

**Riitta Jyrinki ja Minna Voltti**

**ERITYISOPETTAJAOPISKELIJOIDEN  
INKLUUSIOKÄSITYKSIÄ**

*“Kaikki lapset ovat koulunsa arvoisia”*

**Erityispedagogiikan**

**pro gradu -tutkielma**

**Syyslukukausi 2013**

**Kasvatustieteiden laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

---

## TIIVISTELMÄ

Jyrinki Riitta ja Voltti Minna. ERITYISOPETTAJAOPISKELIJOIDEN INKLUUSIOKÄSITYKSIÄ. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 89 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erillisissä erityisopettajaopinnoissa opiskelevien käsityksiä inklusiosta. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan millaisia merkityksiä opiskelijat rakentavat inklusiosta kielenkäytössään ja millaiseen positioon he asettavat erityisopettajuuden ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Tutkimuksen lähtöoletuksena on sosiaalisen konstruktionismin näkemys todellisuudesta sosiaalisesti tuotettuna ilmiönä. Tutkimuskohteena olivat Jyväskylän yliopiston erillisissä erityisopettajaopinnoissa (EOK) 2012–2013 opiskelevat opiskelijat.

Tutkimus oli laadullinen ja se toteutettiin diskurssiivisen psykologian ja kriittisen diskurssianalyysin menetelmillä analyysin painottuessa diskurssiiviseen psykologiaan. Aineisto kerättiin opintojakson ERIA221 opiskelijoilta tammikuussa 2013 vapaamuotoisina esseinä, joiden tehtävänantona oli ”Inklusiivinen kasvatus ja opetus päivähoitossa / koulussa”. Tutkimus rajattiin koskemaan perusopetusta.

Tulosten perusteella EOK-opiskelijat asennoituvat inklusioon pääosin myönteisesti, mutta sen toteuttaminen koettiin haastavana. Opettajat tarvitsevat lisää koulutusta erilaisten oppilaiden tukemiseen. Vastaajat eivät hahmottaneet inklusiokäsitteen sisältöä kokonaisvaltaisesti. Tämä näkyi integraatio – ja inklusiokäsitteiden ristiriitaisena käyttönä. Tärkeimpänä asiana inklusion toteutumisessa nähtiin riittävät henkilöstöresurssit. Erityisopettajan rooli koulu yhteisössä koettiin keskeisenä inklusioprosessia eteenpäin vievänä ja asenteita muokkaavana. Erityistä tukea tarvitseva oppilas asemoitiin ulkopuoliseksi toiminnan kohteeksi, jota tarkasteltiin suhteessa opettajan ammattitaitoon ja työn määrään.

Opettajan koulutukseen tulisi sisällyttää enemmän erityispedagogisia opintoja ja työelämässä olevia opettajia tulisi tukea lisäkoulutuksen hakemiseen. Koulutusten tulisi sisältää enemmän inklusiivisen pedagogiikan menetelmiä, jotta lähikouluperiaate ja osallisuus lisääntyisivät.

Hakusanat: inklusio, osallisuus, diskurssianalyysi, käsitykset, erityisopetus

---

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	5
2 ERITYISKASVATUS JA INKLUUSIO .....	10
2.1 Vammaiskäsitys .....	10
2.2 Erityiskasvatuksen politiikka .....	12
2.3 Erityisopetusjärjestelmä .....	15
2.4 Erityisopettajakoulutus .....	18
2.5 Inklusiivinen kasvatus ja opetus.....	20
2.5.1 Ideologia.....	20
2.5.2 Pedagogiikka .....	24
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	31
3.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	31
3.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	32
3.3 Aineisto ja analyysin kuvaus.....	36
3.4 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	38
4 TULOKSET .....	40
4.1 Diskurssit EOK- käsityksiä inklusiosta .....	40
4.1.1 Käsitteidiskurssi .....	40
4.1.2 Arvodiskurssi .....	42
4.1.3 Asennediskurssi.....	43
4.1.4 Muutosdiskurssi .....	46
4.1.5 Ongelmadiskurssi.....	49

4.1.6	Resurssidiskurssi .....	50
4.1.7	Osaamisdiskurssi .....	52
4.2	Erityisopettajuuden positiot .....	55
4.3	Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positio .....	57
4.4	Kielelliset piirteet .....	59
4.5	Tulosten tarkastelua.....	61
5	POHDINTA .....	68
	LÄHTEET .....	75
	LIITE 1. Esseen tehtävänanto .....	86

# 1 JOHDANTO

Inklusioideologian mukanaan tuoma lähikouluperiaate muuttaa koulutuksen järjestämisen käytäntöjä. Erityiskouluja ja -luokkia vähennetään ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestetään yhä enemmän yleisopetuksen luokissa. Tämä toimintamalli herättää monenlaisia ajatuksia ja mielipiteitä ammattihenkilöstössä ja vanhemmissa sekä puolesta että vastaan. Keskustelua on käyty myös valtakunnallisesti mediassa (esim. Saloviita 2013). Kasvatusalan julkisuuspuhe vaikuttaa opettajien asenteisiin ja toimintaan. Opettajilta odotetaan muutosvalmiutta ja heiltä vaaditaan uudistusmyönteistä toimintaa. (Rantala 2008, 26.) Perusopetuslain muutoksen myötä lapsella on oikeus opiskella lähikoulussa, mikä on tuonut luokkaan laajemman kirjon erilaisia oppilaita. Uudistettu perusopetuslaki astui voimaan 1.1.2011. Opetushallitus uudisti perusopetussuunnitelman ja lain edellyttämät opetussuunnitelmat otettiin käyttöön vuonna 2011. Uudessa laissa korostetaan opettajan asiantuntijuutta, oppilaan osallisuutta, huoltajan tietoutta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä, kun tehdään ratkaisuja, jotka koskevat oppilaan tukitoimien järjestämistä. Lakimuutoksella haluttiin vahvistaa lähikouluperiaatetta ja joustavia tukijärjestelyitä, oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennaltaehkäisevään oppimisen ja kasvun tukeen. (Perusopetuslaki 642/ 2010.) Oppilaiden tarpeet ovat haastaneet opettajia pohtimaan omia asenteitaan ja ottamaan käyttöön uusia opetusmenetelmiä.

Kouluissa on erilaisia käytänteitä, jotka sekä tukevat että estävät osallisuutta. Inklusivinen eli osallistava kasvatus on jatkuva prosessi, jossa koulun arvojen ja asenteiden arviointi ovat keskeisessä asemassa. Kaikilla oppilailla tulisi olla

mahdollisuus opiskella tasavertaisina yhteisönsä jäseninä mahdollisimman esteettömässä ympäristössä. Inklusiivisen opetuksen keskeisinä teemoina ovat syrjinnän ja syrjäytymisen minimoiminen. (Booth & Ainscow 2005, 14; Connor, Gabel, Gallagher & Morton 2008, 445; Väyrynen 2006, 382–383.) Tutkijoiden (Pihlaja 2009, Ronkainen & Murto 2005) mukaan inklusioprosessi lähtee asenteiden muuttamisesta. Omien asenteiden tunnistaminen toimii arvioinnin lähtökohtana. Yleisesti ajatellaan, että kaikki lapset oppivat toistensa parissa, mutta asenteet inklusiota kohtaan vaihtelevat eri toimijoiden kesken. Asenteisiin vaikuttavat muun muassa millaisiksi omat valmiudet opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita koetaan. (Pihlaja 2009, 146–157; Ronkainen & Murto 2005, 3–6.)

Opettajat ovat avainhenkilöinä inklusion toteuttamisessa ja siksi on merkityksellistä, millaisia uskomuksia ja kokemuksia heillä on inklusiota kohtaan. Opettajien asenteita inklusioon ja integraatioon on tutkittu paljon (esim. Moberg 1998, Moberg & Savolainen 2003; Kuorelahti & Vehkakoski 2009.) Tutkimusten mukaan opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat varauksellisia ja kriittisiä. Opettajat suhtautuvat kielteisimmin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien lasten ja vaikeasti vammaisten lasten integraatioon. Mitä vaikeampi vamma lapsella on, sitä eriytetympiä oppimisympäristöjä hänelle suositellaan. Kaikille yhteiset opetusryhmät nähdään kielteisenä myös silloin, kun opettajalla ei ole tarvittavaa erityispedagogista ammattitaitoa. Kaikille yhteinen koulu, joka edistää tasa-arvoisuutta ja jossa kaikille oppilaille turvataan edellytystensä mukainen opetus, on opettajien hyväksymä ajatus. Opettajilla on usein huoli kaikkien oppilaiden oppimisen turvaamisesta. Vasta sitten, kun hyvän oppimisen edellytykset turvataan kaikille oppilaille, opettajat ovat valmiita hyväksymään fyysisen integraation. Fyysisesti eri tilassa opettaminen ei ole kuitenkaan sama kuin

segregaatio eikä samassa luokassa opettaminen ole sama kuin integraatio. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 93–94; Moberg 2001, 86–94.)

Naukkarinen on nostanut esiin tiedon merkityksen inklusiokäsitteen ymmärtämisessä. Inklusion osallistavuutta ei ymmärretä kokonaisvaltaisesti ja esimerkiksi lähikouluperiaatteessa joustavia opetusjärjestelyjä ei hahmoteta sen tärkeimpänä perusasiana. Opettajat eivät ole ymmärtäneet sitä, että inklusio ja osallistavuus tarkoittavat samaa asiaa ja että kaikki oppilaat eivät ole aina samassa tilassa ja samassa kokoonpanossa. (Naukkarinen 2005a, 15.)

Mobergin mukaan (2001) erityisopettajilla ja erityisluokanopettajilla on selvitysten perusteella myönteisempi asenne inklusiota kohtaan kuin luokan- ja aineenopettajilla. Luokan- ja aineenopettajien koulutus ei ole antanut valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen. Myös erityisopettajakoulutus kaipaa enemmän inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen valmentavia sisältöjä ja harjoittelua. Koulutuksessa pitäisi kiinnittää huomiota myös yhteistyötaitojen hankintaan. Koulutuksessa pitäisi kiinnittää huomiota myös yhteistyötaitojen hankintaan. Koulut eivät ole myöskään asenteellisesti valmiita toimivan inklusion tavoitteluun. Nykyinen koulu organisaationa nykyisine resursseineen ei opettajien mielestä pysty turvaamaan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta yhteisissä opetusryhmissä. Mitä myönteisemmin opettajat suhtautuvat inklusioon, sitä selkeämmin sitä tavoitellaan. Myönteinen asenne on välttämätön inklusion kehittämisen edellytys. (Moberg 2001, 91–93.) Naukkarinen (2005a) on tutkimuksissaan huomannut, että opettajien inklusioasenteet ovat muuttuneet aiempaa myönteisemmiksi, kun he ovat saaneet kokemusta inklusiivisen koulutuksen käytännön järjestämisestä (Naukkarinen 2005a, 11). Inklusiokehitystä edistävät opettajien myönteiset asen-

teet ja käsitys omasta pärjäämisestä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, 288–291; Lambe & Bones 2006, 181–182).

Pehkonen ja Pöyhönen (2012) ovat pro gradu -tutkielmassaan tutkineet Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiuksia. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajaopiskelijat suhtautuivat inklusioon hieman neutraalia asennoitumista kielteisemmin. Opiskelijat eivät kokeneet saaneensa opinnoistaan kovin hyviä valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, eivätkä ajatelleet koulun muuttuvan seuraavan kymmenen vuoden aikana kovin paljon nykyistä inklusiivisemmaksi. Inklusioasenteeseen vaikuttivat erityispedagogiikan opiskelun määrä, opettamiskokemukset erityistä tukea tarvitsevista oppilaista sekä opintopisteiden määrä. Aineenopettajaopiskelijoiden ajatukset inklusiosta olivat erityis- ja luokanopettajaopiskelijoihin kielteisempiä. Ne opettajaopiskelijat, jotka kokivat saaneensa opinnoistaan hyvät valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, suhtautuivat inklusioon myönteisesti. (Pehkonen & Pöyhönen 2012, 60–64)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia merkityksiä erillisissä erityisopettajaopinnoissa (EOK) opiskelevat opiskelijat rakentavat kielenkäytöllään inklusiosta ja millaiseen positioon he asettavat erityisopettajuuden ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Olemme itse suorittaneet EOK -opinnot vuonna 2010 ja mielestämme oli mielenkiintoista lähteä tutkimaan aikuisten, jo työelämässä olleiden, mietteitä ja ajatuksia inklusiosta. Ennako-olettamuksena ajattelimme, että heidän käsityksensä ovat kriittisiä, koska opetuspuolella on pitkään ollut inklusion käytännön toteuttamista vaikeuttavia säästötoimenpiteitä.



Erityisopettajat ovat keskeisessä asemassa inklusiivisen kasvatukseen ja opetukseen pyrkimisessä ja sen toteutumisessa. Erilaisten oppilaiden kohtaaminen ja inklusion asettamiin haasteisiin vastaaminen voi olla vaikeaa ja useat opettajat kokevat tarvitsevänsä lisää resursseja ja tietoa esimerkiksi erilaisten täydennyskoulutusten avulla. Toisaalta vastauksia voidaan pohtia myös siitä näkökulmasta, ovatko käsitykset vastaajan omia vai onko niihin vaikuttanut kasvatusalan julkisuuspuhe. Tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden tuottamat tekstit. Aihetta lähestyttiin diskurssianalyysin keinoin.

Tutkimuksessamme nostettiin esiin EOK-opiskelijoiden inklusiokäsityksiä erilaisten diskurssien kautta. Niiden avulla avattiin käsitettä, arvoja ja asenteita sekä inklusio- prosessiin liittyviä muutoksia, ongelmia, resursseja ja osaamista. Diskurssien kautta tarkasteltiin erityisopettajuuden ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positioita.

## 2 ERITYISKASVATUS JA INKLUUSIO

### 2.1 Vammaiskäsitys

Oikeus olemassaoloon ja ihmisyyteen on perusarvo, mutta kaikkien mahdollisuus tasavertaiseen, hyvään ihmisarvoiseen elämään ei ole itsestään selvää eikä sellaisen elämän sisältö ole helposti määriteltävissä.

Vehmaksen (2004) mukaan vammaisuutta voidaan määritellä eri tavoin riippuen näkökulmasta ja siitä, kuka tai ketkä ovat määrittelemässä vammaisuutta. Vammaisuuden suhtautuminen on merkityksellinen toisen ihmisen kannalta ja se koskettaa koko ympäröivää yhteiskuntaa. Määrittely riippuu siitä, tehdäänkö se lääkinnällisen, moraalisen tai eettisten arvojen näkökulmasta. Vammaisuutta voidaan tarkastella myös suhteessa ympäristöön, joko sosiaalisena tai yhteiskunnallisena kokonaisuutena, jossa valtaväestö elää ja toimii. (Vehmas 2004, 34–40.) Vammaisuus voidaan nähdä toimintarajoittuneisuutena siinä ympäristössä, missä sitä tarkastellaan, mutta myös ympäristöä voidaan tarkastella yksilölle sen aiheuttamien ongelmien näkökulmasta. Yhteiskunnallisten järjestelyjen tehtävänä on taata hyvä inhimillinen elämä kunkin ihmisen yksilöllisten ominaisuuksien mukaisiin toimintamahdollisuuksiin. (Nussbaum 2006, 127–129.)

Vammaisuutta ja poikkeavuutta selitetään usein medikalistisen mallin mukaan, jossa syy poikkeavuuteen löytyy yksilöstä. Lähestymistavan mukaan vammaisuus johtuu

geeneistä, huonosta onnesta tai huonoista elintavoista. Medikalistista mallia alettiin kritisoida jo 1960-luvulla. Suurin kritiikki kohdistui siihen, että ympäristö jätetään lääketieteen dominoimassa mallissa kokonaan huomioimatta. Mallissa yritetään muuttaa tai parantaa epätäydellinen yksilö eikä ympäröiviä, ehkä epätäydellisiä oloja. (Kristiansen, Vehmas & Shakespeare 2009, 2.) Vammaisuuden sosiaalinen malli on medikalistisen mallin vastakohta. Sosiaalisen mallin mukaisesti puhuttaessa käytetään termiä oppimisen ja osallistumisen esteet, jotka voivat johtua oppimisympäristön tai organisaation luonteesta tai ne voivat syntyä henkilön ja ympäristönsä vuorovaikutuksesta. (Booth & Ainscow 2005, 16–17.) Vehmoksen (2009) mukaan sosiaalisessa mallissa ympäristö tuottaa sosiaalisia ilmiöitä fysiologisten toimintarajoitteiden medikalistisen diagnosoinnin ja luokittelun kautta (Vehmas 2009, 112). Sosiaalinen vammaistutkimus korostaa sitä, että termit kuten vammaisuus, poikkeavuus ja normaalius ovat sosiaalisia konstruktioita. Todellisuus jakautuu fyysisiin, yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, joiden olemassaolo on sidoksissa kieleen. Esimerkiksi lääketieteelliset diagnoosit ovat toteavia, ne eivät luo uutta. Silti diagnoosi voi aiheuttaa muutoksen siihen, miten sen jälkeen elämässä toimitaan ja ajatellaan. (Vehmas 2012.)

Monella vammaisella voisi olla täydet toimintamahdollisuudet, mikäli ympäristö olisi suunniteltu niin, että heidän toimintaedellytyksensä olisi otettu huomioon. Vammaiset ihmiset itse haluavat, että heitä kunnioitetaan tasa-arvoisina kansalaisina, joilla on monipuolisia valinnan ja toiminnan vaihtoehtoja samoin kuin muillakin kansalaisilla. (Nussbaum 2006, 188–189.) Tutkijat (esim. Bank-Mikkelsen, Nirje) määrittelevät normalisaatioperiaatteen niin, että vammaisella henkilöllä on oikeus elää niin normaalilla tavalla kuin mahdollista (Biklen 2005, 76).

