskeistä diskurssia, jotka ovat negatiivisuuden, positiivisuuden, tuen, resurssien ja kehityksen diskurssit. Diskurssien esiintyvyydessä ei ole merkittäviä eroja eri uutismedioiden välillä lukuun ottamatta kehityksen diskurssin puuttumista MTV:n mediateksteistä. Tulosten perusteella inklusioon liittyy paljon kielteisiä kokemuksia ja sen toteutumiseen liittyy paljon ongelmia. Negatiivisuuden, resurssien ja tuen diskurssit esiintyvät aineistossa usein yhdessä, sillä inklusion ongelmiin esitetään syyksi erityisesti puutteita resursseissa ja tuessa. Ongelmista huolimatta inklusion perusajatus hyväksytään yleisesti hyvänä. Inklusion toteutuksessa nähdään olevan paljon kehitettävää, mutta inklusion periaatetta pidetään kuitenkin kehittämisen arvoisena.

Avainsanat: inklusio, media, representaatio, diskurssianalyysi

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 INKLUUSIO	5
2.1 Inklusion historia	5
2.2 Inklusion määritelmä	9
2.3 Inklusion edistäminen	14
3 MEDIA MIELIKUVIEN RAKENTAJANA JA VÄLITTÄJÄNÄ	17
3.1 Median monet muodot	17
3.2 Journalismi.....	20
3.3 Median valta ja vaikuttaminen.....	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	27
4.2 Diskurssitutkimus	27
4.3 Tutkimusaineisto.....	32
4.4 Aineiston analyysi.....	33
5 TULOKSET	36
5.1 Aineistossa esiintyvät diskurssit	36
5.2 Negatiivisuuden diskurssi	37
5.2 Positiivisuuden diskurssi.....	41
5.3 Tuen diskurssi	43
5.4 Resurssien diskurssi	45
5.5 Kehityksen diskurssi	48
5.6 Erot uutismedioiden välillä.....	49
6 POHDINTA.....	55
6.1 Johtopäätökset.....	55
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	60

6.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	63
LÄHTEET	65
LIITTEET.....	88

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten inklusiota käsitellään uutismedioiden verkkosivustoilla julkaistuissa mediateksteissä. Tavoitteena on selvittää millaista kuvaa uutisointi rakentaa inklusiosta sekä selvittää onko eri uutislähteiden välillä eroavaisuuksia tavassa käsitellä inklusiota. Tutkimusaineisto koostuu Helsingin Sanomien, Ylen, MTV:n sekä Ilta-Sanomien verkkosivustoilla julkaistuista kirjoituksista 1.1.2014-31.12.2021 välisenä aikana. Aineiston analyysi on suoritettu diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti.

Aihe on ajankohtainen, sillä esimerkiksi suomalaisten PISA-tulosten lasku ja oppilaiden lukutaidon heikkeneminen ovat olleet paljon esillä eri uutismedioissa ja herättäneet keskustelua (ks. esim. Åkman 2021a). Suomen Pisa-tulokset ovat laskeneet jo neljän mitauskerran ajan (Kirjavainen & Pulkkinen 2017; Leino ym. 2019). Vaikka yksiselitteistä syytä oppimistulosten heikentymiseen ei ole voitu esittää, on esimerkiksi vuoden 2015 PISA-ensiraportissa tuotu esiin huoli riittämättömästä oppimisen tuesta sekä riittämättömän oppimisen tuen mahdollisista yhteyksistä heikentyneisiin oppimistuloksiin (Vettenranta ym. 2016, 94). Tuoreimmassa vuoden 2018 PISA-arvioinnissa suomalaisten pistemäärät ovat edelleen laskussa, mutta matematiikan ja lukutaidon osalta pistemäärien lasku ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkittävää (Leino ym. 2019). Samaan aikaan koulutuksen rahoitusta on leikattu yli kahdella miljardilla eurolla vuosien 2012–2019 aikana. Lisäksi kouluissa on toteutettu uudistuksia vailla riittäviä resursseja sekä siirretty tärkeiden uudistusten suorittamista säästöjen takia. (Opetusalan Ammattijärjestö 2019.) Voidaankin todeta 2010-luvun olevan koulutusleikkauksien vuosikymmen. Vaikka joulukuussa 2019 toimintansa aloittanut Marinin hallitus on lisännyt koulutuksen rahoitusta, ei valtion rahoituksen taso ole palannut leikkauksia edeltäneelle tasolle (Hietala 2022).

Samaan aikaan perusopetuksessa on siirrytty inklusiiviseen malliin ja esitelty kolmiporaisen tuen malli (Gråsten 2019). Pulkkinen, Kirjavainen ja Jahnukaisen (2020, 37) tut-

kimuksen perusteella perusopetuksessa on entistä enemmän koulunkäyntiin ja oppimiseen tukea tarvitsevia oppilaita. Tämä on kasvattanut erityisopetuksen kysyntää. (Pulkkinen ym. 2020, 307.) Suuntaus kohti inklusiivista kasvatusta on osa koulutuspoliittista kehitystä, jolla pyritään vastaamaan kunkin ajan yhteiskunnallisiin haasteisiin (ks. esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009). Kuitenkin kun suomalaisen koulujärjestelmän ongelmia käsitellään, vaikuttaa inklusio tulevan keskusteluissa usein esiin (ks. esim. Åkman 2021b).

Inklusio voidaan määritellä monin eri tavoin. Yksinkertaisimmillaan inklusiolla viitataan ihmisten erilaisuuden kohtaamiseen ja sen hyväksymiseen (Koukkari 2016, 2). Inklusion keskiössä ovat osallisuus ja osallistuminen yhteiskunnassa ja instituutioissa (Takala, Lakkala & Äikäs 2020). Osallisuuden vahvistaminen toimiikin keskeisenä lähtökohtana vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Kouluissa inklusio voidaan määritellä opetuksesi, jossa kaikki oppilaat saavat tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä kuuluessa samaan yleisopetuksen ryhmään kuin muutkin oppilaat (Takala 2016). Koulu on siis kaikille oppilaille yhteinen, ja jokaisella oppilaalla on yhtäläinen oikeus saada itselleen sopivaa opetusta ja tukea (Murto, 2001, 39). Inklusiivisen kasvatuksen toteutumisessa tärkeää on turvata oppilaiden oppimisedellytykset (Lakkala 2019, 34). Suomi on sitoutunut tavoittelemaan kaikille yhteistä koulua ja toteuttamaan erityisopetuksen inklusiivisia periaatteita kansainvälisten sopimuksin, muun muassa ratifioidessaan vuoden 1994 Salamancan julistuksen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 13). Inklusiivinen kasvatus uudistaa merkittävästi niin koulun roolia yleisellä tasolla kuin opettajien ja rehtoreiden ammatin sisältöäkin (ks. esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009).

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tapaa, jolla inklusiota representoidaan uutismediassa. Media vaikuttaa ihmisten mielipiteisiin ja näkemyksiin. Median avulla voidaan muokata yleisön todellisuuskäsityksiä tietyn maailmankuvan mukaiseksi. (Salokoski & Mustonen 2007, 33.) Erityisen alttiita suoran informaatiovaikuttamisen ja propagandan erilaisille muodoille ovat nuoret (Luoma-aho 2019). Toisin sanoen median avulla voidaan vaikuttaa käsityksiimme ja mielipiteisiimme erilaisista ilmiöistä. Uutismedioiden tapa representoida inklusiota voi siis vaikuttaa ajatuksiimme inklusiosta ja sen toteu-

tuksesta. Inklusion periaatteena on sijoittaa kaikki saman ikäluokan oppilaat saman yleisopetuksen piiriin siten, että kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan ja yksilön erilaisuus hyväksytään. Inklusion perusarvoja ovat oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja demokraattisuus. (Posti 2019, 14–16.) Itse en voi olla pohtimatta sitä, miten inklusion saama mediahuomio vaikuttaa ihmisten asenteisiin erilaisuutta ja inklusiota kohtaan.

Aiempaa kotimaista tutkimustietoa inklusiosta löytyy runsaasti eri näkökulmista. Aiempiin tutkimuksiin perehtyessäni huomioni kiinnittyi erityisesti yhteisopettajuutta koskevan melko tuoreen tutkimuksen runsaaseen määrään. Yhteisopettajuus voidaan nähdä yhtenä keinona kehittää opetusta inklusiivisempaan suuntaan (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 14). Vaikka opettajien käsityksissä yhteisopettajuudesta on eroja, suhtautuu suurin osa opettajista myönteisesti yhteisopetukseen (ks. esim. Kokko 2021). Yhteisopettajuuden lisäksi tutkimusta on tehty esimerkiksi yhdessä oppimista estävistä ja edistävästä tekijöistä oppimisympäristössä (ks. esim. Mikola 2011), kuntatason perusopetuksen ylemmän johdon inklusiokäsityksistä (ks. esim. Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen 2022) ja opettajien asenteista inklusiota kohtaan (ks. esim. Saloviita 2019).

Kansainvälisiä tutkimuksia inklusiosta on niin ikään runsaasti saatavilla. Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa toistuu ainakin osittain samankaltaiset teemat kuin suomalaisissa tutkimuksissa. Kansainvälistä tutkimusta inklusioon liittyen on tehty esimerkiksi inklusion vaikutuksista erityisoppilaisiin (ks. esim. Dalgaard, Bondebjerg, Viinholt, & Filges 2022), erilaisten oppilaiden hyväksynnästä, opettajien kokemuksista ja näkemyksistä inklusiosta sekä siihen liittyvistä ilmiöistä (ks. esim. Chiner & Cardona 2013; Essex, Alexiadou & Zwozdiak-Myers 2021; Atshybayeva ym. 2022; McGuire & Meadan 2022), huoltajien suhtautumisesta inklusioon (ks. esim. Sofwan, Hendrowati & Yuni 2019) sekä syistä kielteiselle suhtautumiselle inklusiota kohtaan (ks. esim. Robinson & Goodey 2018).

Pro gradu -tutkielmien aiheissa esiintyi myös paljon tutkimuksia yhteisopettajuudesta (ks. esim. Asplund 2017), jonka lisäksi tutkimuksissa käsiteltiin luokanopettajien asen-

teita, käsityksiä ja kokemuksia inklusiosta (ks. esim. Suikki & Tammisto 2017; Korhonen 2022; Rantanen & Salmi 2022), huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä inklusiosta (ks. esim. Kärkäs 2021) sekä lasten omia kokemuksia inklusiosta (ks. esim. Suojanen 2022). Nämä edellä mainitut näkökulmat olivat selvästi yleisimpiä opiskelijoiden pro gradu -tutkielmissa, mutta puolestaan väitöskirjoissa erityisesti oppilaiden omista kokemuksista tehtyä tutkimusta oli vähän. Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi inklusiota käsiteltiin opiskelijoiden pro gradu -tutkielmissa myös muista näkökulmista, mutta ei yhtä paljoa. Muutama pro gradu- tutkielma käsitteli myös inklusioon liittyviä julkaisuja mediassa (ks. esim. Päivärinta 2020).

Aiempi tutkimus tuo esiin, että suomalaisen peruskoulun ja inklusion periaatteissa on paljon yhtäläisyyksiä, kuten esimerkiksi tavoitteet tasa-arvosta ja osallisuudesta. Kuitenkin inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat koulun oma toimintakulttuuri, opettajan oma osaaminen sekä monialaisen yhteistyön toimivuus. (Tikkanen 2020.) Rytivaara (2012) tuo tutkimuksessaan esiin, että tiettyjen ehtojen vallitessa voivat luokanopettajat opettaa inklusiivista luokkaa, ja nostaa samalla yhteisopettajuuden esille. Yhteisopettajuuden avulla avautuu uusia mahdollisuuksia järjestää pedagogista tukea inklusiivisesti (Kokko 2021). Opettajien käsitykset yhteisopettajuudesta kuitenkin vaihtelevat, vaikka suurin osa opettajista suhtautuu siihen positiivisesti (Kokko 2021). Laakso, Pihlaja, Silvennoinen ja Laakkonen (2022) tuovat puolestaan esiin perusopetusjohtajien suhtautuvan inklusiivisten käytäntöjen käyttöönottoon vaihtelevasti. Jotta uudet inklusiiviset käytännöt voidaan omaksua koulutyön arkeen, on ensin toimijoiden omaksuttava inklusiivinen ajattelutapa. Tässä perusopetuksen johtajan omat asenteet, tiedot ja taidot ovat merkittävässä roolissa. (Laakso ym. 2022.) Aiemman tutkimuksen perusteella voidaankin todeta inklusion olevan hyvin monitahoinen ilmiö, jonka onnistunut toteuttaminen ei tapahdu hetkessä eikä itsestään.

2 INKLUUSIO

2.1 Inklusion historia

Perusopetuslain mukaan opetus tulee järjestää oppilaille heidän ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §). Tällä lakitekstillä ohjataan kunnan ja peruskoulujen toimintaa. Koulujen tulisi huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet jollakin tavalla. (Naukkarinen 2005, 11.) Määritelmä oppilaiden tarpeesta erilaiselle tai erityiselle tuelle on kuitenkin aina yhteydessä vallitsevaan aikaan ja kulttuuriin (Lakkala 2017, 16). Perinteisenä tapana on ollut siirtää haasteellisina pidetyt oppilaat tavallisesta opetuksesta erilleen erityiskouluun tai erityisluokkaan. Tällainen strategia on heijastanut koulutuksen kaksoisjärjestelmää. Kaksoisjärjestelmässä oppilaat luokitellaan siis tavallisiksi ja poikkeaviksi. Mikäli oppilas ei sovi yleisopetukseen, siirretään hänet erityisopetuksen piiriin. Sen lisäksi, että erityisoppilaiden opetus tapahtuu erillään muista, yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet kouluhallinnossa, opettajankoulutuksessa sekä tiedeyhteisössä, eli esimerkiksi kasvatustiede ja erityispedagogiikka ovat erillisiä tieteitä. (Naukkarinen 2005, 11.)

Erityisopetuksen historiaa voidaan kuvailla assimilaation ja säätelyn, inklusion ja segregaaation sekä kontrollin historiana (Lakkala 2017, 16). Erityisopetus on ollut 1960-luvulle asti selvästi erillinen yleisen opetuksen kanssa. Taustalla on vaikuttanut näkemys siitä, että erityisoppilaat ovat vammaisia tai muuten niin erilaisia, että opetus jota he tarvitsevat on erilaista ja näin ollen tarpeellista järjestää erillään yleisestä opetuksesta. Erityisoppilaiden erilaisuutta korostamalla on erillisten opetuspalvelujen synty edistynyt. Samanaikaisesti erityislaitosten ja erityiskoulujen olemassaolo on ylläpitänyt käsitystä siitä, että palvelujen kohdeyksilöt ovat muista poikkeavia. On syntynyt ajatus siitä, että joidenkin ihmisten ollessa erillisissä laitoksissa tai kouluissa, on heidän oltava selvästi erilaisia kuin muut. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015, 80.) Asenteiden vammaisuutta kohtaan voidaan nähdä kuvastavan ajan henkeä (Lakkala 2017, 16).

Jo 1950-luvulla eräät tutkijat epäilivät tutkimustulosten perusteella erityisluokalla annettavan opetuksen tehokkuutta (Moberg ym. 2015, 77). 1960-luku toi kuitenkin mukanaan enemmän arvostelua kaksoisjärjestelmäajattelun mukaista koulutuksen järjestämistä kohtaan. Arvostelua herätti erityisesti oppilaan leimautuminen ja eristäytyminen erityisluokkaan tai erityiskouluun siirron myötä, jolloin hänen koulutuksellinen tasarvonsa ei pääse toteutumaan. Muina kaksoisjärjestelmään liittyvinä negatiivisina piirteinä on nähty esimerkiksi se, etteivät erityiskoulut ja -luokat ole tehokas ratkaisu taloudellisesta näkökulmasta, eivätkä ne myöskään auta oppilaita kehittämään tarvittavia sosiaalisia taitoja parhaalla mahdollisella tavalla. (Naukkarinen 2005, 11.) Erityisesti Dunnin vuonna 1968 tekemä katsaus erityisopetuksesta laajensi käytyä keskustelua ja herätti segregoidun erityisopetuksen uudelleenarvioinnin. Katsauksessaan Dunn toi esiin muun muassa erityisluokkiin liittyvän leimautumisen, sekä sen, että tavallisissa luokissa on mahdollista antaa tehokasta opetusta myös kehitysvammaisille oppilaille. (Moberg ym. 2015, 77.)

Integraatiokehitys alkoi 1960-luvun alussa päämääränään niin sanotusti sulauttaa erityisoppilaita yleisopetuksen pariin (Naukkarinen 2005, 11). Vaikka tutkimustuloksilla on ollut vaikutusta integraatioajattelun syntyyn ja voimistumiseen, on eniten vaikutusta kuitenkin ollut kaikkien ihmisten, eli myös vammaisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevassa ajattelussa tapahtuneella muutoksella. 1960-luvulla pohjoismaissa syntyi normalisaatioperiaate, joka ohjasi niiden palveluiden tuottamista ja tarjontaa, jotka olivat vammaisille tarkoitettuja. Normalisaatioperiaatteen mukaisena tavoitteena on mahdollistaa vammaisille tavalliset jokapäiväisen elämän olot ja mallit. Alkuperäisenä tavoitteena oli mahdollistaa kehitysvammaisille ihmisille vastaavanlainen päivä- ja vuosisyrytmi kuin muilla samanikäisillä, samaa sukupuolta olevilla ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla. Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisten kouluympäristöjen tulee olla tavallisia eli samanlaisia kuin muidenkin ihmisten. Laitoksissa tai muuten normaalista poikkeavissa ympäristöissä annettava opetus ja kasvatusta eivät ole normalisaatioperiaatteen tavoittelemaa jokaisen yksilön ihmisarvon kunnioittamista. (Moberg ym. 2015, 79.)

Suomessa 1970-luvulla tehdyt koulutuspoliittiset muutokset, joiden tavoitteena oli edistää yhtäläisempiä oppimismahdollisuuksia, heijastuivat myös keskusteluun erityisope-

tuksen ja yleisopetuksen muodostaman kaksoisjärjestelmän purkamisesta (Kaikkonen 2010, 12). Erityisopetuksen strategiassa integraatio nähtiin yhtenä normalisaation keinoista mahdollistamassa vammaisten oppilaiden opiskelun muiden oppilaiden tavoin. Tavoitteena oli sosiaalinen integraatio eli mahdollisuus osallistua yleisopetukseen siinä koulussa, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelisi, mikäli hänellä ei olisi vammaa tai sairautta. Integraatiota edistävinä askelina nähdään vuonna 1983 annettu perusopetuslaki, jossa säädettiin, että ketään ei saa vapauttaa oppivelvollisuudesta, sekä vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jossa esitettiin mahdollisuus eriyttää opetusta sekä opetuksen ja oppimäärän yksilöllistäminen lapsen oppimisedellytysten ja ikäkauden mukaisesti. (Vitikka, Eskelinen & Kuukka 2021, 31.)

Integraatiokehityksen suurimmat kannattajat eivät kuitenkaan tyytyneet 1970- ja 1980-lukujen ideaalimalleihin, jotka mahdollistivat edelleen erityisympäristöt ja pitivät yllä erityis- ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmää (Moberg ym. 2015, 84; Lakkala 2017, 19). Näin syntyi uusia integraatioliikkeitä, joiden tavoitteena on korostaa yhä vahvemmin integraatioajattelun perimmäisiä ideologisia tavoitteita ja vaatia täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. Yksi esimerkki tällaisesta liikkeestä on inklusiivinen kasvatus -liike. Inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on yhteinen tavallinen lähikoulu kaikille oppilaille alusta alkaen. Lähikoulussa oppilaiden tulee saada edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta. (Moberg ym. 2015, 84.) Sanasta integraatio tahdottiin luopua, sillä se korostaa yksilöitä ympäristöjen sijaan, ja sillä viitataan olettamukseen, jonka mukaan erityisoppilaat tuodaan ulkopuolelta osallistumaan koulunkäyntiin ”normaalien” lasten kanssa (Lakkala 2017, 19). 1980- ja 90-luvuilla integraatioajattelun tilalle alkoi nousta keskustelu inklusiosta eli kaikille yhteisen opetuksen kehittämisestä (Moberg ym. 2015, 84).

1990-luvun alussa toteutetun valtakunnallisen erityisopetuksen tilan arvioinnin johtopäätösten perusteella ryhdyttiin kehittämään koulun toimintakulttuuria sekä koulutuksen organisointia ja ohjausta. Vuoden 1998 koululainsäädännön kokonaisuudistuksella ja perusopetuslailla pyrittiin takaamaan koulutuksellinen tasa-arvo sekä yhdenvertaiset koulutuspalvelut jokaiselle oppivelvolliselle. Samalla todettiin, että sekä koulutuksen että erityisopetuksen kehittämistä tulee tarkastella enemmän kansainvälisellä tasolla,

sillä inklusio on kansainvälisesti vallitseva suuntaus. (Vitikka ym. 2021, 31–32.) Kansainvälisellä tasolla kaikille yhteisen koulun tavoittelu on tullut maailmanlaajuisesti esille 1990-luvulta lähtien YK:n aloitteesta (Moberg ym. 2005, 84). Inklusion käsite on liitetty ensimmäistä kertaa koulutukseen vuonna 1994 Salamancan julistuksessa, joka linjaa erityisopetuksen inklusiivisista periaatteista, toimintatavoista ja käytänteistä korvaten samalla kritiikkiä kohdanneen integraation käsitteen (Vitikka ym. 2021, 28). Jokainen Euroopan maa on ratifioinut Salamancan julistuksen erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytänteistä. Julistus toimii edelleen erityisopetuksen kulmakivenä Euroopassa. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 13.)

Salamancan julistuksen jälkeen inklusiivista pedagogiikkaa raamitti osaltaan YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Vitikka ym. 2021, 29). Tämä vuonna 2006 hyväksytty sopimus rinnastetaan ihmisoikeussopimukseen (Moberg ym. 2005, 89). Sopimuksen artikloissa sitoudutaan siihen, että vammaiset henkilöt eivät tule suljetuiksi koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden perusteella. Lisäksi sopimuksessa määritetään vammaisilla henkilöillä olevan pääsy kattavaan, laadukkaaseen ja maksuttomaan koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa. (Vitikka ym. 2021, 29.) Heidän tulee sopimuksen mukaan saada sellaiset riittävät tukitoimet, joiden avulla mahdollistuu tehokas oppiminen sellaisessa oppimisympäristössä, joka mahdollistaa täyden inklusion periaatteiden mukaisen parhaan mahdollisen sosiaalisen ja akateemisen kehityksen (Moberg ym. 2005, 90). Yllä mainitut asiakirjat ovat osaltaan asettaneet laajan inklusiivisuuskäsitteen mukaisen kaikille avoimen koulun kehittämisen inklusiivisen koulutusideologian yleistavoitteeksi. Suomi on sitoutunut kehittämään koulutusjärjestelmäänsä kohti inklusiivisuutta. (Vitikka ym. 2021, 29.)

Vuonna 2011 voimaan astuneessa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvässä perusopetuslain muutoksessa on nähtävillä inklusiivinen ajattelutapa. Lain myötä on otettu käyttöön käsitteet yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Vitikka ym. 2021, 31.) Oppilaille annettava tuki on siis jaoteltu intensiteetin perusteella kolmiportaiseksi (Moberg ym. 2005, 94). Kaiken kaikkiaan koulutyön käytännön muutos kohti inklusiivista suuntaa on ollut melko hidaskas prosessi ja inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät ilmaukset koulutuspo-

liittisissä ohjelmateksteissä ovat olleet hillittyjä (Vitikka ym. 2021, 31). Seuraavaksi siirryn käsittelemään tarkemmin inklusion määritelmää.

2.2 Inklusion määritelmä

Inklusion käsitteen juuret ovat löydettävissä vammaisten ihmisten koulutuksesta ja keskustelusta, jota on käyty vähiten rajoittavan ympäristön käsitteen ympärillä (Biklen 2001, 56). Vielä 1990-luvulla inklusiivisuus on ymmärretty lähestymistapana, jonka tavoitteena on mahdollistaa vammaisille lapsille ja nuorille koulutusta yleisopetuksen parissa. Tultaessa 2000-luvulle inklusion määritelmä on kehittynyt aiempaa laajalaisemmaksi. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 18.) Inklusio onkin käsitteenä hyvin monitahoinen. Sitä voidaan käyttää hyvin erilaisin tavoin ja sen on sanottu olevan jopa epäselvä käsite. (Booth & Ainscow 2005 14; Moberg ym. 2015, 86.) Sille ei ole olemassa yhtä selvää määritelmää ja tämä voikin hankaloittaa inklusiosta käytävää keskustelua sekä inklusion toteuttamista (Sirkko 2020, 21).

Yksinkertaisimmillaan inklusiossa on kyse ihmisten erilaisuuden kohtaamisesta ja hyväksymisestä. Inklusio on siis ymmärrystä jokaisen ihmisen yksilöllisyydestä. (Koukari 2016, 2; Booth & Ainscow 2005, 15.) Lisäksi inklusion voidaan määritellä olevan oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista (Vitikka ym. 2021, 29). Inklusio tarkoittaa siis oppilaan sekä hänen ympäristönsä näkökulmasta oppimiseen ja osallistumiseen liittyviä esteitä sekä niiden vähentämistä tai poistamista. (Väyrynen 2001, 18). Kyseessä on prosessi, jolla vastataan jokaisen lapsen, nuoren sekä aikuisen erilaisiin tarpeisiin kasvattamalla oppilaan osallistumista, osallisuutta ja estämällä koulutuksellista ja laajemmin yhteiskunnallista syrjäytymistä sekä yhteisöistä poissulkemista (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 14; Mäkinen ym. 2009, 18).

Kansainvälisellä ja Euroopan unionin tasolla on monia erityisopetusta, inklusiota ja vammaisuutta koskevia julkklausumia, julistuksia, päätöslauselmia ja perussopimuksia, joista muodostuu perusta kansallisille linjauksille eri maissa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 11). Jokaisen kansalaisen yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet on ajatuksena hyväksytty maailmanlaajuisesti. Tämä ajatus on havaittavissa YK:n perussasiakirjoissa, joita ovat esimerkiksi ihmisoikeuksien julistus ja lapsen oikeuksien

julistus. Ihmisten yhdenvertaisuus muun muassa oppimisen oikeuksien suhteen nähdään kansainvälisten ihmisoikeussopimusten keskeisenä lähtökohtana yhtäläisten mahdollisuuksien toteutumiseksi. Näiden oikeuksien noudattamista puolestaan pidetään merkkinä demokraattisesta yhteiskunnasta. Useissa kansainvälisissä sopimuksissa onkin ratifioitu inklusiivisen opetuksen kehittämisen periaate. (Kaikkonen 2010, 12–13.)

