

**“Pärjäilkää, kansankynttilät.”**  
**Opettajien verkossa jakamia käsityksiä inklusiivisesta  
peruskoulusta**

Elina Salonen

Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Salonen, Elina. 2020. "Pärjäilkää, kansankynttilät." Opettajien verkossa jakamia käsityksiä inklusiivisesta peruskoulusta. Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 53 sivua.**

Inklusiivisella koululla tarkoitetaan koulua, jossa kaikki lähialueen lapset voivat opiskella yhdessä kouluyhteisön täysivaltaisina ja hyväksytyinä jäseninä. Vaikka inklusio on vahvistettu viralliseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi, sen käytännön toteutuksesta ei olla yksimielisiä.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia, millaisia käsityksiä opettajilla on inklusiivisesta peruskoulusta, ja miten nämä käsitykset eroavat laadullisesti toisistaan. Tarkoitus on ollut tarkastella inklusiivista koulua ilmiönä, erityisopetuksen järjestämisen historiallisia kehityslinjoja ja nykytilaa, sekä kouluyhteisön ja opettajan merkitystä inklusion toteuttajana.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä fenomenografista analyysia, jonka avulla on tarkasteltu opettajien verkossa julkaisemia kirjoituksia ja niissä esiin tulleita käsityksiä inklusiivisesta koulusta. Tutkimuksen tulokset on esitetty aineistolähtöisesti muodostettuina kuvauskategorioina ja käsitysten dimensioina, jotka tuovat esiin joukon laadullisesti erilaisia tapoja kuvata inklusiivista koulua ilmiönä.

Aineiston kirjoituksissa esitetyt käsitykset voitiin jakaa kahteen kuvauskategoriaan: niissä joko puolustettiin inklusiivista koulua tai vastustettiin sitä. Molemmissa kuvauskategorioissa oli näkyvissä kolme dimensiota: oppilaan näkökulma, opettajan näkökulma sekä ideologinen ja poliittinen näkökulma. Tulokset osoittivat, että opettajilla oli toisistaan eroavia käsityksiä inklusion toteutuksesta ja tavoitteista sekä käytännön tasolla että ideologisesti. Huomionarvoista oli opettajien kirjoituksissa vahvasti näkyvä kokemus resurssien niukkuudesta, ja tämän mukanaan tuomista jaksamisen ongelmista. Johtopäätöksissä todettiin, että saavuttaaksemme inklusiivisen koulun tavoitteen tarvitsemme rakenteellisia muutoksia koko koulutusjärjestelmään.

Asiasanat: inklusio, erityisopetus, fenomenografia

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>ERITYISOPETUKSEN HISTORIA JA NYKYTILA</b> .....	<b>4</b>
2.1	Segregaation aika - aistivammalaitoksista kansakouluun.....	4
2.2	Peruskoulu, integraatio ja osa-aikainen erityisopetus .....	7
2.3	Kohti inklusiota .....	8
2.4	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki Suomessa.....	11
2.5	Kouluyhteisö ja opettaja inklusion toteuttajana .....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS</b> .....	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
4.1	Fenomenografis-hermeneuttinen tutkimusote .....	20
4.2	Fenomenografisen analyysin kulku.....	22
4.3	Verkkokeskustelu tutkimusaineistona .....	23
4.4	Tutkimusaineiston kerääminen ja aineiston kuvaus .....	24
4.5	Tutkijan ennakkokäsitykset .....	26
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>28</b>
5.1	Keskeiset ilmaukset .....	28
5.2	Käsityskategoriat .....	29
5.2.1	Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot .....	31
5.2.2	Inklusiota vastaan ja segregaation puolesta .....	33
5.2.3	Inklusion puolesta ja segregaatiota vastaan .....	34
5.2.4	Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset .....	36
5.3	Kuvauskategoriat.....	38
5.3.1	Inklusiota vastaan.....	40
5.3.2	Inklusion puolesta .....	40
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset .....	41
<b>6</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>44</b>
6.1	Inklusiota vastaan ja inklusion puolesta oppilaan näkökulmasta.....	44
6.2	Inklusiota vastaan ja inklusion puolesta opettajan näkökulmasta....	47
6.3	Inklusiota vastaan ja inklusion puolesta ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta.....	49
6.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset .....	51
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