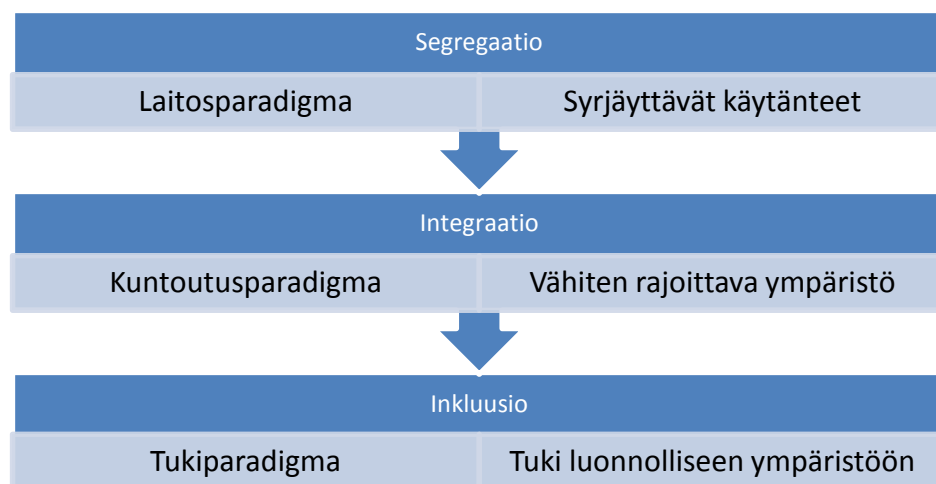
Vehkakoski (2006) on tutkinut vammaisuuden rakentumista ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Hänen tutkimuksensa osoitti vammaisen lapsen position rakentuvan oman kehityksensä kontekstissa teksteissä joko kohteeksi, ongelmaksi tai subjektiksi. Vastasyntyneestä vammaisesta lapsesta puhuttaessa hänet asetettiin neutraaliin asemaan. Kouluvalinnan kontekstissa lapsesta käytettiin oikeuksia omaavaan asemaan aikuiskeskeisyydestä huolimatta. Tutkimuksen tulokset vammaisen lapsen ollessa palvelujen käyttäjänä nostivat esiin ammattihenkilöstön ristiriitaisista, moninaisista selonteoista. Lasta käsiteltiin kielenkäytössä palvelujen tarvitsijana erityisenä, jolla diagnoosinsa perusteella on niihin oikeus. Lapsen mahdollisuus integroitua tavalliseen elämään tuotiin esille sekä ihanteena että toteutuneena tapana. Vehkakoski havaitsi analyysissään, että ammattihenkilöstön puhetta vammaisesta lapsesta leimasi intertekstuaalisuus eli muiden puheiden tai tekstien mukaan tuleminen, joka näkyi muun muassa lääkärien käyttämänä lääketieteellis-teknisenä sanastona. (Vehkakoski 2006, 47–53.)

## **2.2 Erityiskasvatuksen politiikka**

Suomessa käytiin jo 1960-luvulla yhteiskuntapoliittista keskustelua, jonka keskeisenä asiana oli yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääminen. Keskustelussa oli mukana myös koulutuspoliittista näkökulmaa. (Jonson 2007, 17–18.) Koulutuspolitiikalla voidaan vaikuttaa siihen, minkälaisia valinnanmahdollisuuksia erilaisista sosiaalisista taustoista lähtöisin olevilla ihmisillä on koulutusjärjestelmässämme. Poliitiikka vaikuttaa myös siihen, miten he valikoituvat eri oppilaitoksiin. Koulutuspolitiikan lisäksi sosiaalipoliittiset ratkaisut vaikuttavat koulutusjärjestelmään. Maailmanjärjestelmän näkökulma alis-

taa kansalliset koulutusratkaisut kansainväliseen tarkasteluun. Silloin yksittäisen valtion poliittisia, sosiaalisia ja taloudellisia tekijöitä ei pidetä ainoina koulutuspoliittisia päätöksiä muokkaavina tekijöinä. (Virtanen 2002, 41, 53.)

Erityiskouluopetus oli hallitseva erityisopetuksen muoto 1960-luvun lopulle saakka. Segregoidut ryhmät muodostettiin erityispedagogisesti diagnosoiduista ja luokitelluista oppilasryhmistä. Vammaisuus luokiteltiin poikkeavuudeksi. Segregaatiota perusteltiin niin, että siten turvataan parhaiten vammaisten lasten suoriutuminen ja erityisopettajilla on taitoja heidän opettamiseensa. Myös muun ryhmän tarpeet olivat segregaation perusteluna, koska muun ryhmän tasoa ei saa laskea liian alas, jotta he eivät pitkästy tai häiriinny. Taustalla oli hyvää tarkoittava ajatus siitä, että erityisopetus on vammaiselle oppilaalle parempi ratkaisu. (Murto 2001, 35–37.)



KUVIO 1. Vammaispalvelujärjestelmän paradigmat (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344.)

Integraatio ja inklusio ovat eri käsitteitä, joilla on eri merkitys eri yhteyksissä ja eri maissa. Integraatio - käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jonka mukaan ihmisen pitää kuntoutua riittävästi päästäkseen mukaan yhteiskuntaan. Inklusion mukaisesti yhteiskunta tulee muokata sen mukaisesti, että jokainen pääsee siihen osalliseksi. Tämä kuvastaa tukiparadigmaa, joka voidaan nähdä kuntoutusparadigman jatkumona. (Saloviita 2006a, 338–341.)

Normalisaation ja integraation mallin jälkeen inklusio on uusin tasa-arvoon pyrkivä ideologia vammaisten kansalaisten koulussa ja yhteiskunnassa. Inklusiossa kaikki oppilaat ovat samanarvoisia yksilöitä ja parhaimmillaan siinä toteutuu sosiaalinen integraatio. Kaikkein normaaleinta vammaisen ihmisen elämä on silloin, kun hän elää ja toimii vammaisena muiden kanssa yhdessä. (Murto 2001, 39–41.) Pyrkimys ja sitoutuminen inklusioon vaativat vammaiskäsitysten uudelleen arviointia (Vehmas 2009, 112).

Demokratian, tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden aatteet olivat peruskouluuudistuksen takana 1960–1980-luvuilla ja vuonna 1997 vaikeimmin vammaisetkin hyväksyttiin oppivelvollisuuden piiriin. (Murto 2001, 39–40.) 1990-luvun koulutuspoliittisen ajattelun arvoperusta lähtee vahvasti mahdollisuuksien tasa-arvon edistämiseen massatyöttömyydestä, kaventuneista resursseista ja toteutetuista säästöistä ja leikkauksista huolimatta (Virtanen, A. 2002, 7). Erityisopetusta saavien lasten määrä on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosina, joten erityisopetukselle täytyy löytyä uusia toteuttamismuotoja, ettei segregoiva järjestelmä aiheuta oppilaille koulutuksellista eriarvoisuutta ja vahvasta yhteiskunnallista luokkajakoa (Teittinen 2006, 369). Saloviidan (2012) mukaan 2000-luvun vaihteessa joissakin Suomen kunnissa yritettiin hillitä erityisluok-

kien kasvua vahvistamalla yleisopetuksen kykyä tukea kaikkia oppilaita (Saloviita 2012). Tilastokeskuksen (2012) tehdyn tutkimuksen mukaan erityisluokkien määrä on Suomessa lisääntynyt 1990-luvulta lähtien. Erityistä tukea saaneiden koululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995–2010 on kasvanut 2.9 prosentista 8.5 prosenttiin. Samaan aikaan erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä on vähentynyt 1.8 prosentista 1.2 prosenttiin. Syksyllä 2012 tehostettua tai erityistä tukea sai 12.7 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tehostetun tuen määrä kasvoi vuodessa 53 prosenttia, erityistä tukea saavien oppilaiden määrä väheni 7 prosenttia. Erityistä tukea saavien oppilaiden oppilaista 52 prosentin opetus oli järjestetty pääosin erityisryhmässä. (Tilastokeskus 2012.) Koulujärjestelmässä on tapahtunut muutosta lähikouluperiaatteen suuntaan, koska erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on lisääntynyt ja erityiskouluissa opiskelevien määrä vähentynyt.

### **2.3 Erityisopetusjärjestelmä**

Aikaisemmin vallalla ollut segregoiva kaksoiskoulutusjärjestelmä poisti tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksesta omiin erityisluokkiin ja -kouluihinsa. Sen jälkeisen ajan koululaitos perustui integroivaan ajattelumalliin, jossa tukea tarvitsevia oppilaita sijoitettiin mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksen luokkiin. (Naukkarinen 2005a, 10.) Perusopetuslain (2011) tuoma lähikouluperiaate edellyttää koululta inklusiivista opetustallia, joka onnistuu tiiviillä yhteistyöllä kaikkien koulun eri toimijoiden kesken. (Perusopetuslaki 642/2010.) Muutoksen yhtenä tavoitteena oleva yhteisöllisyyden vahvistamien lasten, opettajien ja vanhempien kesken tukee kaikkia oppilaita. (Peterson & Hittie 2003, 43–44.)

Kuuskorpi (2012) on tutkimuksessaan huomannut, ettei opetus - ja toimintakulttuuri suomalaisessa koulussa ole muuttunut paljon viime vuosikymmenien aikana. Opetustilojen muuttumattomuudesta on muodostunut toimintakulttuuria hidastava tekijä. (Kuuskorpi 2012, 3.) Vanhat erityisopetusmuodot jäävät Kivirauman (2009) mukaan elämään uusien rinnalle. Todellisuudessa virallisen tason koulu-uudistukset ja koulun kehittäminen eivät aina kohtaa. (Kivirauma 2009, 45.)

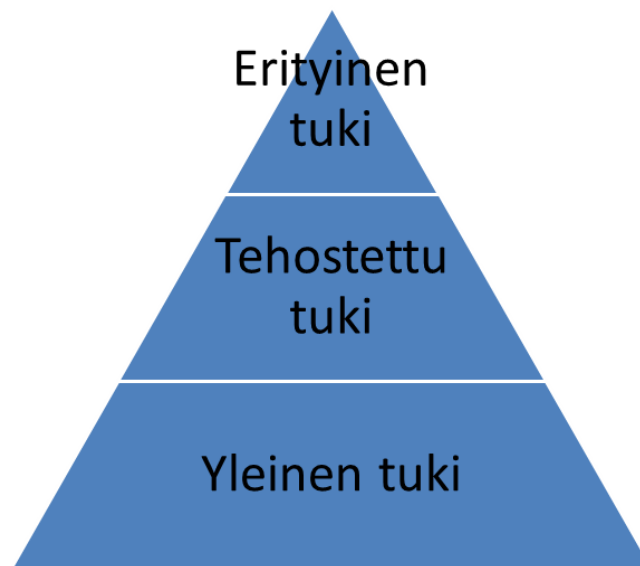
Seppälä-Pänkäläinen (2009) on tutkimuksessaan pohtinut, onko koulun merkitys oppimisen tuottajana vähentynyt. Onko aiemman homogeenisen oppilasaineksen tilalle tullut luokittelu menestyviin tai syrjäytyviin, vaikka koulun siirtyminen inklusiivisempaan toimintatapaan pyrkisikin poistamaan oppilaiden erilaisuudesta johtuvaa segregoimista erityisluokkiin? Suomessa koulujärjestelmä on perinteisesti pidetty asi-  
antuntijaorganisaationa, jossa opettajien ammatillisuutta on pidetty perin vahvana. Koulun tehtävänä on opettaa ja luoda hyviä oppimistuloksia. Koulun muutospainetta on korostunut erilaisten oppijoiden haasteisiin vastaaminen. Inklusiivisen opetuksen kehittäminen ideologian mukaisesti voi lähteä vahvistumaan eri toimijoista käsin. Muutos voi lähteä myös yksittäisen työntekijän taholta. (Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009, 201–206.)

Perusopetuslain muutoksen myötä vuonna 2011 Suomen kouluihin luotiin kolmiportaisen tuen järjestelmä, jonka mallina toimi RTI (Response to Intervention) – malli. Tämä Yhdysvalloissa käytössä ollut kolmiportainen -malli laadittiin nopeuttamaan oppilaiden tukitoimien saamista. (National Center 2010, 3.) RTI-malli on vuonna 2004 allekirjoitetun IDEA-lain keskeisenä sisältönä, joka määritteli puuttumaan oppimisvaike-



uksiin varhaisessa vaiheessa. Malli on kehitetty erityisesti lukemisvaikeuksien arviointiin, koska 80 prosentilla lapsista, joilla on oppimisvaikeus, on vaikeuksia lukemisen taidoissa. Mallia on kritisoitu siitä, että interventiolla voidaan vaikuttaa akateemisiin ongelmiin eikä mallissa huomioida käyttäytymisen pulmia. RTI on monitasoinen malli, jossa intervention luonne muuttuu intensiivisemmäksi, kun siirrytään tasolta toiselta. (Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2006, 93–95.)

Suomen kolmiportaisessa mallissa huomioidaan kaikki tuen tarpeen osa-alueet rajamatta mitään pois. Oppilaalle pyritään antamaan sellaista tukea, mitä hän tarvitsee mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta vaikeudet eivät monimutkaistuisi. Oppimisen tuki perustuu ennaltaehkäisyyn ja yleisopetuksen opetuksen luokissa tarjottavaan tukeen, mikä suunnitellaan oppilaan yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti. Oppilaalle annetaan yksilöllisempää tehostettua tukea, mikäli yleinen tuki ei riitä. Ennen tehostetun tuen aloittamista oppilaalle laaditaan pedagogisen arvion pohjalta oppimissuunnitelma. Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävä, tehdään oppilaalle moniammatillisesti tehtävän pedagogisen selvityksen perusteella hallinnollinen päätös erityisestä tuesta. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus 2011, 10–17.)



KUVIO 2. Kolmiportainen tuki (Sarlin & Koivula 2009, 27–31.)

Lapselle laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa yksilöllinen suunnitelma. Sen avulla voidaan varmistaa tuen jatkuvuus, parantaa opetuksen koordinoitua ja vähentää sen hajanaisuutta. Vanhemmat pystyvät hahmottamaan kokonaisuuden ja oman osuutensa siinä, kun he ovat mukana suunnittelussa. Perussäätönä voidaan pitää sitä, että kaikkien lapsesta huolehtivien henkilöiden on oltava riittävän selvillä siitä, mitä lapsi osaa, mitä häneltä voidaan edellyttää ja mitkä ovat lapsen tarpeet. (Koivikko & Sipari 2006, 145–146, 150.)

## 2.4 Erityisopettajakoulutus

Suomen opettajankoulutuksessa on käytössä kaksoisjärjestelmä, joka erottaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen omiksi tieteenaloikseen ja omiksi opettajankoulutuksikseen.

Kaksoisjärjestelmän seurauksena erityisoppilaita sijoitetaan omiin luokkiin tai kouluihin. Tämä toimintamalli perustuu ajatukseen, että ongelmat ovat oppilaassa, eikä opetusta näin ollen saada onnistumaan yleisopetuksen luokassa, jolloin hänet siirretään erityisopetukseen. Kaksoisjärjestelmän muuttaminen yhdistyneeksi järjestelmäksi on haasteellinen tehtävä, joka vaatii koulun toimintakulttuuriin perustuvia muutoksia. Keskeisin muutos on yksintyöskentelyn muuttaminen yhteistoiminnalliseksi työskentelyksi. Koulutusjärjestelmän muutoksen myötä erityisopettajan rooli muuttuu. (Naukkarinen 2005a, 17, 10).

Inklusiivinen koulu asettaa runsaasti haasteita opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen täytyy muuttua koululaitoksen kehityksen rinnalla. Syracusen yliopistossa Yhdysvalloissa koulutetaan inklusiivisia opettajia, jotka saavat sekä luokanopettajan että erityisopettajan kelpoisuuden. Alkuvaiheessa vastustus oli suurta tiedekunnan sisällä, koska oli vaikeaa luopua kahdesta vanhasta ja hyvästä koulutusohjelmasta. Kehittäjät huomasivat kuitenkin, että kaksi erillistä koulutusta ei tue inklusiivisyyttä ja esteet uuden opetustavan tieltä hävisivät. Koulutuksessa korostetaan opetuksen arvopohjaisuutta, mikä ei valmista opettajaa yksinäiseen erityisluokkatyöskentelyyn, vaan useamman opettajan yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn. Ongelmaksi tämä voi muodostua silloin, kun vastavalmistunut opettaja lähtee töihin ja koulutuksen ja todellisuuden välillä on kuilu. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 117–118.)

Jyväskylän yliopistossa erilliset erityisopettajan opinnot (EOK) voi suorittaa kasvatus-tieteiden tiedekunnan erityispedagogiikan yksikössä. Opinnot antavat erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia. Monimuoto-opiskeluna toteutettavat opinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä ja ne on mahdollista suorittaa yhdessä lukuvuo-

dessa oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaisesti. Opintoihin valitaan opiskelijoita, joilla on peruskoulun luokanopettajan kelpoisuus tai jotka ovat suorittaneet vähintään korkeakoulututkinnon tai lastentarhanopettajan tutkinnon. Opiskelijoita valitaan neljään ryhmään: alle kouluikäisten ja esikouluikäisten erityisopetus, kehitysvammaisten oppilaiden erityisopetus, luokkamuotoinen ja osa-aikainen erityisopetus sekä osa-aikainen erityisopetus. Soveltuvasta työkokemuksesta ja erityispedagogiikan opintojen suorittamisesta on hyötyä valintamenettelyssä. Erillisten erityisopettajien opetussuunnitelman opetusohjelma koostuu kaikille yhteisistä opintojaksoista sekä ammatillisista erikoistumisjaksoista. Opiskelijoiden kelpoisuudet opintojen jälkeen muodostuvat suoritettun perustutkinnon ja muun opettajakelpoisuuden mukaan. (EOK-OPS 2013–2014, 3.)

## **2.5 Inklusiivinen kasvatusta ja opetus**

### **2.5.1 Ideologia**

Integraatioajattelu syntyi 1950-luvulla tutkijoiden alkaessa epäillä erityisopetuksen tehokkuutta. Opetus erityisluokissa koettiin leimaavana eikä ollut näyttöä siitä, että kehitysvammaisten koulumenestys erityisluokissa olisi parempaa kuin normaalissa luokassa. (Moberg & Savolainen 2009, 76–78.) Jo vuonna 1948 YK:n julistuksessa on kirjattu ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistaminen, jonka tulee edistää suvaitsevaisuutta, ymmärtämistä ja ystävyyttä. Kansainväliset sopimukset (YK:n vammaisten oikeuksien julistus 1975, YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista

1991, Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet 1993, Luxemburgin peruskirja 1996, Koulutus kaikille - toimintaohjelma 2000, Euroopan neuvoston Vammaispoliittinen kokonaisuohjelma 2006) on luotu inklusioajattelun leviämisen edistämiseen (Opetusministeriö 2007a, 10–11).

Integraatio-nimitystä on käytetty jo 1970-luvulta alkaen puhuttaessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamistavoitteesta ja -pyrkimyksestä. Integraatio on koulutuspoliittisena käsitteenä ensisijaisesti tavoite, jota kohti yhteiskunnassa ja koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Se voidaan nähdä myös laadullisena piirteenä prosessissa, joka pyrkii toivottuun tilaan. Fyysinen yhdessäolo ei ole käsitteenä sama kuin integraatio. Pelkän oppimisympäristön normalisointia, johon ei liity yhteisöllisyyden tavoittelu eikä yksilöllisen opetuksen järjestäminen, kutsutaan usein termillä ”säätöintegraatio”. (Moberg 2001, 83–84.)

Inklusion käsite on syntynyt 1980-luvulla muun muassa Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa integraatiokehitykseen tyytymättömien integraation kannattajien kautta kehittyneen liikkeen kautta (Moberg & Savolainen 2009, 76–78, 83–84; Opetusministeriö 2007b, 19; Yhdistyneet Kansakunnat 1948.) Inklusion määrittely on moninaista ja siitä esitetään monenlaisia mielipiteitä. Inklusion toteutuminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, jossa sitä toteutetaan, joten se on erilainen erilaisissa ympäristöissä. (Saloviita 2006b, 150.) Inklusion käsite tuotiin laajemmin esille vuonna 1994 Unescon Salamancan kokouksessa, jossa hyväksyttiin myös Suomen allekirjoittama koulutuspoliittinen ohjelma. Salamancan julistus pitää sisällään muun muassa ohjeistuksen, jossa koulutuspoliittiset ohjelmat pitäisi toteuttaa siten, että niissä huomioidaan kaikkien oppilaiden kyvyt ja oppimistarpeet ilman syrjiviä käytänteitä tai asenteita. (Booth

& Ainscow 1998,3; Saloviita 2006a, 338; Unesco 1994.) Suomen perustuslain (731 / 1999) 6§:n mukaan syrjintä on kielletty ja kaikkia yksilöitä täytyy kohdella yhdenvertaisesti.