Euroopassa on yleisesti tunnustettu inklusiivisen koulutuksen luovan perustan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhtäläisille mahdollisuuksille kaikilla elämänalueilla. Unescon inklusiivisen koulutuksen linjauksissa kuvaillaan inklusiivisen koulutuksen olevan prosessi, jonka avulla parannetaan koulutusjärjestelmän kykyä tavoittaa oppijat. Inklusiivista koulutusta voidaan pitää strategiana koulutuksen tuomisessa kaikkien saataville. Inklusiivinen koulutus ei kosketa ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan myös heitä, jotka ovat vaarassa syrjäytyä. Tämä perustuu siihen, että laadukkaasta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta yleisopetuksen parissa seuraa laadukasta koulutusta kaikkien oppilaiden kohdalla. Useat kansainväliset julkilausumat ja raportit tukevat näkemystä siitä, että yleisopetukseen osallistuvan oppilaspuhjan laajentaminen voi parantaa kaikkien oppilaiden koulutuksen laatua. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 7–13.)

Vallalla olevan kasvatustajattelu keskeiset piirteet voidaan tunnistaa kasvatuksen käytännöistä, sisällöistä ja tavoitteista. Suomalaisessa kasvatustajattelu perinteessä on aina ollut vahvasti läsnä humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva sivistyksellisyys. Jokaisella ihmisellä on oikeus kasvaa ihmisenä. (Mäkinen ym. 2009, 20–22.) Vaikka Suomen perusopetuslainsäädännössä ei määritellä tai käytetä inklusion käsitettä sellaisenaan, on inklusiivinen näkemys hahmotettavissa perusopetuslain sisällöstä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista uupuu myös inklusion käsitteen konkreettinen avaaminen. Käsite kuitenkin esiintyy opetussuunnitelmassa perusopetuksen tehtävän määrittelyssä, jossa todetaan perusopetusta kehitettävän inklusioperiaatteen mukaisesti. Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat viitekehyksen opetuksen ja tuen järjestämiselle. Ne eivät kuitenkaan määrää, että tukea tulisi järjestää tietyssä paikassa tai tiettyyn tapaan. Vastuu jää täten opetuksen järjestäjille ja kouluille.

Kunnat ja koulut ovat siis melko vapaita suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia lähikoulu- ja inklusioperiaatetta tukevia rakenteita. (Vitikka ym. 2021, 34.)

Inklusiivisessa opetuksessa oleellinen asia on lähikouluperiaate, joka on etenkin perusopetuksen kehittämistä koskeva koulutuspoliittinen tavoite (Kaikkonen 2010, 14). Tämä inklusiivisen koulun ideaan sisältyvä ajatus viittaa oppilaan oikeuteen käydä koulua omassa lähikoulussaan eli toisin sanoen koulussa, johon oppilas asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja jota käyvät alueen muutkin lapset (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101). Kun erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle järjestetään opetusta, on lähikoulun mahdollisuudet selvitettävä ensin. Samalla on arvioitava koulun tarvitsemia resursseja sekä tukitoimia, joita laadukas opetus oppilaan oppimisen edistämiseksi vaatii. (Vitikka ym. 2021, 29.) Lähikouluperiaatteen toteuttaminen edellyttää koko koulun kehittämistä (Kaikkonen 2010, 14). Kun oppilaan oikeus tarvitsemaansa tukeen toteutuu, toimii lähikouluperiaate laadukkaasti (Karhu 2018, 13).

Oppilaalle tärkeää koulussa ei ole pelkkä oppiminen, vaan myös osallisuuden kokemus. Ottamalla osallisuuden huomioon, koulut voivat saada aikaan onnistumisen kokemuksia, vahvistaa oppilaiden sosiaalisia suhteita ja parantaa heidän tulevaisuuden taitojaan. (Cloke & Davies 1995; Öhrling, 2006.) Osallisuutta voidaan määritellä jakamalla se kahteen eri ulottuvuuteen. Osallisuus on mahdollisuutta vaikuttaa asioissa, jotka ovat itselle tärkeitä sekä osallisuuden tunnetta. (Sirkko 2020, 23.) Osallisuudessa olennaista on kokemus toimijuudesta ja ryhmään kuulumisesta sekä aito mahdollisuus vaikuttaa omassa ympäristössä niihin asioihin, jotka ovat itselle merkityksellisiä (Lakkala & Lantela 2020). Imms ja kollegat (2016) kuvaavat osallisuutta osallistumisen sekä läsnäolon käsitteiden avulla. Läsnäololla he viittaavat oppilaan fyysiseen paikkaan. Se ei kuitenkaan kerro henkilön itsensä kokemuksesta omasta osallistumisestaan. Osallistuminen sen sijaan sisältää niin läsnäolon toiminnassa kuin yksilöllisen kokemuksen hyvästä olost. Osallistumisella ei kuitenkaan automaattisesti viitata ainoastaan sosiaaliseen toimintaan, sillä osallisuutta on mahdollista kokea myös yksilötoiminnassa. (Imms ym. 2016, 29–36.) Koulussa osallisuuden perusta rakentuu arkisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa nuoren on mahdollista kokea olevansa arvostettu ja tärkeä jäsen yhteisössään (Rautavaara & Laitinen 2019).

Inklusiivisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan sellaista yhteistä oppimisympäristöä kaikille oppilaille, jossa jokainen tuntee itsensä tasavertaiseksi toisten joukossa. Inklusiivisen oppimisympäristön rakentamisella vastataan yhteen ihmisen perustarpeista, tarpeeseen kuulua johonkin ryhmään. (Koukkari 2016, 2–3.) Inklusiivisessa oppimisympäristössä toimintaan kuuluu oppimisen esteiden poistaminen ja osallistuminen (Moberg 2015, 99). Oppimiseen liittyvät esteet voivat liittyä oppilaaseen itseensä, jolloin kyseessä voi olla esimerkiksi oppilaan alkuperän tai vammaisuuden mukanaan tuoma este. Esteet voivat sijaita myös koulutusjärjestelmän ja koulun sisällä. Sopimattomat opetusmenetelmät ja opetussisällöt sekä koulun asenne ovat esimerkkejä tällaisista kouluun ja koulutusjärjestelmään liittyvistä esteistä. (Väyrynen 2001, 17–21.)

Inklusion periaatteiden mukaan oppilaan ei tule olla sopiva koululle, vaan koulun on sopeuduttava oppilaan ja hänen ympäristönsä todellisuuteen. Inklusio ei tarkoita, että jokaista oppilasta kohdeltaisiin samalla tavalla, eikä se ole edes tarkoituksenmukaista, sillä oppilaan kohtaamat oppimisen ja osallistumisen esteet ovat yksilöllisiä. Kun oppimisympäristö on inklusiivinen, voidaan tällaisiin ongelmiin puuttua oppilaan omassa ympäristössä. (Väyrynen 2001, 17–21.) Inklusiivisessa oppimisympäristössä yksikään oppilas ei jää vaille tarvitsemaansa tukea tai koulu yhteisön ulkopuolelle (Murto 2001, 40). On syytä pitää mielessä, että aivan kuten muutkin oppilaat, suoriutuvat erityistä tukea vaativat oppilaat paremmin sellaisissa oppimistilanteissa, joissa heidän kykyihinsä uskotaan, heitä rohkaistaan työskentelemään monimuotoisilla tavoilla ja joissa he saavat tukea tarpeen mukaan (Biklen 2001, 70). Inklusiivisten käytänteiden avulla kouluista muodostuu rohkaisevia toimintaympäristöjä sekä henkilöstölle että oppilaille (Booth & Ainscow 2005, 15).

Erityisopetuksen strategian laatinut ohjausryhmä on määritellyt inklusiivisen opetuksen tarkoittavan opetusta, joka on järjestetty siten, että jokaiselle oppilaalle on tarjolla oikea-aikaista ja riittävää tukea (Vitikka ym. 2021, 29). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen liittyvät ratkaisut eivät ole ainoastaan yksittäisen opettajan tai yksilöllisen opetuksen ratkaisuja. Oppilaitosten tulee yhteisöinä pohtia muun muassa opettajien osaamista, oppimis- ja ohjausnäkemystään, työnjakoa ja rooleja sekä opetussuunnitelmien kehittämistä pyrkien näin kehittämään koko oppilaitoksen oppimis- ja toiminta-

kulttuuria. (Kaikkonen 2010, 14.) Yhteistyötä vanhempien kanssa ei tule myöskään unohtaa, sillä vanhempien ja opettajien välisen yhteydenpidon on havaittu vaikuttavan oppilaan hyvinvointiin ja vanhempien innokkuuteen osallistua kouluasioihin (Povey ym. 2016; Orell 2020, 59). Perusopetuslain mukaan kouluilla onkin yhteistyön kehittämisvelvollisuus (Perusopetuslaki 628/1998, 3§), ja myös vanhemmat nimeävät koululle aloitteellisen roolin (Sormunen 2012). Vanhempien alhainen sitoutuneisuus lapsensa kouluasioihin puolestaan vaikuttaa oppilaan asenteisiin ja oppimistuloksiin (Povey ym. 2016). Inklusiivisen koulun kehittäminen on nähty haasteena niin kaikkien opettajien yhteisölliselle osaamiselle kuin erityiskoulutetun henkilöstön osaamiselle ja rooleillekin. Koulujen henkilöstö on siis yhdessä uuden asian ja haasteen edessä. Ei tule kuitenkaan unohtaa sitä, että erityisopetuksen kehitykseen vaikuttaa aina myös laajemmat talous- ja koulutuspoliittiset kehityslinjat. (Kaikkonen 2010, 14.)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on muotoillut opettajankoulutuksen kehittämistä varten ydinarvot opettajan inklusiiviselle osaamiselle. Ne liittyvät opettajien osaamisalueisiin ja niiden tarkoitus on esitellä sellaista osaamista, asenteita, tietoja ja taitoja, joita inklusiivisessa toimintaympäristössä työskentelevät opettajat tarvitsevat inklusiivisen koulun tavoitteen mahdollistumiseksi. Kaikkien oppilaiden oppimisen tukeminen, oppilaiden erilaisuuden arvostaminen, yhteistyö oppilaiden perheiden sekä muiden ammattilaisten kanssa sekä opettajan oma ammatillinen kehittyminen ovat kaikki opettajien osaamisen ydinarvoja. Tärkeää on myös, että opettaja luo luokkaan tunnetta yhteenkuuluvuudesta. (Sirkko 2020, 25.) Oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta edistämällä oppilaat sitoutuvat paremmin opinnoissa menestymiseen (Hattie 2009).

Inkluusio on tavallisen opettamisen kehittämistä, jokaista oppilasta hyödyttävien pedagogisten lähestymistapojen käyttöönottoa sekä luokan ja koko koulun yhteisöllisyyden lisäämistä. Vaikka tavallinen opetus toimii inklusion lähtökohtana, on koulun tukiverkosto eli esimerkiksi erityisopettajat ja oppilashuoltopalvelut tärkeä osa inklusiota. (Vitikka 2021, 29.) Esimerkiksi Saloviita on havainnut tutkimuksessaan niiden opettajien suhtautuvan myönteisimmin inklusioon, jotka kokevat oman tukiverkostonsa ole-

van luotettava ja joilla on saatavillaan riittävä määrä tukiresursseja, kuten esimerkiksi koulunkäynninohjaajia (Sirkko 2020, 25).

Jokainen opettaja on osaltaan vastuussa inklusiivisuuden toteutumisesta oppimisympäristöissä (Koukkari 2016, 2). Inklusiota voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla ja tasoilla, mutta lopulta juuri opettajien on kyettävä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin sekä sopeuttamaan ja muokkaamaan opetussuunnitelmaa niin, että jokaisen oppilaan tarpeita on huomioitu riittävästi. Olennainen tekijä inklusiivisen opetuksen onnistumiselle on opettajan asenne. Asenne puolestaan on vahvasti yhteydessä opettajan kokemuksiin, koulutukseen, saatavilla olevaan tukeen sekä muihin tekijöihin, kuten opettajien työtaakkaan ja opetusryhmän kokoon. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 10–16.) Inklusion voidaan todeta edellyttävän opettajien muuttavan näkökulmaansa yksilökeskeisestä erityisopetuksesta kohti sellaista tilannetta, jossa jokaisen oppilaan oppimisesta pidetään huolta tavallisessa luokassa (Sirkko 2020, 25).

2.3 Inklusion edistäminen

Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän perusajatuksia. Näiden arvojen toteutuksen keskiössä ovat oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä erityisopetus. (Vainikainen 2018, 8.) Inklusion edistäminen vaatii myönteisten asenteiden rohkaisemista, keskustelun herättämistä, sekä sosiaalisen ja koulutuksellisen viitekehyksen kehittämistä niin, että ne vastaavat koulutusrakenteiden ja koulutushallinnon vaatimuksiin. Inklusion edistämiseen kuuluu ympäristöjen ja prosessien kehittäminen siten, että ne tukevat koko oppimiskokemusta ja edistävät oppimista oppijan oppimisympäristön tasolla sekä järjestelmätasolla. Inklusiivisuus edellyttää siis järjestelmän ja toimintarakenteiden kehittämistä. Toimintakulttuuri ja pedagogiset menetelmät on kehitettävä sellaisiksi, että ne edistävät jokaisen oppilaan onnistumista opinnoissaan sekä hyvää kasvua ja kehitystä. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 13–14.)

Opetuskäytäntöjä koskevien havaintojen perusteella on mahdollista jakaa toimivat inklusiotekijät seitsemään eri ryhmään. Ensimmäisenä ryhmänä on yhteistoiminnallinen opetus. Opettajat hyötyvät omilta kollegoiltaan ja koulun ulkopuolisilta asiantuntijoilta

saamastaan tuesta ja mahdollisuudesta tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Toinen ryhmä on yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallisella oppimisella voidaan tukea oppilaiden kognitiivista ja sosioemotionaalista oppimista ja kehitystä. Kun oppilaat tukevat toisiaan he hyötyvät yhdessä oppimisesta. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu on ryhmä numero kolme. Kun ei-toivottua käyttäytymistä käsitellään johdonmukaisesti, vähentää ja lieventää se oppitunneilla esiintyviä häiriöitä erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa opettajalla on haasteita sosiaalisesti tai käyttäytymiseltään ongelmallisten oppilaiden integroimisessa. Oppilaiden kanssa yhteisesti sovitut rajat ja pelisäännöt sekä kannustimet ovat toimiva menetelmä. Neljäntenä ryhmänä on heterogeeninen ryhmäjako, joka on toimiva keino oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 6–7.)

Viides toimivien inklusiotekijöiden ryhmä on tuloksellinen opetus. Kaikki yllä mainitut järjestelyt on siis toteutettava koulun ja opetuksen kokonaisvaltaisella ja tuloksellisella toimintatavalla, jossa opetuksen perustana on arviointi ja haastavat odotukset. Jokaisen oppilaan oppiminen kehittyy järjestelmällisellä valvonnalla, arvioinnilla ja suunnittelulla. Opetussuunnitelmaa on mahdollista mukauttaa oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin, ja lisätukea voidaan antaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman avulla. Suunnitelma tulee sovittaa osaksi yleistä opetussuunnitelmaa. Kotiluokka-alueet ovat ryhmä numero kuusi. Kotiluokissa annettavasta opetuksesta vastaa pieni opettajatiimi ja opetus tapahtuu yhteisellä alueella, joka koostuu useammasta luokkahuoneesta. Viimeisenä ryhmänä ovat vaihtoehtoiset oppimistavat. Inklusion tukemiseen on viime vuosien aikana kehitetty monia oppimisstrategioihin keskittyviä malleja, joiden tavoitteena on opettaa oppilaita oppimaan ja ratkaisemaan ongelmia. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 6–7.)

Yleisopetuksessa opettamisen eriyttäminen ja jatkuva oppilaiden arviointi ovat edellytyksiä oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin vastaamiselle ja inklusion onnistumiselle. Mikäli yleisopetuksessa ei onnistuta löytämään mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen ja jatkuvaan oppilasarviointiin, syntyy herkemmin erillisiä erityisluokkia ja erityisryhmiä. Inklusiivisen koulun pyrkimys on kehittää opetusta tavallisessa luokkahuoneessa siten, että henkilökunnan asenteellisilla sekä materiaalisilla resursseilla voidaan vas-

tata moninaisen oppilasryhmän tarpeisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98.) Luokkamuotoista erityisopetusta ei tule kuitenkaan täysin unohtaa, sillä se on tärkeä osa kaikille yhteisen koulun palveluista. Osa erityisen tuen oppilaista hyötyy enemmän, kun ryhmäkoot ovat pienempiä. (Vitikka ym. 2021, 32.) Tärkeintä on antaa tukitoimet sellaisessa ympäristössä, jossa mahdollistuu paras sosiaalinen ja akateeminen kehitys. Tämä käy ilmi vammaisten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa. (Moberg ym. 2015, 90.)

Inklusiivisen koulun kehittyminen on toteutunut Suomessa melko hitaasti siitä huolimatta, että siihen on sitouduttu jo Salamancan julistuksessa ja koulutusjärjestelmäämme ohjaavista asiakirjoista on havaittavissa inklusiivinen näkemys (Sirkko 2020, 24). Valtakunnallisen Vaativan erityisen tuen verkoston laatimassa inklusiota koskevassa avoimessa kirjeessä esitetään kaikille yhteisen koulun vastavoimina poislähtämisen kulttuuri, opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen vähäisyys, kouluyhteisön kokonaisvastuullisuuden puute, liian suuret yksiköt, heikko johtaminen, yhden mallin ihannoinnin kulttuuri sekä säästötavoitteet ensisijaisena koulutoimen kehitystyön tavoitteena. Inklusiota ei tule käyttää tapana säästää erityisopetuksessa, eikä se tarkoita erityisopetuksen lopettamista tai erityisen tuen oppilaiden jättämistä heitteille. (Vitikka ym. 2021, 31–32.) Muita inklusion toteutumiseen liittyviä haasteita ovat ihmisten asenteet ja käsitykset erilaisuudesta (Koukkari 2016, 2). Toisaalta on myös esitetty inklusion tavoitteen olevan mahdoton saavuttaa käytännössä, sillä kaikkien lapsien opettaminen yleisopetuksen luokissa on mahdotonta. (Hansen, 2012; Hornby, 2015).

3 MEDIA MIELIKUVIEN RAKENTAJANA JA VÄLITTÄJÄNÄ

3.1 Median monet muodot

Suomalainen mediaympäristö on viimeisten vuosikymmenten aikana käynyt läpi merkittävän muutoksen (Kunelius ym. 2009, 264). Media käsitteenä on lähtöisin latinan kielen sanasta medium. Se tarkoittaa ilmaisun tapaa sekä sitä sosiaalista yhteyttä, jossa ilmaisu on välitetty ja tuotettu. Media välittää merkityksiä sekä asioiden tai ihmisten suhteita ja tuottaa myös yhteisiä kontakteja ja kokemuksia. (Mustonen 2001, 8.) Asiayhteydestä riippuen medialla voidaan tarkoittaa viestinnän kenttää yleisesti, tiettyjä viestintävälineitä, kuten radiota ja sanomalehteä tai tiettyä viestintämuotoa, esimerkiksi kuvaa tai ääntä. Tavallisesti media -käsitteellä tarkoitetaan joukkoviestimiä. (Seppänen & Välvirronen 2012, 22.) Media-käsitteen täsmällinen määrittely on nykyään haastavaa, sillä median käsite on yhä epämääräisempi ja laajempi viestinnän muotojen moninaisuudesta johtuen (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2015; Karvala 2014, 13). Mediatutkimuksen mukaan on tavallista määritellä media sellaiseksi joukkoviestinnän kanavaksi, jossa mahdollistuu viestintä ajallisesti ja paikallisesti viestijästä erillään oleville laajoille kohderyhmille (Mustonen 2001, 8).

Nykyään digitaalisuus on läsnä kaikkialla ja vaikuttaakin lähes kaikkeen arkiseen elämäämme. Arkeemme kuuluu yhä useampia teknologisia ympäristöjä, kuten tietokoneet ja mobiililaitteet. (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2015.) Mediaa voidaan jaotella eri ryhmiin käytetyn tekniikan mukaan: printtipohjaista tai graafista mediaa ovat esimerkiksi kirjat ja lehdet, audiovisuaalisella medialla viitataan esimerkiksi elokuvaan ja televisioon ja www-sivut ovat puolestaan multimedialla, jossa kuva, ääni ja kieli yhdistyvät. Uusmedialla tai uudella medialla tarkoitetaan tietokonemedialla, joka on muodoltaan digitaalinen, verkottuva ja usein reaaliaikaisesti vuorovaikutteinen. Uusmedia ja perinteinen media eivät ole täysin erillään toisistaan, sillä esimerkiksi tietokonedia pitää sisällään kirjoja, lehtiä ja videoita ja puolestaan printtimedia käyttää digitaalikuvaa. (Mustonen 2001, 8.)

Perinteinen joukkoviestintä on tavallisesti muodoltaan passiivista, sillä viestintä on yleensä yksisuuntaista (Seppänen & Väliverronen 2012, 22). Pelkkä informaation välittäminen ei kuitenkaan enää yksin riitä katsojalle, vaan medioiden tulee kyetä vastaamaan katsojien tarpeisiin olla vuorovaikutuksessa. Nykymedia ei enää vain välitäkään informaatiota, vaan pyrkii osallistamaan yleisöään. (Salomaa 2019, 13–14.) Kun paperisessa sanomalehdessä mahdollisuuksia vuorovaikutteisuudelle luo yleisönosasto, on verkossa usein jokaisella mahdollisuus kommentoida uutisia (Suikkanen, Holma & Raittila 2012, 55). Poe (2010) on todennut, että siirtyessämme internetin aikaan on samalla siirrytty valmiista mediateksteistä jatkuvan keskustelun aikaan, jossa tekstejä ei voida enää pitää samalla tavalla valmiina kuin ennen. Sosiaalinen media tuo kansalaisille mukanaan uudenlaisen mahdollisuuden tuoda julki erilaisia ideoita, ajatuksia ja kritiikkiä sekä edistää keskustelua tärkeiksi kokemista aiheista. (Hytönen 2013, 15–22.)

Sosiaalinen media on yläkäsite, joka pitää sisällään monia erilaisia käyttötapoja ja palveluita. Sosiaalisen median määritelmä ei ole tarkka, sillä se muuttuu esimerkiksi teknologian kehittyessä. (Tanner, Radwan, Korhonen & Mustonen 2020, 11.) Sosiaalisella medially voidaan nähdä viitattavan erilaisiin uuden median palveluihin, joissa on mahdollista luoda ja jakaa sisältöjä tai joissa käyttäjillä on mahdollisuus viestiä toistensa kanssa (Helasvuo ym. 2015; Tanner ym. 2020, 11). Sosiaalinen media on vaikuttanut ihmisten tapaan saada tietoa ympäröivästä maailmasta ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Älypuhelinien yleistyttyä käyttää sosiaalisen median palveluita yhä useampi ihminen iästä riippumatta. (Tanner ym. 2020, 11.) Etenkin nuorten keskuudessa sosiaalinen media on haastanut perinteiset uutisvälineet ja niiden verkkosivut ensisijaisina uutislähteinä. Perinteisen median sisällöt löytyvät sosiaalisen median yhteisöpalveluista lainauksina ja myös perinteinen media hyödyntää yhä kasvavissa määrin sisältöjä sosiaalisesta mediasta omilla sivuillaan. (Suikkanen ym. 2012, 74.) Perinteinen media tuottaa sosiaalista mediaa itsekin, ja esimerkiksi suosituimpien uutismedioiden tuottamaa sisältöä löytyy internetin yhteisöpalveluista, kuten TikTokia.

Alueelliset sanomalehdet ovat menettäneet yleisöä ja puolestaan iltapäivä- ja aikakauslehdet ovat lisänneet suosiotaan (Kunelius ym. 2009, 264). Verkko on muodostunut uutismedialle yhä kilpailullisemmaksi toimintaympäristöksi. Uutiset leviävät verkon eri

palveluissa nopeasti ja niitä voi hakea uutismedioiden sivujen lisäksi uutisia koostavista palveluista ja hakukoneista. (Reunanen ym. 2021, 15.) Suomalaiset ovat omaksuneet nopeasti uuden viestintäteknologian mahdollistamat verkko- ja kännykkäpalvelut, ja perinteiset mediayhtiöt ovat omaksuneet internetin erääksi keskeiseksi jakelukanavaksi. Suurimpien mediarytysten verkkosivut ovat olleet 2000-luvulla suosituimpien suomalaisten verkkosivujen joukossa, ja Suomessa perinteinen uutismedia on onnistunut säilyttämään asemansa hyvin verkossakin. (Kunelius 2009, 264.)

Suomessa keskeisenä viestintäpoliittisena arvona pidetään median omistuksen ja sisältöjen moninaisuutta (Liikenne- ja viestintäministeriö 2018, 98). Tämä arvo liittyy epäsuorasti sananvapauden periaatteeseen, joka sisältää oikeuden julkistaa, ilmaista ja vastaanottaa mielipiteitä, tietoja sekä muita viestejä ilman, että kukaan estää sitä ennalta (Suomen perustuslaki 731/1999, 12 §). Kansalaisten oikeus muodostaa vapaasti omat mielipiteensä on perinteisesti pyritty turvaamaan monipuolisen tiedonvälityksen avulla. Jokaisen oikeuteen muodostaa omat mielipiteensä liittyy muun muassa oikeus ottaa osaa keskusteluun ja vaikuttaa viestinnän sisältöön. Erityisesti journalistinen media ja informatiiviset sisällöt ovat alueita, joissa moninaisuuden ihanne korostuu. Käytännössä moninaisuuden periaatteesta seuraa tavoite, jonka mukaan kansalaisten saatavilla tulee olla moninaisia sisällöntarjoajia ja sisältöjä. Lisäksi tavoitteena on estää monopolistisen vallan kasvu ja väärinkäyttö median ja viestinnän alalla. (Liikenne- ja viestintäministeriö 2018, 98.)

Uutisointi verkossa eroaa perinteisistä viestimistä. Verkossa pyrkimyksenä on tarjota jatkuvasti uusia uutisia ja siellä julkaistaan usein ensimmäiset tiedot tapahtuneesta. Verkkosivujen uutisartikkelit ovat tavallisesti lyhyitä. Syvällisemmin aiheesta kertoo seuraavan päivän lehti tai television iltauutiset. Painettu lehti tarjoaa siis laajempia näkökulmia ja syvällisempää tietoa, eikä sen sisältö ole identtistä verkon sisällön kanssa. Nykyään on tavallista, että jokin toinen tiedotusväline on voinut julkaista uutisen ensin. Verkossa tämänlainen uutisten lainaaminen on hieman yleisempää. Lainauksen tarkoituksena on tarjota uutisia kattavasti ja pysyä mukana uutiskilpailussa. Verkkoviestimet ovat jatkuvasti myös uusiutumistilassa, sillä uudistamalla ne pyrkivät kasvattamaan lukijakuntaansa ja näin takaamaan toimintansa kannattavuuden. Myös tekniikan kehitys

ja uudet välineet lisäävät tarvetta luoda uudenlaista sisältöä. (Suikkanen ym. 2012, 48–55.)