Inklusiivisella koululla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikille lapsille yhteistä koulua. Sekä filosofiana että toimintatapana inklusio vastustaa kaikenlaista syrjintää ja ulossulkemista koulutuksesta yksilön ominaisuuksien perusteella. Inklusioperiaatteen mukaan kaikki lähialueen lapset voivat opiskella omassa lähikoulussaan kouluyhteisön täysvaltaisina ja hyväksytyinä jäseninä. (esim. Dapudou 2014, 1- 2; Hyytiäinen 2012, 15; Murto 2001, 39; Saloviita 2001, 139.)

Tutkimusintressini lähtökohtana on kandidaatintutkielmani, jossa tarkastelin ihmisten käsityksiä inklusiivisesta koulusta. Olin jo aiemmin kokenut omassa työssäni tukea tarvitsevien lasten parissa ristiriitoja virallisten koulutuksen tavoitteiden ja koulujen arkisten toimintatapojen välillä. Koulujen tulisi toteuttaa opetusta yhdenvertaisuusperiaatteiden mukaan, mutta samalla oppilaita luokitellaan, erotellaan, ja erotetaan myös fyysisesti toisistaan. Esimerkiksi omassa kotikunnassani Sipoossa kaikki kehitysvammaisten opetukseen osallistuvat oppilaat kuljetetaan kymmenien kilometrien päähän lähikuntien kouluihin, ja myös lähikouluissa ulossulkevat käytänteet ovat arkipäivää. Minulle tuli silti yllätyksenä, miten kielteisesti osa opetushenkilöstöstä näytti suhtautuvan inklusiivisen koulun tavoitteisiin niin aiempien tutkimusten valossa kuin oman tutkimusaineistoni kirjoituksissakin.

Hautamäki ja Hilasvuori (2018, 19) toteavat, että lainsäädäntö on monilta osin saatu kohdalleen, mutta normit eivät ole yksin riittäneet muuttamaan totuttua käytänteitä. Samalla kun opetussuunitelma, kotimainen lainsäädäntö ja monet kansainväliset sopimukset vahvistavat inklusion viralliseksi tavoitteeksi, segregatioon perustuvat, eri oppilasryhmiä erottelevat opetuksen järjestämisen käytänteet ovat hyvin yleisiä. Kuten Mietola (2014, 1) toteaa, koulujärjestelmä tavoittelee tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, ja samaan aikaan jakaa oppilaita erityisiin ja tavallisiin, yleisopetukseen ja erityisopetukseen.

Kautto-Knapen (2014, 121) mukaan peruskoulu ei ole pelkästään opetusta tuottava mekaaninen järjestelmä vaan myös filosofinen, arvoihin perustuva näkemys pedagogiikasta. Collison ja Cook (2007, 54) ja Salminen (2012, 62, 82)

tuovat esiin, että koulujärjestelmä on jatkuvassa muutospaineessa niin yhteiskunnallisella, kulttuurisella kuin yksilötasollakin. Salminen (2012, 81, 83) toteaa, että koulun ja yhteiskunnan välinen side on monimutkaisten sosiaalisten merkitysprosessien värittäjä. Koulun ja opetuksen järjestämisen tapoja sanelevat paitsi käytännölliset aspektit, kuten esimerkiksi taloudelliset reunaehdot, myös kullekin aikakaudelle tyypilliset kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutteet. Poliitiikan ja yhteiskunnan ideologiset heijastumat näkyvät koulujen pedagogisessa toiminnassa, koska koulut ja yksittäiset opettajat tekevät jatkuvasti valintoja ja painotuksia, ja asettuvat tiettyjen valintojen puolelle ja toisia vastaan.

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella, miten inklusio nähdään opettajakunnan keskuudessa. Tarkoitus oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on inklusiivisesta peruskoulusta, ja miten nämä käsitykset eroavat toisistaan. Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt aineistolähtöistä fenomenografista analyysia, jonka avulla olen tarkastellut opettajien verkossa julkaisemia kirjoituksia ja niissä esiin tulleita käsityksiä inklusiivisesta koulusta. Oletus on, että erityisopetuksen järjestämisen käytänteet heijastelevat sitä toteuttavan opetushenkilöstön käsityksiä ja mielikuvia aiheesta, jolloin näitä käsityksiä tarkastelemalla pystytään tarkastelemaan itse ilmiötä ja sen rakentumista.

Tutkimusraportin rakenne on seuraava: Kappaleessa 2 kuvataan erityisopetuksen kehityslinjoja ja käydään läpi aiheeseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Kappaleessa 3 määritellään tutkimustehtävä. Kappaleessa 4 esitellään tutkimuksen toteutus. Tutkimustulokset esitetään kappaleessa 5. Kappaleessa 6 tarkastellaan tuloksia sekä esitetään johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 ERITYISOPETUKSEN HISTORIA JA NYKYTILA

Tässä luvussa kuvaan erityisopetusta Suomessa, sen historiallisia kehityslinjoja ja tämänhetkistä erityisopetusta ohjaavaa lainsäädäntöä sekä kansainvälisiä sopimuksia. Avaan samalla erityisopetukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä.

Jotta voimme ymmärtää erityisopetuksen nykytilaa, on tarkasteltava sen historiallista kehitystä segregatioon perustuvista käytänteistä kohti inklusion tavoitetta. On tärkeää tehdä näkyväksi yhteiskunnallisia ja ideologisia suuntauksia, joilla erityisopetuksen järjestämisen tapoja on historian saatossa perusteltu. Seuraan tässä Mietolan (2014, 7) ajatusta erityisopetuksesta ennen kaikkea arvoasiana. Opetuksen järjestämisen käytänteet ovat rakentuneet tiettyjen arvojen, ideologioiden ja ihmiskäsitysten varaan, ja muuttuvat helposti aikojen kuluessa itsestään selviksi.

### 2.1 Segregaation aika - aistivammalaitoksista kansakouluun

Segregaation käsitteellä tarkoitetaan palvelujen tuottamista eri väestöryhmille erikseen (Dapudou 2014, 10; Hyytiäinen 2012, 16). Pöyhtäri (2010, 24) määrittelee segregatioksi kaikki ne erityisoppilaisiksi diagnosoituihin oppilaisiin kohdistuvat toimenpiteet, "joiden tarkoituksena on estää heitä käymästä yhteistä koulua ikätoveriensa kanssa samassa koulussa ja samoilla luokilla".

Kivirauman (2001, 24, 79) mukaan erityisopetuksen voidaan määritellä alkaneen 1800-luvun lopun aistivammalaitoksista, kuurojen kouluista, sokeainkouluista ja tylsämielilaitoksista (Jokinen 2012, 20), joissa opiskelivat ne, joiden ei katsottu voivan opiskella tavallisissa kouluissa. Pöyhtäri (2010, 41) tuo esiin, että medikalisoitumisen aikakautena poikkeavuus käsitettiin lääketieteellisenä ongelmana, eikä niinkään pedagogisena ongelmana. Lääkäreillä oli vahva yhteiskunnallinen asema, ja samalla valta luokitella ihmiset sairaiksi ja terveiksi, normaaleiksi ja poikkeaviksi. "Idiootit ja imbesillit" jätettiin kokonaan opettamatta.

Poikkeaviksi mielletyillä erityisryhmillä ei siis juuri nähty olevan oikeutta koulutukseen, ja jos koulutusta annettiin, tapahtui se tiukasti erillään tavallisille oppilaille tarkoitetusta kansakoulujärjestelmästä (Kivirauma 2004, 11). Erityisopetus on siis lähtökohtaisesti rakentunut ratkaisemaan poikkeavuuden ongelmaa, erottelemalla normaalista poikkeavat, vammaiset, heikosti oppivat, kehityskelvottomat ja häiriintyneesti käyttäytyvät lapset normaaleista oppilaista, ja jättämällä heidät suojelukasvatuksen varaan. Erillään kasvattaminen nähtiin hyvänä vaihtoehtona muun luokan sekä poikkeavan oppilaan itsensä kannalta (Jokinen 2012, 20). Lisäksi koulunkäynti oli vapaaehtoista, jolloin heikkolahjaiset ja huonosti käyttäytyvät lapset jäivät helposti koulutuksen ulkopuolelle (Kivirauma 2001, 26-27; Valta 2002, 42, 82).

Vuonna 1921 Suomessa tuli voimaan yleinen oppivelvollisuus, ja kansakoulusta tuli koko kansan koulu. Uusi oppivelvollisuuslaki ei kuitenkaan tuonut mukanaan koulutuksellista tasa-arvoa. Erityisopetus ei juuri saanut huomiota, ja määräykset koskivat lähinnä oppivelvollisuudesta vapauttamista. (Jokinen 2012, 20.) Kehitysvammaiset ja muuten poikkeavat ihmiset siirrettiin joko suuriin kaupunkiin perustettuihin apukouluihin, tai vapautettiin kokonaan oppivelvollisuudesta. Apukouluissa saattoi opiskella hyvin monenlaisia erityisoppilaita. (Jokinen 2012, 20.)

Tarkkailuluokkia alettiin perustaa 1930-luvun lopulla. Tarkoitus oli ensin tarkkailla oppilasta tarkkailuluokalla, ja lähettää hänet sen jälkeen sopivaan opiskelupaikkaan jatkamaan opintojaan. Koska vaihtoehtoja ei juuri ollut, käytännössä oppilaat jäivät tarkkailuluokille pysyvästi. Vuonna 1952 voimaan tullut apukouluasetus virallisti apukoulujen käytännöt ja toimintamuodot, ja määritteli opetusaineet ja kouluun otettavat oppilaat. Älykkyystestit otettiin käyttöön erityisopetussirtojen yhteydessä Apukouluun lähetettävällä oppilaalla tuli olla henkisen kehityksen viivästyminen tai lievä vajaamielisyys, ja hänen piti olla käynyt vähintään vuosi kansakoulua siellä menestymättä. (Jokinen 2012, 20.) Apukouluissa opetus keskittyi käytännöllisten taitojen oppimiseen, kuten ympäristö- ja kotiseutuopetukseen, käsitöihin, askarteluun, kotitalousoppiin ja kodinhoitoon (Valta 2002, 86-87).

1940- ja 1950-luvuilla erityisopetusta kehitettiin voimakkaasti. Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietinnössä vuodelta 1947 tuotiin ensimmäisen kerran esiin kokonaisvaltainen näkemys erityisopetuksesta ja -huollosta sekä niiden järjestämisestä. (Jokinen 2012, 20.) Tarkkailuluokkien lisäksi kansakouluissa otettiin käyttöön erilaisia erityisopetuksen toteuttamisen käytäntöjä, kuten luokkamuotoisia lukineuvoloita ja kiertävää erityisopetusta. Pääasiassa kansakoulua käyvien oppilaiden piti kuitenkin pärjätä ilman tukitoimia, ja ehtojen saaminen ja luokalle jääminen oli yleistä (Kivirauma 2001, 26). Vaikeasti kehitysvammaiset ja muut, joiden kohdalla lääkäri katsoi tarpeelliseksi, jäivät kokonaan oppivelvollisuuden ulkopuolelle (Jokinen 2012, 21.).

Jyväskylässä alkoi vuonna 1959 erillinen erityisopettajien koulutus, jossa koulutettiin opettajia luonteeltaan ja älyltään poikkeaville, aivovauriosta tai kielellisistä häiriöistä kärsiville, aistivikaisille sekä vajaaliikkeisille lapsille. Erityiskouluja ja erityisluokkia perustettiin ja erityisopetuksen asiantuntijavaltaisuus alkoi lujittua. Saloviita (2014, 134) tuo esiin, että perinteisessä erityisopetusmallissa oppilaalle tarvittiin ensin diagnoosi, jotta hänen opetuksensa voitiin suunnitella tätä diagnoosia vastaavaksi. Medikaalisen mallin ja sairausmetaforan mukaisesti jokainen erityisluokkatyyppi noudatti omaa opetussuunnitelmaansa, esimerkiksi apukoulun lyhyttä oppimäärää. Mietola (2014, 120) kuvaa saman medikaalisen mallin edelleen hallitsevan tapaa käsitteellistää oppilaiden ongelmia koulussa. Biomedikaalinen diagnosointi ja kategorisointi siirtää oppilaan vaikeudet lääketieteen kenttään, ja näkee hänen ongelmansa pääasiassa kontekstista riippumattomina.



## 2.2 Peruskoulu, integraatio ja osa-aikainen erityisopetus

1960- ja 1970-lukujen aikana käynnistyi suuri yhteiskunnallinen murros, kun palveluyhteiskunta kehittyi teollistumisen ja taloudellisen kasvun seurauksena. Rinnakkaiskoulujärjestelmän syrjäytti vuonna 1976 koko ikäluokalle muodostettu yhteinen yhdeksänvuotinen peruskoulu, jonka koulutuspoliittinen tavoite korosti tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin ja tuli 1970-luvun lopussa maisteritasoiseksi. (Jokinen 2012, 22.) Ennen 1960-lukua erityisopetus oli keskittynyt suurimpiin kaupunkeihin ja siihen osallistui alle prosentti ikäluokasta. Peruskoulu-uudistuksen myötä aiemmin koulutuksen ulkopuolelle jääneet oppilasryhmät tulivat perusopetuksen piiriin, ja oppilasjoukko muuttui taustoiltaan heterogeenisemmäksi. Samalla tuen piirissä olevien oppilaiden määrä kasvoi merkittävästi. (Antikainen & Rinne 2012, 465; Jahnukainen ym. 2012, 18; Niemi 2015, 6; VTV 2013.)

Pöyhtärin (2010, 45) mukaan vuosina 1960-1985 apukoulujen määrä kaksinkertaistui, tarkkailuluokkien määrä viisinkertaistui ja noin 82500 oppilasta oli luokattomassa erityisopetuksessa. Vaikka erityisluokkia perustettiin runsaasti, kasaantui luokkiin monimuotoista oppilasainesta. Tämän ongelman ratkaisuksi kehitettiin koulu- ja luokkamutoiselle erityisopetukselle osa-aikainen toimintamuoto, osa-aikainen erityisopetus. Erityisopetukselle kehittyi näin rakenne, joka on osittain voimassa nykyäänkin. Samalla keskustelu integraatiosta alkoi. (Jahnukainen ym. 2012, 17-18; Jokinen 2012, 22; Niemi 2015, 6.) Integraatio voidaan määritellä oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevan oppilaan auttamiseksi siten, että hänen sijoittamisensa tavalliseen koululuokkaan mahdollistuu. Ongelmien ratkaisussa korostetaan yksilöä. (Dapudou 2014, 10; Hyytiäinen 2012, 16.) Integraation käsitteen nähdään liittyvän läheisesti segregatioon. Kuten Pöyhtäri (2010, 24) toteaa: "Voidakseen tulla integroiduksi täytyy ensin tulla segregoiduksi".

Vuonna 1975 hyväksytty YK:n vammaisten oikeuksien julistus korosti vammaisten ihmisten oikeutta osallisuuteen ja normaaliin elämään. Huomio siirtyi yksilön toimintakyvyn parantamisesta yhteisöön ja ympäristöön,

syryntymiseen vaikuttavien mekanismien purkamiseen ja koulujärjestelmän muuttamiseen. (Pöyhtäri 2010, 45.) Osa-aikaista erityisopetusta tehostettiin ja erityisopetusta alettiin antamaan myös tuki- ja samanaikaisopetuksena (Jokinen 2012, 22). Vuonna 1985 alettiin puhua apukoulujen sijaan mukautetusta perusopetuksesta (Jokinen 2012, 22). Erityisopetuksen eri osa-alueet, erityisoppilaiden, aistivammaisten ja kehitysvammaisten opetus, saivat vuonna 1987 uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Vaikeimmin vammaisten lasten opetus saatiin mukaan kymmenen vuotta myöhemmin 1997, ja siirrettiin koulutoimen tehtäväksi sosiaalitoimen alaisuudesta. Pala palalta, lainsäädäntöä paikkaamalla ja uudistamalla, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja opiskelijat ovat saaneet tasa-arvoisemman aseman yhteiskunnan koulutusjärjestelmissä. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 19.)

Ahonen (2014, 78) sekä Kalalahti ja Varjo (2012, 48) kuvaavat, kuinka koulutuksen tasa-arvo sai 1990-luvulla uuden, uusliberalistisen määritelmän, jossa korostettiin koulujärjestelmän joustavuutta, yksilön valinnanmahdollisuuksia, kouluvalintojen vapauttamista ja koulutuksen säätelyn vähentämistä. Samalla alettiin puhua esimerkiksi erityislahjakkuudesta ja koulujen profiloinnista (Hakala ym. 2015, 253). 1990-luvulla siirryttiin Ahosen (2003, 195, 199; 2014, 90) mukaan koululaitoksesta koulumarkkinoihin, mikä tarkoitti vanhempien vapaata kouluvalintaa ja osittain myös lähikouluperiaatteesta luopumista. Tämä on johtanut koulujen eriytymiseen oppilaiden sosioekonomisten taustojen mukaan, mikä näkyy myös oppimistuloksissa. Opetus on myös keskittynyt yhä suurempiin yksiköihin.

### **2.3 Kohti inklusiota**

Useissa kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa kielletään kaikenlainen syrjintä ja ulossulkeminen koulutuksesta yksilön ominaisuuksien, kuten sukupuolen, etnisen alkuperän, kielen, uskonnon, kansallisuuden, sosioekonomisen taustan tai kyvykkyyden perusteella. (Dapudou 2014, 1-2; Saloviita 2015, 67.) Biklenin (2001, 56, 78) määritelmän mukaan inklusio on

ajattelutapa, jossa nähdään keskenään erilaisten oppilaiden yhteinen koulutus kasvatuksen kannalta hyödyllisenä. Inklusiota voidaan ajatella sekä filosofiana että toimintatapana, jossa vastustetaan syrjintää sekä toiminnan tasolla että periaatteellisesti, kouluissa ja laajemminkin yhteiskunnassa. Koulun näkökulmasta inklusio ei siis koske pelkästään vammaisia tai oppimisvaikeuksia, vaan se tarkoittaa kaikkien oppilaiden osallisuutta ja mukaan kuulumista. Inklusioon kuuluu läheisenä käsitteenä lähikouluperiaate, jonka voi määritellä tavoitteeksi, jossa mahdollisimman moni oppilas menisi hänelle ensisijaisesti osoitettuun kouluun (Vainikainen ym. 2015, 108). Väyrynen (2001, 20) määrittelee lähikouluperiaatteen jokaisen lapsen oikeudeksi opiskella samassa koulussa muiden ympäristön lasten kanssa

Vuonna 1993 YK:n yleiskokouksessa hyväksyttiin vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet, jotka antavat vammaisille lapsille oikeuden opiskella yhdessä muiden kanssa. Yleisohjeiden mukaan hallitusten tulee pyrkiä inklusioon lainsäädännön avulla ja tukitoimien tulee olla riittävät. (UN 1993, Rule 6.) Vuonna 1994 Suomi ratifioi Unescon (1994) Salamancan julistuksen, jossa esiteltiin inklusion käsite ja sitoutettiin sopimuksen allekirjoittaneet valtiot kehittämään inklusiivista koulujärjestelmää. Niemen (2015, 7-8) mukaan inklusion käsite on ollut 2000-luvulla tavoitteena kaikissa erityisopetuksen periaatteita, toimintatapoja ja käytäntöjä koskevissa koulutuspoliittisissa linjauksissa. Esimerkiksi erityisopetuksen strategiassa (OPM 2007, 18) linjataan koulutuksen ja erityisopetuksen kehittämisen tarkastelun tapahtuvan entistä vahvemmin kansainvälisessä viitekehyksessä, jossa vallitsevana suuntauksena voidaan pitää inklusiota.

Inklusiivisen opetuksen mallissa oppimisen esteinä painotetaan sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä ja korostetaan ympäristön ja opetuksen toimintatapojen tarkastelua, eikä yksilön poikkeavia ominaisuuksia. (Emanuelsson 2001, 128-129; Kautto-Knape 2014, 124.) Inklusioajattelu heijastelee näin sosiaalista tulkintaa vammaisuudesta, joka korostaa vammaisten ihmisten osallisuutta ja valinnanvapautta, ja jonka mukaan vammaisuus rakentuu pääasiassa sosiaalisesti luotujen olosuhteiden, sekä vammaisuudelle

annettujen sosiaalisten merkitysten kautta. (Lakkala ym. 2016, 46-47; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.) Kuten opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 62) edellyttävät, tuen tarpeen ilmetessä on ensimmäiseksi tarkasteltava ”koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle”, ja mietittävä, olisiko oppilaan auttamiseksi löydettävissä ”aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja”.

Blossing ym. (2014, 1, 2) tuovat esiin, että Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, inklusiivinen ajatus koulutuksesta on rakentunut 1900-luvulla yhtä matkaa hyvinvointivaltion kehittymisen kanssa. Inklusiivisen koulun ajatus perustuu demokratian ihanteeseen, jossa erilaisuus nähdään vahvuutena. Tavoitteena on pidetty koulua, joka tarjoaa kaikille lapsille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet sosiaalisesta taustasta, henkilökohtaisista kyvyistä, sukupuolesta ja asuinpaikasta riippumatta. Inklusiivisen, kaikkien lasten yhteisen koulun, on ajateltu toteuttavan hyvinvointivaltion keskeisiä arvoja: tasa-arvoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta, yhtäläisiä mahdollisuuksia, demokratiaa ja osallisuutta.

On hyvä huomioida, että myös inklusion käsitteelle löytyy tutkimuksista erilaisia määritelmiä (Jokinen 2012, 35). Pöyhtäri (2010, 25) kuvaa inklusion käsitteen epämääräisyyttä, ja tuo esiin, että tutkijoiden keskuudessa inklusion sijasta puhutaan yhä useammin kaikille avoimesta tai yhteisestä koulusta tai osallistavasta koulusta. Myös Sorianon (toim.) (2014, 15) mukaan hajanaiselta koulujärjestelmältä puuttuu vielä johdonmukainen näkemys inklusiivisen koulutuksen järjestämisestä. Vaikka inklusiota tavoitellaan, erityisopetuksen historiallisesti muotoutuneet segregoitavat toimintatavat ovat vieläkin osa koulutusjärjestelmää. Perinteiset segregaatioon perustuvat rakenteet pitävät pintansa, ja tukea inklusiivisen opetuksen kehittämiseen arjen tasolla voi olla vaikea saada. (Jokinen 2012, 37.) Kuten Emanuelsson (2001, 128) tuo esiin, myös tavallisen luokan oppilaan, joka jää syystä tai toisesta luokan toiminnan ulkopuolelle, voidaan nähdä olevan segregaatian kohteena.

Mietola (2014, 14) näkee keskeisenä syynä inklusiiokehityksen hitaudelle sen, ettei laki yksiselitteisesti velvoita opetuksenjärjestäjää järjestämään kaikkien

oppilaiden koulunkäyntiä inklusiivisesti, vaan jättää kunnille ja kouluille on liikkumavaraa käytännön ratkaisuisa. Mietolan (2014, 16) mukaan suomalaisissa kouluhallinnon teksteissä näkyy ”liudentunut käsitys inklusiosta”. Inklusio nähdään ensisijaisena, mutta mukana on myös ehdollisuus. