

# **Inkluusio Helsingin Sanomissa vuosina 2020-2022**

Selina Hakala

Pro gradu-tutkielma

Y28101081

Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Tiedekunta: Kasvatustieteidentiedekunta

Työn nimi: Inklusio Helsingin Sanomissa vuosina 2020–2022

Tekijä: Selina Hakala

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajankoulutus/ kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma

Sivumäärä: 52

Vuosi: 2024

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tutkitaan Helsingin Sanomissa vuosina 2020–2022 julkaistuja artikkeleita, joissa kirjoitetaan inklusiosta. Inklusio on jo pitkään ollut osana suomalaistakoulutuskenttää ja sen juuret vievät vuoden 1994 Salamancan sopimukseen, missä kokoukseen osallistujat sitoutuivat edistämään koulutusta. Sopimuksen ytimessä on tarkoitus taata kaikille oppilaille tasa-arvoinen mahdollisuus saada laadukasta koulutusta, riippumatta heidän kyvyistään tai vammaisuudestaan.

Inklusion keskiössä on erilaisten ihmisten hyväksyminen, tasa-arvo ja syrjimättömyys. Yhdenvertaisuus on myös tärkeässä roolissa inklusiosta puhuttaessa. Koulumaailmassa inklusiolla pyritään luomaan oppilaille tasa-arvoinen ja yhdenvertainen oppimisympäristö, missä jokainen oppilas tulee huomioiduksi ja opettaja toiminnallaan pystyy tuottamaan moninaista opetusta vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin.

Tutkimus pohjautuu diskursiiviseen analyysiin, missä perehdytään siihen, minkälaista sosiaalista todellisuutta kirjoitetulla kielellä tuotetaan ja miten sanavalinnat vaikuttavat siihen kuvaa, mikä inklusiosta artikkelin lukijalle syntyy. Artikkeleita tutkimuksessa on 16 kappaletta ja niissä kirjoitetaan inklusiosta sekä kielteiseen että myönteiseen sävyyn. Esiin nostetaan inklusion ongelmia, kuten resurssit ja opettajan pätevyys toimia inklusiivisessa luokassa. Lisäksi esiin nousee huoli oppilaiden hyvinvoinnista ja pärjäämisestä inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Artikkeleissa kerrotaan myös inklusion onnistumisesta. Artikkeleissa inklusiosta tehdään määritelmiä, joiden avulla lukijakin saa kuvan siitä, miten kirjoittaja inklusion ymmärtää.

Tutkimus osoittaa, kuinka inklusio vaatii resursseja onnistukseen ja sen, kuinka tärkeää olisi kuunnella opettajien näkemyksiä päätöksiä tehdessä. Tutkimus näyttää myös huolenaiheet inklusion ympärillä. Tuen tarpeen oppilaiden hyvinvointi ja tuen saaminen herättää huolta. Nämä ovat tärkeitä asioita ymmärtää ja tiedostaa inklusion kehittämisen kannalta.

Avainsanat: Inklusio, inklusiivinen kasvatus, inklusiivinen pedagogiikka, Helsingin Sanomat, diskursiivinen analyysi

# Sisällys

1. Johdanto.....	4
2. Inkluisio.....	7
2.1 Suomalaisen koulun kehitys kohti inklusiota .....	7
2.2.1 Yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys .....	17
2.2.2 Tasa-arvo.....	18
2.2.3 Osallisuus ja osallistuminen .....	19
2.3 Inklusiivinen kasvatus ja pedagogiikka .....	20
2.4 Inklusiivinen koulujärjestelmä .....	22
2.5 Media.....	24
3. Tutkimuksen toteutus .....	26
3.1 Tutkimuskysymykset .....	26
3.2 Tutkimusmenetelmä.....	27
3.3 Aineisto ja aineiston keruu .....	29
3.4 Aineiston kuvaus ja analyysi .....	30
4. Tutkimuksen tulokset ja tulkinta.....	34
4.1 Inklusion kielteinen sävy .....	34
4.2 Inklusion myönteinen sävy .....	37
4.3 Inklusion ongelmat.....	39
4.4 Inklusion määritelmät .....	41
4.5 Inklusiosta nähdyt mahdollisuudet ja kehitysideal .....	43
5. Johtopäätökset ja pohdinta .....	44
5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	48
Lähteet.....	50

# 1. Johdanto

Tänä päivänä inklusiota, yhtenä demokraattisesti suuntautuneen yhteiskunnan keskeisistä periaatteista, pidetään välttämättömänä. Tässä mielessä inklusio on vastaus yhteen suurimmista nykypäivän ongelmista, joka on suuren joukon ihmisten sulkeminen pois taloudellisesta, sosiaalisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta elämästä siinä yhteiskunnassa, jossa he elävät. (Tančić & Pavlović, 2023.)

Inklusio on suuressa mittakaavassa yhteiskunnallinen ilmiö, joka voidaan nähdä ihmisten välisenä tasa-arvona. Inklusio yhteiskunnallisena ilmiönä pyrkii parantamaan kansalaisen osallisuutta ja toimijuutta. Se pyrkii siihen, että jokaisella on mahdollisuus kasvaa omaksi henkilökseen. Inklusio perustuu vanhoihin ja vakiintuneisiin arvoihin. Inklusio nähdään nykyaikaisena sekoituksena yhdenvertaisia mahdollisuuksia ja sosiaalisena kunnioituksena ja solidaarisuutena. (Norwich, 2013, 2.)

Tie kohti inklusiosta on ollut moninainen ja tämän vuoksi koin tärkeäksi tarkastella Suomen koulun historian kehitystä kohti inklusiota osana tutkimustani. Se, mitä koulun kehityksessä on aikojen saatossa tapahtunut ja miten tähän tilanteeseen on tultu, on merkittävä osa inklusiota. Historia auttaa hahmottamaan paremmin sitä, mitä nykypäivänä on.

Inklusioon sisältyy paljon käsitteitä, minkä vuoksi niiden läpikäyminen on tärkeää. Se auttaa ymmärtämään paremmin inklusion laajan määritelmän. Toki inklusion määritelmätkin eroavat toisistaan, mutta niitä yleensä yhdistää yhteinen näkemys. Inklusioon liittyviä tärkeitä käsitteitä ovat inklusiivinen kasvatus ja pedagogiikka, jotka ehkä välillä saattavat jäädä inklusio - käsitteen varjoon.

Inklusio on nykyään paljon kasvatus- ja koulukeskusteluissa paljon puhuttu asia. Pitkäsen, Huillan, Lappalaisen, Juvosen ja Kosusen tutkimuksesta (2021) käy ilmi, kuinka inklusio on aktiivisesti puhututtanut ihmisiä jo vuosikymmenen ajan. Inklusio herättää keskustelua ja saa aikaan mielipiteitä puolesta ja vastaan. Tutkimusta on tehty myös siitä,

miten perusopetuksen ylempi johto käsittää inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan johtamisen (Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen).

Inklusiosta keskustellaan paljon myös mediassa. Opettajina toimivat somepersoonat puhuvat inklusiosta ja lehtien nettiversioissa esiintyy artikkeleita, jotka käsittelevät aihetta. Lisäksi mediassa aiheesta kirjoittavat huolestuneet vanhemmat. Facebookissa ihmiset esittävät mielipiteitään ja ajatuksiaan aiheesta. Voi sanoa, että inklusio on tällä hetkellä mediassa “kuuma” puheenaihe.

Jos ei päivittäin niin viikoittain nousee mediaa selaillessa esille joko artikkeli tai mielipide liittyen inklusioon. Tästä sain idean lähteä tutkimaan tutkimaan sitä, miten mediassa inklusiosta puhutaan. Rajasin tutkintani Helsingin Sanomiin aikavälille 2020–2022. Tarkoitukseni oli selvittää, minkälaista todellisuutta Helsingin Sanomien artikkelit inklusiosta luovat. Inklusion esiintymistä mediassa on jo ennestäänkin tutkittu. Pitkäsen ym. (2021) tutkimus keskittyy siihen kamppailuun, mitä inklusiosta käytiin lehdessä vuosina 2009–2019. Lisäksi aiheesta on viime vuosina tehty pro gradu -tutkimuksia, joissa on tutkittu mm. tutkittu inklusion diskursseja uutismediassa ( Mikkola, 2023) ja vanhempien inklusiokokemuksia sanomalehdistä (Rask, 2022)

Valkendoff (2016, 244) kirjoittaa siitä, kuinka 2000-luvun aikana kansalaisille tärkeiksi keskustelualustoiksi ovat nousseet internet ja sosiaalinen media. Sosiaalisen median myötä mahdollistuu avoin ja julkinen keskustelu ja aiheesta kiinnostuneet saattavat löytää toisensa (Valkendoff, 2016, 245). Internet ja sosiaalinen media ovat nykypäivänä voimakkaita välineitä ja kanavia, joissa jaetaan, missä jaetaan tietoa, ajatuksia ja mielipiteitä. Tämä on yksi syy, minkä takia kiinnostuin tutkimaan Helsingin Sanomien artikkeleita, joiaa kirjoittajat vaihtelevat huolestuneiden lasten huoltajista kasvatustieteen ammattilaisiin.

Rajasin median Helsingin Sanomiin, sillä opintojeni aikana Helsingin Sanomissa on tullut vastaan paljon artikkeleita, jotka käsittelevät inklusiota. Tästä sain idean lähteä lukemaan, keräämään ja tutkimaan artikkeleita tarkemmin.

Lähdin tekemään tutkimustani laadullisena tutkimuksena, diskursiivisena analyysinä. Diskurssianalyysissä keskitytään pohtimaan, miten toimijat kielenkäytöllään tekevät ymmärrettäväksi asioita (Suoninen, 1999, 18). Halusin selvittää,-minkälaista todellisuutta

inkluusiosta kirjoitetulla tekstillä luodaan. Minua kiinnostivat sanavalinnat, joita artikkeleissa käytetään, minkälaisia virkkeitä muodostetaan ja se, miten tämä kaikki vaikuttaa siihen kuvaan, mikä inkluusiosta tekstien perusteella syntyy.

## 2. Inkluisio

Inkluisio mainitaan käsitteenä opetusjärjestelmiä käsittelevissä asiakirjoissa monissa maissa. Inklusiolle annettu määritelmä kuitenkin vaihtelee maiden välillä ja koulutusjärjestelmien eri osissa (Booth, Nes & Strømstad, 2003, 1.) Inkluisio on nykyään osa arkipäiväistä elämää koulutuksen kentällä.

Inkluisio nähdään koulutuksessa ihmisoikeutena ja perustana oikeudenmukaisemmalle ja tasa-arvoisemmalle yhteiskunnalle. (Forlin, Loreman, Chambers, Sharma & Deppeler, 2014). Inkluisio ajaa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon asiaa. Koulutuksen kentällä se pyrkii edesauttamaan sitä, että jokaisella olisi samanlaiset mahdollisuudet oppia ja kehittyä. Inkluisio tarkoittaa, että erilaisia kykyjä omaavat lapset oppivat, leikkivät ja työskentelevät yhdessä (Tančić & Pavlović, 2023).

### 2.1 Suomalaisen koulun kehitys kohti inklusiota

Suomessa kirkko toimi koulun kaltaisena instituutiona ja oli ensimmäinen taho, jonka ansiosta kansalaisten lukutaitoa vietiin eteenpäin. Lukutaidon opetus oli yhteydessä siihen ajatukseen, että jokaisella tuli olla oikeus lukea Raamattua omalla äidinkielellään. Tämä vastuu lukutaidon opettamisesta oli kirkolla kahden vuosisadan ajan. 1800-luvun puolivälissä massakoulutuksen hanke sai inspiraatiota tasa-arvon ja vapauden käsitteistä. Suomeen tuli vuonna 1866 kansakouluasetus, jonka myötä maahan tuli kaikille kansalaisille suunnattu koulu. Kansakoulun tarkoituksena oli korvata kirkon järjestämä lukutaidon opetus sekä opettaa sivistystä ajan tarpeita vastaavaksi. (Ahonen, 2003, 17, 18.)

Erityisopetuksen ja sen myötä inklusion kehittyminen Suomessa on kulkenut koulunkehityksen mukana. 1800-luvun Suomessa sokeat, kuurot ja tylsämieliset luokiteltiin aistivammaisiksi ja heille oli omat koulunsa. Aistivalliskoulut oli suunnattu niille, keitä ei voitu tavallisessa koulussa opettaa. (Kivirauma, 2015, 29.) Suomessa sokeainopetuksen aloittaminen oli yhteydessä Uno Cygnaeuksen toimintaan. Sekä sen kautta myös kansakoulun perustamiseen. Ensimmäinen sokeainkoulu aloitti vuonna 1865 Helsingissä ruotsinkielisenä ja suomenkielinen sokeainkoulu aloitti vuonna 1870 Kuopiossa. (Kivirauma, 2015, 29.) Tylsämieliset olivat ryhmä, jonka identifiointi koettiin haasteellisena ja epävarmana pitkälle 1900-luvulle asti. Oppivelvollisuuskoulun syntyaikoina lasten luokitteluun luotettavampaa tietoa tarjosivat älykkyystestit verrattuna opettajan ihmistuntemukseen ja lääkärin fyysisiin testeihin. (Harjula 1996, 61–66.)

Suomalaiselle yhteiskunnalla kansakouluasetus oli suuri edistysaskel kohti sivistyneempää yhteiskuntaa. Järjestelmä ei kuitenkaan ollut virheetön. Oppilaat olivat eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, olivatko he maaseudulta vai kaupungista, lisäksi oppikoulut valikoivat lapsia ja tässä heidän apunaan toimivat valmistavat koulut. Kansakoulu ei myöskään huolehtinut lapsista, ketkä omasivat erityistarpeita. (Ahonen, 2003, 64.) Kansakoulu ei siis ollut koko kansan koulu, missä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus olisivat toteutuneet.

Opetuksen järjestämistä poikkeaville oppilaille kansakoulun alkuaikoina ei nähty kovinkaan tärkeänä. Aikana ennen oppivelvollisuutta, erityiskouluja ja -luokkia perustettiin ainoastaan suuriin kaupunkeihin. Ennen kuin oppivelvollisuuskoulu astui voimaan, niin apukoulu oli ensimmäinen erityisopetusmuoto, joka vakiinnutti asemansa yhtenä kansakoulun osana. Toiminta apukouluissa alkuaikoina oli vakiintumatonta ja paikallisia eroja oli paljon johtuen yhteisten linjauksien puutteesta. Oppilasmassa apukouluissa koostui usein heikkokuuloisista ja -näköisistä sekä ”pahantapaisista” oppilaista. (Kivirauma, 2015, 32–33)

Vuonna 1921 astui voimaan oppivelvollisuuslaki. Lakia ajaneet henkilöt odottivat, että lain myötä tasoittuisivat yhteiskunnalliset erot, joita vallitsi köyhien ja rikkaiden, maaseudun ja kaupungin, tyttöjen ja poikien, enemmistön ja vähemmistöjen ja myös tarpeiltaan ”normaalien” ja erityisten lapsien välillä. (Ahonen, 2003, 68, 99.) Konkreettinen ero maaseudun ja kaupungin koulujen välillä oli 1940-luvulle asti



vallitseva käsitys siitä, että apukouluopetuksen tarve oli kaupungeissa suurempi kuin maaseudulla. Suomalaisessa yhteiskunnassa oli jakauma maaseutuun ja kaupunkiin. (Kivirauma, 2015, 36.) Oppivelvollisuuslaki puhututti kansalaisia ja jakoi mielipiteitä. Kaikki eivät kokeneet mielekkääksi lähettää lapsiaan kouluun, koska he eivät kokeneet sen olevaksi hyödyksi itselleen. Monissa perheissä lapset koettiin hyödyllisemmiksi kotona kuin koulussa ja monelta puuttui usko koulutuksen hyvään vaikutukseen elämässään. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2018, viitattu lähteessä Silvennoinen, 2002 mukaan, 15.)