3.2 Journalismi

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella inklusion representaatiota uutismediassa, joten käsittelen seuraavaksi journalismia ilmiönä. Yksinkertaisimmillaan journalismi voidaan määritellä kriittisesti tarkastelluksi faktapohjaiseksi tiedoksi ajankohtaisista aiheista, jotka ovat uusia yleisölle (Uskali 2018, 238). Journalismin kuvaileminen käy kuitenkin jatkuvasti yhä hankalammaksi, sillä erilaiset journalismin keinot ja alalajit venyttävät journalismina pidetyn viestinnän tyyppin rajoja, eivätkä asiantuntijat ole päässeet yhteisymmärrykseen siitä, mitä journalismi oikeastaan on, ja mitä sen kuuluisi olla (Zareff 2012, 79). Määrittelyn haastavuutta lisää se, että erot journalismin ja mainosten, tiedotteiden sekä viihteen välillä ovat muuttuneet yhä epäselvemmiksi. Journalismin tutkijat ovat jopa väittäneet journalismin menettäneen erityisyytensä muuhun joukkoviestintään verrattuna (Koljonen 2013, 51–53.) Olennaista on ymmärtää se, että journalismi on eri ilmiö riippuen katsantokannasta. Mitään yhtä tiettyä journalismia ei olekaan olemassa sinällään, vaan on olemassa vain viestintää, jota jokin yhteisö jossakin historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa nimittää journalismiksi ja jolla yhteisö uskoo olevan tiettyjä aikomuksia, velvollisuuksia sekä ominaisuuksia. (Zareff 2012, 79.)

Hemánus (1990, 14) on esittänyt journalismin olevan tosipohjaisten joukkoviestintäsanojen tuottamista, levittämistä sekä samanaikaisesti näiksi sanomiksi itsekseen. Luostarinen (1994, 38) puolestaan on määritellyt journalismia arvojen ja normien järjestelmäksi, joka ei ole yksinkertainen teknisten edellytysten ja yritystaloudellisten tavoitteiden funktio. Journalismi voidaan nähdä viestinnän genrenä ja yhteiskunnallisena ihanteena (Zareff 2012, 79). Jaon journalismiin genrenä ja ihanteena voidaan nähdä karkeasti sanottuna vastaavan journalismin tutkimuksen jakoa tutkimukseen siitä, millaista journalismi on, sekä millaista journalismin tulisi olla (Nordenstreng 1997, 57). Kun journalismi nähdään genrenä, on sillä tiettyjä piirteitä, jotka ovat juuri journalismille tyyppillisiä. Nämä piirteet auttavat tunnistamaan journalismin. (Høyer 1997, 70.)

Journalismiksi laajasti tunnustetaan esimerkiksi sanomalehtien uutissivujen sisältö sekä television ja radion uutislähetkset. Julkisessa keskustelussa journalismille annetaan monia tehtäviä, jotka sen tulee täyttää parhaalla mahdollisella tavalla käytetyistä keinoista tai mediasta riippumatta. Journalistisena voidaan pitää myös viestintää, joka ei täytä perinteisiä journalismin tuntomerkkejä, mutta kuitenkin pyrkii täyttämään tai täyttää journalismille asetettuja ihanteita, eli toisin sanoen journalismina on pidettävä ainakin sitä, mikä toimii journalistisesti. (Zareff 2012, 80.) Vanhimpana journalismin muotona voidaan pitää uutista, jonka voidaan nähdä olevan myös sanomalehden peruskivi. Uutinen ei kuitenkaan ole ainoa journalismin muoto. Muita journalismin muotoja ovat esimerkiksi haastattelut ja dokumentit. Myöskään kaikki sanomalehden sisältö ei ole journalismia. (Pietilä 2008, 42; Uskali 2018, 238.)

Aivan mitä tahansa tekstiä ei siis ole tarkoituksenmukaista mieltää journalismiksi. Journalismin rajoja voidaan edelleen hahmottaa tiettyjen journalismille ominaisten piirteiden avulla. Journalismin klassisen määritelmän mukaan journalismin tulee olla ainakin faktapohjoista ja ajankohtaista. (Zareff 2012, 80.) Modernissa yhteiskunnassa journalismi on rakentanut omaa asemaansa instituutioiden joukossa korostamalla rooliaan tiedonvälittäjänä sekä totuuden kertojana (Ekström 2002, 260). Journalismi käsitteen pohjana on ranskan kielen sana le jour, eli päivä, journal puolestaan tarkoittaa päiväkirjaa. Nämä käsitteet tuovat hyvin ilmi journalismin tiivistä suhdetta aikaan. (Kunelius 2003, 20.) Journalismia onkin kutsuttu aikalaishistoriankirjoitukseksi, minkä voi nähdä olevan melko hyvä kuvaus ilmiöstä. Journalismi perustuu päivänkohtaisuudelle ja siinä korostuu nykyhetki. Se puhuu juuri nyt tapahtuvista asioista. Journalismi kuvaa jotain itsensä ulkopuolista, ulkopuolisessa maailmassa todella tapahtunutta asiaa tai ilmiötä. Journalismin faktapohjaisuudesta huolimatta toimittaja voi valikoida, dramatisoida tai jopa lavastaa tapahtumia, jotta hän saa jutustaan luotua eheän kokonaisuuden. (Zareff, 2012, 80.)

Journalismi perustuu myös johonkin välineeseen, joka mahdollistaa laajan levikin. Ainaakaan periaatteessa journalismin yleisöä ei ennalta rajata ja yleisön uskotaan olevan suhteellisen laaja. Lisäksi journalismi käsittelee jollakin tapaa yleisiä asioita, eikä yksityisiä. Esimerkiksi kuolinilmoituksia ei täten ole tapana laskea journalismiksi, vaikka ne

lehteen painetaankin. Journalismin oletetaan myös olevan irrallinen yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta vallankäytöstä. Presidentin uudenvuoden puheen televisiointi ei siis ole journalismia, vaikka se joitakin journalismin piirteitä täyttääkin. (Zareff 2012, 80–81.) Yksi olennainen journalismin toimintaedellytys on sananvapaus, eli oikeus julkistaa, vastaanottaa sekä ilmaista mielipiteitä, tietoja ja muita viestejä ilman, että kukaan sitä ennalta estää (Mäntylä 2008, 9–10). Esimerkiksi Suomessa viestimille on sallittu melko laaja toimintavapaus (Koljonen 2013, 85).

Journalismi on aina poliittista siitäkin huolimatta, ettei poliittisuus aina ole näkyvää. Poliittisuudella ei tarkoiteta ainoastaan parlamentarismin toiminnasta raportoimista. Suurimmasta osasta lehtien ja sähköisten viestimien sisällöistä voidaan löytää myös poliittinen ainesosa, jopa esimerkiksi komedioissa ja urheilussa tätä poliittista sisältöä on. (Tunstall 2002, 229.) Ihmisten elämään ja sen ehtoihin vaikuttava viestintä ja toiminta on poliittista. Esimerkiksi jääkiekon MM-kisojen esittäminen televisiossa on poliittinen ratkaisu, sillä keskittyminen lajeihin, joissa oma maamme on menestynyt, on aina nationalistisen yhteyden tuottamista siitäkin huolimatta, ettei se olisi mikään tietoinen tavoite. (Zareff 2012, 84.) Kaikki poliittinen on myös valintoja. Jokainen sanomalehti syntyy erilaisten valintojen seurauksena (Lippmann 1999, 9), aivan kuten muidenkin viestinten tarjoama sisältö. Tottumukset ohjaavat näitä valintoja ja sitä, miten todellisuudesta kerrotaan tietyssä välineessä. Vaikka journalismia tekevä toimittaja tavallisesti pyrkii esittämään tekstinsä muodossa, jossa faktat ja mielipiteet on erotettu toisistaan, on journalistinen teksti aina kuitenkin monien valintojen seurauksena syntynyt tarina. (Zareff 2012, 84–85.)

Journalismi on keskeisessä roolissa länsimaisessa demokratiassa siitäkin huolimatta, että lehtien levikki ja tv-uutisten katsojamäärät ovat laskussa (Zareff 2012, 80). Journalististen välineiden tehtävänä voidaan pitää tietyistä demokratian kannalta tärkeistä toiminnoista vastaamista. (Anderson 2007, 4). Journalismi toimii vallankäyttäjien ja kansalaisten välissä tiedottamalla kansaa tehdyistä päätöksistä, välittämällä tietoa eliittien kesken, kuvastamalla yleisiä mielipiteitä päätösten perustaksi sekä valvomalla päätöksentekojärjestelmää (Kunelius 2003, 193). Toimittajat pitävät silmällä vallankäyttäjien

toimintaa kysymällä, tutkimalla ja dokumentoimalla, jotta he voivat tarjota ajantasaista tietoa merkittävistä yhteiskunnallisista asioista (Bennet & Serrin 2005, 169).

3.3 Median valta ja vaikuttaminen

Kautta aikojen ihmisiin on pyritty vaikuttamaan erinäisien tapojen avulla. Vaikuttaminen voidaan määritellä pyrkimykseksi saada ihmiset toimimaan tai ajattelemaan vaikuttajan tahtomalla tavalla käyttämättä ihmisiin kuitenkaan suoraa valtaa. Vaikuttamisen perimmäinen tavoite on tavallisesti saada aikaan jonkinlainen muutos ihmisen käyttäytymisessä nykyhetkessä tai tulevaisuudessa. (Honkanen 2016.) Koska pyrimme yleensä vaikuttamaan puheillamme ja teoillamme muiden ihmisten käyttäytymiseen tai ajatuksiin, voidaan koko sosiaalinen elämämme näin ollen nähdä vaikuttamisena. Vaikuttaminen ei kuitenkaan automaattisesti viittaa johonkin negatiiviseen, vaan se voi olla myös jotakin positiivista. Vaikuttamista tapahtuu tavallisesti arjen vuorovaikutustilanteissa. (Matikainen 2019, 17.)

Painotekniikan kehittymisen myötä vaikuttamisen piiri on laajentunut ja vaikuttamisesta on tullut mediavälitteistä. Samalla on syntynyt myös idea suuriin joukkoihin vaikuttamisesta. Sanomalehti, radio ja televisio ovat olleet viimeisen sadan vuoden ajan keskeiset mediat, joiden avulla on pyritty vaikuttamaan. Internet on kuitenkin lyhyessä ajassa juurtunut osaksi ihmisten elämää ja näin ollen siitä on tullut yksi mittava ja ajankohtainen areena vaikuttamiselle. (Matikainen 2019, 17.) Kun media on läsnä joka puolella, ovat kansalaiset alttiita mahdolliselle vaikuttamiselle lähes koko ajan (Silvennoinen 2015, 162). Ne konstruktiot ja todellisuuskuvat, joita media välittää, ovat mukana rakentamassa käsityksiämme maailmasta ja sen ilmiöistä, kuten esimerkiksi inklusiosta. Media myös tarjoaa sanastoa, jolla puhua näistä ilmiöistä. (Hauhia 2015, 180.)

Vaikuttaminen voi kohdistua suurempaan yleisöön tai pienempään ryhmään. Vaikuttamisen kohde on yhteydessä vaikuttamisen muotoihin. (Matikainen 2019, 19.) Media poimii suuresta aineistosta asioita, joilla se uskoo herättävänsä oman yleisönsä kiinnostuksen. Se pyrkii vaikuttamaan yleisöönsä, jotta yleisö palaa sen luo yhä uudelleen. Media pyrkii kiinnostamaan yleisöönsä kirjoittamisen keinoin. (Rentola 2010, 36–42.) Ver-

kossa tapahtuva vaikuttaminen on usein hieman kohdentumatonta. Näin ollen kohteena ovatkin samanaikaisesti sekä suuri yleisö että pienet ryhmät. Vaikuttamisen kohteet voidaan jakaa yksinkertaistaen kahteen osaan. Ensimmäinen osio koostuu ihmisen mieleen liittyvistä käsitteistä, joita ovat esimerkiksi asenteet, tunteet sekä mielikuvat. Toinen osio puolestaan pitää sisällään ihmisen käyttäytymiseen ja toimintaan vaikuttamisen. Jako auttaa hahmottamaan sen, pyrkiikö viestintä vaikuttamaan vain ihmisen tunteisiin, mielikuviin ja ajatuksiin vai myös käyttäytymiseen. (Matikainen 2019, 19.)

Käsitys vallasta on olennainen osa vaikuttamista. Eräs tavallisimmista vallan määrittelmistä on ajatella vallan olevan pyrkimystä vaikuttaa toisen käyttäytymiseen pyrkimällä ohjaamaan käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Valta on toimijoiden välinen moniulotteinen suhde, johon vaikuttavat yhtäaikaisesti monet eri tekijät ja paineet, jotka ovat jatkuvasti muutoksessa. Valta voi olla esimerkiksi asiantuntijavaltaa, epäsuoraa valtaa, ilmaisuvallaa, pakkovaltaa, asemaan liittyvää valtaa, karismaattista valtaa tai taloudellista valtaa. (Ilvonen 2011, 7.) Median vallan puhumisesta on muotoutunut jopa eräänlainen klisee. Harvat kiistävät tiedotusvälineiden yhteiskunnallisen vallan. Kiistelyä kuitenkin aiheuttaa se, millaista median valta luonteeltaan on, kuka tätä valtaa käyttää ja millainen vastuu valtaan liittyy. (Karppinen, Jääsaari & Kivikuru 2010, 3.) Esimerkiksi Karppinen ym. (2010) tuovat tutkimuksessaan esille suomalaisten vahvan uskon median valtaan. Heidän tutkimuksensa mukaan 84 % suomalaisista uskoo, että medialla on suuri valta tavallisen ihmisen mielipiteisiin. Puolestaan 81 % uskoo tutkimuksen mukaan median vallan kasvaneen. Monet kokivat median vallan olevan jollakin tavalla alitajuisia ja epäsuoraa, jotakin sellaista, jonka vaikutuksia itseensä ei täysin edes tiedosta. (Karppinen ym. 2010, 17–21.)

Median vaikutustutkimuksessa median valta muodostuu kysymyksenä yleisön käyttäytymisen, mielipiteiden, asenteiden ja tietojen muokkaamisesta. Median valta kiinnittyy täten oletukseksi yleisen mielipiteen hallinnasta. Tutkimuksen historiaa voidaan yksinkertaistaa toteamalla, että 1900-luvun alussa median vaikutuksiin uskottiin vahvasti. Kuitenkin 1960-luvun alussa tämä käsitys muuttui. Klapperin tunnetussa katsauksessa 1960-luvulla esitettiin, että joukkoviestimet pystyivät pääasiassa vain vahvistamaan ihmisten mielipiteitä, mutta ne eivät kuitenkaan juuri muuta niitä. Keskustelu median

vallasta ja vastuusta ei kuitenkaan päättynyt tähän tulokseen. (Kunelius, Noppari & Reunanen 2009, 50.) Esimerkiksi agenda setting -teoria toi uudelleen esille median vaikutuksen esittämällä viestinten käyttävän valtaa määräämällä sen, mistä aiheista ihmisillä on mielipiteitä siitakin huolimatta, ettei media vaikuttaisikaan suoraan ihmisten mielipiteisiin. (McCombs 1981). Median kautta nähdään myös syntyvän yleisön käsitys siitä, mikä juuri tällä hetkellä on tärkeää (Badham 2019, 2). Tämän perusteella uutisoinnalla inklusiosta voidaan siis vaikuttaa siihen, että ihmisillä on inklusiosta mielipiteitä ja he uskovat inklusion olevan tärkeä ja ajankohtainen aihe.

Median vallan tarkasteluun liittyy representaation käsite. Hall (1997) on määritellyt representaation prosessiksi, jossa kielen merkityksellistämisen käytänteiden kautta rakennetaan vaikutusvaltaisia ”kuvia” ihmisistä, tapahtumista sekä tiedosta. Kielen voidaan sanoa representoivan maailmaa. Kielen representaatioluonne koskee juuri tapaa esittää maailma. Asiat on mahdollista esittää monin eri tavoin, ja jokaisella tavalla on myös omat seurauksensa niin puheena olevan asian kuin asianomaistenkin kannalta. Representaation avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miten todellisuutta esitetään, millaisesta näkökulmasta ja millaisin keinoin. Representoiminen vaikuttaa ihmisten asemaan ja on yhteydessä kysymyksiin vallasta: kuka saa kuvata ketä ja missä kontekstissa, mitä tehdään näkyväksi ja mitä ei? Representaatio keskittyy siis ”kuvaan” joka luodaan tapahtumasta, ryhmästä, ilmiöstä tai ”totuudesta”. Se on merkitysten tuottamista kielen tai muiden merkitysjärjestelmien avulla. Representaation luonteensa vuoksi kieli kykenee merkitysten tuottamiseen. Se voi siis ilmaista, esittää ja kuvata eli representoida tapahtumia, näkemyksiä, kokemuksia, tunteita ja ajatuksia. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Kysymys median vaikutuksesta ihmisten asenteisiin on palannut vaikutustutkimukseen kehystämisen ajatuksen seurauksena. Näyttää siltä, että vahvat ja itseään toistavat tavat jäsentää yleisiä institutionaalisia mielikuvia ja yksittäisiä aiheita vaikuttavat yleisöön. (Kunelius ym. 2009, 50.) Voidaan jopa todeta, että usko median merkitykseen yleisiä mielipiteitä muokkaavana ja päätöksentekoa kehystävänä tekijänä on kasvussa (Peter 2004). Keskustelu medioitumisesta hakee vaikutteita edellä mainitusta vaikutustutkimuksen linjasta kahdella tavalla. Ensinäkin media nähdään yhä merkittävämpänä väli-

neenä erilaisten vallan instituutioiden ja ihmisten välillä. Toiseksi usko median merkityksen kasvusta heijastuu herkästi päätöksentekoon siten, että päätöksenteon parissa toimiville henkilöille muodostuu yleisen mielipiteen kuva median sisällöistä. (Kunelius ym. 2009, 50.)

Kun median valtaa arvioidaan, voidaan siis kysyä kuka, missä määrin ja millä tavoin hallitsee asioiden tärkeysjärjestystä ja sitä, mitä mediassa on esillä ja milloin, sekä niitä avainkäsitteitä ja kehyksiä, joilla keskustelua käydään mediassa. Kysymys koskee siis tietoista asialistan hallintaa ja ”yleisen mielipiteen kortin” määrittymistä neuvotteluissa, jotka liittyvät päätöksentekoon. (Kunelius ym. 2009, 51.) Mikäli media esimerkiksi tuo inklusiota vahvasti esiin yhdistäen siihen erinäisiä ongelmia ja negatiivisia piirteitä, luo se samalla yleistä mielipidettä inklusiosta ongelmallisena ilmiönä. Toisin sanoen media siis kertoo meille mitä ajatella ja miten ajatella (Mustonen 2001, 53). Kun ihmiset vielä keskustelevat ja pohtivat inklusioon liittyviä asioita, jotka media on nostanut esille, on mahdollista, että ihmisille muodostuu inklusioon liittyviä asenteita tai aiemmin omaksutuissa asenteissa tapahtuu muutoksia (Erwin 2001, 35). Kun media vielä pitää inklusiota ilmiönä esillä, luo se mielikuvaa yleisestä asenteesta inklusiota kohtaan (Kunelius ym. 2009, 51).

Median tahattomien sosiaalisten vaikutusten selvittäminen on kuitenkin haastavaa, sillä vaikutukset harvoin on mahdollista erottaa muista sosialisatiovaikutuksista. Jotta moninaiset hegemoniat, vaikenemiset ja agendat voi huomata, vaaditaan erittäin analyttistä tarkastelukykyä. Suuri osa mediatuotteista ei pyri tarkoituksella olemaan sisällöltään manipulatiivista, vaan sosiaalisia vaikutuksia voi syntyä tahattomastikin. Myös tietoisesti muodostetut vaikutusyritykset voivat kääntyä täysin päinvastaisiksi, kun esimerkiksi valistavaksi tarkoitettu tiedotus kasvattaaakin ihmisten ennakkoluuloja. (Mustonen 2001, 54.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavalla eri uutismediat representoivat inklusiota ja minkälainen kuva inklusiosta muodostuu eri uutismedioita lukemalla. Samalla pyrin selvittämään, onko eri uutismedioiden tavoissa käsitellä inklusiota havaittavissa eroavaisuuksia. Tutkimusta varten kerätty aineisto koostuu eri uutismedioiden verkkosivustoilla julkaistuista kirjoituksista, joissa käsitellään inklusiota suomalaisten peruskoulujen kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteen myötä olen muotoillut pääkysymyksen muotoon:

”Miten inklusiota representoidaan eri uutismedioissa?”

Alakysymyksenä on:

Millaisia eroja tavoissa representoida inklusiota on eri uutismedioiden välillä?

4.2 Diskurssintutkimus

Tutkielman metodologia pohjautuu diskurssintutkimuksen kenttään. Diskurssintutkimus on laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Laadullinen tutkimus käsitteenä voidaan nähdä ikään kuin sateenvarjona, jonka alla on monia erilaisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajarvi 2018). Laadullinen tutkimus on saanut vaikutteita monista eri tutkimustraditioista ja ajattelusuunnista, joten laadulliseen tutkimukseen on syntynyt monia erilaisia koulukuntia, joilla on myös tutkimuksissaan käytössä eri menetelmiä. Vaikka kyseisissä menetelmissä on eroja, on niissä myös omat yhtäläisyytensä. Laadullisten lähestymistapojen käytön myötä tutkimuksilla voi olla monenlaisia tavoitteita. Nämä tavoitteet ovat yhteydessä siihen, mitä tutkimusotetta

käytetään. Laadullisen tutkimuksen tavoitteita ovat esimerkiksi hankkia uutta tietoa, syventää ymmärrystä, kuvata tai tulkita ilmiöitä tai tehdä teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Juuti & Puusa 2020.) Se keskittyy siis ilmiön laatuun (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Laadullinen tutkimusote sopii niiden ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on tajunnassa, ihmisten vuorovaikutuksessa sekä vuorovaikutusta jäsentävässä kielessä (Juuti & Puusa 2020). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuskohteena olevia ilmiöitä tutkittavien näkökulmasta. Laadullinen tutkimus kohdistuu määrän sijasta laatuun. (Sarajärvi & Tuomi 2018.)

Laadullisen tutkimuksen tapaan myös diskurssianalyysi voidaan nähdä eräänlaisena sateenvarjoterminä. Diskurssianalyysi ei ole yksi metodi, vaan sisältää monia eri lähestymistapoja. (Olberz-Siitonen 4.) Diskurssianalyysille keskeistä on sen keskittyminen puheeseen ja teksteihin sosiaalisina käytäntöinä (Potter 1996), kuten tässä tutkimuksessa inklusion representoitumiseen uutismedioissa julkaistuissa teksteissä. Kohteena diskurssintutkijalla on siis se, mitä ja miten asioita tehdään kielellä. Tarkoituksena ei ole tutkia itse kielen rakennetta, vaan todellisten ihmisten todellista kielenkäyttöä todellisessa yhteiskunnassa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019; Pynnönen 2013.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat uutismedioiden kielenkäytön tavat. Kielellinen toiminta voidaan aina paikantaa tiettyyn tilanteeseen ja aikaan, joita kehystävät aiemmat tilanteet sekä tilanteisiin yhdistyvät vakiintuneet arvot, normit ja rutiinit. Kielenkäyttötilanne voidaan ymmärtää niin kokonaisena historiallisena ja yhteiskunnallisena tilanteena kuin yksittäisenä vuorovaikutustapahtumanakin. Tärkeää on ymmärtää kielenkäytön olevan aina kontekstisidonnaista ja kytkeytyvän kielenkäyttäjien ja tilanteiden sosiaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Konteksti on keskeinen käsite diskurssintutkimuksessa, sillä se mahdollistaa kielenkäytön analysoimisen, tulkinnan ja selittämisen (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tavallisesti kontekstin huomioon ottamisella analyysissä viitataan siihen, että analyysin kohteena olevaa toimintaa tarkastellaan tiettyinä aikana ja tietyssä paikassa, johon tulkinta tahdotaan suhteuttaa (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Jotta merkitystä voi tutkia kontekstissaan, on kielenkäytön konteksti ensin rajattava, teoretisoitava ja tutkittava. Konteksti on monikerroksinen käsite, jolla voidaan tarkoittaa hyvin eritasoisia ilmiöitä. Konteks-

tilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi toimintaympäristöä, vuorovaikutustilannetta tai yhteiskunnallista tilaa. Se viittaa kaikkiin sellaisiin tekijöihin, joilla on vaikutusta merkityksen muodostumiseen ja jotka rajaavat ja mahdollistavat sen tulkitsemista ja käyttämistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Tässä tutkimuksessa olen nähnyt tärkeänä käydä läpi erityisesti inklusion historiaa sekä yhteiskunnallista kontekstia, jotta olen voinut ottaa nämä tekijät huomioon inklusioon liittyvää kielenkäyttöä tarkastellessani.

Kielenkäyttö on käytäntö, joka maailman kuvaamisen ohella järjestää, uusintaa, rakentaa, merkityksellistää ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (Jokinen ym. 2016). Kielenkäytön ehdot ja seuraukset rajoittavat ja mahdollistavat kielenkäyttöä (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Kielenkäytöllä on aina seurauksia käsiteltävälle aiheelle ja osallistujille (Juhila & Suoninen 1999, 238). Kielen avulla voimme solmia suhteita, muuttaa käytänteitä, käyttää valtaa sekä rakennetaan tietoa. Kielenkäytön sosiaalinen luonne viittaa lisäksi kielenkäytön olevan aina tilanteista. Se siis vaihtelee tilanteen ja tavoitteiden sekä ajan ja paikan perusteella. Kielenkäytön ja tilanteen välinen yhteen kietoutunut suhde on diskurssintutkimuksen keskipisteessä. Samoin tähän perustuu ajatus diskurssin dynamiikasta. Tavallamme käyttää kieltä ja muita resursseja on vaikutusta puheena oleviin asioihin ja tilanteisiin sekä puhujan ja kuuntelijan välisiin suhteisiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Juuri näiden yllä mainittujen kielenkäyttöön liittyvien mahdollisuuksien ja seurauksien takia näen tärkeänä tutkia tapaa, jolla inklusiota representoidaan julkisesti eri uutismedioissa.

Diskurssintutkimuksen näkökulmasta katsottuna kieli on taipuisa ja joustava resurssi, jota on mahdollista käyttää eri tavoin eri ajassa ja tilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Minkään ilmaisun merkityksen ei ajatella olevan yksiselitteisen kiinteä, sillä ilmaisut voivat eri tilanteissa liittyä erilaisiin diskursseihin ja kielenkäytön tilannekohtaisiin funktioihin (Suoninen 2016). Kielen ei nähdä olevan pelkästään lingvistinen, vaan myös sosiaalinen ja diskursiivinen järjestelmä, joten kieli ei näin ollen järjestäydy ainoastaan kieliopin luontaisten sääntöjen mukaan, vaan myös sosiaalisten ja diskursiivisten normien, sääntöjen ja arvojen mukaisesti. Kieli myös uudistuu jatkuvasti. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Diskurssintutkimuksen tehtävä on tarkastella erilaisten todellisuuksien ja tapahtumien merkityksellistämistä, niitä ehtoja, joilla merkityksellistäminen on

mahdollista sekä merkityksellistämisen seurauksia. Kiinnostus kohdistuu erityisesti erilaisten versioiden painoarvoon, eli merkityksiin, jotka ovat vallalla, marginaalissa tai puuttuvat kokonaan, sekä siihen miksi näin on. Näin ollen diskurssintutkimus on yhteydessä kysymyksiin tiedontuottamisesta, muutoksesta sekä vallasta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Kieli on olennainen osa inhimillistä toimintaa. Kielen ja ympäröivän yhteiskunnan välinen suhde on dynaaminen, monitasoinen ja kietoutunut yhteen. Tutkimalla kieltä voidaan oppia ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta sekä ajasta ja paikasta, sillä kielen järjestymisen tavat ovat kulttuurisia ja sosiaalisia. Samaa pätee myös päinvastoin. Tämän ajatuksen ymmärtäminen on olennainen osa diskurssintutkimusta. Diskurssintutkija tarkastelee siis kieltä, jotta hän voi tietää enemmän yhteiskunnasta ja kulttuurista, ei ainoastaan kielestä. Tämä tutkimuksellinen perspektiivi on diskurssintutkimuksen perusta. Se määrittelee diskurssintutkimuksen ja teoretisoinnin kohteen: todellisten ihmisten todellinen kielenkäyttö todellisessa yhteisössä ja yhteiskunnassa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Tässä tutkimuksessa kieltä tutkimalla pyritään saamaan tietoa siitä, millainen kuva inklusiosta muodostuu eri uutismedioiden perusteella ja tällä tavoin selvittämään yhteiskunnassamme vallitsevia näkemyksiä inklusiosta.

Kielenkäyttö on keinomme kertoa meistä ja kuvata muita. Samalla kieli ylläpitää perinteitä ja historiaa sekä tapamme olla. Kielenkäyttäjät ovat sosiaalisia toimijoita, joilla on vaihtelevia mahdollisuuksia ja resursseja toimia, käyttää kielellistä valtaa, uudistaa, vastustaa sekä neuvotella asioiden tilasta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Näitä vaihtelevuuksia käsittelem myös hieman omassa tutkimuksessani. Diskurssintutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kielenkäyttö sellaisena, kuin se tulee elämässä vastaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Yksi diskurssianalyttisiä lähestymistapoja yhdistävä tekijä onkin niiden keskittyminen luonnollisiin teksteihin ja puheeseen (Olberz-Siitonen 8). Potterin (2002) muistisäännön mukaan aineisto on luonnollisesti esiintyvää, mikäli tallennettu tilanne olisi tapahtunut myös ilman tutkijan läsnäoloa. Tämän muistisäännön perusteella oma aineistoni koostuu luonnollisista teksteistä, sillä tutkimukseni ei ole vaikuttanut millään tavalla mediatekstien julkaisuun tai sisältöön.

Diskurssintutkimuksen lähtökohdat ovat yhteydessä sosiaaliseen konstruktivismiin, joka on laajempi teoreettinen viitekehys (Jokinen 2016; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Se yhdistää eri tutkimussuuntia, jotka tarkastelevat sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Sosiaalisen konstruktivismin pääajatuksen voidaan tiivistäen todeta olevan se, että todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli ja muut semioottiset merkkijärjestelmät ovat tärkeässä roolissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Sosiaalisen konstruktionismin ajatuksen mukaan sanomistemme ja kirjoitustemme ei nähdä olevan puolueettomia selontekoja sosiaalisista tosiasioista, vaan rakenteita, jotka toteuttavat versioita maailmasta, yhteiskunnasta ja tapahtumista (Potter 2016, 190). Kieli siis rakentaa ja muokkaa esimerkiksi inklusiioon liittyvää todellisuutta ja on näin ollen tärkeä tutkimuskohde. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

Keskeinen termi diskurssintutkimuksessa on diskurssi (Pietikäinen & Mäntynen). Diskurssi käsitteenä voi viitata sekä lausetta suurempiin kokonaisuuksiin kuin varsinaiseen kielenkäyttöön tilanteessa osana sosiaalista toimintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Omassa tutkimuksessani käsitän diskurssin viittaavaan lausetta suurempiin kokonaisuuksiin ja mielenkiintoni kohdistuu kielenkäytön järjestäytymiseen. Diskurssi voi olla puhuttua, viitottua, kirjoitettua, piirrettyä tai multimodaalista, ja se voi pitää sisällään kielellisiä ja muita semioottisia merkkejä, kuten ääntä kuvaa tai liikettä (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Diskurssien valta liittyy kielenkäytön mahdollisuuteen rakentaa sosiaalista todellisuuttamme. Diskurssien avulla voidaan esittää maailman tapahtumat ja ihmiset tietystä näkökulmasta ikään kuin totena. Tämä on osa diskurssien valtaa. Diskurssien voima näkyy selvästi diskurssien kyvyssä merkityksellistää maailmaa. Diskurssit nimeävät, kategorisoivat sekä rakentavat suhteita ja hierarkioita ja tarjoavat käsitteitä näkökulmineen ja uudistavat vanhoja käsitteitä. Diskurssit voivat tuoda esiin ja sivuuttaa ilmiöitä ja ihmisiä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Ääneen pääsyn ohella äänen epäminen on osa kielenkäyttöön liittyvää valtaa ja toimijuutta (Phillips & Hardy 2002, 4).

Kokonaisia historiallisia aikakausia, yhteisöjä ja ihmisten toimintaa on mahdollista tarkastella erilaisten diskurssien välisten suhteiden verkostona, joka muuntautuu ja järjestäytyy uudelleen. Kyseisessä prosessissa kieli, sen käyttäjät sekä puheena olevat ilmiöt

saavat erilaisia ilmiäsuja ja ovat osallisina maailmamme rakentamiseen. Tällainen diskurssien kerrostuneisuus ja verkostoituminen selittävät sitä, miksi samasta tapahtumasta tai ajanjaksosta on olemassa erilaisia käsityksiä ja kertomuksia. Samalla se selittää myös sitä, miksi kielenkäytössä risteilee samanaikaisesti erilaisia diskursseja, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisiakin. Joillain diskursseilla on enemmän valtaa ja voimaa kuin toisilla. Kun diskurssintutkija tarkastelee diskursseja, pääsee hän käsiksi diskurssien verkostoihin ja keskinäiseen hierarkiaan, eli siihen logiikkaan ja näkökulmaan, mistä ilmiötä on merkityksellistetty, millaisia totuuksia on rakennettu ja millaisin seurauksin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019.)

4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu Helsingin Sanomien, Ylen, MTV Uutisten sekä Ilta-Sanomien verkossa julkaistuista kirjoituksista, jotka käsittelevät jollain tavalla inklusiota. Nämä lähteet olen valinnut siksi, koska viikkotavoittavuudeltaan suurimpia uutisten seuraamiseen verkossa käytettyjä kanavia vuonna 2021 ovat olleet Ilta-Sanomat, Iltalehti, Yle-uutiset, MTV Uutiset sekä Helsingin Sanomat (Reunanen ym. 2021, 22). Iltalehti ei ole mukana tutkimuksessa, sillä se ei tarjonnut käyttämilläni hakusanoilla tutkimukseen soveltuvaa aineistoa. Aineistohaku on suoritettu 25.4.2022, ja tutkimusaineisto koostuu kirjoituksista, jotka on julkaistu verkossa 1.1.2014-31.12.2021 välisenä aikana. Olen rajannut haun alkamaan vuodesta 2014, sillä vuonna 2014 on valmistunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014).

Olen rajannut tutkimuksen koskemaan vain verkkomediaa, sillä verkkomedia on vahvistanut omaa asemaansa (Reunanen ym. 2021, 8). Internet on vuodesta 2014 lähtien ollut suosituin mediaväline ja se kasvattaa suosiotaan yhä. Sanomalehtien kysyntä puolestaan on ollut 1990-luvulta alkaen laskussa. Ainoastaan 11 % suomalaisista luki sanomalehtensä vain painettuna vuonna 2017. Jo vuonna 2014 sanomalehtien verkkolehtien viikkotavoittavuus oli painettuja lehtiä suurempi. (Ala-Forssi ym. 68–69, 134.) Sanomalehtien verkkoversiot yleistyvätkin nopeasti. Päivälehdillä on pitkään ollut verkkosivustoja,

jotka voivat sisältää sekä ilmaista että maksullista sisältöä. Suurimpien lehtien ilmaiset verkkosivut pitävät kärkeä käyttäjämäärissä. (Tilastokeskus 2012, 51.)

Uutismediaa vain verkosta seuraavien määrä on lähes kaksinkertaistunut vuodesta 2015. Ainoastaan perinteisistä kanavista uutisia seuraa noin 10 % väestöstä. Vuodesta 2019 lähtien sanomalehtien sekä televisiokanavien verkkosivustot ja sosiaalinen media ovat kasvattaneet tavoittavuuttaan suomalaisten uutislähteinä. Uutislähteiden käytössä on kuitenkin havaittavissa eriytymistä ikäryhmien mukaisesti. Alle 45-vuotiaiden parissa verkko on suosituin pääasiallinen uutislähde ja myös vanhemmissa ikäryhmissä osuus on kasvussa. (Reunanen ym. 2021 8–9.) Näin ollen uutismedioiden verkkosivustoilla julkaistut mediatekstit tavoittavat hyvin suuren osan väestöstä.

Aineiston keruussa käytössäni ovat olleet hakusanat ”inkluisio” ja ”erityisopetus”. Sivustojen hakukoneet eivät mahdollistaneet tarkempien hakusanojen käyttämistä. Käyttämieni hakusanojen avulla olen pyrkinyt löytämään laajasti inkluisiota käsitteleviä kirjoituksia. Hakutulosten joukosta olen etsinyt yksi kerrallaan tutkimuksen kannalta olennaiset, tutkimusaiheeseen liittyvät kirjoitukset. Kirjoitusten on pitänyt olla suomen kielellä kirjoitettuja ja käsitellä inkluisiota suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Lopullinen aineisto on koostunut 69 tekstimuotoisesta julkaisusta. Julkaisuista 32 on julkaistu Helsingin Sanomissa, 27 Yle Uutisissa, 7 Ilta-Sanomissa ja 3 MTV Uutisissa. Lista aineistona käytetyistä julkaisuksista on tutkielman liitteenä 1.

4.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin tutustumalla ensin diskurssianalyysia käsittelevään metodi-kirjallisuuteen sekä aikaisempaan tutkimukseen, jossa diskurssianalyysia on hyödynnetty. Jaottelin tutkimusaineistoni analyysin alussa siten, että kultakin uutissivustolta valikoimani mediatekstit olivat omina tiedostoinaan. Toteutin myös aineiston analyysin analysoimalla kunkin uutissivuston mediatekstit erikseen. Päädyin tähän ratkaisuun, jotta voin havaita, mikäli eri uutissivustojen mediateksteistä nousee esiin keskenään erilaisia teemoja ja diskursseja. Tämä oli perusteltua, sillä tutkimukseni tavoitteena oli

myös selvittää, onko eri uutissivustojen tavoissa käsitellä inklusiota jotain eroavaisuuksia.

Seuraavaksi siirryin silmäilemään tutkimusaineistoa ja luin oman tutkimusaineistoni useita kertoja huolellisesti läpi. Aineiston tultua itselleni tutuksi aloitin järjestämään aineistoa uudelleen tekemieni alustavien havaintojen perusteella aineistolähtöisesti. Tämän toteutin värikoodaamalla aineistoa sen perusteella, mitä teemoja mistäkin kohdasta aineistoa nousi esille. Havaitsemiani teemoja olivat esimerkiksi raha, tuen puute ja alueellinen epätasa-arvo. Aineistosta löytyi aluksi yhteensä 31 teemaa. Näin aineistosta karsiutui pois sellainen aines, jota ei ole tutkimuskysymysten valossa relevanttia tutkia.

Seuraavaksi luin vielä aineistoa uudelleen läpi pyrkien samalla löytämään aineistosta lisää teemoja. Samalla palasin myös lukemaan uudelleen metodikirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia. Kun koin ettei aineistosta nouse esille enää uusia teemoja, ryhdyin muodostamaan yksittäisistä suppeammista teemoista laajempia teemoja. Näitä laajempia teemoja aineistosta muodostui yhteensä 12. Lopulta näiden teemojen perusteella muodostui löytämäni viisi diskurssia. Nämä viisi diskurssia muodostuivat melko luontevasti, sillä kyseiset diskurssit esiintyivät mediateksteissä hyvin runsaasti. Pyrin muodostamaan diskurssit mahdollisimman laajoiksi käsitteiksi, jotta ne kattoivat mahdollisimman hyvin aineistosta esiin nousseet teemat. Koin muodostamani diskurssit työn kannalta toimiviksi siitähän huolimatta, että osa diskursseista oli hyvin vahvasti yhteydessä toisiinsa kuten tulososiosta on mahdollista havaita. Taulukossa 1 on esitetty analyysin eteneminen alkuperäisistä teemoista kohti lopullisia diskursseja.

Taulukko 1. Diskurssien muodostuminen

Alkuperäisilmausten teemat	Muodostetut teemat	Diskurssit
Riittämättömät resurssit Inklusio säästökeinona Henkilökunnan koulutus Henkilökunnan määrä Raha Aika	Resurssit	Resurssien diskurssi
Tuen puute	Puutteet tuessa	Tuen diskurssi
Tuen toteutuminen	Tuen toteutuminen	
Pienryhmiä tarvitaan	Pienryhmät	
Inklusio ei toteudu Inklusio ongelmana Haittaa oppilaille Opettajilla ei tarvittavaa erityispedagogista osaamista Opettajien uupumus Erimielisyydet opetusallalla Haasteet opetuksessa	Ongelmat	Negatiivisuuden diskurssi
Huoli tilanteesta	Huoli	Positiivisuuden diskurssi
Alueellinen epätasa-arvo Alueelliset erot	Alueelliset erot	
Onnistumisen kokemukset	Onnistuminen	
Inklusio voi toimia	Inklusio periaatteena	
Hyvä ajatus		
Erilaisuuden kohtaaminen		
Mahdollisuus oppia	Mahdollisuudet	
Oikeus kuulua joukkoon		
Inklusiossa kehitettävää	Inklusiossa kehitettävää	Kehityksen diskurssi
Yhteisopettajuus Opettajien osaaminen Joustavat opetusjärjestelyt Ryhmäkoko Toimintakulttuuri	Kehityskohteet	

5 TULOKSET

5.1 Aineistossa esiintyvät diskurssit

Tutkielmani tarkoitus on tuottaa tietoa siitä, miten tarkastelun kohteena olleet uutismediat representoivat inklusiota. Inklusio on ajankohtainen aihe, joka vaikuttaa herättävän paljon mielipiteitä ja tunteita. Erilaisten medioiden kautta ihmiset voivat kerryttää tietämystään inklusiosta ja muovata käsityksiään siitä. Tutkielman tulokset auttavat hahmottamaan sitä kokonaisuutta, joka eri uutismedioiden tavoista representoida inklusiota muodostuu. Löysin tutkimusaineistosta viisi keskeistä diskurssia, joita ovat 1) negatiivisuuden diskurssi, 2) resurssien diskurssi, 3) tuen diskurssi, 4) positiivisuuden diskurssi ja 5) kehityksen diskurssi. Löydetyt diskurssit ja niiden esiintyminen eri uutismedioissa on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Diskurssien esiintyminen aineistossa

	Negatiivisuus	Resurssit	Tuki	Positiivisuus	Kehitys
Yle	84	68	53	41	19
HS	58	34	30	26	29
IS	16	13	10	9	4
MTV	15	7	9	3	0
Yhteensä	173	122	102	79	52

Aineistosta oli havaittavissa myös muita diskursseja, mutta esiin nostamani viisi diskurssia hallitsivat inklusion ympärillä tapahtuvaa uutisointia. Nimeämilläni diskursseilla pyrin kuvailemaan mahdollisimman osuvasti aineistosta esiin nousseita kielenkäytön tapoja. Diskursseja tarkastellaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

5.2 Negatiivisuuden diskurssi

Inklusioon kohdistui tutkimusaineistoni mediateksteissä runsaasti negatiivista kielenkäyttöä. Näin ollen negatiivisuuden diskurssi nousi aineistosta selkeästi yleisimmäksi diskurssiksi. Analysoimissani kirjoituksissa oli paljon mainintoja inklusioon liittyvistä ongelmista, kuten inklusion toteutumattomuudesta, inklusion aiheuttamista ongelmista oppilaille, alueellisesta epätasa-arvosta ja inklusion aiheuttamasta huolesta niin koulujen henkilökunnan kuin oppilaiden vanhempienkin keskuudessa. Radikaaleimmissa puheenvuoroissa inklusiota verrattiin jopa ihmiskokeeseen ja vaadittiin inklusion purkamista.

”Tuntuu kuin meneillään olisi ihmiskoe. Ja hinnan maksavat erityislapsen ja heidän vanhempansa, jotka uupuvat lastensa oireilusta.” (Hakkarainen 2019, HS)

”Inklusiomallista pitäisi opetuksessa luopua, koska se on osoittautunut katastrofiksi. Sekä erityistukea saavat että ”tavalliset” oppilaat kärsivät nykyisestä tilanteesta.” (Tikkala 2021, Yle)

Suurimpina esteinä inklusion toteutumiselle kirjoituksissa nousee esille puutteelliset resurssit. Kirjoituksissa kuvaillaan usein tilanteita, joissa puuttuvien resurssien takia oppilaille ei ole riittävästi tukea saatavilla. Kun oppilaan tarvitsema tuki ei seuraa oppilasta yleisopetukseen inklusion periaatteiden mukaisesti, ei inklusio tällöin luonnollisesti toteudu. Inklusiivisessa oppimisympäristössä yhdenkään oppilaan ei pitäisi jäädä vaille tarvitsemaansa tukea (Murto 2001, 40). Oppilaan oikeus tukeen on turvattu perusopetuslaissa, jossa esitetään oppilaalla olevan oikeus saada oppilaanohjausta ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan (Perusopetuslaki 628/1998).

”Käytännössä inklusio toteutetaan useimmiten niin, että kaikki oppilaat pannaan opiskelemaan yhteen ryhmään, ja riittävää tukea ei sitä tarvitseville oppilaille ole saatavilla kroonisen rahapulan takia.” (Hevonoja 2019, Yle)

”Ongelmana on se, että monin paikoin inklusio ei toteudu tarkoitetulla tavalla, kun lapset eivät saa riittävää tukea koulunkäyntiin. Tässä tilanteessa oppilas voi joutua väliinpuotoajaksi, kun hän ei pääse osalliseksi kummankaan opetusjärjestelyn hyvistä puolista.” (Kukko-Liedes 2021, Yle)

Puutteellisesti toteutuvasta inklusiosta nostettiin esiin myös sen aiheuttamia ongelmia sekä erityisoppilaan, tavallisen oppilaan että opettajan näkökulmasta. Erityisoppilaan kannalta keskeiseksi ongelmaksi inklusion toteutumattomuudessa nostetaan jo yllä mainittu tuen puute. Kun tarvittavaa tukea ei ole saatavilla, ei myöskään inklusion tavoite oppilaiden välisestä tasa-arvosta toteudu. Opettajan ajan kuluessa muutamaan erityisoppilaaseen, jää muu ryhmä helposti vähemmälle huomiolle eikä kukaan opi kunnolla. Esimerkiksi Lakkala onkin esittänyt, ettei oppilaiden oikeus oppimiseen ole aina toteutunut (Lakkala 2019, 34) ja myös mediateksteistä rakentuva kuva vastaa Lakkalan tutkimuksen havaintoa. Pahimmillaan yhden levottomuus tarttuu myös muuhun luokkaan. Tämä tilanne puolestaan uuvuttaa opettajia ja vaikuttaa heidän jaksamiseensa. Sekä oppilaiden että opettajien jaksaminen nousi moneen otteeseen esille.

”Kyllähän se häsääminen vie voimia myös muilta oppilailta. Pieneempiin se levoton käytös tarttuu ja isommista tulee helposti alisuoriutujia, kun muutama erityisoppilas vie niin kovasti opettajan aikaa.” (Jaulimo 2019, MTV)

”Nykyinen tukimalli ei toimi, opettajat sanovat. Se vaikuttaa oppilaiden ja opettajan jaksamiseen ja oppimiseen” (Repo 2019, HS)

Useassa inklusioon liittyvässä kirjoituksessa nousi esille ilmaukset huolesta ja pelosta. Opettajat ovat huolissaan omista kyvyistään opettaa riittävän hyvin monenlaisista oppijoista koostuvaa luokkaa. Samoin opettajien kerrotaan olevan huolissaan liian vähäisistä resursseista ja siitä, etteivät he ehdi tai kykene auttamaan kaikkia oppilaita. Tämän lisäksi huolta aiheuttaa opettajien oma jaksaminen. Oppilaiden vanhemmat puolestaan ovat huolissaan tuen riittävydestä. Tämän lisäksi joissain kirjoituksissa nousi esiin alueellinen epätasa-arvo oppilaiden mahdollisuudessa saada tarvitsemaansa tukea. Tällainen kehitys, jossa saatavan erityisopetuksen määrä ja laatu vaihtelivat oppilaiden asuinkunnan perusteella, nähtiin huolestuttavana. Tutkimus- ja tilastotieto osoittaa kuntien välillä olevan merkittäviä eroavaisuuksia erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrässä ja tuen tarjonnassa. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014; Lintuvuori 2019, 5.) Kunnat tarjoavat tukea eri tavoilla paikallisten, eriaikaisesti muotoutuneiden tukijärjestelmiensä mukaisesti (Lintuvuori 2019, 5). Esimerkiksi Nykänen (2021) on tuonut tutkimuksessaan esiin tarpeen käytänteiden yhtenäistämisestä, jotta oppilaiden oikeus tukeen toteutuu.

”Kyselyyn vastanneista vanhemmista hyvin useat kokevat joutuvansa taistelemaan saadakseen tukea erityisen tuen päätöksen saaneille lapsilleen. Opettajien vastauksissa painottui huoli siitä, että kouluissa on liian vähän resursseja ja aikuisia: opettajat kokevat, etteivät he pysty tai ehdi auttamaan kaikkia oppilaita.” (Jämsen 2018, Yle)

”OAJ:n erityisasiantuntija pitää erityisen huolestuttavana kehitystä, jossa erityisopetuksen laatu sekä koulunkäynnin tuen laatu ja määrä vaihtelee riippuen oppilaiden asuinkunnasta.” (Laitinen 2014, Yle)

Inklusioon aiheuttamista ongelmista oppilaille nostettiin esille esimerkiksi oppilaiden tarpeiden unohtuminen saatavilla olevien resurssien taakse, puutteellisesti toteutetun inklusioon vaikutukset työrauhaan ja oppimistuloksiin sekä häiriökäyttäytymisen lisääntyminen ja pahimmillaan jopa kouluväkivallan pelko. Juuri käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kohtaaminen koetaan yhtenä suurimpana inklusiivisen opetuksen

haasteena (Moberg & Savolainen 2009; Malinen & Savolainen 2016). Eri tutkimusten mukaan 1–7 % oppilaista voidaan määrittellä haastavasti käyttäytyviksi. Tähän varsin pieneen ryhmään oppilaita kohdistuu kuitenkin yli puolet koulun rangaistustoimista. (Liaupsin & Terrance 2008.) Nämä oppilaat voivat käyttää opettajan ajasta jopa 80 % aiheuttaen opettajalle merkittävää emotionaalista ja fyysistä stressiä (Ford 2007, 110).

”Jos oppilaan haaste on oppimisen vaikeus tai kielitaidon puute, inkluusio saattaa onnistua, mikäli oppilas on motivoitunut opiskelemaan. Mutta jos kyse on vakavasta käyttäytymisen häiriöstä, joka tekee keskittymisen isossa ryhmässä mahdottomaksi, tavallinen luokka ei ole oikea paikka.”
(Markkula 2021, HS)

”Kun pienryhmät on purettu, väkivalta on arkea liian monessa luokassa. Perheväkivalta ei ole sallittua, mutta väkivallan pelko luokissa on ihan ok. Muiden lasten pitää vaan ymmärtää ja kestää! Ennen väkivaltaiset siirrettiin pienryhmiin, ei enää. Tämä on suurin syy pisa-tulosten laskuun. Lapsi opiskelee pelon keskellä.” (Hevonoja 2019, Yle)

Lisäksi huonosti toteutetun inkluusion nähtiin toimivan omaa periaatettaan vastaan, kun puuttuvan tuen takia erityislapsi kokee olevansa jatkuvasti huonoin ja pahimmillaan myös muu luokka kokee erityislapsen olevan huonoin. Ikätoverit ja kaverit ovat kuitenkin tärkeitä ryhmään kuulumisen ja osallistumisen, sekä koulusta pitämisen kannalta (Janhunen, 2013, 59-61). Huomion kiinnittäminen sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin on oppimisen kannalta tärkeää, sillä ihmisen hyvinvointi on yhteydessä hänen kykyynsä oppia uusia asioita (Lakkala & Lantela 2020). Puolestaan jatkuva negatiivinen palaute johtaa hiljalleen oppilaan alentuneeseen itsetuntoon sekä kielteiseen asenteeseen koulua ja oppimista kohtaan, josta puolestaan seuraa yhä heikompaa koulumenestystä ja käytöstä (Äärelä 2012).