Inklusion käyttöön ottamiseen ei ole yhtä ainuttakaan mallia. Maiden käytännöt ovat hyvin erilaisia, vaikka ne lähtökohtaisesti perustuvatkin usein Yhdysvalloissa toimineeseen tapaan. (Dyson & Millward 1999, 152–156.) Myös inklusiokäsite ymmärretään eri tavoin eri maissa, esimerkiksi Intiassa inklusio ymmärretään koskettavan vammaisten lisäksi myös köyhiä ja tyttöjä (Takala 2010a, 17).

Inklusiofilosofian mukaan oppimisen ja osallistumisen esteiden ei ajatella aiheutuvan yksittäisen lapsen ongelmista, vaan esteet ja mahdollisuudet otetaan tarkasteluun yhteisön tasolla. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää erilaisuuden hyväksymistä sekä tukea kaikkien oppimista ja osallistumista. (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen 2005, 7.)

Arkikielessä käsitteet integraatio ja inklusio esiintyvät miltei synonyymisessä käytössä. On ollut tarpeen keksiä uusi termi, koska ne eivät tarkoita samaa asiaa. Naukkarisen (2005a) mielestä inklusiota vierastetaan käsitteenä sen huonon kuvailevuuden vuoksi. Termit osallistavuus ja osallistava kasvatusta ovatkin tulleet korvaamaan inklusio-sanaa. (Naukkarinen 2005a, 12.) Osallistava kasvatusta ja opetus voidaan ymmärtää myös inklusion osa-alueina. Tutkijoiden mukaan osallistava opetus tarkoittaa sitä, että kaikkia saman ikäluokan oppilaita opetetaan yhdessä eikä heitä eroteta erilaisuutensa vuoksi omiin opetusryhmiin (Peterson & Hittie 2003, 42; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343; Pihlaja 2009, 148–149.) Pihlaja (2009) esittelee inklusion osa-alueina

osallisuuden lisäksi myös kaikille yhteiset palvelut, asenteet ja suvaitsevaisuuden, ammatillisen osaamisen ja yhteisen opetussuunnitelman sekä resurssit (Pihlaja 2009, 146). Inklusiivisen ideologian lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapsen osallisuutta tuetaan luomalla hänelle mahdollisuus olla kaikessa toiminnassa mukana omien edellytystensä mukaisesti. Toimintaa muokataan kunkin lapsen edellytysten mukaan huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa. (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 1–6.) Henkilöstöressurssien riittävyys on välttämätön edellytys muun muassa ryhmäytymiselle heterogeenisessä perusopetusryhmässä. Suomessa pienempää ryhmäkokoja on pyritty turvaamaan säädöksillä, mutta koska kunnat eivät ole sitoutuneet inklusioon, on vaarana se, että taloudellisista syistä ryhmäkoot kasvavat. Erityisoppilas ei automaattisesti aiheuta lisäressurssien tarvetta luokassa, vaikka usein niin onkin. Lähes aina se kuitenkin vaatii resurssien ja toimintatapojen uudelleen järjestelyä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107.)

Inklusio on prosessi, jonka kehittämiseen ei ole olemassa yhtä selkeää tapaa, joka toimisi samoin kaikissa konteksteissa. Inklusion tehokkaita edistäjiä ovat yhteisön omat, yhdessä avatut arvot ja systemaattinen suunnittelu sekä paikallinen koordinointi. (Ainscow ym. 2006, 174–175, 183.) Booth ja Ainscow (2005) ovat pohtineet inklusion kehittämisprosessin etenemistä. He tuovat esille kehittämistyön koordinoitiryhmän merkityksen, jonka tehtävänä on yhdessä tutustua hankkeeseen ja olla viemässä sitä eteenpäin muun henkilöstön kanssa keskustellen. Tärkeää on varata riittävästi aikaa yhteiselle keskustelulle aloitus- ja etenemisvaiheessa ja arvioida hankkeen toteutumista säännöllisesti sen eri vaiheissa. (Booth & Ainscow 2005, 22–23, 34–35.)

Dyson (2004) on nimennyt inklusion tavoitteita ja perusteita neljään toisiaan täydentävään diskurssiin. Oikeudellinen ja eettinen diskurssi korostaa kaikkien lasten oikeutta koulutukseen vertaistensa kanssa. Tämä diskurssi on myös monen suomalaisen tutkijan lähtökohtana. Tehokkuuden diskurssin näkökulmasta inklusio hyödyntää yksilön lisäksi myös yhteiskuntaa, koska lähikoulu lisää oppilaiden tasa-arvoa ja taloudelliset kustannukset ovat pienempiä. Erityiskoulujen ja luokkien ylläpitäminen on kalliimpaa kuin inklusiivinen koulu. Poliittisen diskurssin näkökulmasta tarkastellaan koulutusjärjestelmää ja tutkitaan sitä, kenen vastuulla sen kehittäminen on. Pragmaattiseen diskurssiin kuuluvat inklusion käytännön mahdollisuudet ja toteuttamistavat. (Dyson 2004, 36–53.)

## 2.5.2 Pedagogiikka

Keskeinen tekijä osallistavassa kasvatuksessa on opetuksen järjestäminen siten, ettei se erottele, syrji tai määrittele ihmisiä koetun tai havaittavan erilaisuuden mukaan. Lasten erilaisuutta sekä monenlaisia kykyjä kunnioitetaan ja rohkaistaan. Osallisuuden voi määrittää tarkoittamaan inklusiota maailmanlaajuisena filosofiana, jossa on merkityksellistä oppilaan oma kokemus siitä, että hän voi tasavertaisena muiden kanssa vaikuttaa ympäristön rajoittamatta ja saada aikaan muutoksia omassa elämässään. Osallistava kasvatusta on toimintatapa ja ajattelumalli, jossa kasvatustyössä reflektoinnin kautta arvioidaan niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat esteitä osallisuuden ja kehittymisen tielle. Toimintakulttuuri, -tavat ja -käytännöt muuttuvat, kun mietitään, miten esteitä voidaan vähentää ja poistaa. (Väyrynen 2001, 14–21.)



Inkluusio on muuttamassa koulutuksen järjestämisen tapaa, sillä tarkoituksena on luopua erityisluokista ja -kouluista. Oppilaita ei luokitella enää niin sanotuiksi tavallisiksi tai erityisoppilaiksi. Muutoksella on suuri merkitys myös opettajuuteen ja opettajien rooliin moninaisten oppilaiden opettamisessa. OAJ:n vuonna 2012 tekemän kyselyn perusteella opettajien koulutus varsinkin jo pidempään työskennelleillä ei ole antanut riittäviä valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien opettamiseen. Opettajat voisivat kehittyä täydennyskoulutuksen, joustavien opetusryhmien ja yhteisopettajuuden avulla tai resurssiopettajia käyttämällä. Merkittävä muutosta ohjaava tekijä on opettajakoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen antamat valmiudet kohdata oppilasryhmän monenlaiset tarpeet. Heterogeenisen ryhmän oppilaiden tarpeisiin soveltuva pedagogiikka vaatii aikuisten osallistumista ja yhteistoimintaa sekä oppilaiden keskinäistä yhteistoimintaa ja vertaistukea, jossa oleellista on vuorovaikutus ja yhteisössä oppiminen. (Mikola 2011, 242, 266; OAJ 2012, 19.) Opettajilla on halu auttaa oppilasta ja he kokevat riittämättömyyttä ja epäonnistumista, jos yleinen tuki ja opetuksen laatu laskee. Opettajien työtä helpottavat erilaiset opettajatiimit, kehityskeskustelujen lisäksi yhteistoiminnallinen opettaminen, monialainen yhteistyö sekä kollegiaalinen apu ja tuki. Lisääntynyt yhteistyö näyttäytyy parhaimmillaan luovina toimintamuotoina, työn kehittämisenä, innovaatioina ja toisilta oppimisena. Esimerkiksi yhteisopettajuus tehostaa opetusta, parantaa oppimistuloksia ja vähentää häiriökäyttäytymistä. (Mikola 2011, 239–266; OAJ 2012, 2, 19–21.) Oppilailla voi olla monenlaisia oppimiseen, vuorovaikutukseen sosiaalisiin taitoihin tai fyysisiin ominaisuuksiin liittyviä esteitä. Opetusta tulisi silloin tarkastella oppilaan näkökulmasta, jotta hänellä olisi tasavertainen mahdollisuus osallistua muiden oppilaiden tavoin. (Booth & Ainscow 2005, 15.)

Mikola (2011) on tutkinut yhdessä oppimisen edellytyksiä suomalaisessa koulussa. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivat, ettei samassa luokassa voi opettaa kokoaikaisesti kaikkia oppilaita. Täyden inklusion toteutumisen esteinä he näkivät kuilun toiveiden ja käytännön opetustyön mahdollisuuksien välillä. Heterogeenisen luokan oppimisen ohjaaminen on vaikeaa. Tähän vaikuttavat muun muassa isot ryhmäkoot, jolloin oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen on haastavaa. Ydinkysymyksenä tasa-arvon toteutumisen kannalta opettajat näkivät oppilaan oikeuden saada hänelle sopivaa opetusta, mikä toteutuu erillisissä ryhmissä. Oppilaita valikoidaan ryhmiin eri ominaisuuksien mukaan, mikä nähdään osallisuudelle alisteisena. Koulun pedagogiikka voi joko tukea tai estää monenlaisten oppilaiden opiskelua samassa ryhmässä. Koulun toiminta heijastaa niitä arvoja, joihin arkityö pohjaa. Kaikkien oppilaiden kunnioittaminen siten, että he saavat tasa-arvoiset mahdolliset oppimiseen ja osallistumiseen, on inklusiivisen pedagogiikan arvona. Inklusiivisten arvojen toteuttaminen käytännössä on koettu hämmentävänä, jolloin inklusiivisia käytäntöjä on kehitetty tilannekohtaisesti eikä inklusiota ole tarkasteltu koulussa pedagogisena kysymyksenä. Inklusion eteneminen edellyttää pedagogisten itsestäänselvyyksien uudelleentarkastelua yhteisössä, jotta rakenteet ja pedagogiikka pääsisivät kohtaamaan koulun yhteistoiminnassa. (Mikola 2011, 235–239.)

Inklusion keskeisiin periaatteisiin kuuluu esteetön ympäristö (Connor ym. 2008, 445). Koulussa esteettömäksi oppimisympäristöksi on määritelty ympäristö, joka on hyvä jokaiselle oppilaille. Hyvässä oppimisympäristössä oppilaiden moninaisuus kohdataan kaikilla osa-alueilla. Ympäristöä muokkaamalla ja oppilaan saamalla yksilöllisellä tuella madalletaan oppimisen esteitä. Kun pedagogiikassa huomioidaan oppilaiden tar-

peet, koulutus saavuttaa jokaisen ja yhteiskunta muodostuu osallistavaksi. (Mikola 2011, 254; Peterson & Hittie 2003, 420.)

Peterson ja Hittie (2003) kuvaavat inklusiivista koulua paikkana, joka on valmis ottamaan erilaisia oppilaita vastaan. Erityisopettajan tehtävänä on inklusiivisen opetuksen periaatteiden mukaisesti luoda oppimisympäristö sellaiseksi, että se tukee parhaiten kaikkien oppilaiden oppimista ja opetuskäytänteitä. Tämä tarkoittaa oppimisympäristön esteettömyyttä, jossa huomioidaan käytännön tasolla akateeminen, sosio-emotionaalinen ja sensoris-fyysinen alue. Akateemisella tasolla luokissa käytetään muun muassa eritasoisia kirjoja, erilaisia opetusmenetelmiä ja tarvittavia kommunikoinnin apuvälineitä. Sosio-emotionaalisella alueella oppilaille luodaan muun muassa mahdollisuuksia sosiaalisiin tilanteisiin ikätovereidensa kanssa, jotta he olisivat osallisina oman oppimisensa organisoinnissa. Sensoris-fyysisellä tasolla pohditaan esimerkiksi oppimiseen tarvittavia apuvälineitä tai vireystason ylläpitämiseen liittyviä asioita. (Peterson & Hittie 2003, 420, 422.)

Opettajan asema on ollut muuttumaton viime vuosisadan alusta sen loppuun. Työn kohteena on luokka kokonaisuutena ja luokassa olevien oppilaiden liian suuri erilaisuus aiheuttaa toiminnan häiriintymisen. (Saloviita 2001, 143.)

Inklusiivisessa opetuksessa oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opetuksen lähtökohtana, ei poikkeuksena. Oppilaiden tarpeisiin vastaavat opetusmenetelmät antavat opettajalle mahdollisuuden tukea niitä oppilaita, jotka tukea enemmän tarvitsevat. Opetussuunnitelman inklusiivista mallia ei ole olemassa, koska kontekstissa toteutettava opetus on joustavaa ja mielekästä. (Väyrynen 2001, 23.) Inklusiivinen orientaa-

tio opettajalla vahvistaa oppilaan oppimista ja osallistumista niin, ettei selviytyminen riipu pelkästään vammaisen oppilaan omista voimavaroista. Tärkeintä on yhteisöllinen prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan suoriutuminen omien resurssiensa rajoissa. Koulun ja opettajan työtä täytyy kehittää sellaiseksi, että kaikkien oppilaiden tuen tarve voidaan ottaa huomioon. (Murto 2001, 45–47.)

Samanaikaisopetus tai yhteisopetus on menetelmä, jossa opetus tapahtuu oppilaan omassa luokassa yhdessä aineen- tai luokanopettajan kanssa (Takala 2010b, 63). Yhteisoppimisella tarkoitetaan joukkoa menetelmiä, joihin liittyy pienryhmäopetusta ja jossa oppilaat työskentelevät yhdessä oppimistehtävien parissa. Menetelmät helpottavat luokan hallintaa ja eriytettyä opetusta keskittyessään pieniin ryhmiin. (Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes 2009, 172.) Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg (2011) raportoivat Helsingin kaupungin opetusviraston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan sekä oppilashuollon ja oppilaanohjauksen uudistamishankkeesta (Tero). Pilottikoulujen tehtävänä oli kehittää ja mallintaa tuen menetelmiä sekä välineitä koko kaupungin käyttöön. Samanaikaisopetuksen huomattiin olevan kaikilla kouluilla yhteinen merkittävä kehittämiskohde. Sen etuja olivat mahdollisuus kollegiaaliseen jakamiseen, vertaistuen saaminen työparilta ja usean aikuisen vahvuuksien hyödyntäminen. Opettajat oppivat myös toisiltaan erilaisia pedagogisia toimintatapoja. Samanaikaisopetus koettiin myönteisenä vaihteluna opetustyöhön. Oppilaat huomattiin paremmin ja heidän avun ja tuen tarpeisiinsa pystyttiin vastaamaan nopeammin. Tukea tarvitsevat oppilaat pääsivät osallisiksi samasta opetuksesta kuin muutkin, eivätkä syrjäytyneet ryhmästä. Haasteina samanaikaisopetukselle pidettiin yhteisen suunnitteluajan riittämättömyyttä, joka on yhteistyön perusta. Yhteisen suunnitteluajan puute saattoi johtaa siihen, että erityisopettajan rooli muuttui avustavaksi tai täy-

dentäväksi. Yksilö- ja pienryhmäopetus koettiin tarpeelliseksi esimerkiksi rauhattomien oppilaiden kohdalla. Rehtoreiden mukaan opettajien osaaminen ja tiedot olivat laajat, mutta kollegat eivät tieneet mitä toinen osaa ja miten hän opettaa. Samanlaisopetuksella opettajien tietotaitoja voisi saada yhteiseen käyttöön. Sen nähtiin tukevan opettajien työssä jaksamista, yhteistyötä ja ammatillista kehittymistä. Tarkasteltaessa yhdessä opettamisen muotoja kouluyhteisön muutos- ja oppimisprosessina, koulun yhteisöllinen kulttuuri lisää opettajien voimavaroja. Onnistuakseen samanlaisopetus edellyttää kouluyhteisöltä riittäviä resursseja ja rakenteellisia edellytyksiä sekä henkilökunnalta halua, tahtoa ja innostusta. (Ahtiainen ym. 2011, 6, 36–53; Naukarinen & Ladonlahti 2001, 110–112.)

Inklusion esteinä teollisuusmaissa ovat totutut toimintakulttuurit ja -tavat, jotka vaikuttavat koulussa työskentelevien asenteisiin ja mielipiteisiin. Inklusion kehittäjät törmäävät muutosvastarintaan joka puolella maailmassa. Kehitysmaissa suurin este on voimavarojen puute. (Väyrynen 2001, 27.) Inklusiota on vaikeampi saavuttaa, jos opettajat eivät halua sitä eivätkä työskentele sen eteen. Systeminen, rakenteellinen ja teoreettinen inklusion hahmottaminen on edellytys sen muuttumiselle käytännöksi. (Biklen 2001, 78–79.) Myös nykyinen opettajankoulutus on rakenteeltaan erillistä erityisopetusta tukevaa, joten vakiintuneita ja syvälle juurtuneita käytäntöjä on vaikea muuttaa (Moberg 2001, 90).

Koulujen koon kasvaminen yhtenäiskoulujen myötä ja jatkuvat tuloksellisuuden ja taloudellisuuden vaateet ovat asettaneet haasteita opetustoimen johdolle. Toiminta ei ulotu käytännön toimenpiteiden tasolle esimerkiksi resursoinnissa, sillä taloustilanne vaatii kuntia toimimaan yhä tehokkaammin ja tuloksellisemmin. Säästöpainet luovat

paineita vain välttämättömän hallinnon hallitsemiseen ja arjen pyörittämiseen. Ne ovat usein ristiriidassa kasvatus- ja opetustyön laadun, lasten turvallisuuden ja hyvinvoinnin sekä myös henkilöstön oikeusturvan ja työssä jaksamisen turvaamisen kanssa. (OAJ 2012, 20.)

Inkluusion onnistumisen edellytyksenä ovat opettajien usko ja sitoutuminen inklusiivisen koulun ideaan ja taustafilosofiaan. Opettajan täytyy jatkuvasti arvioida, soveltaa ja kehittää omia opetus- ja toimintatapojaan oppilaiden osallistumisen lisäämiseksi. Opettajan täytyy sitoutua jatkuvaan prosessiin ja sitoutuminen inkluusioon ratkaisee, halutaanko huonoja käytänteitä muuttaa vai jatketaanko samaan tapaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Aineisto kerättiin tammikuun 2013 aikana Jyväskylän yliopiston EOK- opiskelijoilta, jotka suorittivat kolmen opintopisteen laajuisen ERIA221 Inklusiivinen kasvatusympäristö ja yhteistyö -opintojakson. Opintojakson tavoitteena oli se, että opiskelija osaa kurssin suoritettuaan eritellä monitahoisen yhteistyön, verkostoitumisen ja perheen kanssa tehtävän yhteistyön periaatteita, nimetä oman alansa keskeiset yhteistyökumppanit ja organisaatiot, analysoida inklusioon pohjautuvan yhdessä oppimisen periaatteita ja osata soveltaa niitä käytäntöön, arvioida ja perustella omaa toimintatapaansa yhteistyötilanteissa, vertailla erilaisia yhteistyötapoja ja osallistua uudennlaisia malleja kehittävään työskentelyyn. (EOK -OPS 2012–2013, 3.)