Kansakoulun muuttuessa koko ikäluokan kouluksi ja oppikoulunkäynnin yleistyessä koettiin, että häiritsevien oppilaiden rooli kansakoulun toiminnassa muodostui jollain tavalla ongelmaksi, mikä vaati ratkaisua. 1940-luvulla ilmestyivät ensimmäiset erityisopetusta käsittelevät komiteamietinnöt, vuonna 1952 annettiin apukoulua koskeva tarkempi asetus ja 1950-luvun lopun kansakoululainsäädännössä tarkkailukoulu sai virallisen aseman. (Kivirauma, 2015, 35.) Tarkkailuluokkia perustettiin Helsinkiin 1939, Turkuun ja Jyväskylään 1942 sekä Tampereelle 1947 ja näiden luokkien tarkoituksena oli tarkkailla lasta sopivan erityisopetuksenmuodon määrittämistä varten. Usein kuitenkin muiden sijoitusvaihtoehtojen puutteessa jäi sijoitus tarkkailuluokalle yleensä pysyväksi ratkaisuksi. (Kivirauma, 2015, 35.)

Ahonen (2003, 102) kertoo, kuinka rinnakkaiskoulujärjestelmä toimi jarruna koulutukselliselle tasa-arvolle. Ideologinen perusta rinnakkaiskoulujärjestelmässä oli älykkyyden epätasainen jakautuminen väestössä. Tuohon aikaan puhuttiin teoreettisesti lahjakkaista ja käytännöllisesti lahjakkaita ja erosta pyrittiin tekemään vähemmän diskriminoiva puhumalla molemmista ryhmistä lahjakkaina. Tämä kyseinen jako oli sellainen, jonka pohjalta koulujärjestelmä tuli rakentaa. Oppikoulut oli suunnattu teoreettisesti lahjakkaille ja kansalaiskoulut niille, jotka omasivat käytännöllistä lahjakkuutta. (Kivirauma, 2015, 36 – 37.) Rinnakkaiskoulujärjestelmässä jo 11-vuotiaat joutuivat erottelun kohteeksi koulumahdollisuuksien osalta. Tuossa iässä tapahtui jaottelu kansakoululaisiin ja oppikoululaisiin (Ahonen, 2003, 102.) Oppikoulusta jatkettiin lukioon ja siitä yliopistoon tai ammatillisiin opistoihin keskikoulun kautta tai suoraan työelämään. Kansalaiskoulusta menttiin joko suoraan työelämään tai käytiin ammattikoulu, minkä jälkeen tapahtui työelämään siirtyminen. (Kivirauma, 2015; Jauhiainen 202 mukaan, 37.)

Alun perin kansakoulun oli määrä olla itsenäinen koulumuoto, jonka jälkeen oppilaat olisivat olleet valmiita yhteiskuntaan ja työelämään. Kansakoulusta oli mahdollista siirtyä myös oppikouluun, mutta varmin tie oppikouluun oli kuitenkin valmistavat koulut, jotka perustettiin juuri oppikouluun pyrkimistä varten. Hiljalleen alkoi kansakoulusta kuitenkin tulla pohjakoulu oppikoululle, mikä johti akateemisten vaatimuksien lisääntymiseen. (Kivirauma, 2015, 37.) Vaatimusten lisääntyessä alkoivat yhä pienemmätkin poikkeavuudet nousta pinnalle niiden haitatessa akateemisten taitojen saavuttamista. Puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet olivat ensimmäisiä esiin nousseita haasteita ja nämä olivat sellaisia vaikeuksia, joihin erityiskouluista ja -luokista rakentuva järjestelmä ei ollut sopiva. (Kivirauma, 2015, 37.) Tärkeä tekijä kansakoulun vaatimustasojen lisääntyessä oli kasvatusneuvoloiden toiminnan alkaminen. Niiden toiminta lisäsi oppilaiden psyykkisten ja fyysisten oppimisedellytyksien systemaattista tarkkailua. Kasvatusneuvolat olivat aloitteentekijöitä useilla paikkakunnilla osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisessä. (Jauhiainen 1993, viitattu lähteessä Kivirauma, 2015, 37.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen alkamisen vaikutukset erityisopetusjärjestelmään olivat merkittävät ja järjestelmästä muotoutui suurin piirtein se järjestelmä, mikä nykypäivänä on käytössä. Osa-aikainen erityisopetus oli toimintamuoto, joka erosi koulu- ja luokkamutoisesta erityisopetuksesta ja painopisteenä siinä oli nimenomaan osa-aikaisuus. (Kivirauma, 2015, 38.)

Vuosina 1972–1977 Suomessa toteutettiin peruskoulu-uudistus, mikä merkitsi perusteellista ajatteluttavan muutosta. Koulutusta haluttiin hyödyntää edistämään yhteiskunnallista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Yhtenäiskoulu tarkoitti koko ikäluokan opettamista yhdeksän vuotta neljän vuoden sijaan ja samalla se loi paineita erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämiseksi. Erityisopetusta varten perustettu suunnittelutoimikunta julkaisi vuosina 1970 ja 1971 kaksi mietintöä. Erityisopetus liitettiin nyt alusta asti uuteen koulujärjestelmään suunnitelmallisesti ja näin tuli osaksi suunnitelmallista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. (Kivirauma, 2015, 38.)

Inklusio juontaa juurensa vuoteen 1983, joka oli Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten vuosi sekä vuoteen 1994, kun tehtiin Salamancan sopimus. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, 15.) Yli 300 osallistujaa edustaen 92 hallitusta ja 25 kansainvälistä

organisaatiota, kokoontui Salamancassa, Espanjassa, 7.–10. kesäkuuta 1994 edistääkseen Education for All -tavoitetta harkitsemalla perustavanlaatuisia politiikan muutoksia, joita tarvitaan inklusiivisen koulutuksen lähestymistavan edistämiseksi. Tämän lähestymistavan myötä syntyi mahdollisuus kouluista, jotka palvelisivat kaikkia lapsia, erityisesti niitä, joilla on erityistarpeita koulutuksessa. Konferenssi järjestettiin yhteistyössä Espanjan hallituksen ja UNESCO:n kanssa, ja se toi yhteen korkean tason koulutusviranomaisia, hallinnon edustajia, päättäjiä ja asiantuntijoita sekä Yhdistyneiden Kansakuntien ja erikoistuneiden virastojen edustajia, sekä muita kansainvälisiä hallitusten välisiä organisaatioita, kansalaisjärjestöjä ja avunantajavirastoja. (UNESCO, 1994.) Sopimuksessa lukee, että jokaisella lapsella tulisi olla oikeus käydä tavallista koulua riippumatta siitä, minkälaisia tuen tarpeita heillä on. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, 15.)

Espanjan Salamancassa järjestetyssä konferenssissa tavoitteena oli käsitellä laajasti koulutuspoliittista muutosta, jonka tavoitteena olisi edesauttaa inklusiivista koulutusta. Syntyneessä Salamancan julistuksessa sitouduttiin edistämään koulutusta kaikille maailmalaajuisesti. (Loukumies & Laine, 2023, 27.) Julistus nostaa keskiöön sen, kuinka erityisiä koulutuksellisia tarpeita omaaville lapsille ja nuorille tulisi tarjota mahdollisuus käydä koulua tavallisen koulujärjestelmän piirissä, tavallisissa kouluissa ja tavallisilla luokilla. Julistus nostaa esille erikseen myös sen, kuinka koulun tulee mukautua kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (UNESCO, 1994.)

Vuoden 1983 peruskoululaissa (peruskoululaki 476/1983) 5. pykälässä luki, kuinka erityisluokkia voi kuulua peruskouluun ja näistä luokista voidaan muodostaa oma koulunsa. Tämä oppilasryhmiä segregoiva kaksoisjärjestelmä on edelleen osana Suomea, sillä meillä on yleisopetuksen kouluja sekä erityiskouluja. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, 47). Vuosikymmenien ajan Suomen koululaitoksessa on noudatettu kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus on nähty toisistaan erillisinä toimintoina. Kaksoisjärjestelmässä oppilaita on tarkasteltu niin sanotusti medikalisaatio-ajattelun ja diagnoosikeskeisen ajattelun lähtökohdista. Tämän perusteella oppilaita on luokiteltu yleisopetuksen oppilaiksi tai erityisoppilaiksi, normaaleiksi tai poikkeaviksi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15).

Perusopetuksen kaikista oppilaista erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus kolminkertaistui vuosien 1995 ja 2010 välillä. Kuntien kesken oli suuria eroja siinä,

kuinka moni erityisopetuksen oppilas opiskeli erityiskoulussa ja kuinka moni yleisopetuksessa. Moni sai myös osa-aikaista erityisopetusta. (Pihjala & Silvennoinen, 2020, 48.)

Opetusministeriön määräyksestä vuonna 2006 ohjausryhmä laati ehdotuksen esi- ja perusopetuksen pitkän aikavälin kehittämisstrategian. Syynä tähän oli huoli erityisoppilaiden määrän kasvusta (Pihlaja & Silvennoinen, 2020; Opetusministeriö 2007 mukaan, 48). Strategiassa ehdotettiin painopisteen siirtämistä varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Otettiin käyttöön käsite *tehostettu tuki*. Tehostetulla tuella viitattiin tukikäytänteiden tehostamista sekä tehostusta yhteisopettamisessa, osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja oppilashuollossa. Strategian ehdotuksessa oli kirjaus siitä, kuinka ennen tehostettua tukea tulisi tehdä pedagoginen arvio. Tehostettavaksi esitettiin myös opetusta pienemmissä opetusryhmissä. Lisäksi strategiassa oli ehdotus, kuinka oppilas siirrettäisiin erityisopetukseen vasta silloin, kun tehostetun tuen todettaisiin olevan riittämätöntä. Ennen tätä päätöstä olisi tehtävä pedagoginen selvitys. Oppilaalle, kuka erityisopetussiirtopäätöksen saa, tulisi tehdä HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka toimisi pedagogisena asiakirjana strategian ehdotuksen mukaan. (Pihjala & Silvennoinen, 2020, 48– 49.) Vuonna 2010 siirryttiin kaksiportaisesta tuesta kolmiportaiseen tukeen, mikä oli suuri muutos suomalaisessa koulujärjestelmässä. (Takala ym. 2020, 23). Kolmiportaisessa tuessa ovat tasot *yleinen tuki*, *tehostettu tuki* ja *erityinen tuki*.

Jahnukaisen (2014) tutkimuksessa selvitettiin koulunjohtajien käsityksiä inklusiivisen ja erityisopetuksen järjestämisestä kahdessa hyvin suorittavassa länsimaisessa koulujärjestelmässä Suomessa ja Albertassa, Kanadassa. Tutkimuksessa nousi esille, kuinka helposti käytettiin sanaa integraatio inklusion sijaan. Mielenkiintoista oli, kuinka samankaltaisia ajatuksia rehtoreilla oli kummassakin maassa huolimatta erilaisista kontekstuaalisista suuntauksista ja historiasta. (Jahnukainen, 2014.)

Jahnukaisen (2014) tutkimuksessa nostettiin esille se, kuinka tutkimukseen osallistuneet rehtorit eivät kukaan täysin kannattaneet inklusiota, vaan he kokivat, että perinteiselle erityisopetukselle on myös tarvetta. Tämä mielipide perustuu pääasiassa käytännölliseen ajatteluun ja on perusteltu nykyisten käytäntöjen ja saatavilla olevien resurssien perusteella. (Jahnukainen, 2014, 8)

Opetushallitus linjasi vuoden 2014 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*, kuinka perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti ja että opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli. Kyseinen kohta vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on itseasiassa ainoa kohta, missä mainitaan sana inklusio ja sitäkään ei mainita omana käsitteenään vaan puhutaan *inklusiokäsitteestä*. (Opetushallitus 2014.)

Kolmiportaisen tukijärjestelmän myötä melkein 20 prosenttia peruskoulun oppilaista sai 2018 syksyllä tehostettua tai erityistä tukea. Ennen muutosta laissa erityisopetuksen oppilaita oli noin hieman yli 8 prosenttia. (SVT 2019, viitattu Pihlaja & Silvennoinen, 2020, 51.) Kolmiportaisen tuen tulemisen myötä, mitä kutsutaan myös *erityisopetuksen reformiksi*, kunnat eivät saaneet enää korotettua valtionapua kaikkien erityisen tuen oppilaiden perusteella. Valtionapua saa liittyen pidennettyyn oppivelvollisuuteen, joka koskettaa vain pientä osaa erityisen tuen lapsista. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, 51.)

Inklusion toteuttaminen kouluelämässä käytännössä edellyttää asenteiden muuttumista, konkreettisia muutoksia opetustoimen ohjaukseen sekä perus- ja erityisopetukseen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, 53). Jotta inklusio tulee tulevaisuudessa toimimaan, se vaatii muutoksia. Tärkeää olisi laatia yhteinen ja toimiva linja inklusion toteuttamiseksi.

Suomen koulun historian kehitystä tarkasteltaessa voisi ajatella, että inklusio ei ole mikään uusi asia. Se on ollut keskuudessamme jo kauan aikaa ja tietyllä tapaa jo 1800-luvun loppupuolen ajatuksiin kaikille yhteisestä koulusta voidaan ajatella liittyvän inklusiivisia piirteitä. Inklusiossa loppujen lopuksi on kyse yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta.

## 2.2 Inklusion käsite

Inklusio on laaja ja moniselitteinen käsite. Inklusio voi olla päämäärä, visio, käytäntö, poliittinen päätös sekä pedagoginen lähestymistapa (Loukomie & Laine, 2023, 27). Siitä ei ole vain yhtä määritelmää, vaan monia ja määritelmäkin riippuu siitä, kuka määritelmän tekee. Määritelmät voivat olla deskriptiivisiä (kuvailevia) tai preskriptiivisiä (ohjailevia). Deskriptiivinen määritelmä inklusiosta kuvailee monia tapoja, miten inklusiota käytetään käytännössä. Preskriptiivinen määritelmä osoittaa tapoja, miten aiomme käyttää käsitettä ja miten haluisimme muiden sitä käyttävän. (Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaugh, Howes & Smith. 2006, 14.)

Kirjallisuus erotelee inklusiosta kapean ja laajan määritelmän. Laajan määritelmän mukaan kaikilla oppilaille tulee olla oikeus mahdollisimman hyvään oppimiseen, yhdenvertaiseen kohteluun, omien vahvuuksien hyödyntämiseen ja osallisuuteen. Inklusion laaja määritelmä ottaa huomioon kaikki oppilaat eikä vain esimerkiksi tuen tarvitsijoita. (Loukomies & Laine, 2023; Haugh, 2017 mukaan, 27.) Inklusion kapea määritelmä keskittyy erityisopetuksen oppilaiden ja muiden oppilaiden väliseen raja-aidan madaltamiseen (Loukomies & Laine, 2023, 28).

Inklusio voidaan ymmärtää jatkuvana prosessina, joka pyrkii löytämään parempia tapoja yleissivistävässä koulutuksessa vastatakseen monimuotoisuuteen ja helpottaakseen kaikkien oppilaiden osallisuutta. Näin ollen kapeaa ja laajaa ymmärrystä ei tulisi nähdä vastakkaisina; pikemminkin ne ovat riippuvaisia toisistaan menestyksen saavuttamiseksi. (Ainscow, Booth, and Dyson 2006; Kiuppis 2014 viitattu Sundqvist & Hannås 2020.) Se, miten ihmiset ymmärtävät inklusion on paljolti riippuvainen siitä, miten perehtyneitä he ovat asiaan.

Qvortrup ja Qvortrup (2018) määrittelevät ja konkretisoivat inklusion kolmen dimension avulla. Ensimmäinen dimensio on inklusion taso, jossa huomio kiinnitetään yksittäisen jäsenen asemaan yhteisössä, omaan kokemukseen toimijuudesta tietyssä yhteisössä, jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja toisten hyväksyntään. Ensimmäisessä dimensiossa on kolme tasoa 1) Fyysisen inklusion taso: Onko lapsi fyysisesti mukana?

2) Sosiaalisen inklusion taso: Onko lapsi sosiaalisesti aktiivinen yhteisössä? 3) Psykologinen inklusio: Kokeeko lapsi kuuluvansa yhteisöön ja tunnustavatko muut hänen jäsenyytensä? Toinen dimensio on yhteisön luonne. Tämä liittyy erilaisiin areenoihin, joihin lapsi voi kuulua tai joista hänet voidaan sulkea ulos. Areenoiksi voidaan lukea esimerkiksi luokkatila, mutta myös välitunnit, missä syntyy erilaisia ryhmittymiä ja vuorovaikutussuhteita. Kolmas dimensio on inklusion aste. Tämän avulla voidaan tarkastella inklusion laatua, lapsi on mukana eriasteisesti erilaisissa yhteisöissä. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, 17–18.)

Göransson ja Nilholm (2014, 268) löysivät neljä eri inklusion määrittämisen tasoa analysoidessaan inklusiosta tehtyjä tutkimuksia; sijoitusmääritelmä, yksilöllinen määritelmä, yleinen yksilöllinen määritelmä ja yhteisömääritelmä. Sijoitusmääritelmässä on kyse vammaisten ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden sijoittelupaikoista yleisopetuksen luokkiin. Yksilöllisessä määritelmässä inklusio nähdään niin, että se vastaa niitä sosiaalisia ja akateemisia tarpeita, mitä vammaiset ja erityisen tuen oppilaat tarvitsevat. Yleisessä yksilöllisessä määritelmässä huomioidaan kaikkien oppilaiden sosiaaliset ja akateemiset tarpeet. Yhteisömääritelmässä inklusion nähdään tietynlaisia ominaisuuksia omaavien yhteisöjen luomuksena. (Göransson & Nilholm, 2014 268.)

Edström, Gardelli ja Backmanin (2022) tutkimuksessa kerrotaan, kuinka Ruotsissa inklusiivista opetusta tukemaan kehitettiin Participation Model -nimellä kulkeva malli. Se oli alun perin tarkoitettu käytettäväksi toiminnan aikana osallistumisen tarkkailuun, analysointiin ja parantamiseen, esimerkiksi luokkahuoneessa. Nyt sitä markkinoidaan tukemaan inklusiivista opetusta.

Edström, Gardelli ja Backman (2022) tekevät tutkimuksessaan kartan kuuden Participation Model -näkökohdan eli kuuluminen, saavutettavuuden, vuorovaikutuksen, autonomian, osallistumisen ja hyväksymisen sekä Göranssonin ja Nilholmin (2014) tunnistamien neljän inklusion tason välillä. Tutkimuksessa näitä käytetään viitekehystenä, kun tarkastellaan suhdetta Participation Modelin ja eri inklusion tasojen välillä

Erilaisten ihmisten hyväksyminen, tasa-arvo ja syrjimättömyys korostuvat inklusioon liittyvässä asenteessa (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, 55). Inklusio edustaa yhdenvertaisuutta ja inklusiosta puhuttaessa esille nousee Bartonin esille nostamat

ajatukset. Inklusion toteutuminen vaatii monien muiden asioiden muuttumisen lisäksi myös inklusiivisen asenteen omaksumisen.

Inklusio-sanalla viitataan mukaan ottamiseen sekä mukaan kuulumiseen, missä keskiössä on kaikkien jäsenten osallisuus ja osallistuminen yhteiskunnassa ja eri instituutioissa (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, 52). Koulumaailmassa inklusiolla pyritään oppilaiden yhdenvertaisuuteen ja siihen, jokainen oppilas kokee olevansa vertainen toisten kanssa.

Dalgaard, Bondebjerg, Viinholt ja Filges (2022) tutkivat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan inklusion vaikutuksia erityistarpeita omaaviin lapsiin tavallisissa opetusympäristöissä verrattuna eriyettyihin opetusympäristöihin. Tulosten mukaan inklusiolla ei ole johdonmukaista vaikutusta positiiviseen tai negatiiviseen lasten akateemiseen suoriutumiseen, mitattuna kielellisissä, lukutaidon ja matematiikan tuloksissa, tai lasten yleisessä psykososiaalisessa sopeutumisessa. Analyysissä mukana olleet tutkimukset osoittivat laajan valikoiman sekä suuria positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Vaikka keskimääräiset vaikutuskoot suosivat inklusiota, ne olivat pieniä eikä yksikään ollut tilastollisesti merkitsevää. (Dalgaard ym. 2022.)

Loukomies ja Laine (2023, 17) kirjoittavat siitä, kuinka onnistuakseen inklusio ja inklusiivinen toimintakulttuurin kehittyminen ovat yhteydessä yhteisön toimijoiden ajattelutapaan, arvoihin, asenteisiin ja haluun nähdä yhteisön jäsenet heidän ainutkertaisuuttaan arvostaen. Tärkeänä inklusion kannalta nähdään myös henkilökunnan osaaminen, pedagogiset menetelmät, resurssit ja resurssien suuntaaminen (Loukomies & Laine, 2023, 17). Inklusio vaatii siis onnistuakseen monta eri palasta ja sen kokoaminen kokonaiseksi ei ole helppoa.

Huolimatta siitä, että inklusiota voidaan määritellä eri tavoin riippuen kontekstista ja prosessiin osallistuvista henkilöistä, se edustaa monimutkaista ilmiötä, jolla on nykypäivänä moraalinen imperatiivi kaikissa koulutuslaitoksissa. (Tančić & Pavlović, 2023.)

Määritelmiä ja tapoja ymmärtää inklusio on monia, mutta kaikissa on kuitenkin yhdistävä tekijä. Määritelmissä nousi esille ajatus yhdenvertaisuudesta, joka on vahvasti



liitoksissa syrjimättömyyteen. Lisäksi osallisuus nousi määritelmässä vahvasti esille. Näiden voi siis ajatella olevan yksiä inklusion ydinperiaatteita.

### **2.2.1 Yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys**

Vaikka inklusio on itsessään laaja ja moniselitteinen käsite, on käsitteitä, joita ilman sitä ei voi määrittää. Nämä ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo, syrjimättömyys, osallisuus ja osallistuminen.

Yhdenvertaisuus on käsite, millä viitataan ihmisten samanarvoisuuteen. Jokainen ihminen on samanarvoinen riippumatta sukupuolesta, iästä, kielestä, etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, uskonnosta, kansalaisuudesta, vakaumuksesta, mielipiteestä, vammasta, terveydentilasta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai muusta henkilöön liittyvästä syystä. (yhdenvertaisuus.fi.) Suomen perustuslaissakin (1999/731) nostetaan yhdenvertaisuus esiin perusoikeutena. Suomen perustuslaissa (1999/731) luvussa 2 §6 mainitaan, kuinka lain edessä ihmiset ovat yhdenvertaisia, eikä ketään saa sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella asettaa erilaiseen asemaan ilman hyväksyttävää syytä. Laki määrittelee myös sen, kuinka lapsella on oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisina yksilöinä ja hänellä on oikeus vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin hänen kehitystasonsa huomioiden. (Perustuslaki 1999/731 §6.) Laki puoltaa myös sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä.

Yhdenvertaisuutta pyritään koulumaailmassa edistämään muun muassa yhdenvertaisuussuunnitelman avulla. Yhdenvertaisuussuunnitelman pyrkimyksenä on turvata yhdenvertainen kohtelu sekä estää syrjintää. Oppilaitoksilta vaaditaan yhdenvertaisuussuunnitelmaa tarvittavista toimenpiteistä. (Opetushallitus, 2014) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) lukee, kuinka yhdenvertaisen kohtelun edellytyksenä on perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaaminen sekä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen.

Yhdenvertaisuus on merkittävässä roolissa koulumaailmassa ja se, että jokainen oppilas pystyisi kokemaan yhdenvertaisuuden tunnetta, on tärkeää. Jokainen meistä ihmisistä

kaipaa tunnetta, että on vertainen toisen kanssa. Yhdenvertaisuuteen kuuluu myös tunne yhteenkuuluvuudesta. Takala ym. (2020, 20) kirjoittavat, kuinka yhteenkuuluvuuden tunne on liittymistä toisiin ihmiseen ja yhteisöihin sekä ryhmään kuulumisen tunnetta, mikä on jokaisen yksilön perustarve. Yhdenvertaisen kohtelun edellytyksenä on perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaaminen kaikille sekä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. (POPS, 2014)

Syrjimättömyys on osa yhdenvertaisuutta. Kaikkia opetuksen järjestäjiä koskee syrjinnän kieltö ja vaatimus toimia aktiivisesti syrjintää vastaan. Syrjinnän kiellolla varmistetaan muodollinen yhdenvertaisuus, mutta se ei ole riittävä saadakseen aikaan mahdollisuuksien tasa-arvoa. (Loukomies & Laine, 2023, 34–35.) On tärkeää, että kouluissa on ehdoton nollatoleranssi syrjintää vastaan ja oikeanlaiset keinot edistää syrjimättömyyttä.

### **2.2.2 Tasa-arvo**

Tasa-arvo on vahvasti kytköksissä yhdenvertaisuus-käsitteeseen ja ne kulkevatkin käsi kädessä. Loukomies ja Laine (2023) nostavat esille sukupuolten välisen tasa-arvon ja koulutuksellisen tasa-arvon. Suomen laissa tasa-arvosta puhuttaessa viitataan nimenomaan yksilön sukupuoleen ja tasa-arvoon sukupuolten välillä. Perustuslaissa (1999/731) lukee 6.pykälän kohdalla, kuinka yhteiskunnallisessa toiminnassa ja työelämässä edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa. Laissa mainitaan kohdassa 5 a § (30.12.2014/1329) siitä, kuinka oppilaitos on vuosittain velvollinen laatimaan tasa-arvosuunnitelman yhdessä henkilöstön ja oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa, minkä avulla pyritään edistämään tasa-arvoa sukupuolten välillä ja seuraamaan oppilaitoksen sen hetkistä tilannetta tasa-arvon suhteen.

Opetussuunnitelmassa nostetaan esille, kuinka käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä ja seksuaalisuudesta kehittyy peruskouluaikana oppilailla. Kouluyhteisön tulee edistää sukupuolten tasa-arvoa ja tukea oppilaiden identiteetin rakentumista arvoillaan ja käytänteillään. (POPS, 2014, 28.)

Koulumaailmassa on tärkeää olla edistämässä tasa-arvon toteutumista. Vaikka paljon puhutaan tyttöjen ja poikien eroista esimerkiksi PISA-tuloksia vertaillen tulee kaikki oppilaat nähdä tasa-arvoisina oppilaina, joilla on kyvyt ja taidot kehittyä. Ketään ei saa alkaa sukupuolen mukaan asettamaan eriarvoiseen asemaan.

Koulutuksellinen tasa-arvo on koulutuksen saavutettavuutta, osallisuutta koulussa sekä sitä, että jokaisella oppilaalla ja opiskelijalla on tasavertaiset mahdollisuudet saavuttaa hyviä oppimistuloksia (Bernelius & Huill, 2021 viitattu Loukomies & Laine, 2023, 58.) Koulussa on tärkeää nostaa esille se, kuinka menestyminen ei ole sukupuolesta kiinni ja että jokaisella sukupuolesta riippumatta on mahdollisuudet oppia ja saavuttaa hyviä tuloksia.

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään ohjaukseen ja opetukseen. Koulutuksen yhtenä edellytyksenä on myös se, että kaikki opettajat ovat tarpeeksi päteviä ja ammattitaitoisia ja, että jokaisella opettajalla on samanlaiset valmiudet ja lähtökohdat luodakseen parhaita mahdollisia oppimistilanteita. (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, 76.) Jokainen oppilas on oikeutettu opettajaan, joka pystyy tuottamaan laadukasta opetusta ja edesauttamaan oppilaan kasvua ja kehitystä.

### **2.2.3 Osallisuus ja osallistuminen**

Osallisuus on vahvasti inklusioon yhdistetty käsite ja yksi inklusion keskeisimpiä tavoitteita. Osallisuus kouluissa näkyy esimerkiksi oppilaskunnanhallituksen toimintana tai muina vastaavina luottamustehtävinä. (Loukomies & Laine, 2023, 42.) Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjataan, kuinka perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi luo osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri. Koulutyön perustana toimii myös oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilaat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti. (POPS, 2014)

Yli-Kojolan (2018) tutkimuksessa tutkittiin tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta opetuksessa ja siinä haastateltavien opettajien kuvaukset osallisuudesta jakautuivat yhdessä toimimiseen, oppilaiden toimijuuteen, ja vastuun ottamiseen. Kempainen (2014) tarkastelee osallisuutta koulussa tutkimuksessaan ja esille nousee, kuinka oppilaat

kokevat osallisuuden positiivisena ryhmässä mukana olevana asiana, mutta esiin nousee ääripää, kuinka voi olla mukana koulukiusaamisessa. Tutkimuksessa oppilaat kuvailivat osallisuuden olevan sekä fyysistä toimintaa sekä abstrakti ilmiö, missä oppilas on mukana päätöksenteossa tai valinnassa (Kemppainen, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että osallistuminen koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonnollinen tapa vahvistaa oppilaan osallisuutta. Oppilaiden osuus nähdään tärkeänä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Arviointi ja yhteistyön kehittäminen ovat myös oppilaita osallistavaa toimintaa. (POPS, 2014)

### **2.3 Inklusiivinen kasvatusta ja pedagogiikka**

Yleensä inklusiivinen kasvatusta ja opetus nähdään kaikkien oppilaiden tarpeiden tunnistamisena, niihin mukautumisena ja niihin vastaamisena. Tässä tunnistamisessa voi olla kyse yksilöllisyydestä, toisin sanoen nähdään yksilön tarpeet, kuten myös oppilaat, jotka tulevat moninaisista yhteisöistä. Inklusiivinen pedagogiikka on sitä, että opettaja arvostaa moninaisuutta luokkahuoneessaan ja on ystävällinen sekä toivottaa tervetulleeksi kaikki oppilaansa. (Norwich, 2013, 74.) Inklusiivisessa kasvatuksessa perusajatuksena on, että kaikki oppilaat ja opiskelijat pystyvät oppia ja kehittyä omista lähtökohdistaan käsin sekä jokainen lapsi on erilainen ja jokainen lapsi pystyy oppimaan.

Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020, 79) kuvailevat inklusiivisen kasvatuksen olevan esteiden ehkäisyä, vähentämistä ja poistamista oppimisen ja osallistumisen tieltä. Inklusiivisessa kasvatuksessa perusajatuksena toimivat ymmärrys siitä, että kaikki lapset ovat erilaisia ja kaikki lapset voivat oppia. Ajatuksena on muuttaa toimintatavat vastaamaan lapsien tarpeita. (UNESCO, 2014.)

Inklusiivisen opetuksen päämääränä on edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta sekä tarjota laadukasta tukea oppimiseen koulussa (Paju, 2021, 3). Huolimatta siitä, kuinka pitkän aikaa Suomessa koulujärjestelmän tarkoituksena on ollut tukea jokaisen lapsen mahdollisuutta päästä kouluun, inklusiota ei mainita eikä määritellä Opetussuunnitelman perusteissa sen tarkemmin. (POPS, 2014) Määritelmän puutteen vuoksi inklusion määrittelemisen jää toisten osapuolten vastuulle ja synnyttää aiheeseen liittyen myyttejä sekä vaihtelevien todellisuuksien syntymistä arkielämässä. (Jahnukainen, Hienonen, Lintuvuori & Lempinen, 2023, 401.) Kunnissa inklusiokasvatusta voidaan tulkita eri tavoin, mikä voi johtaa lapsia ja nuoria eriarvoistaviin rakenteisiin ja opetusjärjestelyihin (Takala ym. 2020, 23). Se, ettei Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellä inklusiota aiheuttaa sen, että opetusallalla työskentelevät henkilöt lähtevät itse tekemään määritelmiä ja saattavat tulkita sekä toteuttaa inklusiota vaihtelevasti.

Inklusiivisen koulujärjestelmän haastaessa kouluja ja opettajia, he joutuvat pohtimaan ja kehittymään vastatakseen oppilaiden monimuotoisuuteen. Tarkasteltaessa asiaa pedagogiikan näkökulmasta haasteeksi muotoutuu se, miten käytännössä koulut ja opettajat pystyvät ottaa huomioon oppilaiden toisistaan poikkeavat tiedot ja taidot, tarpeet ja kiinnostuksenkohteet sekä oppimisprofiilit. (Loukomie & Laine, 2023, 94.)

Inklusiivista pedagogiikkaa kehiteltäessä tulee ymmärtää sen laaja ja monisyinen kokonaisuus, vastuu ei ole kenelläkään yksittäisellä opettajalla (Loukomie & Laine, 2023, 94). Inklusiivinen pedagogiikka opettajilla kehittyy omalaisekseen, missä yhtenäiset pääteemat kantavat, jotta sitä voi inklusiiviseksi pedagogiikaksi kutsua.

Hellströmin (2008) mukaan pedagogiikkaa voidaan tarkastella kolmella eri tasolla; makro-, meso- ja mikrotasolla (Loukomie & Laine, 2023, 94). Pedagogiikka makrotasolla on valtion ja kuntien koulujärjestelmien ratkaisuihin liittyvää. Makrotasolla puhutaan kansallisesta opetussuunnitelmasta ja oppimiskäsityksistä, mutta myös valtion ja kuntien päätöksistä, jotka vaikuttavat kouluihin toimijoina. (Loukomies & Laine, 2023, 95.) Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaan ja tämän on luettavissa kansallisen opetussuunnitelman perusteista.

Mesotasolla keskitytään koulun tapoihin järjestää opetusta. Keskeisessä roolissa on se, miten koulu käyttää resurssejaan ja minkälaisia rakenteita kouluun luodaan inklusiivisen

pedagogiikan tukemiseksi. Koulutasolla inklusiivinen pedagogiikka voi tarkoittaa yhteisopettajuutta, joustavia opetusjärjestelyjä ja yhteisesti sovittuja toimintaperiaatteita (Loukomies & Laine, 2023, 95.)

Mikrotason pedagogiikka on sitä, miten opettaja järjestää opetuksen ja minkälaiset kasvatukselliset periaatteet ja näkemykset hänellä on (Loukomies & Laine, 2023, 95). Suomessa opettajilla on vapaus toteuttaa omanlaistaan opetusta huomioiden opetussuunnitelman linjaukset. Opettajalla on vapauksia päättää siitä, millä tavoin opettaa. Inklusion näkökulmasta tarkasteltuna opetuksesta tulee pyrkiä tehdä merkityksellistä, kiinnostavaa ja motivoivaa jokaiselle oppilaalle huomioimalla oppilaiden osallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen. (Ferguson, 2008; Niemi ym. 2018 viitattu Loukomies & Laine, 2023, 96.) EASNIE (2012) määrittelee inklusiivisen opettajan profiilin, joka sisältää neljä ydinarvoa, jotka ovat tarpeen jokaiselle koulutusjärjestelmään astuvalle opettajalla. Nämä neljä ydinarvoa ovat oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa ja kehittyminen ammattilaisena.

Opettajan vapaudella toteuttaa opetustaan omalla tavallaan on hyvät ja huonot puolensa. Positiivista siinä on mahdollisuudet luovaan ja rikkaaseen opetukseen, mikä huomioi nykyhetken uudet opetusmenetelmät. Toisaalta taas se voi antaa opettajan opettaa vanhoilla tavoillaan ilman halua kehittyä ja viedä opetusmetodejaan uudelle tasolle. Toisin sanoen opettajan pedagoginen vapaus voi asettaa oppilaat koulussa eriarvoiseen asemaan. Onnistunut inklusio näkyy kaikkien lasten aktiivisessa osallistumisessa, heillä on pääsy leikki- ja työtiloihin sekä heillä on vaihtoehtoja, joita he voivat valita itse. Inklusio on prosessi, ei paikka. (Tančić & Pavlović, 2023.)

## **2.4 Inklusiivinen koulujärjestelmä**

Inklusiivisen koulutusjärjestelmän perusajatuksena on kasvattaa koulutuksen saatavuutta jokaiselle lapselle ja samalla luoda edellytykset laadukkaalle koulutukselle huomioiden lapsen tarpeet ja kyvyt (Tančić & Pavlović, 2023). Inklusiivisen ajattelutapa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ollut huomattavissa jo

vuosikymmenien ajan tarkasteltaessa kasvatusta ja opetusta ohjaavia asiakirjoja (Hakala & Leivo, 2015, 2).

Tančićin ja Pavlovićin (2023) tutkimuksessa perehdytään inklusiivinen kulttuuriin menestyksekkään koulutuksellisen inklusiivisuuden pedagogisena ulottuvuutena. Tutkimus painottaa inklusiivisen pedagogiikan tärkeyttä ja lapsen hyvinvointia, korostaen inklusiivisen kulttuurin merkitystä avainulottuvuutena saavutettaessa laadukasta opetusta ja inklusiivisia instituutioita. Tällä ulottuvuudella on vaikutuksia turvallisen ja innostavan yhteisön luomiseen, jossa jokaista kunnioitetaan ja joka on kaikkien yhteisön jäsenten suurten saavutusten perusta. Se kehittää ja jakaa yhteisiä inklusiivisia arvoja, jotka siirtyvät kaikille uusille työntekijöille, lapsille, vanhemmille, huoltajille ja paikalliselle yhteisölle. Koska inklusiivisella kulttuurilla on näkyviä ja näkymättömiä elementtejä sekä oletuksia, joita huomaamme ja joita emme huomaa, se on tärkeä tekijä osallistumisen mutta myös oppilaiden sulkemisen, syrjinnän ja eristyksen kannalta. (Tančić & Pavlović, 2023.)

UNESCO (2009) kirjaa, kuinka "inklusiivinen" koulutusjärjestelmä voidaan luoda vain, jos tavallisista kouluista tulee enemmän inklusiivisia eli jos ne parantavat kykyään kouluttaa kaikki alueensa lapset. UNESCO:n (2009) teoksessa *Policy Guidelines on Inclusion in Education* lukee, kuinka tavalliset inklusiivisen suuntauksen omaavat koulut ovat tehokkain tapa torjua syrjiviä asenteita, luoda tervetulleita yhteisöjä, rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa ja saavuttaa koulutus kaikille; lisäksi ne tarjoavat tehokkaan koulutuksen suurelle osalle lapsista ja parantavat koko koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja lopulta kustannustehokkuutta.

Inklusiivisen koulutuksen tulkinta haastaa kouluttajat ja koulutusjärjestelmän miettimään opettamisen työtä ja oppimista eri tavoilla ja monista näkökulmista katsottuna (Forlin ym. 2014, 5).

Päivärinta (2020) on tutkielmassaan perehtynyt inklusioon ja avoimiin oppimisympäristöihin liittyviin julkaisuihin Ylen ja Helsingin Sanomien medioissa vuosina 2016–2020. Tutkimuksessa käy ilmi, kuinka suuri osa negatiivisesta tavasta puhua kohdistui inklusion tai avoimien oppimisympäristöjen huonoon tai toimimattomaan toteutukseen sekä toisaalta usein näihin kytköksissä oleviin puutteellisiin käytettävissä oleviin resursseihin. Esille tutkimuksessa nousee myös,

kuinka yhteiskunnan koulutukselle asettamiin vaatimuksiin ei enää perinteisen koulun keinoin kyetä vastaamaan, joten muutoksen ja kehittymisen tarve ilmaistaan helposti negatiivisen kautta. (Päivärinta, 2020, 31.)

## 2.5 Media

Sanan *media* juuret juontavat latinankieliseen sanaan *medium*, joka tarkoittaa keskikohtaa tai välissä olevaa. Englannin kielessä sanalla *medium* viitataan yksittäiseen viestintään välineeseen ja sanalla *media* viestintävälineiden kokonaisuuteen. Ennen kaikkea media viittaa viestintään, joka tapahtuu teknisten laitteiden avulla. Mediat ovat osa ihmisten, yhteisöjen ja organisaatioiden vuorovaikutusta. Nykypäivänä monikirjoinen viestintä on osa mediaa. (Seppänen & Väliaverronen, 2012, luku 2.)

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana suomalaisten viestintämaisema on muuttunut tavalla, mitä ei osattu odottaa. Mobiililaitteiden kehittyminen ja digitaaliset julkaisualustat ovat muuttaneet television ja sanomalehden riippumattomaksi paikasta ja ajasta. (Nieminen, 201.) Maassa, jossa mediaan luotetaan ja sitä arvostetaan, on medially vaikutusvaltaa siihen, miten ihmiset ajattelevat ja mistä he kiinnostuvat (Kilpeläinen, 2020). Printtimedially viitataan painettuihin lehtiin eli lehdistöön, sähköistä mediaa taas ovat radio ja televisio. Digitaalisesta mediasta puhutaan silloin, kun puhutaan internetissä toimivista tai älylaitteille ladattavista julkaisuista. Perinteiseen mediaan liitetään printti- ja sähköinen media, mutta myös tällaisten tiedotusvälineiden verkko- ja digiversiot. Perinteisistä ja suurimmista tiedotusvälineistä käytetään nimitystä valtamedia. (Kilpeläinen, 2020)

Viestinnällä viitataan yksinkertaisuudessaan sanomien vaihtoon kahden tai useamman osapuolen välillä. Viestinnän avulla ihmiset jakavat ja luovat yhteistä todellisuutta. Keskinäisviestintä on kahden osapuolen välistä viestintää. Ryhmäviestinnästä on kyse silloin, kun viestintä tapahtuu rajatussa ryhmässä. Joukkoviestinnässä taas sanoma jaetaan laajalle yleisölle. Joukkoviestintä on julkista, teknisesti välitynyttä ja se on periaatteessa kaikkien saatavilla. Se on yksisuuntaista harvoilta monille suuntautuvaa viestintää. (Seppänen & Väliaverronen, 2012.)



Mediaviestinnän tarkoituksena on tuoda medianäkyvyyttä esimerkiksi viestin lähettäjälle, julkisyhteisölle, aatteelle tai muulle asialle. Medianäkyvyyteen liitetään sanoja ja sanapareja kuten mediahuomio, mediajulkisuus, ansaittu media, ansaittu huomio, ansaittu näkyvyys tai ansaittu julkisuus. (Kilpeläinen, 2020.)

Helsingin Sanomat on pohjoismaiden laajalevikkisin lehti. Se tavoittaa päivittäin 780 000 lukijaa, kun mukaan lasketaan digitaalinen näköislehti. Lisäksi, kun mukaan lasketaan vielä verkkopalvelun lukija, nousee lukijoiden tavoitavuus lähemmäs kahta miljoonaa. (Lahti & Meretniemi, 2022.)

## 3. Tutkimuksen toteutus

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen keskiössä on kirjoitettu kieli ja se, minkälaista todellisuutta kirjoitetulla kielellä pystytään luomaan, minkälaista kuvaa se meille luo. Sanomalehdet, sosiaalinen media ja internet tarjoavat yhdessä valtavan alustan, missä päivittäin ihmiset luovat kirjoituksillaan omanlaistaan kuvaa todellisuudestamme. Tässä tutkimuksessa keskityn siihen, minkälaista todellisuuden kuvaa Helsingin Sanomissa kirjoitetut artikkelit luovat inklusiosta.

Tutkimukseni tavoitteena oli lähteä selvittämään, minkälaista todellisuutta Helsingin Sanomien artikkelit aikavälillä 2020–2022 inklusiosta luovat. Tavoitteena oli saada aikaan käsitys siitä, miten inklusiosta kirjoitetaan ja miten kirjoitettu kieli vaikuttaa inklusiosta syntyneeseen mielikuvaan. Päättökysymykseni on: Millaista kuvaa artikkelit inklusiosta luovat? Tällä viitataan siihen, millainen käsitys minulle lukijana ja tutkijana syntyy lukiessani Helsingin Sanomien artikkeleita inklusiosta. Tarkentavat tutkimuskysymykset ovat: Miten inklusiosta puhutaan? Miten ja mitä inklusiosta kirjoitetaan ja millaisia inklusiomääritelmiä kirjoituksissa esiintyy?

Tutkimuskysymykset lähtivät muotoutumaan omalla painollaan tekstejä lukiessa. Huomioni kiinnittyi myös siihen, kuka tekstin on kirjoittanut ja paljonko sillä on vaikutusta tekstin sisältöön. En kuitenkaan näitä varsinaisiksi tutkimuskysymyksiksi nosta, sillä koin, että on hankala analysoida kirjoittaja ilman sen kummempia taustatietoja.

### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Juuti ja Puusa (2020) kertovat, kuinka laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen keskiössä olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista ja tunteista. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on siis ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Pro-gradu tutkielmassani tutkin kirjoitetun tekstin perusteella tutkia, minkälaista kuvaa inkluusiosta luodaan, miten kirjoittaja sanavalinnoillaan ja kirjoitustyyllillään luo todellisuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa menetelmät nojaavat usein jossain määrin fenomenologiaan. Fenomenologian ytimessä on tarkoituksena selvittää, kuinka ihmiset kokevat ilmiöt, joiden sisällä he elävät. Tapa, millä ihmiset rakentavat merkityssuhteilla elämänsä sosiaalista todellisuutta, on myös osa fenomenologiaa. (Juuti & Puusa, 2020.) Laadullisessa tutkimuksessani on mukana fenomenologisia piirteitä, sillä ihmisten kokemus inkluusiosta paistaa läpi heidän kirjoituksissaan. Näiden ihmisten kirjoittamat tekstit kertovat, miten he kokevat inkluusion ja mitä ajatuksia se heissä herättää.

Laadullinen tutkimusote on tutkimuksessani perusteltua. Tutkin ilmiötä, inkluusiota, joka on paljon puhututtanut ja vaikuttaa ihmisten todellisuuteen. Tutkin diskursiivisen analyysin avulla ihmisten kirjoitettua tekstiä ja sen pohjalta luon kuvaa siitä, miten kirjoittajat kokevat inkluusion ja minkälaista kuvaa he siitä luovat. Juuti ja Puusa (2020) kirjoittavat, kuinka tutkimuksessa on aina pohjimmiltaan tarkoitus kuvata, selittää, tulkita tai ymmärtää jotain ilmiötä.

Tieteenfilosofiassa tarkastellaan tieteellisen tiedon luonnetta, sen hankintaprosessia ja pätevyyttä. Tutkimuksen taustaoletuksista ja niiden rajoituksista tulisi tutkijan omassa tutkimuksessaan olla tietoinen. (Juuti & Puusa, 2020.) Ennakko-oletukseni tutkimuksessani on, että inkluusiosta luodaan artikkeleissa negatiivista kuvaa ja että niistä paistaa läpi myös se, että kaikille ei ole välttämättä tietoa inkluusion alkuperästä ja sen tarkoituksesta. Lisäksi oletan, että kirjoituksista tulisi ilmi, että inkluusiota voidaan toteuttaa eri tavalla eri paikoissa ja sen onnistumiseen vaikuttaa monenlaiset tekijät.

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, 26) kertovat, kuinka kielenkäyttö on käytäntö, joka luo kuvaa maailmasta, mutta se myös merkityksellistää sekä samalla järjestää ja rakentaa,

uusintaa ja muuttaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Tunnuksomaista diskurssianalyysille on sen tyyppinen sosiaalisia käytäntöjä korostava materiaalisuus, jossa sosiaalista todellisuutta jäsennetään jatkuvasti rakentuvana, olemassaolevina käsitteellistämisen tapoja uusintavana ja muuntavana prosessina (Jokinen ym., 2016, 29).

Kieltä käyttäessä ihminen konstruoi eli merkityksellistää kohteet, joista hän puhuu tai kirjoittaa. Konstrutiivisuuden ajatus on liitoksissa kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssystemeinä. Eri merkityssystemit eivät itseriittoisesti rakenna sosiaalista todellisuutta, ne määrittyvät suhteessa toisiinsa. Diskurssianalyysissa ei huomioida sitä, mitä mahdollisesti on kielenkäytön tai muun merkityksellisen toiminnan tuolla puolen. (Jokinen ym. 2016, 26–28.)

Mahdollinen vuorovaikutuksellisuus aineistossa otetaan diskurssianalyysin analyysissa huomioon arvokkaana kontekstulisoitavana seikkana. Kun puhutaan yleisellä tasolla kontekstin huomioimisella analyysissa, sillä viitataan siihen, että analysoitavaa toimintaa tietynä aikana ja tietyssä paikassa ja tulkinta pyritään suhteuttamaan tähän. (Jokinen ym. 2016, 25 – 37.)

Jokinen ym. (2016) kertovat, kuinka on olemassa erilaisia toimijaulottuvuuksia ja diskurssianalyysissä ne kuvataan identiteetin, subjektioposition ja diskurssin käyttäjän käsitteillä. Identiteetti on yläkäsite ja sen voi määritellä tarkoittamaan niitä oikeuksia, velvollisuuksia tai ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen tai toisille toimijoille tai muut toimijat hänelle (Peräkylä 1990, 22; Suoninen 1992, 40). Identiteetit muotoutuvat omanlaisikseen kussakin diskurssissa ja repertuaarissa. Subjektioption käsite sopii erityisen hyvin tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia, mutta sitä käytetään myös kuvaamaan toimijan aseman vaihteluita samallakin toimijalla. Diskurssin käyttäjän käsite tuo samasta asiasta esiin toisenlaisen, toiminnallisemman puolen. Siinä keskitytään ihmisen mahdollisuuksiin määrittää itse itseään ja puhua kokemuksistaan erilaisilla, keskenään ristiriitaisillakin tavoilla. (Jokinen ym. 2016, 45.)

Siltaoja ja Vehkaperä (2011, 209) kertovat, kuinka diskursseja voidaan kuvata vakiintuneita puhekäytäntöinä, jotka ovat rakentamassa ja tuottamassa osaltaan sitä ilmiötä, mitä ne kuvaavat. Diskurssit ovat tekstuaalisia kokonaisuuksia ja toimivat olennaisessa roolissa sosiaalikultuurisissa käytännöissä, jotka ovat juurtuneet sosiaaliin

ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Tällä tavoin diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuutta. Diskurssin tunnistamisen jälkeen on tärkeää analysoida sitä, millaista sosiaalista todellisuutta tuotetaan tai ylläpidetään diskurssin avulla. Kysymykset *miten* ja *millaisena* ovat keskeisessä roolissa, sillä mielenkiinto on siinä, millä tavoin jokin asia sanotaan ja millaiseksi se jonkin asian tai ilmiön tuottaa. (Siltaoja & Vehkaperä, 2011, 209.)

Tulkitsevassa diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita mitä tekstissä sanotaan, mutta ollaan myös kiinnostuneita, miten jokin asia tekstissä sanotaan eli miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja ylläpidetään. (Siltaoja & Vehkaperä, 2011, 217.) Kriittinen diskurssianalyysi puolestaan eroaa tulkitsevasta diskurssianalyysistä siinä, että siinä tutkija tarkastelee kielellisiä ja sosiaalisia rakenteita, joiden avulla tietoaamme esimerkiksi sosiaalisesta tilasta todellisuudesta säädellään. Kriittisessä diskurssianalyysissä tutkija huomioi poliittiset näkökulmat se, miten ne vaikuttavat erilaisissa diskursseissa ilmiön muodostumiseen (Siltaoja & Vehkaperä, 2011, 218.) Tässä tapauksessa tutkimus painottuu tulkitsevaan diskurssianalyysiin.

### 3.3 Aineisto ja aineiston keruu

Aineiston kerääminen tapahtui Helsingin Sanomien nettilehden sivuilta. Hain artikkeleita kirjoittamalla hakukenttää ”inkluisio” ja lisäksi rajasin julkaisujen aikaväliksi 1.1.2020-31.12.2022. Aluksi selaisin läpi otsikot ja tein sen avulla rajausta. Otsikoinnissa kiinnitin huomiota siihen, mainittiinko siinä inkluisio, erityisopetus, avoin opetusympäristö tai jokin muun inkluisioon yhdistettävä sana. Otsikoiden jälkeen aloin lukemaan läpi artikkeleita ja tallensin itselleni Helsingin Sanomien omiin tallennettuihin artikkeleihin. Lisäksi tulostin artikkelit itselleni paperiversioiksi. Vaatimukseni oli, että artikkelissa mainittiin inkluisio jossain muodossa ja siihen otettiin kantaan joko suoraan tai epäsuorasti. Lisäksi vaatimuksena oli, että artikkeli on julkaistu 2020–2022 aikavälillä.

### 3.4 Aineiston kuvaus ja analyysi

Aineisto koostuu 16 artikkelista, jotka on valikoitu Helsingin Sanomista ja ne on julkaistu aikavälillä 2020–2022. Yhteensä kymmenen kappaletta artikkeleista ovat mielipidekirjoituksia ja loput kuusi ovat Helsingin Sanomien toimittajien kirjoituksia. Mielipidekirjoitusten kirjoittajina ovat toimineet huoltajat, opettajat, poliitikot, psykologit ja lääkärit. Kirjoittajat edustivat laajasti eri toimijoita Kirjoittajien moninaisuuden takia myös artikkeleiden sisältö ja kieli on hyvin laajaa ja erilaista. Taulukkoon 1 on koottu tutkimuksessa käytettyjen artikkeleiden otsikot ja julkaisupäivä.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytetyt artikkelit.

Otsikko	Julkaisupäivämäärä
”Kouluissa toteutuu inklusion irvikuva”	15.9.2022
”Me opettajat olemme viestineet inklusion ongelmista jo vuosia, mutta meitä ei ole kuunneltu”	21.9.2022
”Inklusio ei toimi, koska rahat eivät riitä, sanoo OAJ:n Katariina Murto”	31.12.2022
”Jokainen oppilas on oikeutettu tarvitsemaansa yksilölliseen tukeen”	12.11.2022
”Erityisopetus tulisi järjestää joustavasti”	8.11.2022
”Inklusion hinta voi olla kallis”	23.6.2021
”Tavallinen luokka ei ole aina oikea paikka erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle”	21.6.2021
”Koulujen inklusion ongelmiin löytyy ratkaisuja”	12.2.2021
”Ei luokkia, ei seiniä”	26.1.2020
”Nazima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inklusio ajaa luokkia kaaokseen”	13.9.2022

”Kysely: Opettajat kannattavat inklusiota, mutta nyt se on liian byrokraattista”	21.10.2022
”Säästötoimena inklusio on luokaton”	3.10.2022
”Meno oppitunneilla on välillä kuin sirkuksessa”	1.9.2022
”Myös pienluokat tukevat oppimista”	17.10.2022
”Paheksuttu inklusio onnistui espoolaisessa koulussa – Nyt oivalluksia saavutaan ihmettelemään ulkomailta asti”	26.9.2022
”Koululuokkia ei aja kaaokseen inklusio vaan riittämätön tuki”	18.9.2022

Keräsin taulukkoon 2 analyysissa syntyneet diskurssit. Analyysivaiheessa luin artikkeleita läpi ja alleviivasin sanavalintoja ja lauseita. Luokittelin sanoja ja lauseita paperilla ja mietin, minkälaista kuvaa ne luovat sekä, mihin sanavalinnoilla pyritään ja mitä niillä halutaan kertoa. Näiden pohjalta syntyi viisi diskurssia. Kokosin taulukkoon 2, mitä huomioin missäkin diskurssissa.

#### Taulukko 2. Tutkimuksen diskurssit

Diskurssit	Esimerkki tulkinnasta
Inklusion kielteinen sävy	”inklusion irvikuva” (HS 15.9.2022) Negatiivissävytteiset sanat, kirjoittajan sanavalinnoista syntyvä kielteinen sävy ja/tai suhtautuminen inklusioon.
Inklusion myönteinen sävy	”Inklusiossa erityistukea tarvitsevia lapsia opetetaan samassa ryhmässä. Se on hyvä asia--.” (HS 12.2.2021) Positiivissävytteiset sanat, kirjoittajan sanavalinnoista syntyvä myönteinen sävy ja/tai suhtautuminen inklusioon

Inklusion määritelmiä	”Inklusio tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamista aivan tavallisissa luokissa.” (HS 26.9.2022) Minkälaisia määritelmiä inklusiosta artikkeleista annettiin, minkälaista todellisuuden kuvaa ne tuottivat inklusiosta?
Inklusion ongelmat	”Resurssit inklusion toteuttamiseen eivät ole olleet missään työpaikassamme riittävällä tasolla.” (HS 21.9.2022) Mitä ongelmia ja huolenaiheita kirjoittajat inklusiosta nostivat esille?
Inklusiosta nähdyt mahdollisuudet ja kehitysideat	”Koulujen inklusion ongelmiin löytyy ratkaisuja” (12.2.2021) Mitä mahdollisuuksia kirjoittajat näkivät inklusiossa, minkälaisia kehitysideoita inklusioon annettiin?

Inklusion kielteinen sävy oli esille monessa tekstissä. Sanavalinnat, kuten ”pakkoinklusion” (8.11.2022) ja ”inklusion irvikuva” (HS 15.9.2020) nousivat erityisen vahvasti esille ja näiden pohjalta lähti muotoutumaan kielteisen sävyn diskurssi. Etsin samankaltaisia ilmauksia teksteistä. Tekstejä lukiessani pohdin, minkälaista mielikuvaa tämä minulle luo lukijan näkökulmasta. Kirjoitin artikkeleista ylös huomioita ”Kielteinen/negatiivinen suhtautuminen”, ”kritisointia” ja ”kielteinen sävy”, jotka sopivat diskurssiin. Tämän jälkeen lähdin tulkitsemaan tekstejä tarkemmin.

Inklusion myönteinen sävy oli haastavampaa löytää kuin kielteinen sävy. Artikkelissa ”Paheksuttu inklusio onnistui espoolaisessa koulussa – Nyt oivalluksia saavutaan ihmettelemään ulkomailta asti” (26.9.2022) nostettiin esille inklusio myönteisessä valossa ja tämä sai minut tutkimaan tarkemmin muita artikkeleita. Yhteensä viidessä artikkelissa nousi esille myös inklusiosta nähdyt positiiviset puolet. Näistä artikkeleista kirjoitin muistiinpanoja sanoin ”inklusion voi toimia” ja ”myönteinen suhtautuminen”.



Inklusion määritelmiä esiintyi yllättävän monessa artikkelissa. Tämä vuoksi koin tärkeäksi, että siitä muodostui oma diskurssinsa. Määritelmät olivat artikkeleissa yhden virkkeen mittaisia ja osassa oli kirjoitettu kokonaisen kappaleen verran siitä, mitä inklusio on. Artikkeleita lukiessani alleviivasin määritelmät ja kokosin määritelmät yhteen ”inklusion määrittelyä”. Inklusiota määriteltiin esimerkiksi sanoin ”Sen tavoitteena on keskinäinen tasa-arvo niin, ettei ketään luokitella ominaisuuksien tai taipumusten mukaan.” (HS 26.9.2022)

Inklusion ongelmat nostettiin esille 12 artikkelissa. Tämän johdosta tästä muotoutui oma diskurssinsa. Ongelmista puhuttiin artikkeleissa, missä kokonaissävy inklusioon oli kielteinen, mutta myös artikkeleissa, missä inklusiosta puhuttiin myönteiseen sävyyn. Osassa teksteissä ongelmat tuotiin esille vahvasti ja osassa niitä sivuttiin todella lyhyesti. Tekstejä lukiessani merkkasin sivun laitaan merkinnän ”ongelmien esiin nostoa” silloin, kun esille tuotiin nostoja inklusion ongelmista. Lisäksi tein tarkempiakin merkintöjä, kuten ”opettajia ei kuunnella”, ”inklusio ei toteudu” ja ”resurssipula”.

Inklusion mahdollisuudet ja kehitysideat-diskurssi muotoutui artikkeleita lukiessa. Artikkeleissa, missä nostettiin esille ajatuksia siitä, miten inklusiota voi kehittää oli yhteneväinen ajatus siitä, kuinka esimerkiksi riittävät resurssit mahdollistavat inklusion toimimisen. Artikkeleita lukiessa merkkasin artikkelin reunaan seuraavanlaisia huomioita: ”Nähdään, että inklusio voi toimia” ja ”inklusio voi onnistua”.

## 4. Tutkimuksen tulokset ja tulkinta

### 4.1 Inklusion kielteinen sävy

Kielteisen sävyn diskurssissa nousi esille paljon tyytymättömyyttä inklusion ja siihen, kuinka sitä on toteutettu. Esille nousi opettajien väsymys ja epäily opettajan pätevydestä toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä. Nämä kaksi asiaa ovat osittain yhteydessäkin toisiinsa. Opettajan ollessa väsynyt, ei hän välttämättä pysty tarjoamaan laadukasta opetusta. Lisäksi esille nousi se, kuinka opettaja joutuu yksin toimimaan luokassa, missä on monenlaista tuen tarvetta ja täten aika ei riitä kaikille tarvitsijoille. Opettaja joutuu tekemään valintoja siinä, kenelle tukeansa antaa.

Artikkelissa ”Kouluissa toteutuu inklusion irvikuva” (HS 15.9.2022) luodaan kielteistä sävyä inklusiosta. Artikkelissa käytetään muun muassa seuraavanlaisia sanavalintoja ”niin kutsutussa inklusiivisessa luokassa” ja ”inklusion irvikuva”. Tekstissä nostetaan esille, kuinka kirjoittaja ajattelee, ettei tästä ”niin kutsutussa inklusiivisessa luokassa” hyödy kukaan, ei oppilas, huoltajat, opettaja eivätkä muut oppilaat. Sanavalintaa ”pakkoinklusion” käytetään artikkelissa, missä ihmetellään sitä, kuinka erityisopetus tulisi ilman pakkoinklusiota järjestää joustavammin. ”Pakkoinklusion” sanavalintana luo kuvaa negatiivisesta suhtautumisesta ja synnyttää lukijalle kuvan siitä, kuinka inklusion on pakotettu toimintamuoto. (HS 8.11.2022)

Kielteiseen sävyyn inklusiosta kirjoitetuissa artikkeleissa nousee esille kysymys myös opettajan pätevydestä ja osaamisesta toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä opettajana, missä on tuen piirissä olevia oppilaita. ”Luokanopettajan koulutus ei sisällä erityispedagogiikan opintoja. Silti inklusion hengessä oletetaan, että luokanopettaja antaa suvereenisti myös erityistä tukea isossa ja monenkirjavassa opetusryhmässä.” (HS 15.9.2022)

”Opettajat ovat kyynistyneet” Artikkelissa opettajien suhtautumisesta inklusioon nostetaan esille se, kuinka opettajia ei ole kuunneltu ja tämän vuoksi opettajat ovat kyynistyneet. Esille artikkelissa nostetaan, opettajien konsultaation puute suomalaisessa koulutuspolitiikassa. (21.9.2022)

Esille nousee myös luokanopettajilta puuttuva erityispedagoginen osaaminen, mikä on olennaista inklusiivisessa luokkaympäristössä, jossa tulee huomioida erilaisia tuen tarpeen oppilaita. Erityispedagogisen osaamisen merkitys korostuu, sillä se mahdollistaa opettajalle kyvyn huomioida ja tukea oppilaita erityispedagogisesta näkökulmasta. Erityispedagogiikka tarjoaa opettajalle työkaluja moninaisen oppilasjoukon kanssa toimimiseen.