”Lähes kaikissa opettajien vastauksissa, joissa inklusiota käsiteltiin, todettiin, että kaunis ajatus ei toteudu, koska tarpeeksi rahaa sen toteuttamiseksi ei ole. Pahimmillaan inklusion katsottiin johtaneen lisääntyneeseen kouluväkivallan pelkoon.” (Hevonoja 2019, Yle)

”Inklusio ilman apua toimii itseään vastaan: erityislapsi kokee päivästä toiseen olevansa se porukan heikoin ja kummallisimman. Pahimmassa tapauksessa muu ryhmä kokee samoin.” (Kinnunen 2017, Yle)

5.2 Positiivisuuden diskurssi

Kirjoituksissa havaittavissa ollut positiivisuuden diskurssi esiintyi kirjoituksissa erityisesti silloin, kun käsiteltiin inklusiota ajatuksena tai periaatteena. Kirjoitukset pitivät sisällään lukuisia ilmauksia siitä, kuinka inklusio on kaunis ja kannatettava ajatus, mutta inklusion toteutuksen nähtiin olevan epäonnistunut. Vaikka negatiivisuuden diskurssi monesti korostui kirjoituksissa, oli usein samoissa kirjoituksissa havaittavissa myös positiivisuuden diskurssi, sillä inklusion periaatetta pidettiin usein oikeana ja oppimisen isossa luokassa nähtiin olevan mahdollista myös erityislapsille. Esimerkiksi Hienonen (2020) on tutkimuksessaan esittänytkin, ettei luokkakooella itsessään ole vaikutusta erityisoppilaan suoriutumiseen kognitiivisissa tehtävissä.

”Ajatus inklusiivisesta opetuksesta on kaunis, mutta kun inklusion nimissä tehdään leikkauksia ja säästöjä ja opetetaan isoja massoja suurissa luokissa, niin se syventää ongelmia ihan pirusti.” (Ala-Kivimäki 2019, HS)

”On hyvä, että erityislapssetkin saavat mahdollisuuden käydä lähikoulua ja olla siellä, missä muutkin, mutta se vaatii nykyistä enemmän resursseja. Isossa luokassa oppiminen on mahdollista myös erityislapsille, jos mukana ovat erityisopettajat ja muut koulunkäynnin ohjaajat sekä tarvittaessa henkilökohtaiset avustajat.” (Terävä 2018, Yle)

Inklusion hyvän ajatuksen korostamisen lisäksi kirjoitukset sisälsivät joitakin kertomuksia siitä, kuinka inklusiossa on onnistuttu ja se toimii hyvin. Tällaiset kirjoitukset olivat kuitenkin melko harvassa. Kirjoitukset pitivät sisällään myös joitakin mainintoja siitä, että inklusio voi onnistua hyvin, eikä inklusiota ja sen onnistumista toisaalta nähty aina mustavalkoisena asiana. Onnistumisen kokemukset, jotka muutamassa kirjoituksessa nousivat esiin, olivat kuitenkin yksittäisten koulujen ja niiden henkilökunnan kokemuksia. Inklusion onnistumiseen liittyvät maininnat pitivät lähes poikkeuksetta sisällään maininnan riittävien resurssien merkityksestä onnistumiselle.

”Koulun rehtorin mukaan heidän koulussaan ollaan onnistuttu toteuttamaan inklusiivista opetusta. Hän korostaa resurssien eli apuopettajien merkitystä.” (Sarjas 2014, Yle)

”On inklusiossa osin onnistuttukin, eikä asia ole mustavalkoinen. Kritiikki kertoo, ettei opettajien osaamiseen ole panostettu, tai opettaja on jäänyt aivan yksin. Yksin ei kukaan pärjää monenkirjavissa luokissa.” (Liiten 2021, HS)

Positiivisuuden diskurssin yhteydessä esiin nousi oppilaiden oikeus ja mahdollisuus saada opetella ymmärtämään erilaisuutta ja kohdata moninaisuutta. Parhaimmillaan inklusion nähtiin auttavan oppilaita hyväksymään erilaiset oppilaat, jolloin kaikki oppivat toisiltaan jotain. Erilaisia oppilaita luokassa ei suinkaan siis nähty pelkästään negatiivisena asiana muiden oppilaiden kannalta, vaan heidät nähtiin myös mahdollisuutena.

”... mukaan samassa luokassa työskentely kasvattaa kaikkien oppilaiden erilaisuuden sietokykyä.” (Heikkinen & Tebest 2019, Yle)

”Opettajana olen vakuuttunut siitä, että yhtä lailla kuin erilaisella oppijalla tulisi olla oikeus saada käydä koulua ikätoveriensa joukossa, myös moninaisuuden näkemisen ja kokemisen pitäisi olla jokaisen oppilaan oikeus. Vasta silloin, kun huomaamme, että maailma on täynnä kaikenlaisia ihmisiä, näkeviä ja sokeita, käveleviä ja pyörätuolilla kulkevia, sujuvasti lukevia ja lukivaikeuksia omaavia, näemme oman elinpiirimme ulkopuolelle. Ehkä myös tajuaamme oman erityislaatuisuutemme. Kukaan ei ole täsmälleen samanlainen kuin toinen, vaan jokainen on ikiomalla tavallaan erilainen.” (Kinnunen 2017, Yle)

5.3 Tuen diskurssi

Tuen diskurssi esiintyi aineistossa erityisesti tuen toteutumiseen, tuen riittävyyteen ja tuessa ilmeneviin puutteisiin liittyen. Lähes puolet tukeen liittyvistä ilmauksista pitivät sisällään huomioita tuen puutteellisuudesta. Monessa kirjoituksessa tuotiin ilmi, kuinka erityisoppilaat sijoitetaan yleisopetuksin luokkiin, mutta oppilaiden tarvitsema tuki ei seuraa luokkaan oppilaan mukana. Myös aiemman tutkimuksen mukaan esimerkiksi tehostetun tuen oppilaiden ei koeta saavan riittävästi tukea eikä riittävän tehokkaita tukimuotoja nykyisessä kolmiportaisen tuen järjestelmässä (Nykänen 2021, 5). Puutteellinen tuki nähdään ongelmana erityislapsen oppimisen, tasa-arvon ja pahimmillaan koko luokan opettamisen kannalta. Toisinaan tuen vaatimisen ja sen toteutumisen valvomisen on koettu jäävän huoltajien vastuulle.

”Oppilaita on siirretty erityisluokilta yleisopetuksen ryhmään, mutta voi olla, että koululla ei ole yhtään erityisluokanopettajaa. Kun ei ole riittävästi opettajia, tukea ei ole mahdollista antaa.” (Mäntymaa 2019, Yle)

”Kyselyyn vastanneista vanhemmista hyvin useat kokevat joutuvansa tais-telemaan saadakseen tukea erityisen tuen päätöksen saaneille lapsilleen. Opettajien vastauksissa painottui huoli siitä, että kouluissa on liian vähän

resursseja ja aikuisia: opettajat kokevat, etteivät he pysty tai ehdi auttamaan kaikkia oppilaita.” (Jämsen 2018, Yle)

Tuen toteutumisesta muodostui kirjoitusten perusteella melko kielteinen kuva. Kirjoituksissa tuotiin ilmi, kuinka tuen toteutumista käytännössä ei valvota ja tuen toteuttaminen jää usein luokanopettajan vastuulle. Saatavilla olevaan tukeen koettiin vaikuttavan todellisen tarpeen sijasta saatavilla olevat resurssit. Oppilaan lain mukainen oikeus tarvitsemaansa tukeen nousi muutamassa kirjoituksessa esiin. On totta, että oppilaalla on perusopetuslain mukainen oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 628/1998, 30§). Inklusion tuoman hyödyn tiedostettiin katoavan, mikäli oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea.

”Käytännöt ovat kirjavat. Moni HOJKS (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) on lauseita paperilla, eikä tuen toteutumista käytännössä valvota, vaan se jää opettajan harteille – tai jos opettaja sitä laiminlyö, niin vanhemman tai luokanvalvojan aktiivisuuden varaan.” (Jämsen 2018, Yle)

”Viime keväänä opettajien ammattijärjestön tekemässä kyselyssä 97 prosenttia opettajista kokee, että tässä mallissa erityislapset eivät saa lain edellyttämää tukea. Tilanne on helpompi pienissä kunnissa, joissa oppilaita on luonnostaan vähän.” (Aula & Tuukkanen 2019, Yle)

Tuen riittävyys aiheutti huolta, mutta riittävällä tuella inklusion uskottiin kuitenkin voivan onnistua hyvin. Vaikka tuessa esiintyvät puutteet ja tuen riittämättömyys olivat kirjoituksissa vahvimmin esillä, mahtui joukkoon kuitenkin muutamia myönteisiä kokemuksia, joissa oppilas on saanut riittävästi tukea omassa lähikoulussaan. Toisaalta näiden myönteisten kokemustenkin yhteydessä tuotiin ilmi se, ettei tuen saaminen ole ollut välttämättä vaivatonta.

”Joukossa oli myös harvoja onnellisia kertomuksia: lapsi oli saanut tarvitsemansa tuen, joko pitkän taistelun jälkeen tai joissain tapauksissa vattomastikin.” (Jämsen 2018, Yle)

”Lapseni saa riittävästi tukea omassa lähikoulussaan. Lapsi on integroitu tavalliseen luokkaan. Opettajat ovat loistavia, mutta riittävän tuen saaminen on vaatinut vanhemmilta paljon aktiivisuutta sekä oppimisen asiantuntemusta. Olen taustaltani myös opettaja.” (Jämsen 2018, Yle)

5.4 Resurssien diskurssi

Resursseihin liittyvä diskurssi esiintyi aineistossa käsiteltäessä yleisellä tasolla resurssien ja niiden puutteita, inklusiota säästökeinona ja lisäksi yksittäisiä resurssien, kuten rahaa ja henkilökuntaa. Resurssit yleisellä tasolla sekä inklusio säästökeinona olivat kuitenkin selvästi eniten kirjoituksissa esillä. Puutteelliset resurssit nostetaan monissa kirjoituksissa yhdeksi merkittäväksi syyksi sille, ettei inklusio toimi toivotulla tavalla. Kun resurssien ei ole tarpeeksi käytettävissä, eivät oppilaat saa tällöin tarvitsemaansa tukea. Pahimmillaan resurssien puute vaikuttaa koko luokkaan kielteisesti. Esimerkiksi Lakkalan mukaan inklusiivisuus vaatii riittävät resurssit, jotta oppilaiden moninaisuuden huomiointi on todella mahdollista (Lakkala 2019, 35).

”Käytännössä resurssit tarpeellisiin apukeinoihin puuttuvat kokonaan tai osittain ainakin. OAJ:n viime vuoden tutkimuskin osoittaa, että budjetti määrittelee minkä verran lapsi saa erityistukea, ei lapsen tarve tukeen.” (Jämsen 2018, Yle)

”Minimiin rajatuilla resursseilla pyörítettävä inklusio näkyy luokkahuoneissa käytännössä tilanteina, joissa yksi oppilas riehuu, opettaja rauhoittelee ja koko muu luokka odottaa. Tilanne on arkipäivää yhdelle jos toiselle luokanopettajalle.” (Åkman 2021, MTV)

Monessa kirjoituksessa tuotiin esille näkemyksiä siitä, että osa kunnista tuntuu pitävän inklusiota säästökeinona, eikä näin ollen ole osoittanut inklusion toteuttamiseen tarvittavia resursseja. Tämä näkyy kouluissa esimerkiksi siten, että kaikki lapset on laitettu inklusion hengessä yleisopetuksen ryhmään, mutta tarvittavia resursseja riittävän tuen toteutukseen ei ole tarjolla. Esimerkiksi koulunkäyntiavustajien tai erityisopettajien tukea ei ole riittävästi saatavilla tukea tarvitsevalle oppilaalle, jolloin luokan- tai aineenopettaja joutuu pärjäämään yksin. Aiemman tutkimuksen valossa perusopetuksen rehtorit toivovat resursseja ja asiantuntevaa henkilöstä erityisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen (Lintuvuori & Vainikainen 2018, 2). Kirjoituksissa inklusioperiaatteen käyttö säästökeinona nähdään hyvin ongelmallisena eikä sitä hyväksytä. Esimerkiksi valtakunnallinen Vaativan erityisen tuen verkosto on esittänyt huolensa siitä suunnasta, johon inklusio on perusopetuksessa kehittymässä. Kyseinen verkosto tuo esiin, että inklusio ei ole säästämistä erityisopetuksesta tai erityisen tuen oppilaiden heitteille jättämistä. (VIP-verkosto, 2019.)

”Käytännössä lähikoulu- ja inklusioperiaatteet näyttävät johtaneen huomiota herättävään epäonnistumiseen joka puolella Suomea riittämättömän tuen vuoksi. Liian monessa kunnassa inklusiosta tuli säästökeino. Erityisen tuen tai tehostetun tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea isossa lähikoululuokassaan, kaikkien oppilaiden opetus häiriintyy, vanhemmat ovat tyytymättömiä ja opettajat uupuvat riittämättömyyteen ja keinottomuuteen.” (Essayah 2019, MTV)

”Moni opettaja kaipaa pienryhmiä kipeästi takaisin juuri siitä syystä, että puolitiehen toteutetusta inklusiosta kärsivät lopulta kaikki. Onnistunut inklusio ei voi olla samaan aikaan rahaa säästävä toimi, päinvastoin, opettajat sanovat.” (Åkman 2021c, IS)

Yksittäisistä resursseista eniten esiin nousivat raha, henkilökunta ja aika. Raha nähdään inklusion kannalta merkittävänä resurssina, sillä ilman rahallisia panostuksia ei pidetä mahdollisena toteuttaa tukea. Juuri puuttuva raha nähtiin syynä sille, ettei inklusio to-

teudu. Kuntien talousvaikeudet ja se, että erityisopetus on kalliimpaa kuin tavallinen opetus on kasvattanut vaikeuksia. Suomessa ja kansainvälisillä aineistoilla tehdyn tutkimuksen perusteella rahoituksella on vaikutusta etenkin lievemmin perustein tarjottavaan erityisopetukseen (Lintuvuori & Vainikainen 2018).

*”- Kyllä tämä rahasta on kiinni ja erityisopettajat ovat kalliimpia opettajia. Olen aikoinaan nähnyt kun oppilaat saivat erityisopetusta turvallises-
sa ympäristössä. Nyt heille annettava tuki ei riitä, osa kouluista joutuu
elämään vielä 80-luvun hengessä, osa pystyy toteuttamaan tuoreinta kol-
miportaista mallia. Kaiken takana on raha.” (Latva-Teikari 2015, Yle)*

*”Tukea ei voi toteuttaa ilman rahallisia panostuksia. Pelkkä toimintakult-
tuurin tai asenteen muutos ei paranna lastemme saamaa tukea. Todellinen
muutos on mahdollista vain, jos resurssit ovat kunnossa.” (Jokinen &
Björn 2021, HS)*

Inklusion onnistuneen toteutuksen kannalta tärkeänä nähdään rahan lisäksi myös henkilökunnan riittävä määrä. Ongelmallisena pidetään sitä, että kouluissa on liian vähän opettajia, erityisopettajia sekä avustajia ja heitä kaivattaisiin lisää, jotta inklusio voisi aidosti toteutua ja onnistua. Kun henkilökuntaa ei ole riittävästi saatavilla, ei opettajan aika aina riitä jokaiselle oppilaalle. Lasten henkilökohtaiseen tukeen vaadittaisiin lisää aikaa.

*”Sekä vanhemmat että opettajat kokevat, että tuen tarvitsijat eivät saa
tarpeeksi tukea ja että opettajia, erityisopettajia ja avustajia ei ole tar-
peeksi. Moni kertoo, että tuki on kutistunut olemattomiin ja lapsi on tipah-
tanut kärryiltä opetuksesta isossa ryhmässä.” (Jämsen 2018, Yle)*

”Opettajan aika ei riitä siihen, että hän tarjoaisi kaikille oppilaille näiden tarvitsemaa tukea. Tilanteesta kärsii aivan koko luokka.” (Åkman 2021b, IS)

5.5 Kehityksen diskurssi

Kehityksen diskurssi esiintyi kirjoituksissa kaikista manituista diskursseista vähiten, mutta se oli kuitenkin havaittavissa useissa kirjoituksissa. Inklusiossa nähtiin olevan vielä paljon kehitettävää, mutta inklusion ajatusta pidettiin kuitenkin yleensä hyvänä. Inklusion onnistunutta toteutusta varten tuotiin esiin erilaisia tekijöitä, jotka tulisi ottaa huomioon inklusion toteutuksessa. Yhteisopettajuus nousi useassa kirjoituksessa esiin hyvänä toimintatapana, josta hyötyvät niin opettajat kuin oppilaatkin. Toisaalta yhteisopettajuus sai osakseen myös jonkin verran kritiikkiä. Yhteisopettajuuden on todettu tutkimuksissa jakavan opettajien mielipiteitä, mutta kuitenkin suurin osa opettajista suhtautuu yhteisopettajuuteen myönteisesti (ks. esim. Kokko 2021).

”Yhteisopettajuusvuosien jälkeen hän onkin sitä mieltä, että tässä mallissa kaikki voittivat. Työrauha parani ja tunteista saatiin joustavien ryhmitteilyjen ansiosta toiminnallisia ja monipuolisia. Yhteinen vastuu auttoi opettajia jaksamaan paremmin.” (Heikkinen 2020, Yle)

”Erytyisesti yhteisopettajuuden on koettu tuovan helpotusta inklusioon eli erityisoppilaiden tuomiseen yleisopetuksen luokkaryhmiin. Hänen mukaansa juuri inklusio on uuvuttanut opettajia viime vuosina.” (Ronkainen 2019, Yle)

Yhteisopettajuuden ohella esiin nousi joustavien opetusjärjestelyiden merkitys. Joustavien opetusjärjestelyiden avulla voidaan mahdollistaa oppilaille esimerkiksi ajoittainen opiskelu pienissä ryhmissä tai täysin yksilöllisen tuen avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään opetuksen eriyttämisen ohjaavan työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeisiin ja mahdollisuuksiin suunnitella omaa opiske-

luaan itse, sekä edetä yksilöllisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Tällä tavoin lähikoulu voi tarjota kaikille aidosti soveltuvinta opetusta. Tämän lisäksi kirjoituksista löytyi yksittäisiä mainintoja esimerkiksi siitä, että kohtuulliseen oppilasmäärään tulisi kiinnittää huomiota ja että opettajien erityispedagogisia taitoja tulisi kehittää. Opettajien osaamisen kehittämisen merkitys tulee ilmi myös useissa tutkimuksissa (ks. esim. Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin 2017). Lisäksi inklusioon liittyvän ajantasaisen seurannan ja tutkimuksen merkitys tuotiin esiin.

”Inklusioluokissa erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja toimivat tiiminä. Oppilasmäärän on toki pysyttävä kohtuudessa. Työskentelyn avain on joustavat opetusjärjestelyt. Ne mahdollistavat esimerkiksi ajoittaisen opiskelun pienissä ryhmissä tai jopa täysin yksilöllisen tuen.” (Lampi & Niittymäki 2015, HS)

”Inklusion käsite, tavoitteet ja toteutustavat on yhtenäistettävä koko maassa. Tätä keskustelua tukemaan tarvitaan ajantasaista seurantaa ja kriittistä tutkimusta.” (Mietola, Purhonen & Urhonen 2019, HS)

5.6 Erot uutismedioiden välillä

Jo kerätessäni tutkimusaineistoani havaitsin merkittävän eron löytämieni inklusioon liittyvien kirjoitusten määrässä. Ylen ja Helsingin Sanomien sivustoilta oli käyttämilläni hakusanoilla löydettävissä selvästi enemmän inklusiota käsitteleviä kirjoituksia. MTV Uutisten sivustolta oli löydettävissä puolestaan selvästi vähiten kirjoituksia inklusiosta. Vähäisen kirjoitusten määrän lisäksi MTV:n sivustolta kerätyistä kirjoituksista ei ollut löydettävissä kaikkia viittä diskurssia, jotka olen yllä esitellyt.

Tarkastellessani kirjoitusten julkaisuvuosia havaitsin, että muiden uutislähteiden kohdalla kirjoitusten julkaisuvuodet painoutuivat vuosiin 2021 sekä 2019, mutta Ylellä julkaisuvuodet painoutuivat muista poiketen vuosiin 2019 ja 2014. Ilta-Sanomat ja MTV ovat julkaisseet inklusioon liittyviä kirjoituksia ainoastaan vuosina 2021 ja 2019. Ylen

ja Helsingin Sanomien inklusiojulkaisut puolestaan jakautuvat myös muille tarkastelussa olleille vuosille. Taulukosta 3 käy ilmi tarkemmin inklusioon liittyvien kirjoitusten määrät eri vuosien aikana. Vuoden 2021 painottumista voi selittää osaltaan vuoden 2021 kuntavaalit ja niihin liittyvä keskustelu. Vuoden 2014 painottuminen Ylellä voi puolestaan selittyä vuonna 2014 julkaistusta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Uutta opetussuunnitelmaa on lähdetty toteuttamaan kouluissa 1–6 -luokkien osalta 1.8.2016 alkaen ja yläkouluikäisten kohdalla myöhemmin. Vuoden 2019 kirjoitukset tuovat esiin paljon inklusion toteutukseen liittyviä ongelmia, joten kenties kokemuksia opetussuunnitelman mukanaan tuomista muutoksista tuodaan julkisuuteen vasta muutamana vuoden viiveellä.

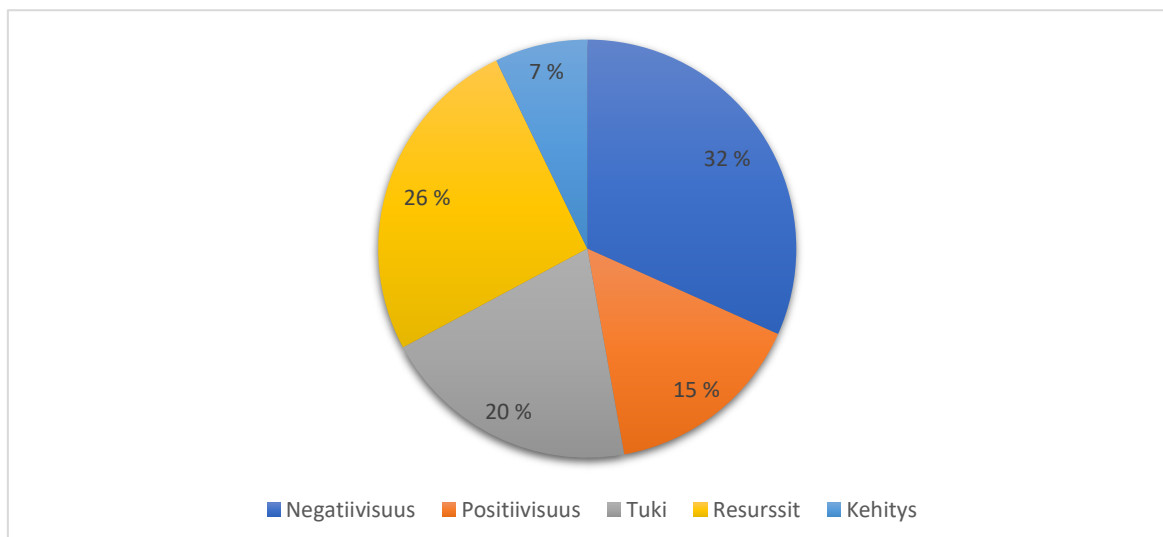
Taulukko 3. Kirjoitusten julkaisuvuodet

	Yle	Helsingin Sanomat	Ilta-Sanomat	MTV uutiset
2021	3	16	5	1
2020	2	4		
2019	10	9	2	2
2018	3			
2017	2			
2016	1			
2015	1			
2014	5			
Yhteensä	27	32	7	3

Ylen kirjoitukset olivat pääasiassa melko neutraalisti kirjoitettu, ne taustoittivat käsittelemäänsä aihetta ja toivat esille yleistietoa aiheesta. Toimittajan ääni ei yleensä kuulunut paljoa kirjoituksissa. Vaikka toimittajan asennoituminen on vaikuttanut objektiiviselta, vaikuttaa toimittajan ennakkooajatukset ja aiempi tieto aiheesta aina toimittajan tuottamaan tekstiin esimerkiksi toimittajan valitessa tietynlaisia sanoja kuvaamaan ilmiötä. Tämän lisäksi valintoja tehdään myös siinä, mitä aiheita käsitellään ja mitä jätetään käsittelemättä, sekä kenen ääniä marginalisoidaan ja kenen äänille annetaan enemmän tilaa. (Seppänen & Väliaverronen 2012, 185; Fairclough 1995, 79–81.) Osa diskursseilla olevasta vallasta liittyikin niiden mahdollisuuteen nostaa esiin ja jättää sivuun asioita ja ilmiöitä (Pietikäinen & Mäntynen 2019).

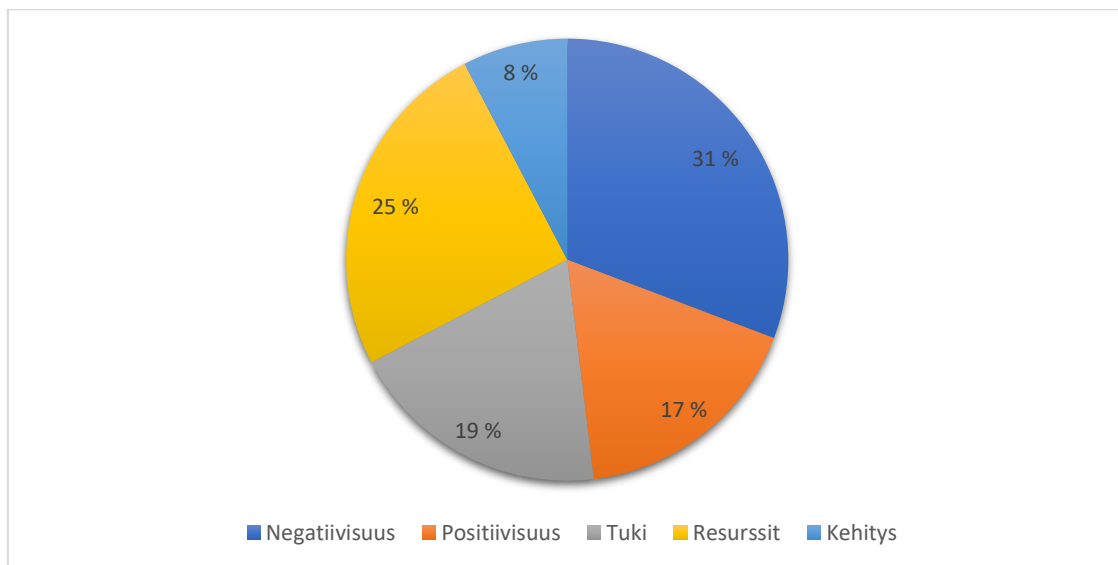
Ylen kirjoitukset sisälsivät usein erilaisten asiantuntijoiden ja opetusosalta kokemusta omaavien henkilöiden kommentteja. Kirjoituksissa ääneen pääsivät usein myös opettajat tai oppilaiden huoltajat. Ylen kirjoitukset olivat moniäänisiä sisältäen referointia, jolla viitataan toimittajan tapaan siirtää ja muokata puhetta tai ajatuksia toisesta kontekstista toiseen (Johansson 2015). Mediateksteissä toimittaja välittää referoimalla erilaisia faktoja tai eri alojen ihmisten puhetta (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2015). Mediatekstien tapaan myös referointi representoi todellisuutta tietyllä tavalla (Fairclough 1995, 70). Kirjoitukset olivat pääasiassa uutisia ja artikkeleita, mutta mukaan mahtui myös muutama mielipidekirjoitus.

Ylen julkaisujen perusteella inklusiosta ja erityisesti sen toteutumisesta muodostui melko negatiivinen kuva. Kuten kuvio 1 osoittaa, negatiivisuuden diskurssi oli havaittavissa lähes kolmanneksesta Ylen kirjoituksista. Negatiivisuuden diskurssin lisäksi korostuivat resurssien ja tuen diskurssi, jotka nekin ilmenivät kirjoituksissa usein kielteisessä valossa. Positiivisuuden diskurssissa korostui erityisesti näkemys siitä, että inklusio ajatuksena on hyvä ja kannatettava. Heikoiten huomattavissa oli puolestaan kehityksen diskurssi, mutta yhdessä positiivisuuden diskurssin kanssa se tuntui kuitenkin tuovan pientä myönteisyyttä muuten niin negatiivisen käsittelyn keskelle.



Kuvio 1. Diskurssien välinen jakauma Ylellä

Ilta-Sanomien kirjoitukset koostuivat pääasiassa artikkeleista sekä yhdestä mielipidekirjoituksesta. Ilta-Sanomien kirjoituksissa toimittajan ääni tuli näkyvämmäksi ja kirjoitukset olivat sisällöltään kantaaottavampia ja otsikot huomiota herättävämpiä. Myös Ilta-Sanomien kirjoitukset olivat moniäänisiä. Erityistä huomiota suomalaisten koulujen tila sai Ilta-Sanomissa syksyllä 2021, kun Ilta-Sanomat julkaisi Suomen koulutusjärjestelmän ongelmia käsittelevän juttusarjan. Juttusarjassa kuului erityisesti opettajien ääni. Opettajien lisäksi artikkeleissa ääneen pääsivät myös huoltajat, asiantuntijat sekä silloinen opetusministeri Andersson. Myös Ilta-Sanomien osalta negatiivisuuden diskurssi korostui, mutta tästä huolimatta jälleen inklusiota pidettiin hyvänä ajatuksena. Ilta-Sanomien kirjoituksissa tuen ja resurssien diskurssit ilmenivät erityisesti puheina puutteellisesta tuesta sekä puuttuvista resursseista. Kehityksen diskurssi jäi Ilta-Sanomien kirjoituksissa vähälle huomiolle. Tämä on havaittavissa myös kuviosta 2, joka osoittaa eri diskurssien välisen jakauman Ilta-Sanomien kirjoituksissa.

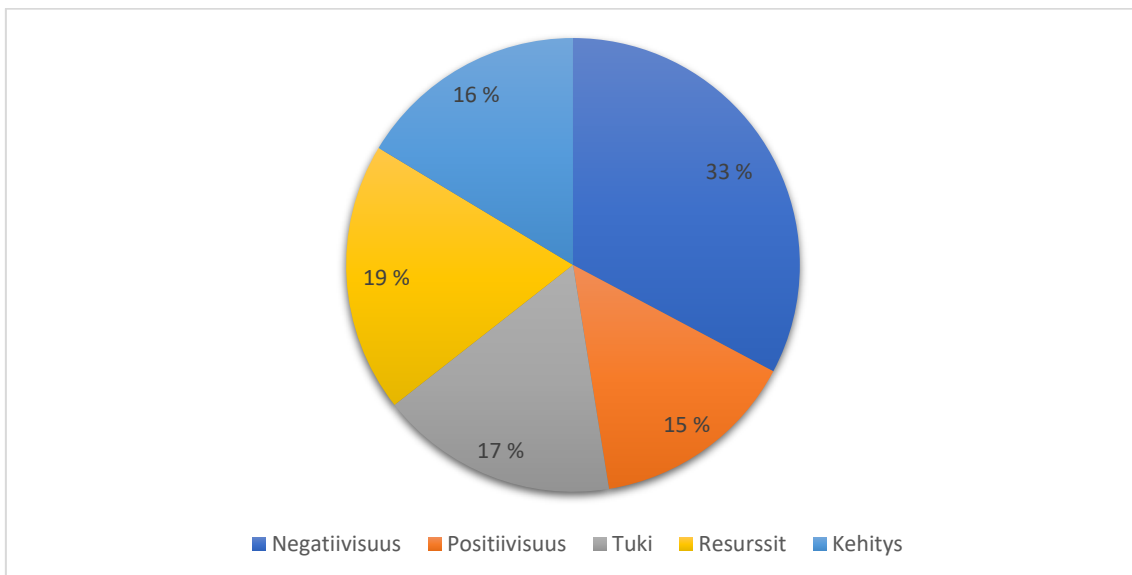


Kuvio 2. Diskurssien välinen jakauma Ilta-Sanomissa

Helsingin Sanomien kirjoitukset koostuivat uutisista ja artikkeleista sekä mielipidekirjoituksista. Ne olivat moniäänisiä tuoden esiin yleistietoa aiheesta ja antaen äänen eri asiantuntijoille. Mielipidekirjoitusten määrä oli selvästi suurempi kuin muilla sivustoilla. Mielipidekirjoituksista oli havaittavissa sekä negatiivisuuden että positiivisuuden diskurssit. Myös kehityksen diskurssi oli havaittavissa monessa mielipidekirjoituksessa.

Mielipidekirjoituksissa äänessä olivat opettajat ja muut opetusalan asiantuntijat sekä huoltajat. Osa mielipidekirjoituksista oli julkaistu nimimerkillä. Nimimerkillä julkaistut mielipidekirjoitukset olivat aiheiltaan niin arkaluontoisia, että niiden julkaiseminen omalla nimellä olisi voinut aiheuttaa kirjoittajille haittoja.

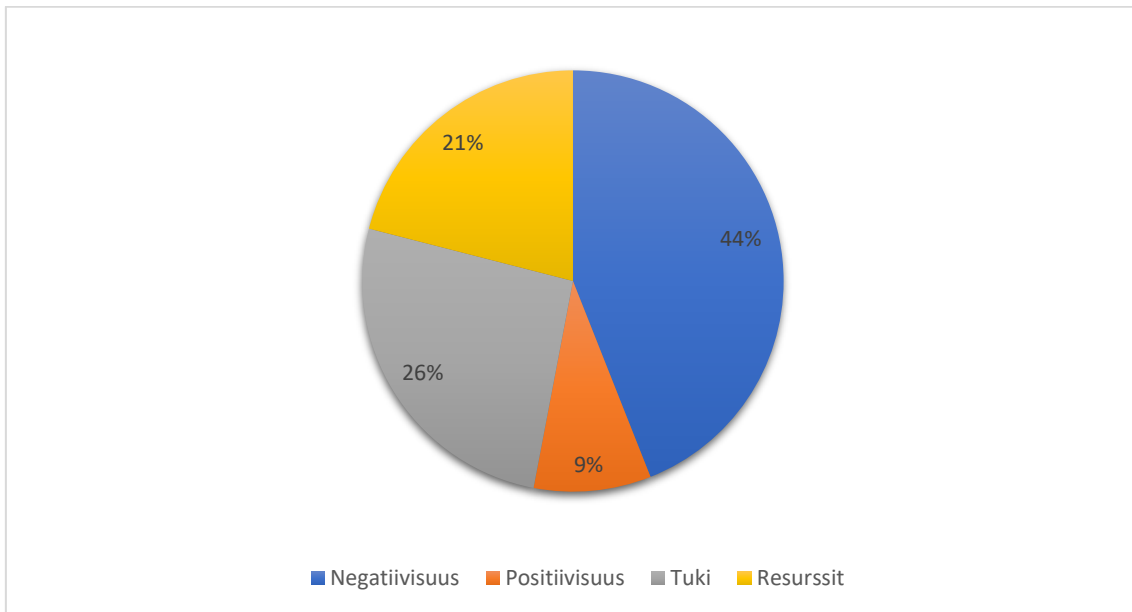
Kehityksen diskurssi oli Helsingin Sanomien kirjoituksissa eniten esillä. Kehityksen diskurssin runsaampaa ilmenemistä selittää osaltaan mielipidekirjoitusten runsaampi määrä. Helsingin Sanomien kirjoitukset poikkesivat muiden käyttämieni lähteiden kirjoituksista myös siten, että niissä inklusiota usein vain sivuttiin muun kouluun ja opetukseen liittyvän aiheen yhteydessä, eikä inklusio itsessään ollut pääaiheena. Kuten kuvio 3 käy ilmi painottui inklusion käsittelyssä jälleen selvästi eniten negatiivisuuden diskurssi. Resurssien ja tuen diskurssit olivat myös havaittavissa monista kirjoituksista. Erityisesti resurssien puutteellisuus ja puutteet tuen toteutuksessa puhututtivat. Helsingin Sanomien kirjoituksissa ääneen pääsivät opettajat, huoltajat sekä eri alojen asiantuntijat.



Kuvio 3. Diskurssien välinen jakauma Helsingin Sanomissa

MTV uutisten sivuilta inklusioon liittyviä kirjoituksia löytyi vähiten. Löytyneet kirjoitukset eivät poikenneet juurikaan muiden sivujen kirjoituksista sen osalta, mitä diskursseja niistä oli löydettävissä. Ainoa havaittava poikkeus oli siinä, ettei kehityksen dis-

kurssia ollut inklusioon liittyen löydettävissä. Kehityksen diskurssin puuttuminen voi osittain selittyä kirjoitusten vähäisellä määrällä. Kirjoitukset keskittyivät lähinnä käsittelemään inklusioon liittyviä ongelmia, joten negatiivisuuden, tuen sekä resurssien diskurssit tulivat kirjoituksissa usein esille, kuten kuvio 4 osoittaa. Resurssien ja tuen diskurssista erityisesti esillä olivat resurssien ja tuen puutteet. Positiivisuuden diskurssi ilmeni kirjoituksissa mainintoina siitä, että inklusio on ajatuksena hyvä. Ääneen pääsivät opettajat sekä Opetusalan ammattijärjestön johto.



Kuvio 4. Diskurssien välinen jakauma MTV Uutisissa

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkastelussa olleet viisi diskurssia kertovat siitä, millainen sävy inklusiota koskevissa mediateksteissä esiintyy tutkimusaineistossani. Vaikka näiden viiden diskurssin lisäksi mediateksteissä oli havaittavissa myös muita diskursseja, eivät ne kuitenkaan olleet yhtä merkittävässä roolissa enkä näin ollen nähnyt niiden käsittelyn olevan tutkimuksen kannalta merkityksellistä. Käsittelemäni viisi diskurssia olivat myös riittävän laajoja, jotta niiden alle oli mahdollista sisällyttää laajasti eri aineistossa esiintyviä puhetapoja. Muodostamieni diskurssien avulla on mahdollista luoda käsitys inklusioon liittyvästä uutisoinnista valitsemissani uutismedioissa. Tulokset antavat tietoa siitä, millä tavalla diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuuttamme ja mistä näkökulmasta ne esittävät inklusion ihmisille.

Negatiivisuus näytti olevan yleinen puhetapa inklusioon liittyvässä keskustelussa. Negatiivinen puhetapa tuli esiin erityisesti opettajien ja huoltajien kokemuksia selvittävässä haastatteluissa ja kyselyissä. Negatiivinen puhetapa juonsi juurensa tavallisesti omista kielteisistä kokemuksista. Kielteiset kokemukset liittyivät erityisesti inklusion huonoon toteutumiseen kouluissa, eivätkä niinkään inklusion periaatteisiin. Sekä opettajat että oppilaiden huoltajat tunsivat huolta oppilaiden puolesta ja pitivät nykyistä tilannetta kouluissa epäoikeudenmukaisena oppilaiden kannalta. Muiden kuin opettajien ja huoltajien puhetapa oli usein hieman neutraalimpi, mutta piti sisällään monesti kuitenkin huolipuhetta inklusion toteutumisesta. Poliitikkojen puhetavat inklusiosta sisälsivät välillä hyvinkin värikästä ja kärjistettyä kielenkäyttöä ja keskittyivät pitkälti inklusion ongelmiin.

Uutisointi rakensi inklusiosta siis melko kielteistä kuvaa. Kuvaukset inklusiosta rakensivat käsitystä siitä, että inklusioon liittyy runsaasti ongelmia, eikä se toteudu kuten sen tulisi toteutua. Ongelmien esitettiin koskevan sekä tavallisia oppilaita, erityisoppilaita, opettajia kuin huoltajiaakin. Erityisesti oppilaat ja opettajat esitettiin usein suurimpina kärsijöinä tilanteesta. Opettajien puolestaan kerrottiin kantavan huolta tilanteesta ja

olevan uupuneita. Syyksi ongelmiin esitettiin tavallisesti kuntien taloudellinen tilanne ja toisinaan inklusio esitettiin kuntien keinona säästää rahaa. Negatiivisuuden, resurssien ja tuen diskurssi esiintyivätkin aineistossa usein yhdessä. Tällaisen käsittelytavan perusteella voidaan luoda mielikuvaa kunnista ongelman aiheuttajana ja oppilaista ja opettajista puolestaan tilanteen kärsijöinä tai uhreina. Sympatiaa opettajia kohtaan voivat herättää kirjoitukset heidän uupumuksestaan ja kantamastaan huolesta oppilaiden parhaan puolesta.

Joissain tapauksissa kirjoitukset rakensivat jopa sellaista kärjistettyä kuvaa, että kouluissa olisi täysi katastrofi, eikä kukaan koulussa oppisi mitään. Näiden kirjoitusten mukaan opettajat joutuivat käyttämään aikansa muutaman oppilaan rauhoittamiseen ja riitojen selvittelyyn, eikä kiireeltä jäänyt opetukselle aikaa. Resursseja ei kouluissa ollut tarpeeksi, eikä oppilaat saaneet mitään tukea oppimisen ongelmiin. Ja mikäli tukea tahdoti saada, vaati se huoltajalta paljon vaivannäköä ja ponnistelua. Etenkin vilkkaat ja käytöshäiriöiset lapset leimattiin ongelmaksi ja kärsijöinä puolestaan esitettiin tavalliset, hiljaiset ”hyvät” oppilaat. Monesti puheissa tuotiin esiin huoli oppilaiden tilanteesta ja siitä, etteivät oppilaat saaneet tarvitsemaansa tukea. Pienryhmistä luopuminen esitettiin usein virheenä ja monet opettajat toivoivat niitä takaisin.

Vaikka kirjoitusten perusteella ensivaikutelma inklusiosta ja sen toteutumisesta oli varsin negatiivinen ja ongelmakeskeinen, toivat kirjoitukset esiin inklusiosta myös jotain positiivista. Inklusion ajatus hyväksyttiin yleisesti hyvänä ja kannatettavana ja erityisoppilaiden nähtiin mahtuvan yleisopetuksen luokkaan. Inklusio nähtiin myös mahdollisena toteuttaa onnistuneesti. Inklusiivisen koulutuksen toteuttaminen laadullisesti kestäväällä ja korkeatasoisella tavalla vaatii kuitenkin paljon muutoksia koulukulttuuriin, opettajien ja rehtorien sekä oppilashuoltohenkilöstön työn sisältöön ja työotteeseen (Lakkala, Turunen, Laitinen & Kauppi 2019). Positiivinen puhetapa inklusion yhteydessä kääntyi usein negatiiviseksi, sillä tavallisesti positiivisesti alkaneet puheenvuorot jatkuivat kokemuksina siitä, ettei inklusio kuitenkaan käytännössä toteudu ja toimi jopa omia periaatteitaan vastaan. Lakkalan ym. (2019) tutkimuksen tulosten valossa opettajien pääosin myönteinen suhtautuminen inklusion periaatteisiin voidaan

kuitenkin nähdä tärkeänä, sillä tutkimuksen mukaan koulun ja opettajan myönteinen suhtautuminen vaikutti oppilaan saaman tuen toteutumiseen.

Positiivisuuden diskurssiin liittyvässä kielenkäytössä oli usein havaittavissa ristiriitainen jännite, kun inklusion ajatuksen esitettiin olevan hyvä ja kannatettava, mutta käytännön toteutuksen epäonnistunut. Tällaisissa tapauksissa ilmaisun alkuosa loi mielikuvaa inklusiosta positiivisena asiana ja loppuosa puolestaan negatiivisena. Tällaiset ilmaukset myös osoittivat sen, kuinka lyhytkin kommentti inklusiosta voi pitää sisällään useita diskursseja. Samoin oli mahdollista havaita, että inklusion periaate erotettiin koulujen todellisuudesta. Muutaman aineistossa esiintyneen aidosti positiivisen inklusiokokemuksen voidaan nähdä haastavan vallalla olevia negatiivisuuden diskursseja. Kun kokemuksia inklusiosta käsitellään, voidaan jopa kyseenalaistaa se, kertovatko kokemukset todellisuudessa ollenkaan inklusiosta, sillä inklusion edellytykset eivät aina toteudu (ks. esim. Sirkko 2020).

Tukeen liittyvää puhetta leimasi vahvasti keskittyminen tuessa ilmeneviin puutteisiin. Etenkin opettajat ja huoltajat toivat puheissaan esiin hyvin kielteistä kuvaa oppilaiden mahdollisuuksista saada tarvitsemaansa tukea. Huoltajat kertoivat joutuneensa taistelemaan saadakseen lapsilleen oikeanlaista tukea. Toisinaan tarvittavaa tukea ei ole tarjottu huoltajan yrityksistä huolimatta. Opettajat puolestaan toivat puheissaan ilmi sen, että he ovat usein yksin vastuussa oppilaiden tuen toteutuksesta siitäkin huolimatta, että oppilaan oikeanlainen tukeminen vaatisi sellaista erityispedagogista osaamista, jota tavallisilla opettajilla ei ole.

Esimerkiksi Björn ym. (2016) toivat tutkimuksessaan ilmi, ettei oppimisen ja koulunkäynnin tukea määrittävä säännöstö kertonut selviä ohjeistuksia, ja opettajilta puuttui sellaista osaamista, jota tarvittiin varhaiseen ongelmien tunnistamiseen. Tarve opettajien lisäkoulutukselle tuli ilmi lisäksi esimerkiksi Engelbrechtin ym. (2017) tutkimuksessa, jossa lisäkoulutus nähtiin tarpeellisena opettajien erilaisten oppijoiden kohtaamisen ja tukemisen valmiuksien kehittämiseksi. Myös vanhemmat saattoivat kokea opettajilla olevan vaihteleva määrä tietoa ja osaamista oppilaista, joilla on erityisen tuen tarpeita (Hotulainen & Takala 2014, 150). Opettajat toivat myös ilmi, että he joutuivat usein

valitsemaan yhden oppilaan tukemisen ja muun luokan opettamisen väliltä. Tukeen liittyvä positiivinen puhetapa ilmeni yksittäisissä mediateksteissä, yksittäisten opettajien ja huoltajien kokemuksissa. Oppijoiden yksilölliset tuen tarpeet eivät inklusion myötä katoa minnekään (Lakkala 2019, 34), joten kokemukset puuttuvasta tuesta ovat mielestäni huolestuttavia.

Resursseihin liittyvä puhe keskittyi käsittelemään resurssien puutetta ja inklusion hyödyntämistä säästökeinona. Etenkin opettajien puheissa tuotiin toistuvasti esiin se, että inklusion onnistunutta toteutusta varten tarvittaisiin kouluihin nykyistä enemmän resursseja. Monen opettajan näkemys oli se, että kunnat käyttävät inklusiota vain keino-
na säästää erityisopetuksen tuottamista kuluista. Tämä näkyi kunnissa siten, että pienluokkia on lakkautettu ja erityisoppilaita siirretty yleisopetuksen luokkiin ilman, että erityisoppilaan tarvitsema tuki seuraa oppilaan mukana yleisopetuksen luokkaan. Opettajat kaipasivat luokkiin erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia avukseen, jotta inklusio luokissa todella voisi toteutua.

Inklusion kehitykseen liittyvä puhe toi esiin sen, että inklusiossa on vielä paljon kehitettävää. Inklusio kuitenkin nähtiin usein kehittämisen arvoisena periaatteena. Kehitykseen liittyvää puhetta esiintyi etenkin julkaistuissa mielipidekirjoituksissa, mutta myös muut kirjoitukset, joissa opetusalan ammattilaiset olivat äänessä, sisälsivät kehitysideoita. Tuen ja resurssien diskursseihin liittyvät kehitysideat keskittyivät pääasiassa tuen ja resurssien lisäämiseen. Koska olen käsitellyt resursseihin ja tukeen liittyviä diskursseja erikseen, en kuitenkaan keskity tarkemmin kehityksen diskurssissa näihin liittyviin kehitysideoihin. Yhteisopettajuus nostettiin opettajien puheissa esiin usein positiivisessa valossa. Yhteisopettajuuden nähtiin olevan hyvä vaihtoehto inklusiivisen opetuksen onnistuneeseen toteutukseen ja opettajien jaksamisen parantamiseen. Yhteisopettajuuden lisäksi huomiota saivat joustavien opetusjärjestelyiden tuomat mahdollisuudet inklusiivisen opetuksen järjestämiselle sekä sopiva oppilasmäärä. Aiemman tutkimuksen perusteella opettajien opetuskäytännöt ovat jo muuttuneet monipuolisemmiksi, joustavammiksi ja eriyttäväksi mahdollistaen moninaisten ryhmien opettamisen. Yhä useampi opettaja suosii yhteisopettajuutta ja työn suunnittelua yhdessä. (Lakkala, Uusiautti

& Määttä 2014.) Opettajat myös usein toivovat yhteistyötä, mutta tästä huolimatta pitäytyvät perinteisessä roolissaan (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2022, 1).

Kaikki viisi diskurssia esiintyivät aineistossa säännöllisesti, lukuun ottamatta kehityksen diskurssia MTV:n mediateksteissä. Negatiivisuuden, tuen ja resurssien diskurssit esiintyivät usein samoissa asiayhteyksissä, esimerkiksi siten, että ensin tuotiin esille inklusion toimimattomuus, jonka syyksi esitettiin tuen puute. Puuttuvan tuen syyksi puolestaan esitettiin puuttuvat resurssit. Positiivisuuden ja kehityksen diskurssit ilmenivät toisinaan myös yhdessä, kun inklusion toteutuksen nähtiin olevan mahdollisia ja samassa yhteydessä tuotiin esille keinoja sen onnistumiseksi. Toisaalta positiivisuuden diskurssia varjosti usein negatiivisuuden diskurssi, sillä monin paikoin inklusion ajatus nähtiin positiivisessa valossa, mutta toteutuksessa nähtiin ongelmia.

Tutkimusaineistossa mukana olleet kirjoitukset olivat lähes poikkeuksetta moniäänisiä. Kirjoitukset antoivat äänen opettajille sekä huoltajille ja tämän lisäksi ääneen pääsivät monet muut opetusalan asiantuntijat, muut valtion virkamiehet ja oppilaat. Vaikka oppilaatkin pääsivät ääneen, oli heidän omia näkemyksiään ja kokemuksiaan tuotu esiin selvästi vähiten, vaikka opettajien lisäksi he ovat mukana koulujen jokapäiväisessä arjessa. Opettajat ja huoltajat vaikuttivat näin ollen olevan vastuussa oppilaan äänen kuuluvaksi tuomisesta. Toisinaan asiantuntijoiden lausuntoja käytettiin tukemaan kirjoitusten sanomaa ja tuomaan lisää tietoa käsiteltävästä asiasta. Osassa kirjoituksista puolestaan saattoi havaita pyrkimystä luoda vastakkainasettelua asiantuntijoiden lausuntojen ja opettajien kokemusten välille. Erityisen näkyväksi tämä vastakkainasettelu tuli Ilta-Sanomien päätoimittajan kirjoittamassa kommentissa, jossa hän vertasi Ilta-Sanomien artikkelin esittämiä opettajien kokemuksia inklusiosta opetusministeri Anderssonin eriäviin näkemyksiin tilanteesta kouluissa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Diskurssianalyttisen tutkimuksen kenttä ei ole yhtenäinen, vaan sille ovat ominaisia hyvin erilaiset tutkimukselliset orientaatiot ja ratkaisut. Jokinen ja Juhila (2016) ovat jäsentäneet diskurssianalyttiseen orientaatioon liittyviä metodisia painotuksia neljän ulottuvuusparin kautta. Näitä ulottuvuuspareja ovat tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo, merkitykset ja merkitysten tuottamisen tavat, retorisuus ja responsiivisuus sekä kriittisyys ja analyttisyys. Nämä ulottuvuusparit eivät suinkaan ole vastakkaisia toisilleen tai sulje toisiaan pois, vaan ne voidaan nähdä janana, jossa molemmat janan ulottuvuudet ovat läsnä, mutta painopiste vaihtelee tutkimuksen mukaan. (Jokinen & Juhila 2016.) Seuraavaksi käyn läpi oman tutkimukseni sijoittumista näiden ulottuvuusparien avulla.

Tutkijan positio tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välisellä janalla vaihteli hieman tutkimuksen eri vaiheissa. Jokinen ja Juhila (2016) tuovatkin ilmi painopisteen voivan vaihdella saman tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen alussa olen perehtynyt inklusion historiaan ja sen merkitykseen koulun kulttuurille ja toimintatavoille. Aineiston analyysivaiheessa olen pyrkinyt lukemaan aineistoa mahdollisimman avoimesti ja tehnyt päätelmiä aineistosta itsestään ilman, että etukäteiskonteksti vaikuttaa analyysiin. Tällä tavalla aineistosta voi aueta sellaisia asioita, joita toisenlainen lukutapa ei toisi esiin (Jokinen & Juhila 2016). Analyysin tuloksissa olen palannut käsittelemään tuloksia peilaten niitä aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimukseen.

Merkitysten ja merkitysten tuottamisen tapojen välisellä janalla tutkimuksessa painottuvat merkitykset. Aineiston analyysi painottuu siis siihen, millaisena ilmiönä inklusiota kuvataan ja millaisia merkityksiä inklusiolle tuotetaan kirjoituksissa. Retorisuuden ja responsiivisuuden ulottuvuusjanaan voidaan nähdä täsmentävän merkitysten ja merkitysten tuottamisen tapojen janan jälkimmäistä päätä. Retorisuutta tutkittaessa kiinnitetään huomio tapoihin, joilla sosiaalisen todellisuuden versioita tai merkityksiä perustellaan ja puolustetaan. Responsiivisessa otteessa katse kiinnittyy puolestaan siihen, millä tavoin ihmiset rakentavat merkityksiä yhdessä. Tekstimuotoisissa aineistoissa retorisuus on yleensä hallitseva piirre ja esimerkiksi juuri sanomalehtiartikkelit myös soveltuvat paremmin retoriseen analyysiin. (Jokinen & Juhila 2016.)

Kriittisen diskurssianalyysin perustana on tavallisesti oletus olemassa olevista alistus-suhteista ja tutkimuksen tehtäväksi muotoutuu sellaisten kielellisten käytäntöjen tutkiminen, jolla näitä suhteita oikeutetaan ja ylläpidetään. Kriittisessä diskurssianalyysissä puhutaan esimerkiksi vallasta, valtasuhteista, vaiennetuista äänistä ja ideologiasta. Analyttinen diskurssianalyysi puolestaan pyrkii tiukkaan aineistolähtöisyyteen, jolloin tutkijan pyrkimyksenä on olla mahdollisimman avoin tutkittavalle aineistolle ja aineistosta havaittaville jäsenyksille. Aineistojen luvun perustana on mahdollisimman tietämättömystä positiosta käsin asetettu kysymys siitä, kuinka sosiaalinen järjestyksemme rakentuu. (Jokinen & Juhila 2016.) Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt aineiston analyysissä tarkastelemaan aineistoa avoimesti. Tiedostamalla itse omat etukäteisoletukseni aiheesta olen pyrkinyt siihen, etteivät omat oletukseni estä etukäteisoletusten vastaisten tulosten nousemista esille aineistosta. Vaikka tutkimuksen ensisijainen tavoite ei ole olla kriittinen puheenvuoro, voi analyysin nähdä tuottaneen kriittistä potentiaalia sisältäviä tuloksia.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään tavallisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta. Validiteetilla viitataan siihen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä tutkimuksessa on kerrottu tutkittavan ja reliabiliteetilla puolestaan viitataan tutkimuksen tulosten toistettavuuteen. Kun halutaan arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, joita arvioinnissa tulisi noudattaa. Tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus on merkittävässä roolissa. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomio voidaan kiinnittää tutkimuksen kohteeseen ja tarkoitukseen, tutkijan omiin sitoumuksiin tutkimuksessa, aineiston keruuseen, tutkimuksen aikatauluun, aineiston analyysiin, tutkimuksen raportointiin ja tutkimuksen luotettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Oman tutkimukseni luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida se, että tutkimuksen tulokset ovat oman kieleni avulla tuotettuja tulkintoja aineistosta ja olen näin ollen mukana rakentamassa sosiaalista todellisuutta (Pietikäinen & Mäntynen; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 23–24). Olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni ottamaan huomioon edellä mainitun asian ja pyrkinyt tiedostamaan omat ennakkoajatukseni aiheesta. Näin olen pyrkinyt siihen, etteivät ennakkoajatukseni vaikuta tekemiini huomioihin ja tulkintoihin.

Omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta lisää pyrkimykseni avata mahdollisimman yksityiskohtaisesti aineiston analyysia ja sen etenemistä. Näin ollen lukijalle tulee selväksi ne vaiheet, jotka ovat johtaneet tutkimuksen tuloksiin. Tuomi & Sarajärvi (2017) tuovatkin esille, että tutkimustulokset tulevat lukijalle selkeämmiksi ja ymmärrettävämmiksi, kun tutkija kertoo tekemisensä yksityiskohtaisesti. Olen siis pyrkinyt tarjoamaan lukijalle riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia.

Tutkimusaineiston keruun ja tutkimuksen valmistumisen välillä on kulunut noin vuosi aikaa ja tämä on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Aineistossa ei ole yhtäkään mediatekstiä vuodelta 2022 tai 2023, joten aivan tuoreimmat mediatekstit puuttuvat tutkimuksesta. Vaikka kevään 2023 eduskuntavaalit ovat nostaneet inklusion uudelleen keskusteluun, on kouluissa kuitenkin yhä voimassa sama perusopetuksen opetussuunnitelma, joten tältä osin suuria muutoksia ei ole tapahtunut. Vuonna 2022 kouluissa on päästy hiljalleen jatkamaan korona-ajan jälkeistä arkea, joka on toki voinut tuoda omat muutoksensa arkeen.

Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa” eli HTK-ohjeen mukaan tutkimuseetiikalla tarkoitetaan eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa sekä tieteseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyyden tunnistamista ja ehkäisemistä kaikilla tieteenaloilla. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti luotettavaa ja hyväksyttävää ja tuloksiltaan uskottavaan pelkästään silloin, kun tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Hyvän tieteellisen käytännön keskeisinä lähtökohtina tutkimuseetiikan näkökulmasta ovat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan esimerkiksi rehellisyyden, huolellisuuden, tarkkuuden noudattaminen koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksessa tulee hyödyntää tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia, eettisesti kestäviä tutkimus-, tiedonhankinta ja arviointimenetelmiä. Tutkijoiden tulee ottaa muiden tutkijoiden työ ja saavutuksen huomioon asiaan kuuluvalla tavalla, eli viitaten heidän julkaisuihinsa oi-

keaooppisesti ja antamalla heidän saavutuksilleen niille kuuluva merkitys tutkimuksessa. Tutkimus tulee suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin tulee täyttää vaatimukset, jotka tieteelliselle tiedolle on asetettu. Rahoituslähteet ja muut sidonnaisuudet ilmoitetaan ja tarvittavat tutkimusluvut hankitaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Olen omassa tutkimuksessani ottanut huomioon hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat ja noudattanut niitä. Tutkimusaineistoni on kerätty kokonaisuudessaan eri uutislähteiden julkaisemista mediateksteistä, jotka ovat kaikille julkista luettavaa. Vaikka mediatekstit ja niissä esiintyvät nimet ovat kaikille julkisia, en ole nähnyt tutkimuksen kannalta tarpeellisenä tuoda ilmi lainauksissa mahdollisesti esiintyviä nimiä. Olen siis poistanut nimet käyttämistäni lainauksista, joita olen nostanut esiin tutkimusaineistosta. Tutkimusaineiston käsittely ei ole edellyttänyt henkilötietojen tai muiden henkilökohdisten tietojen käsittelyä. Koska tutkimushenkilöitä tutkimuksessa ei ole, ei tutkimushenkilöihin liittyviä eettisiä käytäntöjä ole tarvinnut ottaa huomioon. Muiden tutkijoiden saavutukset olen huomionnut viittaamalla niihin asiaan kuuluvalla tavalla. Lisäksi tutkimusaineistosta poimittuihin sitaatteihin on viitattu asianmukaisesti.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Havaitsin tutkimuksessani, että oppilaiden oma ääni tuli mediateksteissä harvoin esille. Etenkin opettajat ja huoltajat kyllä puhuivat oppilaiden puolesta ja ajoivat oppilaiden asiaa, mutta itse oppilaat pääsivät vain muutamassa artikkelissa ääneen. Näin ollen olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa siitä, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä oppilailta itsellään on inklusiosta ja sen toteutumisesta kouluissa. Oppilaiden itsensä kokemuksia ja näkemyksiä voisi myös verrata opettajien ja huoltajien oppilaisiin liittyviin puheisiin, jotta saataisiin tietoa siitä, kokevatko oppilaat tilanteen todella opettajien ja huoltajien esittämällä tavalla. Lisäksi kiinnostavaa olisi saada tietoa siitä, miten erityisoppilaat itse kokevat inklusion. Mielestäni oppilaiden kuunteleminen on erittäin tärkeää, sillä varmasti jokainen aikuinen toivoo lasten ja nuorten saavan parasta mahdollista opetusta ja hyvät lähtökohdat elämäänsä.

Osa mediateksteistä nosti esiin huonosti toteutuvan inklusion luoman riskin sille, että muu luokka alkaa pitää erityisoppilasta muita huonompana ja pahimmillaan erityisoppilas myös itse alkaa kokea olevansa huonoin. Mielestäni olisi tärkeää tutkia niin sanottujen ”tavallisten” oppilaiden suhtautumista yleisopetuksen luokissa opiskeleviin erityisoppilaisiin. Mikäli viitteitä yllä mainitun kaltaisesta kehityksestä havaitaan, on orastaviin ongelmiin helpompi puuttua heti, eikä vasta ongelmien kasvaessa suuriksi ja hankaliksi ratkaista.

LÄHTEET

Ala-Fossi, Marko, Alén-Savikko, Anette, Grönlund, Mikko, Haara, Paula, Hellman, Heikki, Herkman, Juha, Hildén, Jockum, Hiltunen, Ilmari, Jääsaari, Johanna, Karppinen, Kari, Koskenniemi, Aino, Kuutti, Heikki, Lehtisaari, Katja, Manninen, Ville, Matikainen, Janne & Mykkänen, Markus. 2018. Media- ja viestintäpolitiikan nykytila ja mittaaminen. Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisu 4/2018. Saatavilla www-muodossa:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160714> (Luettu: 2.4.2022)

Ala-Kivimäki, Petteri. 2019. Hylätyn kansan kynttilä. Helsingin Sanomat 9.5.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/elama/art-2000006097954.html> (Luettu: 1.2.2022)

Anderson, Peter. 2007. a. Introduction. Teoksessa Anderson, Peter & Ward, Geoff (toim.). *The Future of Journalism in the Advanced Democracies*. Aldershot: Ashgate, 3-16.

Asplund, Liina. 2017. Ulos kopista!: Yhteisopettajuus yläkoulussa erityisopettajien kokemana. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Atshybayeva, Nurshat, Yegenissova, Almazhai, Butabayeva, Laura, Abusseitov, Begakhmet, Zhorabekova, Ainur, Baimukhanbetov, Bagdat & Uaidullakyzy, Elmira. 2021. Competences Given to Disabled Students within the Scope of Inclusive Education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13 (4) 696–706. Saatavilla www-muodossa: <https://www.un-pub.eu/ojs/index.php/wjet> (Luettu: 17.1.2023)

Aula, Minna & Tuukkanen, Pia. 2019. "Oppilailla on käytökseen liittyviä ongelmia enemmän" – "tarkkisuokkien" sijaan erityisopettaja antaa tukea joustavasti ja pienryhmissä. Yle Uutiset 13.12.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11117298> (Luettu: 5.2.2023)

Badham, Mark. 2019. Four news media roles shaping agenda-building processes. Teoksessa Frandsen, Finn, Johansen, Winni, Tench, Ralph & Romenti, Stefania (toim.). *Big*

ideas in Public Relations Research and Practice. Bingley: Emerald Publishing Limited, 163–176.

Bennet, Lance & Serrin, William. 2005. The Watchdog role. Teoksessa Overholser, Geneva & Hall Jamieson, Kathleen (toim.) The press. New York: Oxford University Press, 169–188.

Biklen, Douglas. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.). 2001. Inklusi-
on haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.

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 39 (1), 58–66. Saatavilla www-muodossa: https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2018/02/Many-Faces_Bjorn.pdf (Luettu: 15.1.2023)

Booth, Tony & Ainscow, Mel. 2005. Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Helsinki: Yliopistopaino.

Chiner, Esther & Cardona, Maria Cristina. 2013. Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? International journal of inclusive education. 17 (5) 526–541. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864> (Luettu: 2.3.2023)

Cloke, Christopher & Davies, Murray. 1995. Introduction. Teoksessa Cloke, Christopher & Davies, Murray (toim.). Participation and empowerment in child protection Trowbridge: Redwood Books, xiii-xxiv.

Dalgaard, Nina, Bondebjerg, Anja, Viinholt, Bjørn & Viinholt, Trine. 2022. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. Saatavilla www-muodossa: <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1002/cl2.1291> (Luettu: 18.1.2023)

Ekström, Mats. 2002. Epistemologies of TV journalism: A theoretical framework. *Journalism* 3 (3), 259–282. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.1177/146488490200300301> (Luettu: 13.3.2022)

Engelbrecht, Petra, Savolainen, Hannu, Nel, Mirna, Koskela, Teija, & Okkolin, Mari-Anne. 2017. Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47 (5), 684–702. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927> (Luettu: 12.1.2023)

Erwin, Phil. 2005. *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Helsinki: WSOY.

Essayah, Sari. 2019. Sari Essayahin kolumni: Oppivelvollisuuden kallis bulkki-ratkaisu ei korjaa perusongelmia. MTV Uutiset 31.5.2019. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/sari-essayahin-kolumni-oppivelvollisuuden-kallis-bulkki-ratkaisu-ei-korjaa-perusongelmia/7432008#gs.xk4b4f> (Luettu: 2.1.2023)

Essex, Jane, Alexiadou, Nafsika & Zwozdiak-Myers, Paula. 2021. Understanding inclusion in teacher education - a view from student teachers in England. *International journal of inclusive education*. 25 (12), 1425–1442. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1614232> (Luettu: 1.2.2023)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2009. *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Fairclough, Norman. 1995. *Media Discourse*. London: Edward Arnold.

Ford, Jerry. 2007. Educational supports for students with disabilities and significant behavioural challenges: Teacher perceptions. *Australasian Journal of Special Education* 31 (2), 109–127.

Gråsten, Hanna. 2019. Mahdoton yhtälö. Lakimuutos toi erityisoppilaat tavallisiin luokkiin, muttei taannut heille tarvittavaa tukea. Opettajien mukaan tässä piilee yksi syy siihen, miksi Suomen Pisa-tulokset sukeltavat. *Iltalehti* 3.5.2019. Saatavilla www-muodossa:

muodossa: <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/17022dcc-7940-4fab-ae03-8209682c6cf7>
(Luettu: 5.2.2023)

Hakkarainen, Jenni. 2019. Maiju Järvisen 7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä – Tänä keväänä hän on viimein pystynyt kertomaan, miltä opetussuunnitelman painottama ”inkluisio” oikeasti tuntuu. Helsingin Sanomat 14.4.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006070217.html> (Luettu: 6.2.2023)

Hall, Stuart 1997. The work of representation. Teoksessa Stuart Hall (ed.) Representation: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 13–64.

Hansen, Janne. 2012. Limits to inclusion. International Journal of Inclusive Education, 36 (4), 186–205. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1080/13603111003671632> (Luettu: 7.10.2022)

Hauhia, Minna. 2015. Sanomalehti kasvattajana: Lukukausimaksu-uutisoinnin tarkastelu julkisen pedagogiikan näkökulmasta. Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 35 (3), 177–188.

Hattie, John. 2009. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. London: Routledge. Saatavilla www-muodossa: https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf (Luettu: 7.2.2023)

Heikkilä, Heikki. 2001. Ohut ja vankka journalismi: Kansalaisuus suomalaisen uutisjournalismin käytännöissä 1990-luvulla. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67131> (Luettu: 17.2.2022)

Heikkinen, Anu. 2020. Erityisopettaja sulautti ”koulun äänekkäimmän ja näkyvimmän” pienryhmänsä tavalliseen luokkaan – miten hän onnistui siinä, mikä monessa koulussa

on mennyt pieleen?. Yle Uutiset 2.2.2020. Saatavilla www-muodossa:

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/11/02/erityisopettaja-sulautti-koulun-aanekkaimman-janakyvimman-pienryhmansa> (Luettu: 12.2.2023)

Heikkinen, Anu & Tebest, Teemo. 2019. ”Ei elämässäkään ole pienryhmiä” – vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. Yle Uutiset 26.3.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen> (Luettu: 11.2.2023)

Helasvuo, Marja-Liisa, Marjut Johansson, ja Sanna-Kaisa Tanskanen. 2015. Johdatus digitaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa Helasvuo, Marja-Liisa, Marjut Johansson & Sanna-Kaisa Tanskanen (toim.). Kieli Verkossa: Näkökulmia Digitaaliseen Vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-222-585-6> (Luettu: 22.3.2023)

Hemánus, Pertti. 1990. Johdatusta tiedotusoppiin 2: Journalistiikan perusteet. Helsinki: Yliopistopaino.

Hevonoja, Jenna. 2019. Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttaa huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen yleisopetuksen luokkiin. Yle Uutiset 18.12.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11114410> (Luettu: 11.2.2023)

Hienonen, Ninja. 2020. Does class placement matter? Students with special educational needs in regular and special classes. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/318683/Doesclas.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 3.2.2023)

Hietala, Harri. 2022. Koulutuksen rahoitus loppuilleen kääntyvällä hallituskaudella. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sivista.fi/blogi/koulutuksen-rahoitus-lopuilleen-kaantyvalla-hallituskaudella/> (Luettu: 15.4.2023)

Honkanen, Henry. 2016. Vaikuttamisen psykologia : Mielen muuttamisen tiede ja taito. Helsinki: Arena-Innovation Oy.

Hornby, Garry. 2015. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*. 42 (3), 234–256. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101> (Luettu: 12.3.2022)

Hotulainen, Risto & Takala, Marjatta. 2014. Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education* 18 (2), 140–154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630> (Luettu: 1.4.2022.)

Høyer, Svennik. 1997. Why Study Journalistic Genres? Teoksessa Koivisto, Juha & Lauk, Epp (toim.) *Journalism in the Crossroads. Perspectives on Research*. Tartu ja Tampere: University of Tartu, University of Tampere, 66–77.

Hytönen, Timo. 2013. Uutinen syntyy uudelleen: Uutinen ja uutisjournalismi monimediaisessa toimintaympäristössä – tapauksena Yleisradion alueelliset uutiset. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](#):

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42204/978-951-39-5392-8_vaitos05102013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu: 10.2.2022)

Iivonen, Anne. 2011. *Miten Vaikutan?: Kansalaistoimijan Vaikuttamisopas*. Helsinki: OK-opintokeskus.

Imms, Christine, Adair, Brooke, Keen, Deb, Ullenhag, Anna, Rosenbaum, Peter & Granlund, Mats. 2016. 'Participation': a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/dmcn.12932> (Luettu: 5.12.2021)

Janhunen, Kirsi-Marja. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Saatavilla [www-muodossa](#): <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943> (Luettu: 10.3.2023)

Jaulimo, Juulia. 2019. Opettajat avautuvat nykykoulun ongelmista: Osa oppilaista aiempaa kiltimpiä, osalla menee entistä huonommin – ”Annamme koko ajan parempia numeroita, vaikka taidot ovat heikentyneet”. MTV Uutiset 5.8.2019. Saatavilla [www-](#)

muodossa: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/opettajat-avautuvat-nykykoulun-ongelmista-osa-oppilaista-aiempaa-kiltimpia-osalla-menee-entista-huonommin-annamme-koko-ajan-parempia-numeroita-vaikka-taidot-ovat-heikentyneet/7499930#gs.xk4aqz> (Luettu: 12.2.2023)

Johansson, Marjut. 2015. Faktoista mielipiteisiin : Referointi verkkolehtien mediaesityksissä. Teoksessa Helasvuo, Marja-Liisa, Marjut Johansson, ja Sanna-Kaisa Tanskanen. (toim.) Kieli Verkossa: näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-222-585-6> (Luettu: 15.3.2023)

Jokinen, Arja. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. (toim.) Diskurssianalyysi. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276> (Luettu: 10.1.2023)

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. (toim.) Diskurssianalyysi. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276> (Luettu: 10.1.2023)

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. (toim.) Diskurssianalyysi. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276> (Luettu: 10.1.2023)

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja, Suoninen, Eero & Juhila, Kirsi. 2016. Diskurssianalyysi: Teoriat, Peruskäsitteet Ja Käyttö. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Sari & Björn, Piia. 2021. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on saatava kuntoon. Helsingin Sanomat 13.2.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007799740.html> (Luettu: 11.2.2023)

Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233–252.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Juuti, Pauli & Puusa, Anu. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167> (Luettu: 14.2.2023)

Jämsen, Elina. 2018. "Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea" – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta. Yle Uutiset 17.5.2018.

Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10192280> (Luettu: 17.1.2023)

Kaikkonen, Leena. 2010. Ammatillisen koulutuksen konteksti ammatillisten erityisopettajien työn lähtökohtana. Teoksessa Kaikkonen, Leena (toim.) 2010. Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. 10–20. Saatavilla www-muodossa:

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15473/JAMKJULKAISUJA1092010_web.pdf?sequence=1 (Luettu: 2.12.2021)

Karhu, Anne. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu: 3.12.2021)

Karppinen, Kari, Jääsaari, Johanna & Kivikuru, Ullamaija. 2010. Media ja valta kansalaisten silmin. Helsingfors: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Saatavilla www-muodossa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/333139> (Luettu: 20.2.2022)

Karvala, Kreetta. 2014. Kaaoksen kesyttäjät. Uutismediat nettimurroksessa 2006–2012. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43612/978-951-39-5723-0_vaitos14062014.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu: 7.12.2021)

Kinnunen, Tommi. 2017. Kolumni: Jokainen on omalla tavallaan erilainen. Yle Uutiset 20.1.2017. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9407598> (Luettu: 7.1.2023)

Kirjavainen, Tanja & Pulkkinen, Jenna. 2017. PISA-tulokset heikentyneet huippuvuodista - kuinka paljon ja mistä se voisi johtua? *Talous ja yhteiskunta*, 45 (3), 8–12. Saatavilla www-muodossa: <http://www.labour.fi/ty/tylehti/ty/ty32017/unnamedfile.pdf/ty32017KirjavainenPulkkinen.pdf> (Luettu: 26.4.2023)

Kirjavainen, Tanja, Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku. 2014. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 42 (3), 306–323. Saatavilla www-muodossa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/232759> (Luettu: 17.1.2022)

Kokko, Marjut. 2021. Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526231433.pdf> (Luettu: 1.2.2023)

Koljonen, Kari. 2013. Kriisi journalismissa : Kansakunnan katastrofit ja muuttuva professio. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68196/978-951-44-9187-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 19.1.2022)

Korhonen, Reetta. 2022. Luokan- ja erityisluokanopettajien käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta pedagogiikasta. Pro gradu. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://www.utupub.fi/handle/10024/153528> (Luettu: 1.2.2023)

Koukkari, Marja. 2016. Inklusiivinen oppimisympäristö – Osallisuutta parhaimmillaan. Teoksessa Honkanen, Hilja (toim.) 2016. Tehdään yhdessä ja opitaan toisilta – Osallisuus ja yhteistoiminta koulutuksen ja kuntoutuksen kehittämisessä. ePooki. Oulun am-

mattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.theseus.fi/handle/10024/121572> (Luettu: 1.12.2021)

Kukko-Liedes, Pirkko. 2021. Epätoivoinen äiti antoi lapsensa sijoitukseen saadakseen tämän pienryhmään: "Se oli tosi rankka päätös" – opetuksen tuki vaihtelee kunnissa.

Yle Uutiset 21.5.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11896039>

(Luettu: 17.1.2023)

Kunelius, Risto. 2003. Viestinnän vallassa: Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin.

Viides, uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Kunelius, Risto, Noppari, Elina & Reunanen, Esa. 2009. Media vallan verkoissa. Saata-

villa www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/65414> (Luettu: 7.12.2021)

Kärkäs, Joakim. 2021. Koululaisten vanhempien inklusioasenteet. Pro gradu. Joensuu:

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

<http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20211383> (Luettu: 9.2.2023)

Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen. 2022. Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. Focus Localis, 50 (1), 24–43. Saatavilla www-muodossa:

<https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343> (Luettu: 5.2.2023)

Laitinen, Lasse. 2014. Erityisopettaja: Nykyopetus vaarantaa nuorten psyyken. Yle Uu-

tiset 31.1.2014. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-7062447> (Luettu:

12.1.2023)

Lakkala, Suvi. 2017. Paradigm of inclusive education. Teoksessa Alvyra, Galkienè

(toim.) Inclusion in socio-educational frames : Inclusive school cases in four European countries. 16–29. Saatavilla www-muodossa:

<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63115> (Luettu: 19.2.2023)

Lakkala, Suvi. 2019. Inklusiivisen pedagogiikan sisältö ja metodit. Teoksessa Paksu-

niemi, Merja, Körkkö, Minna, Keskitalo, Pigga & Norvapalo, Katja (toim.) Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa. Turku: Siirtolaisuusinstituut-

ti, 33–42. Saatavilla www-muodossa: [https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-](https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf)

[content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf](https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf) (Luettu: 29.1.2023)

Lakkala, Suvi. & Lantela, Lauri. 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa Takala, Marjatta, Äikäs, Aino & Lakkala, Suvi (toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524519618> (Luettu: 12.2.2023)

Lakkala, Suvi, Turunen, Tuija, Laitinen, Merja & Kauppi, Arto. 2019. Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja, 50 (1), 47–59.

Lakkala, Suvi, Uusiautti, Satu & Määttä, Kaarina. 2014. How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. Journal of Research in Special Educational Needs 16 (1), 46–56. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>. (Luettu: 29.3.2022.)

Lampi, Hanna & Niittymäki, Hanna. 2015. Joustavuus ja tiimityö auttavat erityisoppilasta. Helsingin Sanomat 6.3.2015. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002806145.html> (Luettu: 10.1.2023)

Latva-Teikari. 2015. Asiantuntija: Kaikki lapset eivät ole samalla viivalla erityisopetuksessa – osa kouluista vielä 80-luvulla. Yle Uutiset 2.12.2015. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-8494667> (Luettu: 11.1.2023)

Leino, Kaisa, Ahonen, Arto, Hienonen, Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteinen, Suvi, Lämsä, Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Sirén, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Jouni. 2019. Pisa 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavilla www-muodossa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2> (Luettu: 25.4.2023)

Liaupsin, Carl & Terrance, Scott. 2008. Disruptive behavior. Teoksessa Morris, Richard & Mather, Nancy (toim.) Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges. New York: Routledge. 59–78.

Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisuja 4/2018. Media- ja viestintäpolitiikan nykytila ja mittaaminen. Loppuraportti. Saatavilla www-muodossa:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160714> (Luettu: 5.12.2021)

Liiten, Marjukka. 2021. Erityisoppilaiden opetus yhdessä muiden kanssa nousi keskusteluun – tuoreen väitöksen mukaan opettajien yhteistyö helpottaisi ongelmia. Helsingin Sanomat 4.3.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000007840544.html> (Luettu: 10.1.2023)

Lintuvuori, Meri. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/304072> (Luettu: 5.12.2021)

Lintuvuori, Meri & Vainikainen, Mari-Pauliina. 2018. Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen. Teoksessa Vainikainen, Mari-Pauliina, Lintuvuori, Meri, Paananen, Maiju, Eskelinen, Mervi, Kirjavainen, Tanja, Hienonen, Ninja, Jahnukainen, Markku, Thuneberg, Helena, Asikainen, Mikko, Suhonen, Eira, Alijoki, Alisa, Sajaniemi, Nina, Reunamo, Jyrki, Keskinen, Hanna-Leena & Hotulainen, Risto (toim.) Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään : tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja , Nro 55/2018, Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5> (Luettu: 17.2.2023)

Lippmann, Walter. 1999. Public Opinion. Teoksessa Tumber, Howard (toim.) News: A Reader. Oxford: Oxford University Press.

Luoma-aho, Vilma. 2019. Nuori on sosiaalisessa mediassa sekä vaikuttaja että vaikuttamisen kohde. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2019/01/nuori-on-sosiaalisessa-mediassa-seka-vaikuttaja-etta-vaikuttamisen-kohde> (Luettu: 15.2.2022)

Luostarinen, Heikki. 1994. Mielen kersantit. Julkisuuden hallinta ja journalistiset vastastrategiat sotilaallisissa konflikteissa. Helsinki: Hanki ja Jää.

Malinen, Olli-Pekka & Savolainen, Hannu. 2016. The Effect of Perceived School Climate and Teacher Efficacy in Behaviour Management on Job Satisfaction and Burnout: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144–152.

Markkula, Minna. 2021. Tavallinen luokka ei ole aina oikea paikka erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. *Helsingin Sanomat* 21.6.2021. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008071946.html> (Luettu: 13.1.2023)

Matikainen, Janne. 2019. Vaikuttaminen verkossa. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://jannematikainen.files.wordpress.com/2019/03/vaikuttaminen-verkossa-3.pdf> (Luettu: 20.2.2022)

McCombs, Maxwell. 1981. The Agenda-Setting Approach. Teoksessa Nimmo, Dan & Sanders, Keith. *Handbook of Political Communication*. Beverly Hills: Sage.

McGuire, Stacy & Meadan, Hedda. 2022. General Educators' Perceptions of Social Inclusion of Elementary Students With Emotional and Behavioral Disorders. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/01987429221079047> (Luettu: 21.1.2023)

Mietola, Reetta, Purhonen, Sanni & Urhonen, Anu. 2019. Suomi on valinnut tiensä ja sitoutunut inklusioon. *Helsingin Sanomat* 1.9.2019. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006223286.html> (Luettu: 13.1.2023)

Mikola, Marjatta. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 2.2.2023)

Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo. 2015. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, Sakari. & Savolainen, Hannu. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–100.

Murto, Pentti. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Julkaistu teoksessa Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.

Mustonen, Anu. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: WSOY.

Mäkinen, Marita, Nikander, Esko, Pantzar, Tuula & Saari, Antti. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Mäntylä, Jorma. 2008. Journalistin etiikka. Toinen, uudistettu laitos. Helsinki: Gaudeamus.

Mäntymaa, Eero. 2019. Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt". Yle Uutiset 18.2.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10644741> (Luettu: 13.1.2023)

Naukkarinen, Aimo. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Edita.

Naukkarinen, Aimo & Ladonlahti, Tarja. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Nordenstreng, Kaarle. 1997. Beyond the Four Theories of the Press. Teoksessa Koivisto, Juha & Lauk, Epp (toim.) Journalism in the Crossroads. Perspectives on Research. Tartu ja Tampere: University of Tartu, University of Tampere, 97–109.

Nykänen, Helena. 2021. Veteen piirretty viiva – Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526229287.pdf> (Luettu: 4.2.2023)

Olbertz-Siitonen, Margarethe. 2019. Discourse Analysis. Teoksessa Croucher, Stephen & Cronn-Mills, Daniel (toim.) Understanding Communication Research Methods : A Theoretical and Practical Approach. 2p. 191–204. Routledge.

Opetusalan Ammattijärjestö. 2019. Koulutuksen rahoitus kuntoon. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/oaj-2019-koulutuksen-rahoitus-kuntoon.pdf> (Luettu: 15.2.2023)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu: 15.3.2023)

Orell, Miina. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä? Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. https://www.researchgate.net/publication/351980337_Kodin_ja_koulun_yhteisty_oletus_yhteisestä_ymmärryksestä (Luettu: 10.2.2023)

Paju, Birgit, Kajamaa, Anu, Pirttimaa, Raija & Kontu, Elina. 2022. Collaboration for Inclusive Practices. Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66 (3), 427–440. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087> (Luettu: 4.2.2023)

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu: 15.2.2023)

Peter, Jochen. 2004. Our Long ‘Return to the Concept of Powerful Mass Media’ – A Cross-National Comparative Investigation of the Effects of Consonant Media Coverage. *International Journal of Public Opinion Research* 16 (2), 144–168.

Phillips, Nelson & Hardy, Cynthia. 2002. *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, 50 Thousand Oaks, CA: Sage.

Pietikäinen, Sari & Anne Mäntynen. 2019. *Uusi Kurssi Kohti Diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pietilä, Jyrki. 2008. *Kirjoitus, Juttu, Tekstielementti: Suomalainen Sanomalehtijournalismi Juttutyyppeiden Kehityksen Valossa Printtimedian Vuosina 1771–2000*. Väitöskirja.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19405> (Luettu: 20.2.2022)

Poe, Marshall. 2010. A History of Communication. Media and Society from the Evolution of Speech to the Internet. Cambridge University Press. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976919> (Luettu: 10.2.2023)

Posti, Essi. 2019. Inklusion toteuttamisen haasteet ja mahdollisuudet. Luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä. Pro gradu. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63869/Posti.Essi.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu: 10.2.2023)

Potter, Jonathan. 2016. Discursive psychology and the study of naturally occurring talk. Teoksessa Silverman, David. (toim.) Qualitative research, 4th Edition. Los Angeles: Sage, 189–206.

Potter, Jonathan. 2002. Two kinds of natural. Discourse Studies, 4, 539–542.

Potter, Jonathan, & Hepburn, Alexa. 2008. Discursive constructionism. Teoksessa Holstein, James & Gubrium, Jaber (toim.) Handbook of constructionist research. New York: Guilford Press, 275–293.

Povey, Jenny, Campbell, Alice, Willis, Linda-Dianne, Haynes, Michele, Western, Mark, Bennett, Sarah, Antrobus, Emma & Pedde, Charley. 2016. Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. International Journal of Educational Research 79. 128–141. Saatavilla www-muodossa: DOI:[10.13140/RG.2.2.12319.97446](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12319.97446) (Luettu: 10.12.2022)

Pulkkinen, Jonna, Kirjavainen, Tanja & Jahnukainen, Markku. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. Yhteiskuntapolitiikka 85 (3), 301–309. Saatavilla www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140096/YP2003_Pulkkinenym.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu: 17.1.2023)

Pynnönen, Anu. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa Tutkia, Tulkita Ja Olla Kriittinen. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Päivärinta, Risto. 2020. Inklusioon ja avoimiin oppimisympäristöihin liittyvät julkaisut Helsingin Sanomien ja Ylen medioissa vuosina 2016–2020. Pro gradu. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/23675> (Luettu: 6.4.2023)

Rantanen, Valtteri & Salmi, Lauri. 2022. "Kukakohan oppilaan pyllyn sitten pyyhki? Ope!" Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Pro gradu. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://www.utupub.fi/handle/10024/154014> (Luettu: 7.2.2023)

Rautavaara, Marke & Laitinen, Kristiina. 2019. Käytännön kehittämissimerkkejä opiskeluhuollosta. Teoksessa Hietanen-Peltola, Marke, Rautavaara, Marie, Laitinen, Kristiina & Autio, Eva. (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. Ohjaus 2. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 60–68.

Reunanen, Esa, Alanne, Noora, Rätty, Reetta, Nousuniemi, Niiles, Harakka, Timo, Nuorgam, Emmi, Toivanen, Jussi, Luoma-Aho, Veera & Tampere University. 2021. Uutismedia Verkossa 2021. Reuters-instituutin Digital News Report - Suomen Maaraportti. Tampereen yliopisto, 2021. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/133136> (Luettu: 7.12.2022)

Rentola, Marketta. 2010. Vaikuta mediassa : Kirjoittamisen keinot tutuiksi. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Repo, Päivi. 2019. Opettaja kirjoitti HS:ssa jättävänsä heikoimmat heitteille, ja ilmiön tunnistaa myös OAJ: ”entisiä tarkkislaisia” on siirretty ilman tukea tavallisiin luokkiin. Helsingin Sanomat 20.3.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006041868.html> (Luettu: 12.1.2023)

Robinson, Deborah & Goodey, Chris. 2018. Agency in the darkness: 'fear of the unknown', learning disability and teacher education for inclusion. International journal of inclusive education. 22 (4), 426–440. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1370738?journalCode=ted20> (Luettu: 12.1.2023)

Ronkainen, Anna. 2019. Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi työn ilon takaisin kuopiolaisessa koulussa. Yle Uutiset 21.8.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10929939> (Luettu: 14.1.2023)

Rytivaara, Anna. 2012. Towards Inclusion – Teacher Learning in Co-Teaching. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 2.2.2023)

Salokoski, Tarja & Mustonen, Anu. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Saatavilla www-muodossa: <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-2-1.pdf> (Luettu: 15.12.2022)

Salomaa, Elina. 2019. Television ja Twitterin risteyksessä – Sosiaalinen televisio vuorovaikutuksen ja mediatapahtumaan osallistumisen välineenä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65878> (Luettu: 7.12.2021)

Saloviita, Timo. 2019. Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67401/Saloviita.2019.Support%20for%20Learning.pdf?sequence=2> (Luettu: 1.2.2023)

Sarjas, Johanna. 2014. Koulut tarvitsevat apuopettajia mikäli kaikki oppilaat samaan luokkaan. Yle Uutiset 10.4.2014. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-7185072> (Luettu: 10.1.2023)

Seppälä-Pänkäläinen, Tarja. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tie-

dekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/21623> (Luettu: 1.2.2023)

Seppänen, Janne, Väliverronen, Esa. 2012. Mediatyhteiskunta. Tampere: Vastapaino.

Silvennoinen, Heikki. 2015. Median muovailtavana. Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 162–163.

Sirkko, Riikka. 2020. Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526227337.pdf> (Luettu: 4.12.2021)

Sirkko, Riikka, Takala, Marjatta & Muukkonen, Hanni. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. Kasvatus & Aika, 14 (1), 26–43. Saatavilla www-muodossa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918> (Luettu: 23.1.2023.)

Sofwan, Adiputra, Hendrowati, Mujiyati & Tri, Yuni. 2019. Perceptions of Inclusion Education by Parents of Elementary School-Aged Children in Lampung, Indonesia. International Journal of Instruction, 12 (1), 199–212. Saatavilla www-muodossa: <https://www.un-pub.eu/ojs/index.php/wjet> (Luettu: 8.2.2023)

Sormunen, Marjorita. 2012. Toward a home-school health partnership a participatory action research study, 2008-2010. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Terveystieteiden tiedekunta.

Suikkanen, Risto, Holma, Aino & Raittila, Pentti. 2021. Muuttumaton uutinen? Suomalaisen uutismedian vuosiseuranta 2007–2012 loppuraportti. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66386> (Luettu: 6.12.2021)

Suikki, Laura & Tammisto, Henna. 2017. Luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan ja luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet kohdata erityisen tuen oppilaita. Julkaisematon pro gradu. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu: 5.12.2021)

Suojanen, Ville-Valtteri. 2022. Tunneemme Lapsemme?: Kyselytutkimus 4-6 Vuosiluokkien Oppilaiden Ja Huoltajien Inklusion Kokemuksesta. Pro gradu. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.utupub.fi/handle/10024/154333> (Luettu: 11.2.2023)

Suoninen, Eero. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276> (Luettu: 10.1.2023)

Takala, Marjatta. 2016. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: Takala, Marjatta, Kontu, Elina, Pirttimaa, Raija, Hausstätter, Rune, & Kjälman, Ismo-Olav (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.

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

Tanner, Niina, Radwan, Rami, Korhonen, Helmi & Mustonen, Terhi. 2020. Sosiaalinen media, ongelmallinen sosiaalisen median käyttö ja someriippuvuus. Helsinki: Sosiaalipedagogiikan säätiö.

Terävä, Hanna. 2018. Erityislapsen koulunkäynti on jatkuvaa taistelua – asennekasvatukselle kouluissa huutava tarve. Yle Uutiset 15.4.2018. Saatavilla www-muodossa:

<https://yle.fi/uutiset/3-10154280> (Luettu: 10.1.2023)

Tikkala, Hannu. 2021. Yle selvitti puolueiden kuntavaalikannat 5 kysymyksessä: Vanhusten kotihoidon hoivamitoitus ja kaksoiskuntalaisuus jakoivat mielipiteitä. Yle Uutiset 8.10.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-12134948> (Luettu: 10.1.2023)

Tikkanen, Anne. 2020. ”Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!” Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71326/978-951-39-8116-7_vaitos241020.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu: 1.2.2023)

Tilastokeskus. 2012. Joukkoviestimet 2011: Finnish Mass Media. Helsinki: Tilastokeskus.

Tunstall, Jeremy. 2002. Trends in News Media and Political Journalism. Teoksessa Kuhn, Raymond & Neveu, Erik (toim.) Political Journalism. New Challenges, New Practices. Lontoo: Routledge.

Tuomi, Jouni, ja Anneli Sarajärvi. 2017. Laadullinen Tutkimus Ja Sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla www-muodossa: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012> (Luettu: 17.2.2023)

Uskali, Turo. 2018. Towards Journalism Everywhere : The New Opportunities and Challenges of Real-Time News Streams in Finland. Teoksessa Daubs, Michael & Manzerolle, Vincent. (toim.) Mobile and Ubiquitous Media : Critical and International Perspectives. Peter Lang. Digital Formations, 116, 237–247.

Vainikainen, Mari-Pauliina. 2018. Oppimisen Tuki Varhaislapsuudesta Toisen Asteen Siirtymään: Tasa-arvon Toteutuminen Ja Kehittämistarpeet. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

<http://urn.f/URN:ISBN:978-952-263-436-8> (Luettu: 19.1.2023)

Vitikka, Erja, Eskelinen, Mervi & Kuukka, Katri. 2021. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30. Saatavilla www-muodossa:

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OKM_2021_30.pdf;jsessionid=E1D53AE72844F7A0E0CD17BDD1088C95?sequence=1 (Luettu: 2.12.2021)

VIP-verkosto. 2019. Kaikille yhteinen koulu voi onnistua! Saatavilla www-muodossa: <https://vip-verkosto.fi/kaikille-yhteinen-koulu-voi-onnistua/> (Luettu: 19.1.2023)

Väyrynen, Sai. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–28.

Zareff, Janne. 2012. Journalistinen komiikka : Teoreettisia ja käytännöllisiä avauksia. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40453> (Luettu: 12.3.2022)

Åkman, Erika. 2021a. Karut luvut paljastavat, että jotain on nyt pielessä – mitä tapahtui Suomen kouluille? Ilta-Sanomat 30.8.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008198410.html> (Luettu: 12.1.2023)

Åkman, Erika. 2021b. Opettajat lyövät pöytään pysäyttävän listan: tämä kaikki meni pieleen Suomen kouluissa. Ilta-Sanomat 31.8.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008198539.html> (Luettu: 12.1.2023)

Åkman, Erika. 2021c. Nyt puhuvat opettajat: Monessa luokassa vallitsee kaaos – ”Lääkkeeksi tarjotaan konsultin piirileikki-koulutusta”. Ilta-Sanomat 31.8.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008217146.html> (Luettu: 12.1.2023)

Äärelä, Tanja. 2012. ”Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/%c3%84%c3%a4rel%c3%a4_actaE_105pdfA.pdf?sequence=5&isAllowed=y (Luettu: 10.2.2022)

Öhrling, Kerstin. 2006. Experiences of classroom research to increase schoolchildren’s well-being. Teoksessa Ahonen, Arto, Kurtakko, Kyösti & Sohlman, Eiri (toim.) School, culture and well-being Arctic Children research and development findings from North-

ern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia. Rovaniemi: University of Lapland. 69–83. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://lada.ulapland.fi/handle/10024/59468> (Luettu: 15.12.2022)

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuksessa aineistona käytetyt mediatekstit

Yle

Muutama oppilas voi viedä opettajan kaiken huomion ja silloin kärsivät kaikki – säästöt, säälätyö ja hankehumpu rapaattavat koulutyötä. 8.10.2021. Kukko-Liedes, Pirkko.

Epätoivoinen äiti antoi lapsensa sijoitukseen saadakseen tämän pienryhmään: "Se oli tosi rankka päätös" – opetuksen tuki vaihtelee kunnissa. 21.5.2021. Kukko-Liedes, Pirkko.

Yle selvitti puolueiden kuntavaalikannat 5 kysymyksessä: Vanhusten kotihoidon hoivamitoitus ja kaksoiskuntalaisuus jakoivat mielipiteitä. 3.4.2021. Tikkala, Hannu.

Erytisopettaja sulautti ”koulun äänekkäimmän ja näkyvimmän” pienryhmänsä tavalliseen luokkaan – miten hän onnistui siinä, mikä monessa koulussa on mennyt pieleen? 2.11.2020. Heikkinen, Anu.

"Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriöille lisääntyy" – asiantuntijan mukaan työrauha paranee kouluissa samoilla keinoilla kuin työpaikoilla. 7.9.2020. Heikkinen, Anu.

Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttaa huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen yleisopetuksen luokkiin. 18.12.2019. Hevonoja, Jaana.

"Oppilailla on käytökseen liittyviä ongelmia enemmän" – "tarkkisloukkien" sijaan erityisopettaja antaa tukea joustavasti ja pienryhmissä. 13.12.2019. Aula, Minna & Tuukkanen, Pia.

Ylen kysely: Kansanedustajat haluavat erityisluokat takaisin kouluihin – "Niiden poistaminen oli valtava virhe". 13.12.2019. Hämäläinen, Veli-Pekka.

Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi työn ilon takaisin kuopiolaisessa koulussa. 21.8.2019. Ronkainen, Anna.

"Sieltä tullaan nyrkin kanssa, että sinähän et minua määrää" – näin opettajia lyödään ja kiusataan kouluissa. 16.8.2019. Niinistö, Meeri.

Asiantuntijat puolustavat kaikkien lasten opettamista samassa luokassa – lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. 6.8.2019. Toivonen, Terhi & Pilke, Antti.

Miten käy opettajan auktoriteetin nykykoulussa, kun luokissa on yhä enemmän erityislapsia? Ei välttämättä huonosti, sanoo tuore väitös. 6.5.2019. Koskinen, Anu.

"Ei elämässäkään ole pienryhmiä" – vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. 26.3.2019. Heikkinen, Anu & Tebest, Teemo.

Kovempaa kuria ja kännykät pois – Ylen koulukyselyn tulokset yllättivät Vanhempainliiton toiminnanjohtajan. 21.3.2019. Heikkinen, Anu & Tebest, Teemo.

Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt". 18.2.2019. Mäntymaa, Eero.

Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. 5.10.2018. Maskonen, Roosa.

"Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea" – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta. 17.5.2018. Jämsen, Elina.

Erityislapsen koulunkäynti on jatkuvaa taistelua – asennekasvatukselle kouluissa huutava tarve. 15.4.2018. Terävä, Hanna.

8-vuotias Tiitus tarvitsee lisätukea koulussa – kaupunki tarjoaa ratkaisuksi kolmipäiväistä kouluviikkoa. 3.11.2017. Siironen, Susanna.

Kolumni: Jokainen on omalla tavallaan erilainen. 20.1.2017. Kinnunen, Tommi.

Murkut haistavat opettajan epävarmuuden – "Rassaavat kunnes pärähtää". 23.10.2016. Elhaimer, Anne.

Asiantuntija: Kaikki lapset eivät ole samalla viivalla erityisopetuksessa – osa kouluista vielä 80-luvulla. 2.12.2015. Latva-Teikari, Kati.

Kuntien säästöt kiusaavat erityisoppilaita – koulunkäyntiavustajia vähennetään vaikka tarve kasvaa. 28.8.2014. Moku, Mika.

Koulut tarvitsevat apuopettajia mikäli kaikki oppilaat samaan luokkaan. 10.4.2014. Sarjas, Johanna.

OKM: Kunnissa huomattavia eroja erityisoppilaiden tukemisessa. 3.2.2014. Sullström, Heidi.

Erityisopettaja: Nykyopetus vaarantaa nuorten psyyken. 31.1.2014. Laitinen, Lasse.

OAJ: Opettajat voimakkaasti ja jatkuvasti väsyneitä. 31.1.2014. Veräjänkorva, Arto.

Helsingin Sanomat

"Emme me takaisinkaan enää voi palata" – Helsingin koulut saivat uuden johtajan, näin vanhempien ja opettajien huoliin vastataan. 1.11.2021. Aalto, Maija.

Opetusministeri Li Andersson: Tieto koulutuksen rahoituksen laskusta on "rehellisesti sanottuna kylmäävä". 16.9.2021. Liiten, Marjukka.

Espooseen avattiin 1300 oppilaan jättiläiskoulu, joka on kuin sisustuskatalogista – Kolmannessa kerroksessa vastaan tulee rakennuksen yllättävin ratkaisu. 30.8.2021. Lalu, Jannika.

Terveisiä koulusta. 9.8.2021. Syrjälä, Hanna.

Inklusion hinta voi olla liian kallis. 23.6.2021.

Tavallinen luokka ei ole aina oikea paikka erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. 21.6.2021. Markkula, Minna.

Espoon opettajat pelkäävät uuden linjan erityisoppilaisiin muuttavan arjen kaaokseksi: ”Lapsi heitteli tuoleja ja potki muita”. 17.6.2021. Moilanen, Kaisu.

Erityistä tukea tarvitsevia lapsia opetetaan yhdessä muiden kanssa, eikä se ole pelkästään hyvä tai huono asia. 23.5.2021. Gröholm, Pauliina.

Puolueet: Erityisoppilaiden opettamista tavallisissa luokissa ei pidä purkaa – tuen riittämisestä ollaan kuitenkin huolissaan. 23.5.2021. Gröholm, Pauliina.

Erityisoppilaiden opetus yhdessä muiden kanssa nousi keskusteluun – tuoreen väitöksen mukaan opettajien yhteistyö helpottaisi ongelmia. 4.3.2021. Liiten, Marjukka.

Integroituja oppilaita tulisi kuunnella. 20.2.2021. Jaana Turunen.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on saatava kuntoon. 13.2.2021. Jokinen, Sari & Björn, Piia.

Oppimisvaikeuksia ei saa lakaista maton alle. 13.2.2021. Venäläinen, Emmi.

Koulujen inklusion ongelmiin löytyy ratkaisuja. 12.2.2021. Pääkirjoitus.

Vihreät ehdottaa oppilaan mukana kulkevaa ”reppurahaa” ratkaisuksi erityisopetuksen ongelmiin. 9.2.2021. Liiten, Marjukka.

Keskusta haluaa ”tarkastella kriittisesti” erityisoppilaiden opettamista samoissa ryhmissä muiden kanssa – Myös opetusministeri huolissaan tilanteesta. 8.2.2021. Liiten, Marjukka.

Peruskoulumallin rakenteita pitäisi uudistaa ennen kuin oppivelvollisuutta lähdetään pidentämään. 15.9.2020. Kartano, Minna.

Erityisen tuen resurssit eivät aina kohtaa oppilaiden tarpeita. 8.6.2020. Laaksonen, Hannu, Kaartokallio, Loviisa & Harju, Jorma.

Ei samalta viivalta. 15.4.2020. Alatalo, Anni & Jaalamaa, Katri.

Ei luokkia, ei seiniä. 26.1.2020. Konttinen, Jussi.

Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä – satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. 18.9.2019. Mattila, Raisa.

Suomi on valinnut tiensä ja sitoutunut inklusioon. 1.9.2019. Mietola, Reetta, Purhonen, Sanni & Urhonen, Amu.

Helsingin koulupoliitikot vaativat lisää rahaa päiväkotien työhyvinvointiin, erityisopetukseen ja ilmaisiin oppikirjoihin myös yksityislukioihin. 28.8.2019. Aalto, Maija.

Erityisluokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö. 23.5.2019. Hakkarainen, Jenni.

Hylätyn kansan kynttilä. 9.5.2019. Ala-Kivimäki, Petteri.

Selvitys: Vantaan opettajat kokevat itsensä riittämättömiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa – Kaupunki lupaa tukea, mutta ei rahaa. 16.4.2019. Aalto, Maija & Salmaa, Marja.

Maiju Järvisen 7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä – Tänä keväänä hän on viimein pystynyt kertomaan, miltä opetussuunnitelman painottama ”inkluisio” oikeasti tuntuu. 14.4.2019. Hakkarainen, Jenni.

Opettaja kirjoitti HS:ssa jättävänsä heikoimmat heitteille, ja ilmiön tunnistaa myös OAJ: ”entisiä tarkkislaisia” on siirretty ilman tukea tavallisiin luokkiin. 20.3.2019. Repo, Päivi.

Jätän heikoimmat oppilaani heitteille, koska on pakko. 20.3.2019.

”En koe, että painiminen kuuluu opettajan todelliseen työnkuvaan” – Luokat pullistelevat erityislapsia Helsingin seudulla, eikä yksin jäävien opettajien aika riitä kaikille. 14.12.2017. Aalto, Maija.

Miten koulutusleikkaukset ovat vaikuttaneet? Ensimmäinen tutkimus on nyt julkaistu – kunnat ovat joutuneet paikkaamaan valtion säästöjä. 26.9.2017. Liiten, Marjukka.

Joustavuus ja tiimityö auttavat erityisoppilasta. 6.3.2015. Lampi, Hanna & Niittymäki, Hanna.

Ilta-Sanomat

Ulla Appelsinin kommentti: Eläkö koululaitoksessakin Yli-Viikarin henki? 3.9.2021. Appelsin, Ulla.

Li Andersson vastaa opettajille: koulu ei ole kriisissä – ”Suurin ongelma on oppilaan perhetaustan aiempaa voimakkaampi vaikutus”. 2.9.2021. Kuuskoski, Kaisla.

Nyt puhuvat opettajat: Monessa luokassa vallitsee kaaos – ”Lääkkeeksi tarjotaan konsultin piirileikkikoulutusta”. 31.8.2021 Åkman, Erika.

Opettajat lyövät pöytään pysäyttävän listan: tämä kaikki meni pieleen Suomen kouluissa. 31.8.2021. Åkman, Erika.

Niko tuli taas itkien koulusta kotiin – nyt äidillä on painavaa sanottavaa siitä, miksi nykykoulu on monille autismikirjon lapsille piinaa. 1.5.2021. Jääskeläinen, Kirsi.

Kokenut psykologi huolestui Suomen kouluista: yksi ratkaisu uhkaa jakaa lapset voittajiin ja häviäjiin. 20.8.2019. Havula, Pipsa.

Nelikymppinen luokanopettaja Anssi ei kestä enää työtään: ”Kun Suvivirsi soi, siirryn myyntimieheksi”. 30.3.2019. Vääräniemi, Annakaisa.

MTV Uutiset

Opettajat avautuvat nykykoulun ongelmista: Osa oppilaista aiempaa kiltimpiä, osalla menee entistä huonommin – ”Annamme koko ajan parempia numeroita, vaikka taidot ovat heikentyneet”. 5.8.2019. Jaulimo, Juulia.

Sari Essayahin kolumni: Oppivelvollisuuden kallis bulkki-ratkaisu ei korjaa perusongelmia. 31.5.2019. Essayah, Sari.

MTV Uutisten tiedot: OAJ jätti kantelun Opetushallituksen erityisopetukseen liittyvistä toimista – koulut pulassa, tuhannet lapset jäävät vaille tarvitsemaansa opetusta.
31.5.2021. Lepistö, Joonas.