Aineiston keräsi opintojaksoa ohjaava yliopistonopettaja. Tehtävänantona oli: "Kirjoita omaa ajatteluasi, oppimistasi ja pohdiskelujasi kuvaava essee (vähintään 2 liuskaa) aiheesta "Inklusiivinen kasvatus ja opetus päivähoitossa / koulussa". Valitse kontekstiksi päivähoito tai koulu." (Liite 1.) Tutkimusluvan antaneilta saatiin yhteensä 34 esseeä, joista tutkimukseen otettiin mukaan 28 kappaletta, sillä tutkimus rajattiin käsittelemään peruskoulua. Rajasimme tutkimuksesta pois kuusi varhaiserityisopetuksen esseitä, koska varhaiskasvatus on lainsäädännöltään ja käytänteiltään erilainen kuin koulumaailma. Esseet olivat pituudeltaan kahdesta viiteen sivun mittaisia.

### 3.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Diskurssianalyysin taustalla oleva sosiaalinen konstruktionismi tutkimuksen viitekehystenä pyrkii selittämään sosiaalisen todellisuuden rakentumista sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Keskeisenä tutkimuskohteena on kieli ja sen funktionaalinen luonne. Sosiaalisella konstruktiolla tarkoitetaan arkielämän ilmiöiden rakentumista sosiaalisesti. (Raatikainen 2004, 6.) Ihmisten välisellä kanssakäymisellä on olennainen rooli asioiden ja ilmiöiden nimeämisessä eli merkityksellistämässä. Historiallisen prosessin tuloksena merkityksiä toisaalta vakiinnutetaan, jolloin meidän on helpompi erottaa järjetön järjellisestä. Toisaalta merkitysten rajoilla on moninaisuutta: ne muuttuvat ja uudet nimeämisen tavat nousevat esiin. (Jokinen 2006, 39.)

Jokaisen tutkimuksen taustalla on aina jonkinlainen ontologinen ja epistemologinen perusta. Konstruktionismista löytyy erilaisia painotuksia ja näkemyksiä koskien ontologiaa ja epistemologiaa. Epistemologia pohtii tietoa – mitä se on ja voiko sen saavuttaa. (Raatikainen 2004, 43.) Ontologiassa mietitään tutkittavan kohteen olemusta – minkälaisena tutkittavat pitävät tutkittavaa ilmiötä? Laadullisen tutkimuksen taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 135.)

Jyrkkä konstruktionismi (idealismi) kiistää, ettei kielestä, käsitejärjestelmästä tai kulttuurista riippumatonta todellisuutta ole olemassakaan. Se todellisuus, josta voimme saada tietoa, on täysin kielen ja käsitteiden soveltamisen konstruoimaa. Koska kielet ja käsitejärjestelmät vaihtelevat, voidaan päätellä että kullakin kielellisellä, sosiaalisella tai tieteellisellä ryhmällä on oma todellisuutensa, joka on olemassa vain käsitteiden



soveltamisen kautta. (Raatikainen 2004, 45.) Hacking kyseenalaistaa sosiaalisen todellisuuden rakentumisen pohtimalla, mitä ovat sosiaaliset konstruktiot ja mitä on sosiaalinen konstruktionismi. Hän näkee ydinasiana sen muuttamisen, kuinka näemme asioiden väliset suhteet erilaisista, uusista näkökulmista käsin. Sosiaalisen konstruktion ensisijainen käyttötarkoitus on ollut tietoisuuden lisääminen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. (Hacking 2009, 19–20.) Tieteensosiologeille sosiaalinen konstruktionismi tarkoittaa ajatusta, että tieteellinen tieto on sosiaalisen prosessin tulosta. Heille kaikki tieteellinen tieto ja teorianmuodostus määräytyvät kulloinkin vallitsevista ulkoisista yhteiskunnallisista olosuhteista. (Raatikainen 2004, 56–59.)

Foucaultin mukaan episteemi on se tiedostamaton perusta, jonka pohjalta tieto ja teorit ovat mahdollisia. Episteemit ovat kokonaisvaltaisia, tiedostamattomia ajattelun muotoja, jotka toimivat ajattelun edellytyksenä ja ne ovat historiallisesti muotoutuneita ja muuttuvia. Kunakin aikakautena vallitseva ajattelun muoto määrittää sen, millaiset perustelut ovat hyväksyttäviä ja myös rajoittavat mahdollisia teorioita. (Raatikainen 2004, 52.)

Tutkimuksessa käytettiin diskurssianalyttistä lähestymistapaa, jonka konstruktionistinen painotus ymmärtää kielenkäytön sosiaalisena toimintana, jossa diskursseilla rakennetaan sosiaalista todellisuutta. Kielenkäyttöä voi analysoida kahdesta eri näkökulmasta käsin: todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentajana. Analysoitaessa kielenkäyttöä todellisuuden kuvana saadaan tietoa olemassa olevista faktoista. Todellisuuden rakentamisen näkökulmasta kielenkäyttöä tarkastellaan osana todellisuutta itseään. (Suoninen 2006, 19; Remes 2006, 293–297). Väljänä teoreettisena viitekehyksenä luonnehditun diskurssianalyysin keskeisiä piirteitä ovat kiinnostuneisuus kielen käyt-

töön ja sen merkityssysteemeihin erilaisissa konteksteissa. Kielenkäyttöä pohditaan sosiaalista todellisuutta rakentavana. Teoille ja ilmiöille ei nimetä syitä, vaan ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä, otetaan tutkimuskohteeksi sellaisinaan. (Suoninen 2006, 17–19.) Diskurssianalyysin kiinnostuksen kohde on sen tarkempi erittely, millaisia kategorioita luodaan ja miten asioita merkityksellistetään. Kiinnostus on ennen kaikkea aktiivisessa kielenkäytössä. (Jokinen 2000, 48–49.) Diskurssianalyysin avulla ei tulkita sitä, mitä tutkittavan oletetaan tarkoittavan sanomallaan sillä, mitä hän sanoo (Vehkakoski 2013). Diskurssianalyysissä aineistoa täytyy käydä läpi riittävän monta kertaa, jotta aineiston sisältöä tulee pohdittua tarkasti. Tämä on analysoinnin tärkein vaihe. (Jokinen ym. 2006, 13.) Analyysin tulee perustua aineistojen avoimeen lukemiseen, jossa oma etukäteisymmärrys ei sulje eri analyysivaihtoehtoja pois, koska samantapaisia argumentteja voidaan eri käyttöyhteyksissä käyttää lähes päinvastaisiin tarkoituksiin. (Jokinen & Juhila 2006, 61.)

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoitiin sekä diskursiivisen psykologian että kriittisen diskurssianalyysin menetelmillä analyysin painottuessa diskursiiviseen psykologiaan. Ei kriittiseksi kutsuttu diskursiivinen psykologia eroaa kriittisestä diskurssianalyysistä siten, että se käsittelee diskursiivisia sisältöjä sellaisenaan ottamatta kantaa vallitsevaan sosiaaliseen järjestelmään. (Jokinen ym. 2006, 86–87.) Kriittinen diskurssianalyysi painottaa diskurssien ja sosiaalisen todellisuuden asettamia ehtoja identiteetin muodostumiselle. Tutkimuskysymysten näkökulmina voivat olla kielenkäyttö rakentamassa identiteettejä, ihmisten ja ihmisryhmien välisiä suhteita ja tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Kriittisen diskurssianalyysin tekstuaalisella tasolla tutkitaan muun muassa sitä, kuinka kielenkäyttäjät ilmaisee omaa tai yhteisön normeja siitä, mikä tai miten on suotavaa toimia. (Vehkakoski 2013.)

Tässä työssä käytettiin analyyttisiä peruskäsitteitä yhteneväisesti Jokinen, Juhila ja Suonisen (2006) käyttämän käsitejärjestelmän kanssa. Diskursiivisen psykologian peruskäsitteitä ovat muun muassa tulkintarepertuaarin ja position käsitteet. Tulkintatyön perusteella tutkija kokoaa aineiston toistuvista yhtäläisyyksistä tulkintarepertuaareja, joita kutsutaan myös diskursseiksi. Eri tutkijat näkevät käsitteiden käytössä painotuseroja, mutta tutkimuksen tekijä valitsee omaan tutkimukseensa sopivan termin. Diskurssit voivat olla joko rinnakkaisia tai toisensa poissulkevia. Ne voivat vahvistaa toisiaan ja ne voivat sisältää samoja asioita, jolloin ne voidaan yhdistää. Diskurssit rakentuvat sosiaalisessa todellisuudessa ja rakentavat sitä. Tutkimuksen analysoinnissa tulee pohtia diskurssien keskinäisiä suhteita ja sitä, ovatko ne jännitteisiä keskenään vai synnyttävätkö ne samaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Diskurssien kautta tutkimuksen kohteena olevalle tekijälle rakentuu subjektipositio, joka korostaa ja rajoittaa toimintaa sekä määrittää tekijälle tietyn aseman. Diskursiivinen psykologia painottuu yksilön subjektipositioiden asemointiin tietyssä tilanteessa. (Jokinen ym. 2006, 67–71). Diskursiivinen psykologia tarkastelee psykologisia ilmiöitä, kuten esimerkiksi identiteetti, ennakkoluulot ja emootiot. Tutkimuksella voidaan selvittää sitä, kuinka luonnollisesti vastaaja tuo omat ajatuksensa esiin suhteessa yleisesti hyväksytyihin moraaliin käsityksiin. (Edwards 1999, 271–273, 282–283).

Tutkimuskysymyksiksi asetettiin seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä EOK-opiskelijat rakentavat inklusiosta kielenkäytössään?
2. Millaiseen positioon EOK-opiskelijat asettavat erityisopettajuuden?
3. Millaiseen positioon EOK-opiskelijat asettavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan?

### 3.3 Aineisto ja analyysin kuvaus

Diskurssianalyttisessä lähestymistavasta analyysin kannalta olennaista on se, että tekstit otetaan tutkimuskohteiksi sellaisinaan, eikä niiden ”takaa” pyritä etsimään ”oikeaa” todellisuutta. Aineistoa ei jäsennetä mistään selittävistä teorioista käsin, vaan olennaiset jäsennykset rakennetaan aineiston analyysin tuloksena. Merkitysten rakentuminen on myös kontekstisidonnaista. Sanottua täytyy tarkastella esittämiskontekstissaan, jotta voidaan tulkita sen tarkempi kontekstiin liittyvä merkitys. Tutkimustulosten kautta tutkija kuvaa ja luo sosiaalista todellisuutta, johon tulee suhtautua refleksiivisesti. (Jokinen 2006, 38–41.)

Tutkimus oli laadullinen ja tutkimusaineisto suuntasi tutkimuksen kulkua. Tutkimuskysymykset määrittyivät vaihe vaiheelta tutkimusprosessin edetessä. Teoriaan tutustumisen lisäksi tutkijoiden esiymmärrystä tutkittavasta asiasta.

Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla ensin kaikki tekstit läpi poimien mukaan kaikki tutkimusluvan antaneet. Sen jälkeen aineistoa rajattiin siten, että mukaan otettiin vain ne esseet, jotka koskivat perusopetusta. Tekstit yksilöitiin numeroimalla, jotka toimivat raportissa myös tunnistetietoina suoran lainauksen perässä sulkeisiin merkitynä tarkkana lähdeviitteenä. Suorissa lainauksissa käytetyt alleviivaukset ovat tutkijoiden lisäämiä. Niiden tarkoituksena on korostaa haluttua sanaa tai asiaa. Tekstejä luettiin alkuvaiheessa useita kertoja itsenäisesti läpi, jotta sisältö tulisi tutuksi ilman varsinaista aineiston analysointia. Työskentely oli tässä vaiheessa vapaata ja teksteistä nousevista ajatuksista keskusteltiin ja niitä kirjattiin ylös, jotta saatiin aluksi luotua yhteinen käsitys aineistosta kokonaisuutena. Tämän jälkeen aineisto käytiin läpi yksi-

tyiskohtaisesti essee kerrallaan. Työskentelyn tarkoituksena oli luoda yhteinen käsitys kustakin esseestä. Ne aineistokatkelmat, jotka olivat selkeästi lähdekirjallisuuspohjaisia, rajattiin konkreettisesti yliviivaten teksteistä pois, koska ne eivät antaneet tietoa kirjoittajan omista käsityksistä. Esheet olivat kirjoitettu eri tavoilla ja ne ryhmiteltiin kolmeen kategoriaan: 1) lähteisiin perustuva teksti, 2) aiheen lähestyminen omakohtaisten kokemusten kautta ja 3) yleisten käsitysten toistaminen eli uskomuspuhe.

Jo alkuvaiheessa aineistosta löydettiin joitakin selkeästi erottuvia tulkintarepertuaareja tai -kehyksiä. Käytämme tulkintakehyksistä tässä tutkimuksessa nimitystä diskurssi. Aineiston analysointia jatkettiin etsimällä teksteistä samankaltaisia asioita käsitteleviä diskursseja, jotka liitettiin yhteen. Näin saadut 10 eri kokonaisuutta liittyivät 1) asenteisiin, 2) arvoihin, 3) muutokseen, 4) resursseihin, 5) tasavertaisuuteen, 6) esteisiin ja haasteisiin, 7) työhyvinvointiin, 8) kokemukseen ja ammattitaitoon, 9) idealismiin tai 10) yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Aineistoa järjestettäessä nousi esiin useita samantyyppisiä kokonaisuuksia, jotka nimettiin eri diskursseiksi. Jokaiselle diskurssille muodostettiin oma lyhenne, jolla osuudet merkittiin teksteihin. Inklusioikäisyyksiä pohdittiin eri näkökulmista ja ne yhdistettiin koskemaan ammattihenkilöstöä, oppilaita tai yhteiskuntaa. Analyysivaiheessa osa diskursseista yhdistyi ja osa kulki rinnakkain. Diskursseista muodostui seitsemän kokonaisuutta, joita kuvaamaan teksteistä haettiin suoria lainauksia. Näiden kokonaisuuksien kautta pohdittiin erityisopettajuuden ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positioita tekstin sisältöä tulkitsemalla. Analyysivaiheessa aineistosta löytyi kielellisiä ristiriitaisuuksia, jotka haluttiin tuoda esiin. Tuloksia tarkasteltiin vertailemalla niitä aiempiin tutkimuksiin.

### 3.4 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeätä tiedostaa tutkijan omien kokemusten vaikutus tulosten analysointiin ja tulkintaan. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (2010) mukaan luotettavuuden arvioinnin kannalta tärkeään rooliin nousevat tutkijan esittämän tutkimusta ohjaavat ontologiset ja epistemologiset näkemykset eli hänen käsityksensä tutkimuskohteen olemuksesta. Tutkijoiden tulee tiedostaa tutkimuksen tekemiselle asetetut vaatimukset. (Hirsjärvi ym. 2010, 23–27, 123–124.)

Schleier-Macherin (1768–1834) mukaan kaikki inhimillinen ajattelu on kielellistä. Tämän näkökulman mukaan toisten ihmisten ajatusten ymmärtäminen on aina tavallaan tekstin tulkintaa. Hänen mukaansa tekstin osa voidaan ymmärtää vain kokonaisuuden avulla. Kokonaisuus voidaan puolestaan ymmärtää vain osistaan lähtien. Havaintoihin vaikuttavat aina ennakko-odotukset ja tieteessä valinta vaihtoehtoisten hypoteesien välillä edellyttää monimutkaista tasapainottelua erilaisten huijen teorioiden ominaisuuksien välillä. Myös erilaiset ulkopuoliset tekijät voivat vaikuttaa lopputuloksiin. Inhimillinen tieto ei ole koskaan ehdottoman varmaa, vaan aina korjattavissa ja muutettavissa. (Raatikainen 2004, 69–89.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksen kaikkien vaiheiden tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Analyysissa on keskeistä luokittelujen tekeminen, niiden syntymisen alkujuuret ja perusteet. Tulosten tulkinnassa olisi kerrottava, mihin tutkija päätelmänsä perustaa. Tässä auttaa, jos käytetään mukana autenttisia dokumentteja. (Hirsjärvi ym. 2010, 225–226.)

Tutkimuksessa on huomioitu sen tekemiselle asetettuja vaatimuksia ja siinä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Analyysi ja raportointi sekä tulosten arviointi on pyritty tekemään mahdollisimman rehellisesti ja huolellisesti. Henkilöiltä on pyydetty kirjallinen lupa esseen tutkimukselliseen käyttöön. Eettisenä ratkaisuna vastaajien nimet ja kaikki tunnistetiedot poistettiin heti alussa ja esseet eriteltiin numeroimalla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan katsoa kahden henkilön yhteistyöskentelyn parantaneen erilaisten näkökulmien löytymistä. Analysointia tehtiin sekä erikseen että yhdessä ja jokaisen vaiheen jälkeen havainnoista keskusteltiin niiden merkitystä pohtien. Tutkija valitsee itse, minkä asian hän aineistonsa pohjalta näkee tärkeäksi ja pohtii niitä omasta näkökulmastaan. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että aineistosta nousseet kummankin tutkijan näkökulmasta nostetut havainnot täydensivät toisiaan ja tarjosivat mahdollisuuden kriittiseen pohdiskeluun. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös tuomalla useita konkreettisia esimerkkejä aineistosta esille. Tutkijat olivat tietoisia oman asenteen vaikutuksen näkymiseen diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Asenteiden vaikutusta pyrittiin poistamaan kiinnittämällä huomiota asiaan analysointivaiheessa.

Tutkimusta ei voi yleistää muihin Suomen erityisopettajaopiskelijoihin, koska tutkimusaineisto kerättiin yhdestä yliopistosta saman inklusiivista opetusta käsittelevän opintojakson suorittaneilta opiskelijoilta.

## 4 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on ryhmitelty tutkimuskysymysten ja diskurssien mukaisesti alaotsikoihin, joissa tulkintoja avataan aineistoesimerkkien kautta. Osa diskursseista on limittäisiä ja päällekkäisiä, lauseita voi analysoida monen tutkimuksessa käytetyn diskurssin alle.

### 4.1 Diskurssit EOK-opiskelijoiden käsityksistä inklusiosta

#### 4.1.1 Käsiteliskurssi

Joistakin esseistä nousi esiin kriittisyys inklusioon liittyvää termistöä kohtaan. Inklusio-sana koettiin vaikeaselkoisena.

*”Molemmat lainasanat tuovat minulle mieleen lääketieteen termistön ja kliiniset toimenpiteet. Sattuuko integraatio, tarvitaanko inklusiiossa narkoosia vai selviääkö pelkällä puudutuksella.”(22)*

*”Fyysinen inklusiivisuus nähdään usein alkuna syvemmälle inklusiolle.” (7)*



Vastaajien mielestä käsite tulisi nimetä uudelleen paremmin avattuna ja rajattuna. Ratkaisuksi esitettiin suomenkielisten termistön käyttöönottoa, kuten esimerkiksi osallistavan kasvatuksen - käsite. Se koettiin selkeänä, joka ei kaipaakaan selityksiä. Monissa teksteissä käytettiin inklusio-termiä integraatiosta puhuttaessa. Ristiriita näkyi tekstin sisällössä.

Osa opiskelijoista toi esiin oman kokemuksensa siitä, että opinnoissa on korostettu liikaa inklusiota eikä heille ole annettu aikaa oman näkemyksen muodostumiseen. Yksi vastaaja sanoi, että kriittisten näkemysten esittäminen on lähtökohtaisesti väärin ja halventavaa eikä asioista uskalleta puhua.

*“Itse kritisaisin sitä, että meille ei ole annettu aikaa pohdiskella ja muodostaa omaa mielipidettä inklusiosta.” (17)*

Opiskelijat kokivat kurssin, jolta aineisto kerättiin, muuttaneen heidän suhtautumistaan inklusioon aiempaa myönteisemmäksi. Esseiden kautta heillä oli aikaa pohtia omia käsityksiään. Inklusiota koskevaa keskustelua kohtaan esitettiin kriittisiä mielipiteitä. Kriittisten mielipiteiden ilmaiseminen koettiin hankalana, vaikka keskustelu voikin viedä asiaa eteenpäin. Inklusio-sanan kritisoiminen ei vastaajien mielestä ole oikeutettua, koska pelättiin inklusion vastustajaksi leimautumista.

*“Inklusio sanan merkityksen kiistattomuuden ja reiluuden takia mitään tämän sanan yhteyteen kirjattuja toimia tai muutoksia ei voi kritisoida ilman, että leimautuu sen taustalla vallitsevien arvojen vastustajaksi. (17)*

Oman näkemyksen prosessointi näkyi teksteissä esimerkiksi siinä, että vaikka tehtävänä oli kertoa omia näkemyksiä inklusiosta, moni vastaajista käytti myös lähdemateriaalia. Omaa näkemystä ei peilattu teoriataustaa vasten, vaan se tuotiin esille inklusiota selittävänä asiana.

#### 4.1.2 Arvodiskurssi

Inklusion arvopohja koetaan tärkeänä. Opiskelijat toivat esiin inklusion olevan vahvasti arvopohjainen käsite ja edustavan koko yhteiskuntamme arvoja. Opettajien omia arvoja tarkasteltiin käytännön toimenpiteiden näkökulmasta ja esimerkkien kautta. Arvot esitettiin työtä ohjaavana ja helpottamassa moraalisesti kestävien ratkaisujen teossa.

*“Koulu on ikään kuin ympäröivien arvojen indikaattori ja toisaalta myös suunnantaja.” (2)*

*“Ei ole olemassa skaalaa, joka voisi määritellä yksilölliset ominaisuutemme tai kykymme oikeaksi tai vääriksi, mutta ympäristö, joka niin tekee, voi olla väärä...*

*...Kaikki lapset ovat koulunsa arvoisia “(2)*

Koulun johdon arvot ja luottamuksen rakentaminen henkilökunnan välille nähtiin tärkeänä. Tasa-arvo, suvaitsevaisuus, kuulluksi tuleminen ja toisen arvostaminen myös työyhteisössä tuotiin esille inklusiota edistävinä seikkoina.

### 4.1.3 Asennediskurssi

Asennepuheessa esiintyi erilaisia suhtautumistapoja inklusioon, jotka vaihtelivat kriittisestä myönteiseen. Myönteinen asenne inklusioideologiaan näkyi siinä, miten opettaja on valmis oman työnsä kehittämiseen. Inklusio nähtiin mielenkiintoisena haasteena. Myös koulutuksen ja opiskeluiden tuoman tiedon myötä asennoituminen oli muuttunut aiempaa myönteisemmäksi. Osa vastaajista koki, ettei ole enää muuta vaihtoehtoa kuin toimia inklusiivisesti. Jotkut vastauksista olivat myönteisiä, mutta ehdollisia. Ehtona esitettiin riittävä resursointi. Ennakkoluuloisuus näkyi kriittisissä vastauksissa, joissa esitettiin, että inklusion rinnalle pitäisi löytää joustavia vaihtoehtoja.

*“Voisin siis sanoa, että kannatan osittain inklusiota, jolla tarkoitan sitä, että on oppilaita, joiden kohdalla täytyy mielestäni olla myös muitakin joustavia vaihtoehtoja...Resursseja tarvitaan riittävästi, jotta inklusio voi toteutua! Muuten inklusio on illuusio...” (4)*

Inklusio laittoi vastaajia pohtimaan luokkayhteisön turvallisuutta voimakkaasti käytöshäiriöisten oppilaiden ollessa samassa luokassa.

*“Tietyt oppilaat on pakko laittaa pois häiritsemästä, jotta suurin osa oppilaista saa työrauhan.” (8)*

Kriittisissä vastauksissa korostui se, että inklusion koettiin vaativan liikaa ja että opettajilla on liian vähän koulutusta. Jotkut toivat esille arjen ja ideaalitilan välisen ristiriin-

dan kokemalla, että koulutuksessa arkielämä ”romantisoituu”. Osa esseistä oli sävyllään neutraaleja, joissa ei tuotu esiin lainkaan omia asenteita inklusiota kohtaan.

*”Mielestäni on ensiarvoisen tärkeää muodostaa ensin oma mielipide inklusiosta ennen kuin sen ajatuksia lähtee viemään koulumaailmaan.”(15)*

Vastaajien mukaan opettajan työhön vaikuttaa paljon oma persoona. Työn tekemisen taustalla olevat asenteet nähtiin vaikuttavan merkittävästi inklusion toteutumiseen.

*”...opettajat voivat omalla asennoitumisellaan ja toiminnallaan sabotoida oppilaiden koulunkäyntiä...”(13)*

*”Asenne on kuitenkin kaiken A ja O.”(2)*

*”...ratkaisevaksi nousee kuitenkin niin kutsuttu ”ahaa elämys” koskien asenteiden ja inklusiivisten käytäntöjen yhteyttä.”(17)*

Käyttämällä leimaavia sanavalintoja vastaajat toivat näkyväksi omaa kielteistä suhtautumistaan käytöshäiriöisiin oppilaisiin. Osa kuitenkin tiedosti sanojen leimaavan vaikutuksen ja niiden merkityksen todellisuutta rakentavana.

*”Minulla on ollut onni matkassa luokkien suhteen ja vakavasti käytöshäiriöillä oireilevia oppilaita ei ole sattunut yhtä useampaa samana vuonna luokkaan. Inklusiossa on paljon hyviä puolia, ja olen sen kannalla monen oppilaan kannalla....En kuitenkaan ole sitä mieltä, että inklusio on oikea ratkaisu ihan kaikissa*

*tapauksissa... Jos opettajan aika menee yhden oppilaan ohjaukseen yhden oppilaan kustannuksella, niin mielestäni inklusio unohtaa silloin muut oppilaat.”(4)*

*“Ei ole oikein “leimata” jo puheessa jo jokin ihminen vaikeimmin vammaiseksi, miksei hän voisi olla lapsi, jolla on erilaisia ominaisuuksia.”(5)*

Vastaajat esittivät, että opettajat kokevat riittämättömyyttä, jos tilanteen vaatimia keinoja ja resursseja ei ole riittävästi käytössä. Opettajilla oli huoli muiden lasten turvallisuudesta ja oikeudesta saada opetusta, kun luokassa on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Tämä koettiin olevan esteenä inklusiolle.

*“Erityisoppilas tarvitsee päivittäin tutun ja turvallisen ohjaajan kyetäkseen selviämään päivän rutiineista. Mitkä oikeudet vai onko niitä lainkaan, tavallisilla oppilailla? Pitääkö heidän kärjistetysti sietää oppituntiansa rauhattomuus ja se, ettei opettajalla ole heille aikaa opettaa yksilöllisesti edes muutamaa minuuttia oppitunnin aikana...” (21)*

Vastaajien asennoituminen inklusiota kohtaan oli pääosin myönteistä. Kaikista vastauksista ei voinut tulkita, oliko inklusion prosessiluonne selkiytynyt, mutta osa vastaajista toi sen selkeästi esiin.

*“Ajatukseni inklusiosta ovat kokeneet muutoksen opintojen pohjalta heränneiden ajatusten myötä... asennemuutokseni on prosessi, ei tila. Prosessi on alati elävä ja yhä kesken ja toisaalta toivon aina olevan.”(17)*

Koulun johdon asenteen inkluusioon sekä kunnan että koulun tasolla koettiin olevan merkityksellinen koko työyhteisön kannalta. Johdon tuen avulla muutoksia voidaan lähteä toteuttamaan.

*“Inkluusion toteutumiseen ja onnistumiseen vaikuttaa merkittävästi se, millainen on koulun rehtori.... Vaikka yksi opettaja olisi kovin inkluusiomyönteinen, se ei välttämättä tarkoita sitä, että inkluusio toteutuisi koulussa tai muut suhtautuisivat siihen yhtä positiivisesti.”(23)*

*“Inklusiivista kasvatusta ja opetusta on mahdotonta toteuttaa, jos koko koulun henkilökunnalla (rehtorilla, luokanopettajilla, erityisopettajilla, avustajilla jne. ) ei ole siihen tarvittavaa oikeaa ja myönteistä asennetta... Mielestäni erityisopettajat ovat usein jo lähtökohtaisesti lähempänä inklusiivista ajattelua...”(14)*

Kaikissa esseissä oli havaittavissa myönteinen yleisasenne inkluusiota kohtaan. Kukaan vastaajista ei kritisoinut inkluusiota sinänsä, kunhan sen toteuttamista vaativat reunaehdot, erityisesti resurssit, ovat kunnossa. Osa vastauksia oli kriittisiä inkluusion toteutumisen onnistumisen kannalta.

#### **4.1.4 Muutosdiskurssi**

Aineistossa näkyi vastaajien halu kehittää ammattitaitoa kohti aiempaa inklusiivisempaa opetusta. Muutokseen tarvitaan työntekijän omien arvojen tarkastelua, mikä nähtiin teksteissä tärkeänä.

*“Inklusioon tarvitaan asennemuutosta, tiedottamista, avoimuutta ja aitoa halua tehdä yhteiskunnasta kaikkien yhteiskunta.”(23)*

*“Avoimuuden, erilaisuuden hyväksymisen ja yhteisöllisyyden arvostamisen tulisi lähteä opettajainhuoneesta.”(20)*

Inklusio nähtiin haasteena itsen ja osaamisen kehittämisessä. Teksteissä todettiin muutoksen olevan prosessi, joka vaatii aikaa ja tietoa inklusion ideologiasta sekä määrittelystä, mitä se oikeasti tarkoittaa. Inklusiivisen toimintamallin edellytettiin vaativan ajattelutavan muutosta, jossa lähtökohtana on kaikkien oppilaiden vahvuuksien ja mahdollisuuksien näkeminen heikkouksien ja kehittämisen tarpeiden sijaan.

*“Meidän tulisi muistaa, että samalla kun pyrimme muuttamaan koulua ja opetusta erityislapselle sopivaksi edistämme kaikkien normaalioppilaiden ja oppimisedellytyksiltään poikkeavien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia.” (26)*

Vastaajien asennoituminen inklusion vaatimaan muutokseen on pääosin myönteistä, mutta kaikissa teksteissä omaa käsitystä ei ilmaistu suoraan. Arvojen ja ajattelun muutoksen myötä inklusion koettiin konkretisoituvan käytännön tasolla siinä, miten opettaja toimii työssään, tekee valintoja ja kyseenalaistaa nykyisiä käytäntöjä. Vanhojen käytänteiden ja uuden inklusiomyönteisyyden välillä nähtiin vastakkainasettelua.

*“Tuntuu, että inklusiiviset käytännöt ovat kiistatta oikeita ja vanhoja parempia... Toisaalta tiedostan muutosprosessien usein edellyttävän “vanhasta ylilyöntien /*

*kultaiseen keskitiehen” - rakenteen ja odotan tuonne kultaiseen keskitiehen pääsemistä.” (17)*

Muutos on hidasta. Se pitää vastaajien mielestä realistisesti hyväksyä ja nähdä mahdollisuutena. Nähtiin, että yhteisöllä tulee olla yhteinen halu muutokseen, joten opettajilla ja rehtoreilla on muutoksen avaimet käsissään.

*“Inklusiivista kasvatusta ja opetusta on mahdotonta toteuttaa, jos koko koulun henkilökunnalla ei ole siihen tarvittavaa oikeaa ja myönteistä asennetta.”(14)*

*“Inklusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa.” (24)*

Vastaajien mukaan opiskelu ja työkokemus vaikuttavat ajattelutapaan ja muuttavat sitä myönteisempään suuntaan. Inklusioprosessi koettiin hyvin henkilökohtaisena, koska kyse on lähtökohtaisesti arvoista ja asenteista. Opiskelujen myötä opiskelijoiden henkilökohtainen prosessi inklusion sisäistämisessä syveni.

Asenteelliset esteet hidastavat vastaajien mielestä inklusion kehittymistä. Tämä näkyy siinä, että ei olla valmiita ottamaan vastaan haastavia oppilaita. Luokanopettajaopinnoissa todettiin olevan liian vähän erityispedagogiikan opintoja. Vastaajien mielestä opettajat noudattavat liian tarkasti laadittuja opetussuunnitelmia eikä niitä osata mukauttaa oppilaiden tarpeita vastaavaksi.



#### 4.1.5 Ongelmadiskurssi

Ongelmadiskurssiin koottiin inklusioprosessin etenemiseen liittyviä haasteita. Tekstien perusteella koulussa pitkään vallalla olleita käytänteitä tulisi muuttaa inklusion edistämiseksi. Opettajilla pitäisi olla uskallusta tuoda esille omia ajatuksiaan omassa työyhteisössään. Taloudelliset esteet inklusiolle nähtiin säästötoimenpiteenä, jos resurssit eivät ole kunnossa. Koettiin, että muutosta ei tehdä inklusion näkökulmasta, jos erityisluokkia puretaan ja henkilökunnan määrä vähennetään.

*“Mitenkä nykyiseen taloudelliseen tilanteeseen, jossa kouluverkkoa supistetaan, oppilasryhmien kokoa kasvatetaan, ja yksilöllisen opetuksen järjestäminen vaikeutuu, soveltuu sitten inklusion sisäänajo.”(26)*

Aineistossa tuotiin esille inklusiokäsitteen vallalla olevaa käyttöä kuvaamaan sekä ideologiaa että säästötoimenpiteitä.

*“Valitettavasti toisinaan inklusio nähdään kunnissa ennemminkin säästötoimena, kuin resursointia vaativana eettisenä ratkaisuna. Tällöin on suuri riski aiheuttaa inklusiolla lapselle enemmän pahaa kuin hyvää.” (16)*

*“Inklusio on valjastettu ainakin joissakin kunnissa nerokkaasti säästötoimenpiteiden alaisuuteen. Kalliit erityisluokat on voitu ajaa alas inklusion nimissä ja siirtää oppilaat yleisopetuksen luokkiin aivan kuten sopimuksissa ja pykälissä sanotaan unohtaen kuitenkin tukitoimet, joita jokainen tällainen siirto vaatii.”(18)*

Lähes jokaisessa esseessä nostettiin esiin inklusion nimissä tehtävät säästötoimenpiteet uhkana opetuksen laadulle ja lasten tasavertaiselle oikeudelle saada tarvitsemaansa tukea.

#### 4.1.6 Resurssidiskurssi

Resurssidiskurssissa pohdittiin resursseja sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Resurssit jaoteltiin seitsemään alaluokkaan, jotka olivat henkilöstö-, taloudellinen, osaamis-, yhteistyö-, luokkakoko-, yhteisopettajuus- ja fyysinen resurssi. Resurssit nousivat esille opiskelijoiden kielenkäytössä jokaisessa esseessä. Useimmiten resursseja pohdittiin henkilöstönäkökulmasta. Henkilöstöresursseihin kuuluivat sijaiset, työajan käyttö, avustajat, koulukuraattorit ja psykologit sekä erityisopettaja.

*“Opettajien piirissä koetaan se tällä hetkellä säästötoimenä, sillä koulutettuja avustajia ja erityisopettajia ei ole tueksi riittävästi.” (21)*

Tämän hetkinen taloudellinen tilanne koettiin uhkana riittävälle määrälle osaavaa henkilöstöä. Vastaajien mielestä opettajien työmäärä on kasvanut, mutta resurssit eivät. Opettajat kokevat, että kirjalliset työt ovat lisääntyneet. Myös erityisopettajan työaika nähtiin liian vähäisenä työmäärään nähden. Missään vastauksessa henkilöstöresurssia ei vastaajien mielestä ollut riittävästi.

*“Koulujen resursseista ja toimintatavoista ja -sisällöistä päättävät tahot sekä rehtorit hallitsevat keskeisiä naruja inklusion laajentumista silmälläpitäen.” (26)*

Inklusion toteutumisen taloudellisina edellytyksinä nähtiin yhteiskunnan, kunnan ja koulutason tuki. Rehtorin ollessa motivoitunut ja työstään kiinnostunut, hän on valmis keskittymään enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asioihin.

Resursseina mainittiin myös moniammatillinen yhteistyö, luokkakoko sekä samanaikais- ja yhteisopettajuus. Resursseja tarvitaan eri muodoissa ja myös olemassa olevia resursseja pitäisi uudelleen järjestellä esimerkiksi yhteisopettajuuden muodossa. Osaaminen, ammattitaito ja koulutus esiintyivät teksteissä usein. Vastaajat toivat esille opettajien lisäkoulutuksen tarpeen, koska erilaisten oppilaiden määrä yleisopetuksen luokissa on lisääntynyt. Erilaisten oppilaiden koettiin vaativan aiempaa enemmän tietotaitoa ja osaamista opetuksen eriyttämisestä.

*“Mielestäni opettajilla ei vielä tässä vaiheessa ole tarpeeksi osaamista erilaisten oppilaiden opettamisessa” (3)*

*“Samanaikaisopetus on mielenkiintoinen ajatus ja toimintamuoto tiimityöstä erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välillä. Tällöin on enemmän aikaa yhdelle oppilaalle kummallakin opettajalla...(21)*

*“Nyt tarvitaan kuitenkin taitoa toimia yhdessä niin, että todellista pedagogista asiantuntijuutta jaetaan ja hyödynnetään.” (20)*

*“Työtiimillä (erityisopettaja, luokanopettaja ja kaksi vakituista kouluavustajaa) oli viikoittainen suunnittelupalaveriaika...” (22)*

Yhteisopettajuus ja moniammatillinen tiimityö vaativat vastaajien mukaan suunnitteleaikaa. Sitä ei vastaajien mielestä ole riittävästi.

Fyysiset resurssit jaettiin tilojen määrään ja kokoon, esteettömyyteen, apuvälineisiin ja muuhun tarvittavaan fyysiseen tukeen, joista tilojen määrä ja koko oli yleisesti eniten mainittuina.

*“Useimmiten erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat tarvitsevat fyysisesti isompia, rauhallisia tiloja, joihin on mahdollista sijoittaa myös erilaisia apuvälineitä.*

*“(23)*

Jo opetussuunnitelmaa tehtäessä pitäisi pohtia inklusion toteuttamiseen liittyvät resurssitarpeet sekä fyysisten että muiden resurssien näkökulmasta. Teksteissä nostettiin esiin, että luokanopettajat opettavat liian oppikirjakeskeisesti eikä niistä osata poiketa.

#### **4.1.7 Osaamiskurssi.**

Osaamiskurssiin sisällytettiin opettajuuden toteuttamiseen liittyviä sisältöalueita, joita ovat esimerkiksi ammattitaito, työkokemus ja työhyvinvointi. Voimavarojen jakaminen yhteistyössä parantaa työhyvinvointia ja sillä nähtiin olevan suora yhteys oppilaiden hyvinvointiin. Tuen tarpeiset oppilaat ja inklusio haastavat kehittämään omaa ammattitaitoa, jonka jakaminen muiden kanssa koettiin hyvänä asiana. Rehtorin

tuella koettiin olevan suuri merkitys opettajien jaksamiselle ja heidän mahdollisuudelle keskittyä työhönsä.

*“Työnteko on vaikea kokea mielekkääksi, jos koko ajan täytyy jaksaa yksin. Kun näitä asioita on tässä koulutuksessa jonkun kurssin puitteissa pohdittu, ratkaisuksi on ehdotettu mm. samanaikaisopettajuutta, jolloin erityisopettaja toimii luokassa toisena opettajana. Oman kokemukseni mukaan tässäkin tulee kuitenkin realiteetit vastaan.” (4)*

Opettajien perusopintoihin pitäisi vastausten perusteella sisällyttää enemmän erityispedagogiikan opintoja. Opiskelijat kaipaavat koulutusta saadakseen tarvittavaa ammattitaitoa inklusion haasteissa. Opiskelijat kokivat, että opettajalta vaaditaan vastuullisuutta tunnustaa, milloin oma osaaminen ei riitä ja hakeutua etsimään tietoa.

*“Yleensä kyse ei ole kielteisestä asenteesta erityisoppilaita kohtaan, vaan epävarmuudesta ja tietämättömydestä. Usein epävarmuus voi olla epävarmuutta omista taidoista ja ehkä omasta opettajuudestakin.” (23)*

*“Nyt tarvitaan kuitenkin taitoa toimia yhdessä niin, että todellista pedagogista asiantuntijuutta jaetaan ja hyödynnetään.” (20)*

Yhteistyön aloittaminen esi- ja alkuopetuksen välillä ja kiinteä yhteistyö huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa on tärkeää. Kirjoituksista tuli esille, että yhteistyöhön ja samanaikaisopetukseen olisi halua, mutta sen toteuttaminen ei vielä toteudu. Rehtorin rooli on tärkeä yhteistyön vahvistumisessa. Yhteistyötä voidaan tar-

kastella myös opettajien vuorovaikutustaitojen näkökulmasta, jotka ovat tärkeässä asemassa yhteisopettajuudessa. Vuorovaikutustaidot sekä yhteisöllisyyden luominen ja niiden ylläpitäminen ovat osallisuuden toteutumisen lähtökohtia työyhteisössä.

*“Omassa työssäni olen huomannut, että eräs osallisuuden toteutumisen lähtökohta on opettajan hyvät vuorovaikutustaidot sekä yhteishengen ja yhteisöllisyyden luominen ja niiden ylläpitäminen.” (20)*

*“Kiusallisia tilanteita voi syntyä myös tilanteissa, joissa opettaja joutuu karsia vaikkapa toiminnallisuutta ja leikkejä / pelejä luokassa, koska pelkää aiheuttavansa mielipahaa erityisoppilaalle, joka ei esim. fyysisen vamman vuoksi pysty näihin osallistumaan.” (7)*

Vastausten perusteella luokanopettaja tarvitsee enemmän osaamista eriyttämiseen ja luokan monipuolisuuden huomioimiseen. Opettajan kriittisellä suhtautumisella inklusioon oli vaikutusta epävarmuuden tunteeseen ja koulutuksen tarpeeseen. Opettajakoulutusta tulisi aineiston perusteella kehittää niin, että tuleville opettajille inklusio on itsestään selvä asia. Teksteissä tuli esille myös asian näkeminen toisesta näkökulmasta: erityistä tukea tarvitsevat lapset antavat myös mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen ja kasvuun, jolloin haasteet nähdään myönteisenä ammatillisuuden kasvamisena.

*“Haluanko minä omalla toiminnallani omassa kasvatus- ja opetusympäristössäni edistää jokaisen lapsen yhdenvertaisuutta?” (17)*

*“Inklusiivisuutta voi edistää todella monella eri tasolla. Tarvitaan kaikkien tasojen toimivuutta.”(25)*

Tämän tutkimuksen aineiston mukaan inklusion toteutumiseen tarvitaan kaikkien tasojen toimijoita, jossa kunnan päättäjillä on ensiarvoisen tärkeä asema. Opiskelijat toivat esiin tutkimusaineiston keräämiseen liittyvän opintojakson merkityksen omiin inklusioasenteisiinsa muuttaen sitä myönteisemmäksi.

## 4.2 Erityisopettajuuden positiot

Erityisopettaja kuvattiin aineistossa ensisijaisesti keskustelun eteenpäin viejänä ja inklusion edistäjän roolissa. Teksteissä käytettiin termejä rinnallakulkija, tuki ja resurssi kuvaamaan erityisopettajan roolia sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Erityisopettaja nähtiin koulu yhteisössä inklusioprosessin liikkeellepanijan positiossa sekä asennemuokkaajana.

*“Haluan kehittää erityisopettajana omaa kouluamme kohti inklusiivisempaa ajattelua. Oma roolini olisi silloin inklusion puolestapuhuja ja kannustaja.”(1)*

*“Erityisopettajalla on merkittävä rooli koko koulun kehittämisessä.”(20)*

Yhteisopettajuus nostettiin lähes kaikissa esseissä inklusiiviseksi menetelmäksi, jossa erityisopettajalla on oleellinen rooli. Erityis-, luokan- ja aineenopettajan halukkuus yhteistyöhön tuotiin esiin yhteisopettajuuden perustana. Yhteisopettajuus vaatii tutki-

muksen mukaan tuntiresursseja toteutuakseen ja myös suunnitteluun täytyy varata aikaa.

*“Samanaikaisopetus on mielenkiintoinen ajatus ja toimintamuoto tiimityöstä erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välillä. Tällöin on enemmän aikaa yhdelle oppilaalle kummallakin opettajalla.” (21)*

*“Olisi siis kehitettävä tapoja, joilla erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita voidaan tuoda yleisopetuksen luokkiin ilman, että opettajien työmäärä ja vastuu kasvavat. Tästä esimerkkinä voisi olla yhteisopetuksen lisääminen ja erityisopettajien tuominen luokkiin.” (18)*

*“...samanaikaisopettajuudesta tai muustakaan erityisopettajan panoksesta ei ole paljon hyötyä kenellekään, jos erityisopettajalle on resursoitu kaksi viikkotuntia.” (4)*

Vastausten mukaan kaikki opettajat eivät kuitenkaan vielä ole valmiita yhteisopettajuuteen. Erityisopettajan avun pyytämisen nähtiin olevan oman taitamattomuuden tunnustamista. Aineiston perusteella opettajat ovat perinteisesti tottuneet tekemään työtään yksin, eikä toisen työskentelytapoja tunneta. Opettajat eivät aina tiedä, mitä erityisopettaja oppilaan kanssa tekee.

*“Mielestäni erityisopettajan luo meno ei ole kenellekään ollut “kynnyskysymys” eli sitä ei ole tarvinnut hävetä. Välillä on oikein kilpailu, kuka sinne pääsee. Ilmeisimmin siellä viihdytään ja myös opitaan.” (8)*



*“Olen samaa mieltä, että erityisopettajan täytyy puolustaa kaikkein heikoimpia...”(4)*

*“Mikä tulee olemaan erityisopettajien toimenkuva tulevaisuudessa. Ovatko he apuopettajia vai omien ryhmiensä opettajia vai jotakin siltä väliltä.”(21)*

Vastaajien mielestä erityisopettaja on erityistä tukea tarvitsevien lasten puolestapuhuja. Hänellä on suurin vastuu tuen toteutumisesta koulussa. Erityisopettajan positio koettiin vahvana inklusion eteenpäin viejänä. Hänen tulee olla aktiivinen ja sinnikäs, jotta tulee kuulluksi. Erityisopettaja nähtiin resurssina, joka vapauttaa luokanopettajilta aikaa tasapuolisesti muillekin oppilaille. Aineiston mukaan erityisopettajalla tulisi olla vahvat vuorovaikutustaidot muiden kanssa yhteistyössä toimimiseen. Vastaajat pohtivat myös, miten erityisopettajan rooli ja toimenkuva tulevat muuttumaan koulujärjestelmän muutoksessa.

### **4.3 Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positio**

Tarkastelimme sitä, kuinka erityistä tukea tarvitseva oppilas asemoidaan teksteissä. Opettajakeskeisyys korostui aineistossa, sillä vastaajien mukaan opettaja yleensä määrittelee, mikä on oppimisen kannalta oppilaan paras kouluvaihtoehto. Monessa tekstissä oppilaan positio oli toiminnan kohteena oleminen, ulkopuolinen.

*“Erityisoppilaat sijoitetaan edelleen hyvin helposti erityiskouluihin, eivätkä lähikouluun, kuten kaunis idea on.” (28)*

*“Monille esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöisille oppilaille pienryhmä on mielestäni ehdottomasti parempi oppimisympäristö” (12)*

Oppilaan kuuleminen häntä koskevissa päätöksissä on inklusioideologian lähtökohdana. Myös yhteistyö nivelvaiheessa eri tahojen kesken koettiin tärkeänä, jotta osattaisiin paremmin arvioida keinoja, millä oppilaita voitaisiin parhaiten tukea.

*“Aikaisemmin mainitsin nuorten osallistumiseen kasvattamisesta ja heidän äänensä kuulemista suunnitelmissa ja päätöksissä. Olisi hyödyllistä kuulla myös erityisen tuen tarpeen oppilaiden mielipidettä sekä yksilönä että ryhmänä. Myös heidän vanhempiensa näkemys on tärkeä.” (6)*

*“Ihannetapaus on siis kiinteä yhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä sekä hyvä ja kiinteä yhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä sekä hyvä ja kiinteä yhteistyö huoltajien kanssa, jolloin päästäisiin suoraan lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen mahdollisimman varhain.” (11)*

Teksteissä havaittiin ristiriitaisuutta inklusioideologian kanssa. Esimerkkitekstissä lapsen pääseminen lähikouluun asetettiin ehdolliseksi käyttämällä lauseessa sanaa periaatteessa. Periaatteessa -sanalla asetetaan ehtoja joko oppilaan tai koulun näkökulmasta. Voidaan ajatella niin, että oppilaan pitäisi olla tietynlainen, jotta voisi käydä lähikoulua tai ajatellaan, ettei lähikoulu voi vastata oppilaan tuen tarpeeseen.

*“Jokainen lapsi on periaatteessa tervetullut omaan lähikouluun.” (26)*

Esseistä nousi kirjoittajien myönteinen asenne inklusiota kohtaan. Useissa teksteissä oppilas kuitenkin asemoitiin lisätyötä tuottavaksi, jotka veivät muilta oppilailta aikaa.

*“Jokaisella valvomallani luokalla oli aina yksi integroitu oppilas, joka pärjäsi to-  
della hyvin, eikä heistä ollut harmia muillekaan opettajille.” (3)*

*“Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu perusopetuksen luokassa tulisi  
nähdä koko luokan opetusta rikastavana asiana.”(3)*

*“Mielestäni tämän tyyppinen koulurakenne tukee luonnostaan erilaisuuden hy-  
väksymistä siinä mielessä, että oppilaat näkevät pienestä pitäen, että oppilasryh-  
mään voi kuulua hyvin erilaisia oppilaita.” (4)*

Erityisoppilaan mukanaolo luokassa nähtiin muokkaavan kaikkien asennetta erityi-  
syyttä kohtaan. Inklusion myötä erityislapset ovat näkyvämmässä asemassa kuin  
ennen.

#### **4.4 Kielelliset piirteet**

*Yleinen asennoituminen inklusioon.* Vastaajien yleistä suhtautumistapaa analysoitiin  
lukemalla esseet yksi kerrallaan ja luokittelemalla ne eri kategorioihin tutkijoiden sub-

jektiivisen tulkinnan mukaan. Tulkinnessa merkitykset ovat rakentuneet tutkijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Jaottelimme esseet niiden yleisen inklusioon suhtautumistavan mukaan kolmeen eri luokkaan seuraavasti: myönteinen, kriittinen ja neutraali. Lisäksi kahdessa esseessä oli käytetty esimerkkejä tai lähteitä niin paljon, että vastaajan suhtautumistapaa ei voitu määritellä. Puolet kaikista vastaajista suhtautui inklusioon myönteisesti ja vajaa kolmasosa kriittisesti. Kahden vastaajan suhtautumistapa oli neutraali.

*Kielelliset ristiriitaisuudet.* Aineistoa analysoitiin kiinnittämällä huomiota yksittäisten sanojen ja lauseiden semantiikkaan.

*“Moniammatillisen yhteistyön avulla, erityisopettajan konsultaation ja samanaikaisopetuksen avulla voidaan helpottaa opettajan sopeutumista inklusioon. (16)*

*“Jokaisella valvomallani luokalla oli aina yksi integroitu oppilas, joka pärjäsi todella hyvin, eikä heistä ollut harmia muillekaan opettajille.” (3)*

*“Inklusion tavoite on mielestäni tärkeä ja ehdottomasti tavoittelemisen arvoisen. Kaikessa kauneudessaan se kuitenkin kätkee sisälleen vaaran: yksinäisyyden, epäonnistumisen ja hylätyksi tulemisen kokemuksista.”(16)*

Teksteistä löytyi ristiriitaisuutta, mikä näkyi inklusioideologian ja käytettyjen termien yhteensopimattomuutena. Ristiriitaisuus näkyi siinä, että tekstien sisällöissä käytettiin sellaisia termejä ja käsitteitä, jotka eivät toteutuneeseen inklusioon kuulu.

## 4.5 Tulosten tarkastelua

Teksteistä hahmottui seitsemän eri merkitysjärjestelmää inklusiokäsityksistä. Niitä kuvattiin seuraavilla diskursseilla: käsite-, arvo-, asenne-, muutos-, ongelma- resurssi- ja osaamiskurssi. Diskurssien väliset suhteet olivat osin rinnakkaisia ja toisiaan tukevia. Diskursseja tarkasteltiin sekä suhteessa toisiinsa että niiden suhdetta positioihin.

*Käsitteiskurssi.* Arvot ja asenteet olivat käsitteiskurssin pohjana. Tulosten mukaan inklusiokäsite voidaan ymmärtää monella eri tavalla ja jotkut vastaajista olivat sitä mieltä, että käsite tulisi nimetä uudelleen suomenkielisenä. Naukkarisen (2005a) mukaan termi osallisuus ja osallistava kasvatus kuvaavat inklusiota terminä paremmin kuin sana inklusio (Naukkarinen 2005a, 12). Osassa teksteistä käytettiin inklusio-termiä, mutta tekstin sisältö kuvasi integraatiota. Käsitteiden käytön ja ymmärtämisen välillä on ristiriitaa. Tämän perusteella voidaan päätellä, ettei inklusion luonne ole täysin selkiytynyt vastaajille. Oman mielipiteen muodostumiseen tarvitaan aikaa ja tietoa sekä mahdollisuutta pohtia sitä kollegoiden kanssa.

*Arvokurssi.* Aineistosta nousi esiin inklusio vahvana arvopohjaisena käsitteenä ja työntekijöiden omia arvoja tarkasteltiin käytännön toimenpiteiden kannalta. Koulun johdon kanssa käytävä arvokeskustelu koettiin tärkeänä. Aineistossa opiskelijat eivät tuoneet esiin omia henkilökohtaisia arvojaan, vaan he käsitelivät arvoja lähdekirjallisuuden kautta ja työntekijän asemasta näkökulmasta intertekstuaalisesti.

*Asennediskurssi.* Inklusio haastaa koko koululaitoksen kyseenalaistamaan omaa kulttuuriaan. Pohtimalla vallitsevia käytänteitä annetaan mahdollisuuksia uudennaisille ratkaisuille. Opettajien mielikuvat oppilaista ovat vahvasti yhteydessä heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa ja sen myötä oppilaan menestykseen (From 2010, 97). Baglierin ja Shapiron (2012) mukaan asenteita voidaan tarkastella sekä myönteisten että kielteisten tunnereaktioiden kautta. Asenteet voidaan määritellä kolmella eri tavalla: uskomuksen, tunnepohjaisuuden ja toiminnallisuuden kautta. Asenteet eivät ole irrallisia vaan ne ovat aina sidoksissa tunteisiin. Uskomusten ja tunteiden taustalla on aina tunnereaktio. (Baglieri & Shapiro 2012, 5–6.) Opettajan ajattelun taustalla olevat asenteet ovat ratkaisevan tärkeitä, sillä tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat voivat omalla asennoitumisellaan vaikuttaa myös kielteisesti oppilaan koulumenestykseen. Yhdysvalloissa Cook, Cameron ja Tankersley (2005) ovat tutkineet opettajien asenteita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan kielteinen asennoituminen tukea tarvitseviin oppilaisiin näkyy heidän oppimistuloksissaan. (Cook, ym. 2005, 230, 234 – 236). Vastaajien käyttämien sanavalintojen perusteella aineistosta löytyi erilaisia suhtautumistapoja inklusioon. Asennediskurssin kielellisenä piirteenä ilmeni se, että vastaajat puhuivat inklusiosta myönteisessä sävyssä, mutta käyttivät leimaavia tai kielteisiä ilmauksia ja sanavalintoja. Opettajien myönteiset asenteet inklusiota kohtaan ja heidän uskonsa omiin taitoihinsa opettaa erilaisia oppilaita vie inklusioprosessia eteenpäin (Peterson & Hittie 2003, 159). Tulosten perusteella koulutuksella ja inklusiosta saadulla tiedolla on myönteinen merkitys vastaajien asennoitumisen muuttumiseen inklusiota kohtaan.

Suhtautuminen inklusioon oli pääosin myönteistä, vaikka osassa teksteissä kritisoi tiinkin sen käytäntöön liittyviä haasteita. Kriittisestä sävystä huolimatta teksteissä esiin

nouseva asenne inklusiota kohtaan oli kaikilla vastaajilla samansuuntainen - humaani ja ihmistä arvostava. Kukaan ulkopuolinen ei voi muuttaa toisen arvoja ja asenteita, vaan muutoksen pitää tulla ihmisestä sisältäpäin. Muutoksen avaimina ovat riittävä tieto ja mahdollisuus pohtia asiaa yhdessä muiden kanssa.

*Muutosdiskurssi.* Muutosdiskurssissa näkyi opettajien halu oman ammattitaitonsa kehittämiseen inklusiivisempaan suuntaan. Inklusioon liittyvä muutosprosessi koettiin pääosin myönteisenä. Aineistossa kuvattiin muutosta erilaisin oletuksin ja uhkakuvia esille tuoden. Myönteisen asenteen lisäksi muutokseen tarvitaan koko työyhteisön yhteistä muutoshalukkuutta ja mahdollisuutta yhteiseen pohdintaan ja keskusteluun. Päättäjät ovat luomassa niitä resursseja ja puitteita, joita tarvitaan inklusioprosessin etenemiseen. Inklusio on prosessi, matka, jolla ei ole selvää päätepistettä, mutta selkeä päämäärä. Väyrysen (2001) mukaan inklusio ei toteudu vain suosituksia ja määräyksiä laatimalla. Se on muutosprosessi kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa laajemmin. Koulun pitäisi muuttua niin, että se sopeutuu oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen. (Väyrynen 2001, 17.)

*Ongelmadiskurssi.* Ongelmadiskurssissa tuotiin esiin erilaisia inklusioprosessin etenemiseen liittyviä haasteita, joista vahvimmin nousivat esille taloudelliset ja asenteelliset esteet. Inklusiosta saatetaan puhua kuntatasolla, mutta käsitteen alle upotetaan säästötoimenpiteitä. Naukkarisen (2005a) mukaan säästöintegraatiosta voidaan puhua myös laajemmin, jos oppilaita sijoitetaan yleisopetuksen ryhmiin huolehtimatta luokahuoneen ja kouluyhteisön riittävistä voimavaroista, kuten virkojen määrä, oppimateriaalit, perusopetusryhmien koko, opettajien asenteet ja ammattitaito sekä työyhteisön sitoutuminen muutokseen. (Naukkarinen 2005a, 9.) Inklusion toteutumisen edel-

lytyksenä ovat riittävät taloudelliset edellytykset, joilla voidaan taata tarvittavat resurssit ja muut tukitoimet. Vastaajien huolena oli muiden oppilaiden opetuksen turvaaminen tilanteessa, jossa luokkaan tulee erityistä tukea tarvitseva oppilas.

Liian oppikirjakeskeisiä tuntisuunnitelmia pitäisi korvata joustavalla suunnittelulla, jolloin opetusta voidaan muokata oppilaiden tarpeiden mukaan. Tällöin oppilaiden tarpeet ovat keskiössä eikä opetussuunnitelman läpivienti. Määrällisen yksilöllistämisen sijaan olisi huolehdittava laadullisesta henkilökohtaistamisesta eli olisi pohdittava, mitä oppilas juuri silloin tarvitsee. (Fischbein & Österberg 2009, 273, 282.)

*Resurssidiskurssi.* Toimintakulttuurin muutos kunnissa on keskeneräinen. Uusien käytänteiden juurruttamiseen tarvitaan paljon aikaa ja resursseja. Opettajat eivät vastusta muutosta, vaan puutteellisia resursseja uudistuksen toteuttamiseen. (OAJ 2012, 21.) Aineistossa resurssidiskurssi nousi vahvimmin esiin ja näkyi jokaisessa esseessä ja se oli löydettävissä kaikissa diskursseissa. Resurssit jaettiin seitsemään luokkaan, joista tärkeimpänä nousi esille henkilöstöresurssi. Kielellisenä piirteenä resursseista puhuttaessa näkyi omiin kokemuksiin vetoaminen ja niiden käsittely konkreettisten esimerkkien kautta. Tulosten mukaan EOK-opiskelijoilla oli myönteinen asennoituminen inklusioon ja sen prosessiluonteeseen. Vastauksissa inklusiivista koulua ei vastustettu, mikäli sen vaatimat toimenpiteet on huomioitu esimerkiksi resursoinneissa. Samanaikaisopettajuus sisältyy sekä osaamis- että resurssidiskurssiin, mutta sitä ei aina nähty realistisena resurssina, koska työyhteisö ei aina ole siihen valmis tai sille ei ollut varattu tarpeeksi aikaa. Joissakin teksteissä samanaikaisopettajuus nähtiin inklusiivisenä menetelmänä, mutta sitä ei nähty resurssina.



*Osaamiskurssi.* Työ- ja työyhteisö muodostavat monille tärkeän osaamisen kehittämisen ympäristön. Työyhteisön osaamisen hyödyntäminen ja työtehtävissä oppiminen ovat koulutukseen osallistumisen ohella tärkeimpiä osaamisen kehittämisen tapoja. Oppiminen on kokemuksellista, sosiaalista ja yhteisöllistä. Kokeneilla ja kokemattomammilla on tärkeä rooli organisatorisen tiedon ja tietämyksen välittämisessä ja omaksumisessa. (Paloniemi, 2007, 62–63.) Tulosten perusteella luokanopettajat tarvitsevat erityispedagogista lisäkoulutusta pystyäkseen paremmin vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Jotkut vastaajista kokivat erityisopettajan konsultaation kynnyksenä, jolloin opettaja tunnustaa sen, ettei itse pärjää. Osa ammattitaitoa on, että myöntää tarvitsevansa lisäkoulutusta tilanteissa, joissa tuntee, ettei oma osaaminen riitä. Osaamisen ja koulutuksen merkitys korostui lähes jokaisessa diskurssissa.

*Erityisopettajan positio.* Tutkimuksen tuloksissa erityisopettaja asemoitiin suhteessa käsite- ja osaamiskursseihin osaajan ja asiantuntijan rooliin. Hänellä oletetaan olevan koulutuksen perusteella enemmän osaamista ja taitoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Erityisopettajaa ei siten koettu tasavertaisena yhteistyökumppanina, vaan erillisenä asiantuntijana. Ongelma-, muutos-, arvo- ja asennediskursseissa hänet asemoitiin inklusion puolestapuhujana ja asenteiden muokkaajana. Erityisopettajan positio suhteessa muutosdiskurssiin on inklusiokehityksen alkuunpanija ja eteenpäin viejä kouluyhteisössä. Tulosten perusteella resurssidiskurssin kautta erityisopettaja nähtiin luokanopettajan tukena ja koulun lisätyövoimana. Erityisopettajan roolin oletetaan muuttuvan inklusiomuutoksen myötä, mutta miten, sitä ei osattu määritellä.

Saloviidan (2006b) mielestä luopuminen erottelevasta oppilasvalikoinnista osallistavan kasvatuksen mukaisesti haastaa muuttamaan erityisopettajan toimenkuvaa siten, että erityisluokista luovutaan. Erityisopettajien uutena roolina on tukea yleisopetuksen toimintaa samanaikaisopettajina ja yleisopetuksen opettajien konsultteina. (Saloviita 2006b, 155.)

*Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positio.* Tutkimuksessa nousi vahvasti esille opettajan näkökulma oppilaan parhaan koulupaikan ja tarpeiden määrittelijänä. Erityisoppilas asemoitiin arvo- ja muutosdiskursseissa ulkopuoliseksi toiminnan kohteeksi ja mukana olijaksi. Käsiteläiskurssissa nousi esille erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positio oikeuksien tarvitsijana. Resurssi- ja osaamiskurssien kautta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kuvattiin lisätyötä tuoviksi ja opettajan lisäosaamista vaativiksi. Erityisoppilas asemoitiin ongelmadiskurssissa kärsijäksi. Tässä tutkimuksessa löydettyt erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden positiot ovat samansuuntaisia Vehkakosken (2006) saamien tulosten kanssa. Hänen mukaansa ammatti-ihmisten puheissa vammaisen oppilaan positio on asetettu ongelmaksi, kohteeksi ja subjektiksi. Kielenkäytössä häntä käsitellään erityisiä palveluja tarvitsevana. (Vehkakoski 2006, 47–53.) Erilaisuus koettiin myös rikastuttavana asiana ja oppilaan kuuleminen koettiin kuitenkin tärkeäksi kehitettäväksi asiaksi inklusiiokehityksessä.

*Kielelliset piirteet.* Esseiden kielelliset piirteet käsiteläiskurssissa heijastuivat ristiriitaisena termien käyttönä. Arvo- ja asennediskursseissa puhuntotapa oli käytännönläheinen ja myönteinen, mutta ilmaukset olivat usein leimaavia. Vastauksissa oli myös retoriikkaa. Näissä diskursseissa näkyi intertekstuaalisuutta eli nojaamista lähdeteoksiin. Ongelma- ja osaamiskurssissa näkyi modaalisuutta, sillä teksteissä tuotiin esille in-

kluusion mahdollisuuksia ja yleisesti hyväksytyjä toimintatapoja. Lisäksi esseissä tuotiin esille uhkia ja haasteita, joka näkyi näiden diskurssien lisäksi myös muutosdiskurssissa. Resurssidiskurssille kielellisenä piirteenä olivat ominaista omiin kokemuksiin vetoaminen ja konkreettiset esimerkit.

TAULUKKO 1. Tulosten yhteenveto.

<b>Diskurssit</b>	<b>Erityisopettajuuden positiot</b>	<b>Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan positiot</b>
<b>Käsite</b>	Osaaja, asiantuntija	Oikeuksien tarvitsija
<b>Arvo</b>	Keskustelija	Keskustelun kohde
<b>Asenne</b>	Asenteiden muokkaaja	Taakka / asenteiden muokkaaja
<b>Muutos</b>	Muutoksen alkuunpanija / eteenpäin viejä	Toiminnan kohde / mukana olija
<b>Ongelma</b>	Puolestapuhuja	Kärsijä
<b>Resurssi</b>	Tuki / työvoima	Resurssin viejä / vaatija / tarvitsija
<b>Osaaminen</b>	Asiantuntija / osaaja	Toiminnan kohde/vaatija

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli diskurssianalyysin avulla tuoda näkyväksi EOK-opiskelijoiden käsityksiä inklusiosta sekä sitä, miten he teksteissään asemoivat erityisopettajuuden ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan.

*Millaisia merkityksiä EOK-opiskelijat rakentavat inklusiosta kielenkäytössään?* Tulosten perusteella EOK-opiskelijat suhtautuvat inklusioon pääosin myönteisesti, mutta osin ehdollisesti. Merkityksellisimmiksi asioiksi inklusiota pohdittaessa ja siihen suhtautumisessa nousivat resurssit ja niiden riittävyys. Sikes, Lawson ja Parker (2007) ovat tutkineet opettajien ajatuksia inklusion toteutuksesta. Tulosten mukaan toteutus on ehdollista, sillä inklusion eteneminen vaatii useamman toimijan yhteistyötä. Inklusion toteutumiseksi nähtiin myös ehdoksi rahalliset resurssit, opetussuunnitelman muokkaaminen ja opettajien taidot opettaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tutkijat ovat kutsuneet ehdollisuutta *Kyllä, mutta* – puheeksi: *”Kyllä, inklusio on hyvä asia, mutta...”* Ehdollinen inklusioasenne nähdään usein kielteisenä, mutta se voi olla myös merkinä opettajan halusta taata oppilaan hyvinvointi. ( Sikes ym. 2007, 355–361.) Tässä tutkimuksessa tärkeimpänä resurssina nähtiin henkilöstön määrä ja riittävä työaika ja toisaalta uhkakuvana koettiin taloudellisen tilanteen vaikutus ja sen nojalla tehtävät säästötoimenpiteet. Luokanopettajien nähtiin tarvitsevan lisäkoulutusta ammattitaitonsa parantamiseen

Ristiriitaisen käsitteiden käytön perusteella näyttäisi siltä, että inklusioideologia ei ole selkeä EOK-opiskelijoille, eikä siihen liittyvää osallisuuden kokemusta ole sisäistetty.

Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa siinä, että inklusioprosessi on hyvin henkilökohtainen ja oman näkemyksen muodostumiseen tarvitaan aikaa. Tulosten mukaan oman näkemyksen muodostumisella ja tiedon saamisella on merkitystä asenteen muuttumiseen myönteisemmäksi ja työyhteisen yhteinen näkemys, arvopohja ja halu muutokseen nähtiin tärkeänä inklusiota edistävänä seikkana. Mobergin mielestä Suomessa ei ole vielä täysin inklusiivista koulua. Inklusiivinen opetus kaikille yhteisessä koulussa on kuitenkin yleisesti hyväksytty tavoite. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää inklusion käsitteen selkeyttämistä tavoitteena ja jatkuvana toimintana. Oppilaiden erilaisuus olisi nähtävä myönteisenä haasteena opetukselle ja rakenteet ja toimintatavat olisi kehitettävä sen mukaisesti. Sen mukana voivat muuttua myös opettajien asenteet. (Moberg 2001, 94.) Opettajien asenteet oppilaita kohtaan ovat keskeisessä asemassa inklusiivisten käytänteiden vahvistamisessa ja oppilaiden oppimistuloksissa (Cook ym. 2005, 238; Karagiannis, Stainback, W. & Stainback, S. 2000, 4–5).

Tutkittavana olevat opiskelijat suorittavat Inklusiivinen kasvatusympäristö ja yhteistyö – opintojakson, jonka opettajan tehtävän anto haastoi opiskelijoita pohtimaan omaa asennettaan inklusiota kohtaan. Opintojakson ohjanneen yliopistonopettajan mukaan kurssin keskeisenä asiana oli asenteiden merkitys inklusion etenemisen kannalta. Opintojakson sisältö ja esseen kirjoittaminen on vienyt opiskelijoiden inklusioajattelua eteenpäin ja on muuttanut heidän asennettaan inklusiota kohtaan myönteisemmäksi. Tämän perusteella voidaan todeta, että kurssin keskeinen tavoite on saavutettu ja että nämä opiskelijat vievät inklusioideologiaa eteenpäin omissa työyhteisöissään.

Tulosten perusteella erityisopettaja asemoitiin keskeiseen rooliin inklusioprosessin eteenpäin viejänä, asenteiden muokkaajana ja keskustelun ylläpitäjänä. Erityisopettaja koettiin myös tärkeänä resurssina inklusiivisessa koulussa. Yhteisopettajuus nähtiin lähes kaikissa teksteissä inklusiivisen opetusmenetelmänä, jossa erityisopettajalla on keskustelua luova ja kehittävä rooli. Koulussa on vallalla edelleen yksin tekemisen kulttuuri, jolloin toisen työtä ja osaamista ei tunneta. Tulosten mukaan halua yhteisopettajuuteen ja muutokseen kuitenkin on. Inklusiivinen opettajuus rakentuu oppilaiden erilaisuuden huomioimisesta ja reflektioivasta työotteesta yhteistyössä koko työyhteisön opettajien kanssa (Lakkala, 2008, 224–231).

Tuominen-Soinin ja Sahlbergin (2007) tutkimuksen mukaan opettajuus on laaja-alaisesti reaktionä opettajan työn toimintaympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin. Yhteiskunnassa on tapahtunut kulttuurisia muutoksia: koulujärjestelmä on muuttumassa, mikä on vaikuttanut opettajan työhön ja ammatillisiin odotuksiin kasvattajana ja opettajana sekä oman työn ja työyhteisön kehittäjänä. Opettamista ja oppimista koskevat muutokset haastavat opettajia suunnittelemaan opetusta konstruktivistisen opettamisen ja oppimisen hengessä. Pedagogiset muutokset näkyvät vaatimuksina laaja-alaisempaan ja joustavampaan opettajuuteen. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 15–16.)

Koulujärjestelmän muutos tulee vaikuttamaan erityisopettajan työnkuvaan siten, että hän toimii aiempaa enemmän tiiviissä yhteistyössä muiden opettajien rinnalla ja tukee oppilaita heidän osallisuutensa vahvistamisessa lähikoulussa.

Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitseva oppilas nähtiin sekä kouluuyhteisöltä resursseja vaativana että sitä rikastuttavana asiana. Heidät asemoitiin ulkopuolisiksi toiminnan kohteeksi, jota tarkasteltiin suhteessa opettajan ammattitaitoon ja työmäärään. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Vehkakosken (2006) tulosten kanssa, jonka mukaan oppilas asemoituu toiminnan kohteeksi, tapaukseksi, taakaksi ja oikeuksien kantajaksi (Vehkakoski 2006, 51–52).

Oppilaan ja hänen vanhempiensa kuuleminen on kehityshaaste koululle. Päätöksentekoon osallistuminen on osallisuutta, joten on tärkeää, että oppilaan ja hänen vanhempiensa ajatukset saadaan esiin ja ne huomioidaan oppimista koskevia ratkaisuja tehtäessä. Rantalan (2004) mukaan lapsi on liian harvoin läsnä häntä koskevissa työryhmissä, ja vaikka hän olisikin fyysisesti läsnä, hänen mielipidettään asioista kysytään tuskin koskaan. Hänet saatetaan ohittaa yksilönä, jolloin lapsi asetetaan ikään kuin perheen omaisuudeksi (Rantala 2004, 381–382).

Inkluusio ei tarkoita vain tuen järjestämistä, vaan se on laajempi ideologinen toimintatapa, joka pitää sisällään kaikki yhteiskunnan jäsenet. Mielestämme inklusiokeskustelussa unohdetaan usein lahjakkaiden oppilaiden opettaminen, koska keskustelu käsittelee vain oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen järjestämistä.

Tutkimusten mukaan (esim. Mikola 2011, OAJ 2012) työn uudet vaatimukset edellyttävät opettajalta halua ja kykyä työskennellä toisten ammattiryhmien ja kollegojen kanssa. Opettajat kokevat, että heidän työnkuvansa on muuttunut vaativammaksi ja työmäärä lisääntynyt. Heterogeenisten ryhmien opettaminen on vaikeaa ja opettajat turhautuvat tilanteisiin, joihin heillä ei ole työkaluja. (Mikola 2011, 239–266; OAJ 2012, 2,

19–21.) Työelämän muutosten mukana pysyminen ja oman paikan säilyttäminen työmarkkinoilla voivat olla perusteena opiskeluun lähtemiselle. Syynä voivat olla myös ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen, jotka voivat auttaa jaksamaan työssä eläkeikään saakka. Täydennyskoulutus on opettajan velvollisuus ja oikeus, jonka tavoitteena on opettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen ja koko koulu yhteisön toiminnan edistäminen ja meneillään olevien uudistusten toimeenpanon vauhdittaminen. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 17; Virtanen 2007, 99.)

Koulun inklusiiokehitys tarvitsee sekä henkilöstön asenteiden muutosta että yhteistä pedagogista dialogia, reflektointia, kokeiluja ja yhteistoimintaa (Ronkainen & Murto 2005, 3–6). Pehkonen ja Pöyhönen (2012) ovat pro gradu -tutkimuksessaan todenneet, että Jyväskylän yliopistossa opettajaksi opiskelevat suhtautuivat inklusioon neutraalia kielteisemmin. Asenteisiin vaikuttivat myönteisesti erityispedagogiikan opinnot. Erityisopettajat suhtautuvat tutkimuksen mukaan inklusioon myönteisimmin. Tämän tutkimuksen tulosten voidaan ajatella olevan samansuuntaisia kuin Pehkonen ja Pöyhösen tulokset, koska erityisopettajaopiskelijoiden suhtautuminen inklusioon oli myönteistä.

Inklusioon toteuttamiseen tarvitaan riittäviä resursseja. Yhteistyön esteinä koulutasolla on havaittu toisen työn tuntemisen puute, individualistinen työkuulttuuri ja yhteistoiminnan organisoinnin vaikeus. Suunnittelemiseen, dokumentointiin ja yhteistyöhön tarvitaan työaikaa. (Mikola 2011, 240; Naukkarinen 2005b, 65, 69–71, 104–106)

Kuuskorven mukaan suomalainen perusopetus elää muutoksen aikaa. Muutokseen vastaamiseen tarvitaan koulun rakenteiden, opetussuunnitelman ja pedagogisten me-



netelmien uudistamista. Opetussuunnitelman kautta opetuksen sisällölliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet siirtyvät konkreettiseen opetustyöhön. (Kuuskorpi 2012, 19, 77.) Tutkimuksemme perusteella opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että tulevilla opettajilla olisi selkeämpi käsitys inklusioideologiasta. Tulos on samansuuntainen Lambe ja Bonesin (2006) tutkimustulosten kanssa, jotka osoittavat, että monilla opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja inklusiosta. Opintojakso, jolta aineisto kerättiin, oli sisällöltään tunteita herättävä. Kursin sisältöön liittyvä yksilötehtävä, joka toimi tutkimuksen aineistona, haastoi opiskelijaa pohtimaan omaa ajatteluaan inklusiosta. Tulosten mukaan sillä oli merkitystä, koska se auttoi heitä heidän omassa inklusioprosessissaan eteenpäin. Tämän sisältöinen tunteita ja ajatuksia herättävä opintojakso on asenteita muokkaava ja käsityksiin vaikuttava. Tällaisia tulisi sisällyttää enemmän opettajankoulutukseen, jotta koulu voisi tulevaisuudessa toimia inklusiivisesti.

EOK-opiskelijoiden käsitykset inklusiosta olivat myönteisempiä kuin tutkijat olettivat ennakkokäsityksissään. Tulos voi johtua siitä, että aineisto kerättiin inklusiota käsittelevän kurssin jälkeen. Aiempien tutkimusten perusteella tieto lisää inklusiomyönteisyyttä, mikä tukee tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset kokonaisuudessaan olivat samansuuntaisia muiden tutkimusten tulosten kanssa, mutta aineisto kerättiin yhden vuosikurssin opiskelijoilta inklusiivista opetusta käsittelevän opintokokonaisuuden jälkeen. Tämän vuoksi saatuja tuloksia ei voi luotettavasti yleistää koskemaan kaikkia Suomen erityisopettajaopiskelijoita.

Tutkimuksen käytännön toteutus ajan käytön kannalta oli haasteellista, koska työtä teki kaksi tutkijaa. Erityisesti analysointivaiheessa tämä kuitenkin lisäsi tutkimuksen

luotettavuutta, koska keskusteluissa tuli luontaisesti esiin kaksi näkökulmaa. Tutkimuksen tekeminen yhdessä oli mielekästä, koska keskustelut olivat merkittävässä roolissa ja niiden avulla asiat jäsentyivät selkeiksi kokonaisuuksiksi. Työskentelyn aloitusvaiheessa olisi pitänyt syventää tietoutta diskurssianalyysin eri suuntauksista tutkimusmenetelminä ennen aineistoon tutustumista. Menetelmän tarkempi teoreettinen avaaminen aineistoon tutustumisen ohella kuitenkin vahvisti konkreettisella tavalla tutkimusmenetelmän valintaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella jatkossa olisi hyvä tutkia sitä, miten luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää ja millaista lisäkoulutusta inklusion näkökulmasta olisi opettajille mielekästä järjestää. Vastaajat korostivat, että aiemmat opinnot eivät ole antaneet heille valmiuksia erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja heidän opettamiseensa. Myös inklusioprosessin näkökulmasta katsottuna opintojen kautta saatava tieto inklusiosta lisää myönteistä asennoitumista siihen, millä on merkitystä kaikkien oppilaiden osallisuuteen. Tarpeellisena jatkotutkimuksen aiheena nähdään tähän tutkimukseen perustuen selvittää yhteistoiminnallisen oppimisen sekä samanaikaisopetuksen opetussuunnitelmien muokkaamisen malleja ja käytäntöjä.

*”Hyväksi opettajaksi kasvamisen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Opettaminen on sosiaalista toimintaa ja siksi kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin.” (Heikkinen 1999, 275.)*

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Saman- aikaisopetus on mahdollista. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudis- tuvasta opetuksesta. Helsingin opetusvirasto A1:2011. Yliopistopaino, Helsinki.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. 2006. Improving schools, developing inclusion. London; Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers` attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16 (3), 277–293.  
[http://ac.els-cdn.com/S0742051X99000621/1-s2.0-S0742051X99000621-main.pdf?\\_tid=a8a43344-550b-11e3-a5ab-00000aacb361&acdnat=1385299611\\_81ee1d267562f0b5da6f568aa8bdc389](http://ac.els-cdn.com/S0742051X99000621/1-s2.0-S0742051X99000621-main.pdf?_tid=a8a43344-550b-11e3-a5ab-00000aacb361&acdnat=1385299611_81ee1d267562f0b5da6f568aa8bdc389)  
 (Luettu 30.11.2013)
- Baglieri, S. & Shapiro, A. 2012. Disability studies and inclusive classroom. *Critical practices for creating least restrictive attitudes*. New York: Routledge.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille*. Jyväskylä: PS- kustannus, 55–81.
- Biklen, D. 2005. Achieving the complete school. Teoksessa G. Thomas & M. Vaughan (toim.) *Inclusive education. Readings and reflections*. Glasgow: Open University Press, 71–76.
- Booth, T. & Ainscow, M. 1998. *From them to us: an international study of inclusion in*

education. London: Routledge.

- Booth T. & Ainscow M. 2005. Inkluisio - kehittämisprosessin eteneminen. Teoksessa L. Kokko & E. Pietiläinen (toim.) *Koulu ja inkluisio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Suom. Lingua Nordica. Helsinki: Yliopistopaino, 14–17, 22–35.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and child care*. Bristol: CSIE.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. & Morton, M. 2008. Disability studies and inclusive education – implications for theory, research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5–6), 441–457.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. & Tankersley, M. 2005. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education* 40 (4), 230–238.
- Dyson, A. 2004. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H., Daniels, & P. Garner (toim.) *Inclusive education supporting inclusion in education systems*. London: Kogan page, 36–53.
- Dyson, A. & Millward, A. 1999. Falling down the interfaces: from inclusive schools to an exclusive society. Teoksessa K. Ballard (toim.) *Inclusive education: international voices on disability and justice*. London: Falmer Press, 152–166
- Edwards, D. 1999. Emotion discourse. *Culture Psychology* 5 (3), 271–289.
- [http://www.sol.lu.se/doc/1202423667.calendarEvents.1885.pdf.0.Emotion\\_discourse\\_Edwards.pdf/Emotion%20discourse\\_Edwards.pdf](http://www.sol.lu.se/doc/1202423667.calendarEvents.1885.pdf.0.Emotion_discourse_Edwards.pdf/Emotion%20discourse_Edwards.pdf) (Luettu 23.10.2013)

EOK -opetussuunnitelma 2012–2013. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikan yksikkö, 3.

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/eok> (Luettu 25.6.2013)

Eskola, J. & Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Suom. R. Toivanen. Helsinki: Tietosanoma.

Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L., Barnes, M. 2009. Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon. UNIPress Suomi.

From, K. 2010. "Että saisi olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.

Fuchs, D. & Fuchs, L., S. 2006. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research Quarterly* 41 (1), 93–95.

Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? Suom. Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 275.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Jokinen, A. 2006. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.

- Jokinen, A. & Juhila, K. 2006. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2000. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2006. Esipuhe. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Jonson, P. 2007. Perusopetus-nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Jonson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä; PS-kustannus 13–45.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 2000. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa s. Stainback & W. Stainback. Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–15.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25–46.
- Kniiviä, S., Lindblom - Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Valkeakoski: Koski-print.
- Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. 2009. Introduction: The unavoidable alliance of disability studies and philosophy. Teoksessa: K. Kristiansen, S. Vehmas, & T. Shakespeare (toim.). Arguing about disability, Routledge, 2.

- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa. Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-Instituutin B-Sarja 53. Jyväskylä.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen, muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos.  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1> (Luettu 23.10.2013)
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis.
- Lambe, J. & Bones, R. 2006. Teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 167–186.  
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/08856250600600828> (Luettu 27.11.2013)
- Matikka, L., Koponen, A. & Reiterä-Paajanen, U. 2005. Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta. *Kotu-raportteja* 5 / 2005. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*.

- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus, 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus, 35–37, 39–41, 45–47, 78.
- National Center on Response to Intervention 2010. Essential components of RTI – A closer look at response to intervention. 2010. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs.
- Viitattu 24.11.2013
- [http://www.rti4success.org/pdf/rtiessentialcomponents\\_042710.pdf](http://www.rti4success.org/pdf/rtiessentialcomponents_042710.pdf)
- Naukkarinen, A. 2005a. Laatu yleisopetukseen vai erityisopetukseen? Erityisopetuksesta vuosina 1997–2004 tehtyjä tutkimuksia. Monisteita 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005b. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5 / 2005.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P., Murto, A., Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus, 96–124.



Nussbaum, M. C. 2006. *Fronties of justice*. London; The Belknap Press of Harvard University Press.

OAJ 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen.

[http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page1181.jspx?\\_afLoop=8382923747550794&\\_afWindowMode=0&\\_afWindowId=zx58vhyhg\\_116#%40%3F\\_afWindowId%3Dzx58vhyhg\\_116%26\\_afLoop%3D8382923747550794%26\\_afWindowMode%3D0%26\\_adf.ctrl-state%3Dzx58vhyhg\\_136](http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page1181.jspx?_afLoop=8382923747550794&_afWindowMode=0&_afWindowId=zx58vhyhg_116#%40%3F_afWindowId%3Dzx58vhyhg_116%26_afLoop%3D8382923747550794%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dzx58vhyhg_136) (Luettu 4.6.2013)

Opetushallitus 2010: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20.

[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) (Luettu 13.10.2013)

Opetusministeriö 2007a: Opettajankoulutus 2020 Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> (Luettu 26.10.2013)

Opetusministeriö 2007b: Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi> (Luettu 26.10.2013)

- Paloniemi, S. 2007. Ikä ja ikäisyys työssä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saari-  
nen (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY. 62–63.
- Pehkonen A. & Pöyhönen, M. 2012. Opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro Gradu.
- Perusopetuslaki 642/2010.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 15.7.2013)
- Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching: Creating effective schools for all learner, Boston; Allyn & Bacon.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 39 (2), 146–157.
- Rantala, A. 2004. Lapsen hyvä olo yhteisenä tavoitteena. Janus 12 (4), 379–392.
- Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa Meriläinen, R. (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA-säätiö, 26.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. 293–297.
- Ronkainen, J. & Murto, P. 2005. Kohti realistista lähikouluajattelua. Lapsiin ja nuoriin investointi kannattaa. EriKa.(4), 3–6.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaihteita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 193–166.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326 – 342.
- Saloviita, T. 2006b. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Työrauhan tuo opettajan ja oppilaan hyvä suhde. Helsingin Sanomat 5.5.2013.

<http://www.hs.fi/paivanlehti/kotimaa/Ty%C3%B6rauhan+tuo+opettajan+oppilaan+hyv%C3%A4+suhde/a1367637190361> (Luettu 19.10.2013)

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatus". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Luettu 24.11.2013)

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim). Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen, Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*.

Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 355–370.

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13603110701238819> (Luettu 30.11.2013)

Suomen perustuslaki 731 / 1999.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 2.11.2013)

- Suoninen, E. 2000. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Suoninen, E. 2006. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. Helsinki, 13–20.
- Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. Helsinki, 58–71.
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359–370.
- Tilastokeskus 2012.  
[http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tau\\_007\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tau_007_fi.html) (Luettu 24.11.2013)
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 15–24.
- Unesco, Salamancan sopimus 1994  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (Luettu 15.9.2013)
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylän yliopiston tutkimuskeskuksen julkaisuja* 10, 1–100. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston tutkimuskeskus.
- Vehkakoski, T. 2013. KTKS010. Diskurssianalyysi. Jyväskylän yliopisto. 8.4.2013, 15.4.2013

- Vehmas, S. 2004. Dimensions of disability. *Cambridge Quarterly of Health Care Ethics* 13 (1), 34 – 40.  
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/201349627?accountid=11774#center> (Luettu 30.11.2013)
- Vehmas, S. 2009. Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto. *Kasvatus* 40 (2), 111–120
- Vehmas, S. 2012. ERIS359. Erityiskasvattajan etiikka ja kasvatustieteiden filosofia. Jyväskylän Yliopisto. 25.1.2012
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhatluvulle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Virtanen, A. 2007. Ammatillinen aikuiskoulutus: taustaa, kirjoja ja nykytilaa. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.). *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus, 12–29.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.
- YK:n ihmisoikeuksien julistus 1948.  
[http://www.ihmisoikeudet.net/uploads/materiaali/YK\\_Ihmisoikeuksien%20julistus.pdf](http://www.ihmisoikeudet.net/uploads/materiaali/YK_Ihmisoikeuksien%20julistus.pdf) (Luettu 15.9.2013 )

## Liitteet

### LIITE 1. Esseen tehtävänanto.

ERIA221

#### 1. Ryhmätehtävä 16.1.2013

Keskustelkaa osallisuuden sisällöistä. Missä ja millaisissa toiminnoissa osallisuus tai sen puuttuminen on läsnä päivähoitossa tai koulussa. Kartoittakaa keskeiset toimintatilanteet ja kirjatkaa kunkin yhteyteen yksi esimerkki (todellinen tai keksitty).

Tehkää päivähoiton tai koulun kontekstiin liittyvä SWOT analyysi aiheesta ”osallisuuden edistäminen”. Kirjatkaa vahvuudet, mahdollisuudet, heikkoudet ja uhat.

Opetushallitus: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/laadunhallinnan\\_tuki/wbl-toi/menetelmia\\_ja\\_tyovalineita/swot-analyysi](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/wbl-toi/menetelmia_ja_tyovalineita/swot-analyysi)

#### SWOT-analyysi

Lyhenne SWOT tulee englannin sanoista Strengths (vahvuudet), Weaknesses (heikkoudet), Opportunities (mahdollisuudet) ja Threats (uhat). SWOT-analyysi on tärkeä väline analysoitaessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen toimintaympäristöä kokonaisuutena. SWOT-analyysi on suositeltavaa toteuttaa ennen työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluvaihetta, kun toteuttamis- tai kehittämispäätös on tehty. SWOT-analyysin tulosten avulla voidaan ohjata prosessia ja tunnistaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyvien käytäntöjen siirron kriittiset kohdat.

#### Jaottelu sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin

Vahvuudet ja heikkoudet ovat sisäisiä tekijöitä. Organisaation vahvuus voi olla esimerkiksi hyvät työelämysuhteet. Heikkous puolestaan voi olla työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluun varattujen resurssien riittämättömyys.

Mahdollisuudet ja uhat ovat ulkoisia tekijöitä. Mahdollisuus voi olla esimerkiksi Internetin käyttö jakelukanavana, mikä voi lisätä kysyntää ja organisaation vetovoimaa. Uhka voi olla kilpaileva ammatillisen koulutuksen järjestäjä, joka pystyy tarjoamaan parempaa koulutusta, työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja työelämäyhteyksiä.

Mainittakoon, että SWOT-analyysi voi olla hyvin subjektiivinen – kaksi henkilöä päätyy erittäin harvoin samaan analyysiin edes silloin, kun heillä on samat tiedot organisaatiosta ja sen toimintaympäristöstä. Näin ollen SWOT-analyysin tuloksia tulisi käyttää lähinnä suuntaa antavina, eikä niinkään velvoittavina ohjeina. Kunkin osatekijän kriteereiden lisääminen ja niiden painottaminen parantavat analyysin käyttökelpoisuutta.

### Huomioitavat seikat

Taulukossa 4 esitetyn SWOT-analyysiesimerkin yhteydessä luetellaan joitakin keskeisiä asioita, jotka on syytä ottaa huomioon vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia tunnistettaessa ja arvioitaessa.

Taulukko 4. Esimerkki SWOT-analyysistä.

<b>VAHVUUDET</b> Positiivisten tekijöiden lista työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta		<b>HEIKKOUEDET</b> Negatiivisten tekijöiden lista työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta
S I S Ä I S	Monipuoliset ja aktiiviset kontaktit työelämään  Hyvä maine innovatiivisena organisaationa  Pätevä ja kokenut henkilökunta, jolla on pitkä työelämän koke-	Huonot kontaktit työelämään ja yhteistyökumppaneihin  Puutteellinen tiedottaminen koulutuksen järjestäjien ja työelämän välillä siitä, millaista ammattiosaamista yrityksis-

<p>E T</p>	<p>mus alalta</p> <p>Motivoituneet opiskelijat</p> <p>Moderni työskentely-ympäristö koulussa</p> <p>Vastuullinen, innovatiivinen ja muutosaltis johto</p> <p>Opiskelijoiden hyvä ohjaus, jolla tuetaan työpaikkojen valintaa</p> <p>jne.</p>	<p>sä tarvitaan.</p> <p>Pätevän ja osaavan henkilökunnan puute (vähäiset yhteydet työelämään)</p> <p>Heikko johto – ei kehittämissuuntautunut</p> <p>Kaikin tavoin huonot resurssit</p> <p>jne.</p>
<p><b>MAHDOLLISUUDET</b></p> <p>Lista mahdollisuuksista, jotka liittyvät työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen</p>		<p><b>UHKAT</b></p> <p>Lista uhkatekijöistä, jotka liittyvät työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen</p>
<p>U L K O I S E T</p>	<p>Etsitään uusia kontakteja työelämään ja yhteistyökumppaneihin</p> <p>Luodaan innovatiivinen työskentelyilmapiiri</p> <p>Vaihdetaan suunnittelumenetelmiä</p> <p>Moderni työympäristö työpaikoilla</p> <p>Edistynyt teknologia</p> <p>Erialaisten yhteistyökumppanien ja kohderyhmien mukaan-</p>	<p>Kontaktit työssäoppimispaikoihin ja yhteistyökumppaneihin menetetään</p> <p>Huono työskentelyilmapiiri työssäoppimispaikoilla ja oppilaitoksessa</p> <p>Puutteelliset suunnittelumenetelmät</p> <p>Vanhentunut teknologia</p> <p>Henkilökunta menettää motivaation ohjata opiskelijoiden työssäoppimista</p>



	<p>otto suunnitteluprosessiin</p> <p>Työssäoppimisen määrän lisääminen opetussuunnitelmaan</p> <p>jne.</p>	<p>Ei riittävää osaamista ohjata opiskelijoiden työssäoppimista eikä tietoa työpaikoilla tapahtuvista muutoksista</p> <p>jne.</p>
--	--	---

## 2. Yksilötehtävä

Kirjoita omaa ajatteluasi, oppimistasi ja pohdiskelujasi kuvaava essee (vähintään 2 liuskaa) aiheesta "Inklusiivinen kasvatusta ja opetus päivähoitossa/koulussa". Valitse kontekstisi päivähoito tai koulu. Essee tulee palauttaa Optiman tenttikansioon tammikuun loppuun mennessä.