Esiin nousi huoli tuen tarpeessa olevista oppilaista, jotka voivat kokea pahoinvointia inklusiivisessa oppimisympäristössä, ja heidän saamansa tuki saattaa jäädä riittämättömäksi, koska sitä ei välttämättä ole saatavilla tarpeen mukaisesti. Tämä on ongelmallista, sillä tuen piirissä olevat oppilaat ovat siellä syystä ja tarvitsevat tuen oppimisensa edistämiseen. Tuen pienentyminen on huolestuttavaa.

Kuvaa luodaan sellaisesta todellisuudesta, kuinka inklusion myötä oppilaiden tarvitsema tuki ei kulje oppilaiden mukana. ”Kun inklusiota on toteutettu kouluissa yhä enemmän, tuki ei ole seurannut oppilaita kuin parille tunnille viikossa, vaikka oppilaat olisivat runsaampaan tukeen oikeutettuja.” (HS 21.9.2022) ”Parille tunnille viikossa” antaa huolestuttavan tilannekuvan lukijalle ja kirjoittaja on varmasti pyrkinyt sanavalinnoillaan korostamaan tilanteen vakavuutta. Lukijalle syntyy kuva, kuinka tuen tarve oppilaalla on enemmän kuin vain se pari tuntia viikossa, mutta oppilas ei saa tukea riittävästi.

Artikkelissa ”Jokainen oppilas on oikeutettu tarvitsemaansa yksilölliseen tukeen” (HS 12.11.2022) nostetaan esille, kuinka jotkut ajattelevat, että ”--inklusiivisesta tuen järjestämisestä voidaan jotenkin peruuttaa ja palata maailmaan, jossa tuen tarpeessa olevat lapset eristetään muista oppilaista.” Tämä antaa ymmärtää, kuinka kirjoittaja tuo esille sen, ettei inklusiota välttämättä ymmärretä täysin. (HS 12.11.2022)

Myös opettajan ajan riittämättömyys oppilaiden tukemiseksi nostettiin esiin, erityisesti inklusiivisessa luokkaympäristössä, jossa oppilaat ovat eri taitotasoilla. Opettaja joutuu tehdä valintoja sen suhteen, kehen apunsa kohdistaa, mikä voi johtaa siihen, että osa avun tarpeessa olevista oppilaista jää vaille tarvitsemaansa tukea. Artikkelin, missä opettaja kertoi työpäivästään ja juuri tästä, kuinka hänen opettajana tulee tehdä valintoja ketä auttaa, oli aika hälyttävää luettavaa. Tulisi välttää tilanteita, joissa osa oppilaista jää vaille tarvitsemaansa tukea, sillä näillä tuen puutteilla voi olla merkittäviä pitkäaikaisvaikutuksia, jotka voivat olla laajempia, mitä vielä ymmärrämme.

Artikkelissa ”Meno oppitunneillani on välillä kuin sirkuksessa” opettaja kertoo työpäivästänsä ja siitä, kuinka joutuu päivän aikana tekemään valintoja sen suhteen, keitä oppilaita tunnilla auttaa, niitä, jotka ovat tuen tarpeessa ja tarvitsevat erityistä tukea vai niitä keskiverto-oppilaita, jotka myös tarvitsevat ohjausta tehtävien teossa, mutta eivät välttämättä samassa määrin kuin erityisen tuen oppilaat. Opettajan aika ei yksinkertaisesti riitä kaikille apua tarvitseville oppilaille. Opettaja lisää tekstiinsä loppulauseen ”Tätä on oppilaiden yhdenvertaisuutta lisäävä inkluusio” (HS 1.9.2020.) Erityisesti artikkelin (HS 1.9.2020) loppulauseessa halutaan painottaa sitä, kuinka inkluusio ei ole toimiva ja miten se näyttäytyy arjessa opettajan silmistä katsottuna.

”Tavallisessa luokassa erityistuen tarpeessa olevien pahoinvointi voi lisääntyä” (HS 23.6.2021) ”Niin kutsutussa inklusiivisessa luokassa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat usein oman onnensa nojassa” (HS 15.9.2022) Nämä kirjoitukset luovat sävyiltään kuvaa siitä huolesta, mitä inkluusio aiheuttaa tukea tarvitseville oppilaille. Kirjoittajien sävy ja ilmaisu viittaavat siihen, että he eivät koe inklusiota ainakaan tällaisena kuin sen toteutuminen on heidän kokemustensa perusteella, toimivaksi. Artikkeleiden sanovalinnoilla rakennetaan kuvaa siitä, että nykyistä inklusion muotoa ei nähdä toimivana vaihtoehtona tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta.

Kirjoittajien ilmaisusta pystyi havaitsemaan huolen tilannetta kohtaan ja tämä herättää kysymyksiä siitä, että miten näin voi olla. Miten tuen piirissä oleva oppilas voi yhtäkkiä joutua tilanteeseen, että tuki ei ole olekaan sitä, mitä sen kuuluisi olla? Lisäksi huolta herättää se, että oppilas kokisi pahoinvointia inklusiivisessa oppimisympäristössä, sillä koulun tarkoituksena ei ole tuottaa oppilaille pahoinvointia. Koulun tulisi tarjota turvallinen ja tukeva ympäristö, jossa kasvava lapsi ja nuori voiva kehittyä ja oppia.

Kritiikkiä nousee esille myös siitä, kuinka opetuksen tasoa laskettaisiin sen nojalla, että luokassa kaikki pysyvät opetuksessa mukana. Esille nostetaan, kuinka myös lahjakkaat tulisi huomioida taitotasonsa mukaan. ”Säästöinklusiiossa luokanopettaja jää heterogeenisen luokkansa kanssa usein yksin.” (HS 15.9.2022)

Inklusion toimimattomuuteen liitetään myös oppilaiden motivaatio opiskelua kohtaan ja siitä, kuinka suuremmat haasteet omaavalle oppilaille isossa ryhmässä opiskelu ei ole hyväksi. ”--inklusiio 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.” (HS 21.6.2021.)

Yhdessä artikkelissa kirjoitetaan siitä, kuinka inklusion myötä oppilailta saatetaan viedä pois tunne siitä, että on osana omaa luokkaansa. ”On suuri vaara, että näillä uudistuksilla viedään oppilailta tunne, että kuuluu luokkaan, jossa on oma opettaja ja pysyvät kaverit” Kirjoittaja herättää huolta sanavalinnoillaan ja saa pohtimaan inklusion toimivuutta oppilaan yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta. (HS 26.1.2020.)

Inklusiosta kielteistä kuvaa myös luo se, kuinka monet kokevat, että Suomessa sitä on hyödynnetty ennemminkin keinona säästää rahaa kuin keinona toteuttaa laadukasta ja tasa-arvoista opetusta. ”Suomessa on kuitenkin lukemattomasti kouluja, joissa inklusiota tarjotaan tasa-arvoratkaisuna ja todellisuudessa taustalla ovat opetuksen säästöt.” (HS 3.10.2022) Kirjoituksen (HS 3.10.2022) sanavalinnoilla saadaan aikaan kuvaa siitä, kuinka inklusion toteutusta ajaa vääränlaiset motiivit. Lausahdus ”Säästötoimena inklusion on luokaton.” (HS 3.10.2022) saa aikaan kuvan siitä, kuinka väärinkäytettynä inklusio ei toimi eikä ole laadukas. Sanavalinta ”luokaton”, erityisesti luo kuvaa ala-arvoisen huonosta ja jopa kelvottomasta toimesta.

## **4.2 Inklusion myönteinen sävy**

Vaikka inklusiota koskevissa artikkeleissa esiintyy paljon kriittisiä näkemyksiä, on myös niitä, jotka ovat havainneet inklusion toimivuuden ja ovat omakohtaisesti todistaneet sitä. ”Jokaisella inklusioluokallamme on aina erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja koulunkäynnin avustaja.” Näin kuvaillaan artikkelissa, missä kerrotaan koulusta, missä inklusio on saatu toteutettua hyvin ja se toimii. (HS 26.9.2022.)

Inklusio nähdään toimivana, kunhan tukea on riittävästi ja syntyviin ongelmiin puututaan ajoissa (HS 21.9.2022). Tuki, mitä inklusion saadaan, on merkittävässä roolissa sen toiminnan kannalta. Tuki voi olla rahallista tukea, mutta tuki voi olla myös henkilöstön kouluttamista inklusiiviseen toimintakulttuuriin koulussa.

”Inkluusiossa on ongelmia, mutta niihin on ratkaisuja.” (HS 12.2.2021) Tämä lause luo kuvaa siitä, kuinka inklusiota ei nähdä ongelmattomana, mutta myös nähdään se puoli, kuinka ongelmat ovat ratkaistavissa. Erityisesti sanavalinnat ”niihin on ratkaisuja” luo toivoa siitä, kuinka inklusio on mahdollista saada toimimaan, kunhan siinä piilevät ongelmat ratkaistaan.

Helsingin Jätkäsaaren koulu toteuttaa inklusion mukaista arkkitehtuuria koulussa. ”Tilat mahdollistavat aidosti sen, että voidaan tehdä yhdessä. Se ei tarkoita, etteikö meillä olisi välillä ihan omat pienet ryhmät. Täällä on sellaisia tiloja, joista saa oven kiinni” Ne muistuttavat ihan perinteisiä luokkatiloja” (HS 26.1.2020.) Myönteistä kuvaa synnyttää erityisesti sanavalinnat ”aidosti” ja ”yhdessä”. Lisäksi artikkelissa myönteisyyttä inklusiota kohtaan lisää se, kuinka esille nostetaan myös mahdollisuus toimia tilassa, missä oven saa kiinni. Pienemmässä tilassa oppilasryhmän kanssa toimiminen vaikuttaa artikkeleiden perusteella olevan monelle tärkeässä roolissa. Artikkelin (HS 26.1.2020) myötä syntyy kuva siitä, että inklusio on hyvin toteutettavissa oleva toimi, jonka voi saada toimivaksi tietynlaisilla toimenpiteillä.

”Inklusion suhtaudutaan kuitenkin myönteisesti, kun se toimii ja siihen on annettu riittävästi resursseja.” (HS 21.10.2022) Tässäkin kyseisessä artikkelissa esiin nousee resurssit ja niiden suuri vaikutus inklusion toimimiseen. Resurssien myötä ihmisten kuva inklusiosta on myönteisempi verrattuna tilanteeseen, kun tarvittavia resursseja ei ole. Sanavalinnat ”inklusion suhtaudutaan myönteisesti” luo isompaa kuvaa inklusion suhtautumisesta ja kirjoittaja yleistää, kuinka suhtautuminen on myönteistä inklusion silloin, kun on tarpeeksi keinoja sen toteuttamiseen.

Myönteiseen sävyyn inklusiosta puhutuissa artikkeleissa korostetaan inklusion toimivuutta, kunhan siihen liittyy riittävä tuki ja ongelmiin puututaan ajoissa. Esimerkkinä mainitaan Jätkäsaaren koulu, jossa jokaisella inklusioluokalla on erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja koulunkäynnin avustaja. Eli resursseja on luokassa tarpeeksi inklusion toimivaan toteutukseen. Myös arkkitehtuurin osalta korostetaan, että tilat mahdollistavat yhdessä toimimisen, ja positiivisina seikkoina nostetaan esiin mahdollisuus toimia myös tilassa, missä oven saa kiinni.

### 4.3 Inklusion ongelmat

Monessa artikkelissa yhdeksi suureksi ongelmaksi inklusiiossa nostettiin resurssit ja niiden puute. Esille nousee muun muassa se, kuinka tukipäätöksiä annetaan oppilaille, mutta minkäänlaisia resursseja niihin ei osoiteta (HS 12.11.2022). Lisäksi opettajien pätevyys toimia inklusiivisessa toimintakulttuurissa herättää keskustelua. Artikkeleiden pohjalta syntyi kuva myös siitä, että inklusiota käytetään säästötoimenpiteenä eikä inklusioon resursoida tarpeeksi. Säästötoimenpiteenä inklusio ei toimi, sillä tarvittavat resurssit eivät ole riittäviä sen laadukkaaseen toteuttamiseen.

Inklusio on nähty ja sitä on käytetty monissa kunnissa säästötoimenpiteenä. (HS 31.12.2022). Inklusion käyttäminen säästötoimenpiteenä on mahdollisesti yksi inklusion suurimmista haasteista, mikä osaltaan johtaa myös inklusiosta syntyvään kielteiseen kuvaan. Esiin nostetaan myös se, kuinka laissa ei tarkasti määritellä erityisoppilaan tuesta ja tämän myötä jotkut kunnat ovat hyödyntäneet sitä säästökohteena. (HS 12.2.2021). ”Viisi kuudesta peruskoulun luokanopettajasta, aineenopettajasta ja rehtorista katsoo, ettei inklusio ole mahdollista oman koulun nykyisillä resursseilla” (HS 21.10.2022)

Resurssipula ei koske vain yksittäisiä kouluja vaan ongelma on laajempi. ”Resurssit inklusion toteuttamiseen eivät ole olleet missään työpaikoissamme riittävällä tasolla.” (HS 21.9.2022) Tässä eritoten ilmaisu ”eivät missään työpaikoillamme” luo kuvan siitä, kuinka kirjoittajat eivät ole missään koulussa, jossa ovat työskennelleet, ole kokeneet resursseja riittäviksi. Kuitenkaan tekstissä ei avata sitä, mitä riittävät resurssit olisivat ongelmien ratkaisemiseen. Myös OAJ:n puolesta nostetaan esille resurssien riittämättömyys inklusion toteuttamiseen ja se nähdään syynä sen toimimattomuuteen. ”Inklusio ei toimi, koska rahat ei riitä, sanoo OAJ:n Katarina Murto” (HS 31.12.2022.)

Inklusion ongelmista puhuttaessa nostetaan esille myös leikkaukset. ”Rahoituksesta on leikattu, ja ryhmäkoot ovat kasvaneet, ja siksi niin sanottu inklusio ei ole toiminut tarkoitetulla tavalla.” (HS 31.12.2022) Ilmaisun ”niin sanottu inklusio” luo kielteistä kuvaa inklusiosta ja sen ongelmista.

Opetuksen kentällä työskentelevät kokevat, ettei inklusio olisi tuhoon tuomittu ajatus, mikäli sitä pystyttäisiin toteuttamaan oikein. ”Eivät opettajat ja rehtorit näe inklusion purkamista parhaana vaihtoehtona. Ongelmana ovat resurssit.” (HS 31.12.2022.) Inklusion ongelmista huolimatta ei koeta, että olisi tarpeellista unohtaa koko asia vaan tärkeää olisi keskittyä ongelmien hoitamiseen.

Yhtenä ongelmallisena asiana nähtiin myös se, kuinka kentän opettajia ei kuunnella ja oteta huomioon päätöksissä. Opettajia tulisi kuunnella ennen koulutuskenttää koskevien päätösten tekoa. (HS 23.6.2021.) Useammassa artikkelissa oli kirjoittajana opettaja tai opettajat (HS 15.9.2022), (HS 21.9.2022), (21.6.2021), (1.9.2022) ja (17.10.2022). Tämä viestii siitä, että opettajilla on ymmärrystä asiasta ja todennäköisesti tarvittavaa tietoa siitä, miten inklusiota tulisi kehittää eheäksi kokonaisuudeksi. Opettajat ovat pyrkineet viestimään inklusion liittyvistä ongelmista, mutta heitä ei ole otettu huomioon. Monet opettajat kokevat asian ihmeellisenä, sillä kentällä työskentelevällä alan ammattilaisella on kuitenkin aina ajankohtainen näkemys asiasta.

Inklusion ongelmista puhutaan paljon, mutta asioille ei tehdä mitään parannusta (HS 21.6.2021). Artikkelissa nostetaan esille se, kuinka kouluissa on edelleen liian vähän työvoimaa tarpeeseen nähden, mutta asiaan ei ole puututtu. ”Edelleen erityisopettajia on koulussa liian vähän, jotta jokaiseen inklusioryhmään riittäisi sellainen kokoaikaisesti--.”

Ihmetystä inklusiosta herättää myös se, etteivät inklusion haasteet ja ongelmat olisi olleet jo pitkään tiedossa. Opettajat ovat jo vuosien ajan viestineet inklusion tuomista ongelmista ”--ihmettelemme, että inklusio olisi vaiettu ongelma.” (HS 21.9.2022). Artikkelista syntyy kuva siitä, kuinka inklusion ongelmat ovat olleet jo pitkään tiedossa, mutta niihin ei ole puututtu.

Kirjoittajien sanavalinnat olivat osittain aika karkeita, kun he puhuivat inklusiosta. ”Inklusion irvikuva” ja ”pakkoinklusio” pomppasivat erityisesti esille ja lukija saa kuvan, että kirjoittaja ei näe inklusiota myönteisenä asiana vaan heti alkuun syntyy negatiivinen kuva inklusiosta.

Esille nostettiin se, kuinka riittävillä resursseilla inklusio olisi toimiva kokonaisuus. Tämä ei kuitenkaan poista huolta, mikä ihmisillä on tuen tarpeessa olevia oppilaita



kohtaan. Moni myös kokee, etteivät avoimet oppimisympäristöt palvele kaikkia lapsia ja nuoria. Kuitenkin riittävät resurssit kokonaisuudessaan toisivat inklusiioon paljon ratkaisuja siinä piileviin ongelmiin ja täten voisivat vaikuttaa myös kokonaisvaltaisemmin myönteiseen suhtautumiseen inklusiota kohtaan.

#### **4.4 Inklusion määritelmät**

Inklusiota määriteltiin yllättävän paljon artikkeleissa ja esille tuotiin sitä, mikä inklusion idea on. Esiin nousi muun muassa se, kuinka inklusiossa kaikkia oppilaita opetetaan samassa tilassa huolimatta tuen tarpeesta. ”Inklusiolla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamista aivan tavallisissa luokissa. Sen tavoitteena on oppilaiden keskinäinen tasa-arvo niin, ettei ketään luokitella ominaisuuksien tai taipumusten mukaan.” (HS 26.9.2022).

Teoriaosion näkökulmasta tarkasteltuna inklusiota koskevat määritelmät olivat osuvia. Artikkeleissa esitetyissä määritelmissä korotettiin yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Määritelmät olivat moniulotteisia, jotka korostivat inklusio-käsitteen moninaisuutta sekä sitä, että inklusio voidaan määritellä monella eri tapaa riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastelee. Useissa artikkeleissa esitetyissä määritelmissä nousi esille myös oppilaiden opetus samassa tilassa huolimatta siitä, millä tuen portaalla oppilas on. Tähän liitettiin ajatus tasa-arvosta. Lisäksi määritelmissä nostettiin esille myös vahva ajatus yksilöllisestä tuesta. Inklusiossakin oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen ja se tuki voidaan järjestää joko osana yleisopetusta tai sitten pienryhmässä. Määritelmissä ei nähty pakollisena sitä, että oppilaiden tulisi olla samassa tilassa inklusion toteuttamiseksi.

Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen nähtiin myös tärkeänä. Oppilas tulee nähdä yksilönä ja opetus tulee muokata vastatakseen oppilaan tarpeita opetuksessa ja kasvussa. Tämä kuvastaa osuvasti inklusion ideaa. ”Inklusio tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas on oikeutettu tarvitsemaansa yksilölliseen tukeen. Tuki voidaan järjestää osana yleisopetusta ja toisille parhaat oppimisen edellytykset tuottaa pienryhmä tai erityisluokkaopetus osittain tai kokonaan.” (HS 12.11.2022) Tässä määritelmässä nousee erityisesti sana ”tuki” kokonaisvaltaisesti esille ja luodaan sellaista todellisuutta

inkluusiosta, että myös tuki on iso osa sitä. Inklusiota määriteltiin myös lyhyesti yhden virkkeen mittaisilla fraaseilla. ”Inklusio tarkoittaa lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista” (HS 12.11.2022)

Yhdessä määritelmässä nostettiin esille myös Salamancan sopimus, joka on vahvasti yhteydessä inklusion historiaan. Tämä kertoo myös kirjoittajan perehtyneisyydestä ja tietämyksestä inklusion juuriin liittyen. Lukijalle tulee mielikuva, että kirjoittaja tietää inklusiosta.

Inklusion määritelmässä ymmärretään teorian tukema ajatus siitä, että inklusio ei automaattisesti viittaa siihen, että kaikkien tulisi opiskella yhdessä yhtenäisessä tilassa vaan inklusio ymmärretään moniulotteisemmin. ”Inklusiolla tarkoitetaan yhdenvertaisuutta korostavaa opetusta, jossa tuen tarpeessa oleva oppilas opiskelee lähtökohtaisesti samassa luokassa kuin muutkin oppilaat. Inklusion idea ei kuitenkaan poissulje pienryhmiä tai erityisluokkia. (HS 31.12.2022).

”Inklusiivisuuden sanotaan olevan tasa-arvoa korostava periaate, jonka mukaan tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetus pyritään järjestämään opetusryhmässä muiden oppilaiden kanssa.” (HS 8.11.2022) ”Inklusiossa on nimensä mukaisesti tavoitteena tarjota kaikille oppilaille yhdenvertaista ja yksilöllistä opetusta – inklusion periaatteen mukaisesti oppilaan lähikoulussa.” (HS 13.9.2022)

Esiin nostettiin myös se, kuinka ei olisi inklusion mukaista erotella oppilaita toiseen luokkaan. ”Inklusio on oikeasti yksinkertainen asia. Se tarkoittaa, että tukea tarvitsevaa lasta ei eroteta toiseen kouluun eikä mielellään edes toiseen luokkaan vaan hän opiskelee muiden kanssa.” (HS 12.2.2021) Eritoten sanavalinnat ”eikä mielellään” luo kuvan siitä, kuinka kirjoittaja kokee toiseen luokkaan oppilaan laittamisen inklusion vastaisena toimenä.

Artikkelissa ”Nazima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inklusio ajaa luokkia kaaokseen” tuodaan esille se, kuinka inklusion mukaista on se, että oppilaalle löytyy riittävä tuki ja mahdollisuudet opiskeluun omasta lähikoulustaan. ”Inklusion periaatteisiin kuuluu, että lähikoulussa järjestetään tarpeeksi tukea ja opiskelumahdollisuudet myös niille lapsille, jotka ennen olisivat opiskelleet erityisluokassa tai -kouluissa” (HS 13.9.2022) Inklusion ideaa siitä, kuinka jokaisella

tulisi olla mahdollisuus opiskella yhdessä muiden kanssa korostetaan sanavalinnoilla ”ennen olisivat opiskelleet erityisluokassa- tai koulussa” (HS 13.9.2022).

”Inklusion ideaali on ollut voimissaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa koko vuosituhanen” (HS 13.9.2022) Esille nostetaan, kuinka on olemassa ”inklusion ideaali” ja tämä ideaali on ollut jo pitkään esillä. Kuitenkaan kirjoittaja ei sen tarkemmin avaa, mitä tällä ideaalilla hän tarkoittaa.

#### **4.5 Inklusiosta nähdyt mahdollisuudet ja kehitysideat**

Inklusiosta puhuttiin moneen eri sävyyn, mutta esille nousi myös, miten inklusiota voisi kehittää, jotta se toimisi paremmin. Keskeiset tekijät liittyivät rahaan ja resursseihin.

Inklusion ongelmat puhuttivat paljon. Yhdistävänä tekijänä ongelmiin nähtiin pula resursseista. Täten voi ajatella, että riittävät resurssit mahdollistavat inklusion toimimisen. ”Inklusio ei itsessään siis ole ongelma. Sen toteuttaminen vaatii vaan lisää rahaa--.” (HS 31.12.2022)

Resurssien myötä kouluilla olisi mahdollisuus esimerkiksi palkata lisää työvoimaa, mitä inklusio hyvin toteutuakseen tarvitsee. Artikkelissa ”Paheksuttu inklusio onnistui espoolaisessa koulussa – Nyt oivalluksia saavutaan ihmettelemään ulkomailta asti” tuotiin esille se, kuinka inklusio tarvitsee toimiakseen riittävästi aikuisia (HS 26.9.2022). ”Inklusio voi toimia, kun tukea on riittävästi ja ongelmiin puututaan ajoissa.” (HS 21.9.2022)

Yhdeksi kehitysideaksi voidaan nostaa myös opettajien hyödyntämisen inklusion kehittämisessä. Artikkelissa ”Me opettajat olemme viestineet inklusion ongelmista jo vuosia, mutta meitä ei ole kuunneltu” kirjoittajat nostavat esille, kuinka tärkeää olisi hyödyntää opettajien tietotaitoa inklusion kehittämisessä. ”—Kuunnelkaa meitä ja arvostakaa ammattitaitoamme päätöksenteossa.” (HS 21.9.2022.)

## 5. Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, minkälaista kuvaa inklusiosta luodaan Helsingin Sanomien artikkeleissa aikavälillä 2020–2022. Lisäksi halusin selvittää, miten inklusiota määritellään sekä miten se on ymmärretty. Suurimmaksi osaksi artikkelit inklusiosta kertoivat inklusion ongelmista ja siitä, kuinka inklusiota ei olla onnistuttu toteuttamaan laadukkaasti ja hyvin. Tämän vuoksi osasta artikkeleista huokui kielteinen suhtautuminen inklusioon. Lisäksi huoli oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan nousi puheeksi ja näin ollen sai pohtimaan, onko inklusio oppilaiden kannalta hyväksi.

Muutokset korotettuun valtionapuun ovat mahdollisesti vaikuttanut siihen tilanteeseen, missä tällä hetkellä erityisopetuksen puolella ollaan. On pulaa resursseista. Resurssipula vaikuttaa opettajien jaksamiseen ja siihen, kuinka he suhtautuvat inklusion tuomiin muutoksiin. Inklusio on ideana hyvään pyrkivä, mutta toteutuakseen se tarvitsee rahaa. Artikkeleissa puhuttiin inklusion hyödyntämisestä säästötoimena. Inklusion toteuttaminen säästötoimena on huolestuttavaa ja erityisen huolestuttavaa siitä tekee se, kuinka sitä ei pysty toteuttamaan kunnolla. Tämän seurauksena koulutuksen kentällä olevien opettajien suhtautuminen inklusioon on negatiivinen ja tämä taas herättää kysymyksen, että kuinka opettajat ovat halukkaita toteuttamaan inklusiota omassa työssään ja sitoutumaan siihen?

Loukomies ja Laine (2023, 17) tuovat esille sen, kuinka inklusion kannalta tärkeänä nähdään myös henkilökunnan osaaminen, pedagogiset menetelmät, resurssit ja resurssien suuntaaminen. Tätä näkökulmaa ajatellessa tämän tutkimuksen valossa on inklusion tilanne huolestuttava. Artikkeleista selvisi, että opettajien ammattitaito herättää epäilyksiä, resurssit ja resurssien suuntaaminen eivät ole kohdistuneet inklusioon.

Opettajien pätevyys toimia luokassa, missä on monenlaisia oppilaita, herätti kysymyksiä opettajan pätevydestä. Jokainen oppilas on oikeutettu hyvään ohjaukseen ja opetukseen. Yhtenä edellytyksenä koulutukselle on myös se, että kaikki opettajat ovat tarpeeksi päteviä ja ammattitaitoisia. Lisäksi jokaisella opettajalla on samantyyppiset valmiudet ja lähtökohdat luodakseen parhaita mahdollisia oppimistilanteita. (Kyrö-Ämmälä &

Arminen, 2020, 76.) Lähtökohtaisesti opettajankoulutus Suomessa on laadukasta, mutta esimerkiksi luokanopettajaopinnoissa erityispedagogiikan osuus on vähäinen, ettei siitä valmiuksia saa toimia erityispedagogisena osajana, mitä nykyään kasvavissa määrin tarvitaan.

Tuloksista käy ilmi, että inklusiosta kirjoitettiin enemmän negatiiviseen sävyyn. Tämän ilmiön taustalla näyttäisi olevan inklusioon liittyvät havaitut haasteet ja huolenaiheet. Lisäksi on todennäköistä, että vaikka inklusio on ollut osa yhteiskuntaamme jo jonkin aikaa, sen täysimääräinen toteuttaminen resurssien puutteen vuoksi on ollut rajallista, mikä voi osaltaan selittää sen kohtaaman vastustuksen. Ihmisten luontainen varauksellisuus uusia käytäntöjä kohtaan voi myös vaikuttaa heidän suhtautumiseensa inklusioon.

Yhdeksi tärkeäksi huomioksi artikkeleista nousi opettajien kuunteleminen. Goddard ja Evans (2018) kirjoittavat tutkimuksessaan, että opettajien asenteet ovat merkittävässä asemassa inklusion toteutumisen kannalta. Opettajat ovat alansa ammattilaisia ja elävät kouluissa sitä arkea, mihin erilaiset koulua koskevat päätökset liittyvät. Opettajilla on ammattitaitoa, osaamista ja näkemyksiä, mitkä olisi tärkeää huomioida päätöksen teossa.

Mediakirjoitusten perusteella voidaan ajatella, että inklusiolla on mahdollista kukoistaa koulutuksen kentällä, sillä siinä nähtiin paljon hyvää, vaikka sen toteuttaminen edellyttää muutoksia, jotta sitä voidaan toteuttaa laadukkaasti. Lisäksi opettajilla tulee olla vankka pohja omassa osaamisessaan, jotta he ovat kykeneviä toteuttamaan inklusiivista opetusta mahdollisimman laadukkaasti. Esiin artikkeleissa nousi erityispedagoginen osaaminen ja se onkin hyödyllistä, kun luokassa on monenlaisia oppijoita. Erityispedagogisen koulutuksen lisääminen opettajankoulutukseen voidaan nähdä yhtenä keinona opettajien pedagogisen osaamisen vahvistamisessa.

Inklusion onnistumisesta kertovat artikkelit antoivat toivoa siitä, että inklusio on mahdollista toteuttaa laadukkaasti. Kun resurssit ovat riittävät ja työntekijät ovat sitoutuneet inklusion toteuttamiseen, havaitaan inklusion olevan toimiva työmuoto. Myös pitkäjänteisyys inklusion kehittämisessä voidaan nähdä tarpeellisena.

Tutkimuksessani tuli ilmi, että ihanteelliseen inklusioon on vielä matkaa ja jotta inklusio voi toimia, tulisi siihen suunnata resursseja. Tämän koen olevani tutkimuksessani

merkittävä huomio. Monet kokevat, että inklusio voi toimia, jos siihen suunnataan tarpeeksi resursseja eikä sitä käytetä säästötoimenpiteenä.

McLeskeyn ja Waldronin (2002) tutkimuksessa pureuduttiin opettajien käsityksiin koskien opetussuunnitelmallisia ja opetuksellisia muutoksia, jotka toteutettiin, kun inklusiivisia ohjelmia kehitettiin ja otettiin käyttöön kuudessa alakoulussa. Opettajat havaitsivat, että opetuksen ja opetussuunnitelman pienillä muokkauksilla voidaan mahdollistaa lieviä vammoja omaavien oppilaiden menestys yleisopetuksen luokassa. (McLeskey & Waldron, 2002, 5.) Tämä viestii siitä, kuinka opettajien tulee omata vankka ammattitaito pystyäkseen soveltamaan opetustaan monenlaisille oppijoille sopivaksi.

Inklusio on ymmärretty artikkeleissa hyvin. Tätä voi selittää, että monet kirjoittajista olivat alalla työskenteleviä opettajia tai sitten lasten ja nuorten parissa työskenteleviä henkilöitä kuten psykologeja ja lastenlääkäreitä. Artikkeleissa inklusio oli ymmärretty ja asiaan oli perehdytty. Inklusion kerrottiin olevan periaate, joka korostaa tasa-arvoa ja sen kerrottiin olevan oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Sen myös kerrottiin olevan sitä, että oppilaita ei määritellä heidän tarpeidensa eikä ominaisuuksiensa mukaan.

Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen ja Kosunen (2021) tutkivat artikkelissaan päivälehtikeskustelua Helsingin Sanomissa ja sitä, minkälaista kamppailua teksteillä käydään koskien inklusiota. Tutkimuksessa tarkastellaan, millä tavoin keskustelua on käyty yhteisestä koulusta lehtiteksteissä ja kenelle keskusteluissa rakentuva yhteinen koulu on tarkoitettu. Diskursiivisella kamppailulla artikkelissa viitataan erilaisina käsitteellisinä määrittelyinä ja argumentteina rakentuvia ja eri positioita käytyä rajanvetoina siitä, millaisilla järjestelyillä ja kenelle koulu voisi olla yhteinen. (Pitkänen ym., 2021)

Pitkäsen ym. (2021) tutkimuksen johtopäätöksissä nousi esille, kuinka mediateksteihin päätyvät kannanotot ovat inklusiota vastustavia ja kuinka jatkoa ajatellen tärkeää olisi huomioida alan ammattilaisten opetus- ja kasvatusalan ihmisten näkökulmia asiaan. (Pitkänen ym. 2021.) Kuten tässä tutkimuksessa myös Pitkäsen ym. (2021) tutkimuksessa tuli esille, kuinka alan ammattilaisten kuunteleminen on merkittävässä asemassa, kun tehdään isoja päätöksiä, sillä juuri alalla työskentelevillä on paras tietämys sen hetken tilanteesta käytännössä. Samaa ajatusta tukee myös Haasnootin ja Salmisen (2021) tutkimus.

Haasnootin ja Salmisen (2021) tutkimuksessa tutkittiin, mitä opettajat puhuvat inklusiosta sosiaalisessa mediassa ja tutkimuksessa keskityttiin Facebook-alustalla käytyihin viestiketjuihin. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, kuinka opettajat eivät olleet omaksuneet inklusio-käsitettä siten, kuten sitä on kirjallisuudessa määritelty ja kuinka he kokivat luokkakokojen olevan liian suuria kaikille oppilaille. Tutkimuksessa selvisi, kuinka resurssit oli keskustelupalstoilla yleinen puheenaihe ja kuinka opettajilla oli ajatuksia ja näkemyksiä resurssien käyttämiseen. (Haasnoot & Salminen, 2021, 52.)

Haasnootin ja Salmisen (2021) tutkimuksessa oli mielenkiintoista se, kuinka opettajat eivät olleet ymmärtäneet inklusion käsitettä. Tämä voi kenties johtua siitä, että Facebook-alustalle kirjoittamiseen on matalampi kynnyks verrattuna lehteen, jossa tekstit julkaistaan julkisesti luettaviksi. Tällöin kirjottaja on todennäköisemmin enemmän paneutunut asiaan.

Inklusio nykypäivänä saattaa monelle koulukentällä työskentelevällä olla pelottava sana, joka herättää paljon tuntemuksia niin puolesta kuin vastaan. Inklusio on kuitenkin pääpiirteissään hieno asia, jota tulee tavoitella. Oppilaiden tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on tärkeitä asioista ja heidän kasvunsa ja kehityksen kannalta merkittäviä asioita. Koulun tulee olla lapsille ja nuorille paikka, missä heidän on hyvä olla, oppia uutta ja kehittää itseään. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi tärkeää, että tutkittaisiin, miten inklusio riittävillä resursseilla toimii ja minkälaisia tuloksia se antaa oppilaiden hyvinvointiin koulussa.

Olisi tärkeää saada lisää tietoa toimivasta inklusiosta. Toki yhtä tärkeää tutkimustietoa olisi selvittää, miten erityisoppilaat kokevat inklusiivisen oppimisympäristön ja opetuksen. Myös opettajien pätevyys toimia inklusiivisessa oppimisympäristössä, inklusiivista pedagogiikkaa noudattaen olisi myös mielenkiintoinen tutkimuksen aihe.

## 5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Moraalisena näkökulmana etiikka on osa ihmisten arkipäiväistä elämään. Se on mukana tilanteissa, joissa henkilö pohtii suhtautumistaan omiin ja toisten tekemisiin, mitä voi sallia ja mitä ei voi sallia ja miksi. Eettinen ajattelu on oikean ja väärän pohtimista sekä omien että yhteisöjen arvojen kautta. (Kuula, 2011, 21.)

Eurooppalaisen tutkimuseettisessä ohjeistuksessa hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteiksi nostetaan luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. (Tutkimustieteellinen neuvottelukunta.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetyt artikkelit ovat julkisesti kaikkien saatavilla ja luettavissa. Tutkimukseeni en kuitenkaan nostanut esille kirjoittajien nimiä enkä nimimerkkejä, sillä se ei tutkimuksen kannalta ole tarpeellista. Luotettavuus tutkimuksessa on sitä, että informaatio on kriittisesti perusteltua. (Pietarinen, 1999). Luotettavan tiedon tuottaminen on tutkijan ammatissa eettisistä tekijöistä tärkein. Tämän toteuttaakseen tutkijan tulee olla ammattitaitoinen ja kyvykäs tuottaakseen tietoa. Tähän sisältyy kyky tuntea oman alansa tutkimusta sekä seurata sen kehitystä ja hallita tutkimusmenetelmiä. (Muukkonen, 2010)

Tiedon tuottamisen lisäksi on tärkeää, että tutkija pystyy välittämään työnsä tuloksia toisille. Tiedon luotettavuuden kannalta menetelmien hallinnan lisäksi tutkijalta vaaditaan rehellisyyttä. (Pietarinen, 1999.) Tässä tutkimuksessa kirjoitettu kieli ja sen tulkitseminen ovat keskiössä. Tulkinnat kirjoitetusta kielestä ovat tässä tapauksessa minun, tutkijan, tulkintaa. Jokaiseen tekstiin olen perehtynyt tarkasti ja kirjoittanut rehellisesti sen kuvan, mikä minulle lukijan ja tutkijan roolissa tekstistä syntyi.

Yleiset eettiset periaatteet ohjaavat tutkimuksessa kunnioittamaan tutkittavien ihmisarvoa, yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta sekä muita oikeuksia. Tutkimuksessa tulee huomioida tutkittavien ihmisarvoinen ja tasa-arvoinen kohtelu, missä kaikki saatu tieto on arvokasta. Tutkijana tulee hyväksyä se, ettei aina ole samaa mieltä tutkittavien kanssa, mutta tällä ei saa olla vaikutusta tutkimuksen tulkintoihin. Vaikka tutkija itse ei hyväksyisi kaikkia tutkittavien esittämiä tulkintoja, kriittinen tutkija on kykenevä ymmärtämään ja selittämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden elämää ja



ajatuksia. (Vuori.) Artikkeleihin suhtauduin neutraalisti ja tutkimuksellisesta näkökulmasta. Osa artikkeleista herätti tuntemuksia, mutta keskityin kirjoitettuun kieleen ja sanavalintoihin, missä tutkimukseni pääpaino oli. Tutkimusetiikalla on merkittävä rooli tilanteissa, joissa ilmenee eri suuntiin vieviä tavoitteita tai intressejä. (Kuula, 2011)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan tekemiään ratkaisujaan ja ottamaan yhtä aikaa kantaa analyysin kattavuuteen ja työnsä luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998). Analyysivaiheessa tärkeää oli puhtaasti kirjata esille ne havainnot, mitä minulle tutkijan ja artikkelin lukijan roolissa syntyi. Tulkinnan luotettavuutta lisää se, kuinka tulkintaa perustellaan suorilla nostoilla artikkeleista.

Tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna internetin resurssit ovat mittaamattomat. Keskeisenä kysymyksenä onkin kaiken tarjolla olevan informaation rajaaminen jäsenneyksi ja rajatuksi tutkimusaineistoksi. (Kuula, 2011, 170.) Tutkimuksessa aineisto kerättiin ainoastaan Helsingin Sanomien verkkolehdestä, tämä auttoi rajaamaan tutkimusaineiston sopivan kokoiseksi. Tutkimuksessa esimerkiksi Ylen artikkelien hyödyntäminen tutkimusmateriaalina olisi tuonut vielä lisää näkökulmia ja laajentanut tutkimuksen aineistoa. Tämä olisi mahdollisesti tuonut lisäarvoa tutkimukselle.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee jatkuvasti arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja ottaa kantaa analyysin kattavuuteen ja työnsä luotettavuuteen. Tutkimuksen tekijä toimii keskeisenä luotettavuuden mittapuuna, sillä hänellä on vastuu omien päätöstensä kriittisestä tarkastelusta. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimuksen teossa tärkeässä roolissa on ollut tarkastella tiedon luotettavuutta ja omaa toimintaansa tutkijana.

## Lähteet

Ahonen S. 2003. Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Vastapaino.

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. & Filges, T. 2022. The effect of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. [The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs \(ulapland.fi\)](#)

Developing Inclusive Teacher Education : Reforming Teacher Education

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

[Espoo aikoo lakkauttaa Koulumäen erityiskoulun - Kaupunki | HS.fi](#) (luettu 18.1.2024)

European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION Profile of Inclusive Teachers. [Microsoft Word - Profile of Inclusive Teachers.docx \(european-agency.org\)](#)

Finlex.fi [Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Finlex.fi [Suomen perustuslaki 731/1999 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#) (luettu 8.1.2024)

Forlin, C., Loreman, T. Chambers, D. Sharma, U & Deppeler, J. 2014. Conceptualising and measuring inclusive education. Teoksessa Measuring inclusive education. Forlin, C. & Loreman, T. (toim.) Emerald Publishing Limited

GODDARD, C. and EVANS, D. (2018) Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. Australian Journal of Teacher Education, 43, 6, 122– 142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>.

(PDF) *Pre-service teachers' attitudes towards inclusion in Finland*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/363549331\\_Pre-service\\_teachers'\\_attitudes\\_towards\\_inclusion\\_in\\_Finland](https://www.researchgate.net/publication/363549331_Pre-service_teachers'_attitudes_towards_inclusion_in_Finland)

Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. European Journal of Special Needs Education. Kesäkuu..

Haasnoot, H. & Salminen, J. ”HÄNTÄ HEILUTTAA KOIRAA” Mitä opettajat puhuvat inklusiosta sosiaalisessa mediassa? Pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius Jyväskylän yliopisto.

Hakala J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & aika, 9 (4).

[Inclusion in education | UNESCO](#)

Jahnukainen, M. 2014. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. Disability & Society 2015

Jahnukainen, M. 2014. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. Teoksessa *Disability & Society*. Routledge

Jahnukainen, M., Lintuvuori, M., Hienonen, N. & Lempinen S. 2023. Inclusion in Finland: Myths and Realities.

Juuti, P. & Puusa, A. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Johtamistaidon opisto.

Kemppainen, J. 2014. OSALLISUUS KOULUSSA - Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Kivirauma J. 2015. Kansakoulu ennen oppivelvollisuutta: aistivammalaitosten ja erityiskoulujen aika (1800-luvun puolivälistä 1900-luvun alkuun). Teoksessa *Erityispedagogiikan perusteet*. Moberg, S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H & Vehmus S. (toim.) PS-kustannus.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Vastapaino. Jyväskylä.

Laakso, P., Pihlaja P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. 2022. Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50 (1), 24–43. Saatavilla [www.muodossa: https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343](https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343)

Lahti, I-P. & Meretniemi, T. 2022. Muuta maailmaa somessa hyväntekijän käsikirja. Alma Talent. Helsinki.

Loukomies A. & Laine S. 2023. Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin. PS-kustannus.

McLeskey, M & Waldron, N. L. 2002. Inclusion and School Change:Teacher Perceptions Regarding Curricularand Instructional Adaptations. [\(PDF\) Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations \(researchgate.net\)](#)

Mel Ainscow, Tony Booth & Alan Dyson, Peter Farrel, Jo Frankham, Francis Gallannaugh, Andy Howes & Roy Smith. *Improving Schools, Developing inclusion*. 2006. Routledge. London.

Muukkonen, P. 2010. Tieteen etiikan keskeiset ongelmat ja tutkimuseettiset periaatteet Suomessa. Tieteessä tapahtuu 2/2010. [2680-Artikkelin teksti-6465-1-10-20100323.pdf](#)

Nieminen, H. 2015. Miksi tutkia viestintäpolitiikkaa. Teoksessa *Kenen Media?* Karppinen, K., Ala-Fossi, M., Alén-Savikko, A., Hildén, J., Jääsaari, J, Lehtisaari, K & Nieminen, H. (toim.) Vastapaino. Tampere

Norwich, B. 2013. *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. Taylor & Francis Group.

oph.fi [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](#) (luettu 20.1.2024)

oph.fi [Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Pietarinen J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen S. (toim.), *Tutkijan ammattietiikka*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69. Opetusministeriö/ Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [ammattietiikka kirja opm.pdf \(helsinki.fi\)](#)

Pitkänen, H. Huilla, H., Lappalainen S., Juvonen S. & Kosunen S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin sanomissa 2009 – 2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 5/2021.

[ProQuest Ebook Central - Reader \(ulapland.fi\)](#)

Päivärinta, R. INKLUUSIOON JA AVOIMIIN OPPIMISYMPÄRISTOIHIIN LIITTYVÄT JULKAISUT HELSINGIN SANOMIEN JA YLEN MEDIOISSA VUOSINA 2016-2020. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessälähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364

Seppänen, J. & Väliverronen, E. 2012. Mediayhteiskunta. Vastapaino. Tampere.

Sundqvist, C. & Hannås, B. M. (2020). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699

Takala M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Mahdoton inklusio. Takala M., Lakkala, S. & Äikäs (toim.) PS-kustannus.

Tančić, N. & Pavlović, A. 2023. INCLUSIVE CULTURE AS A PEDAGOGICAL DIMENSION OF SUCCESSFUL EDUCATIONAL INCLUSION. [\(PDF\) Inclusive Culture as a Pedagogical Dimension of Successful Educational Inclusion \(researchgate.net\)](#)

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Frameworks for action on Special needs education. [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library](#)

UNESCO. 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education. [Policy guidelines on inclusion in education - UNESCO Digital Library](#)

UNICEF. Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission. 2014. [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_1\\_0.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf)

Vuori, J. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Tutkimusetiikka ihmistieteissä - Tietoaarkisto \(tuni.fi\)](#)

yhdenvertaisuus.fi [Mitä on yhdenvertaisuus - Yhdenvertaisuus](#) (luettu 8.1.2024)

Yli-Kojola, K. (2018) Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus opetuksessa – opettajien näkemyksiä osallisuudesta ja kokemuksia osallisuutta edistävästä käytänteistä yläkoulussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.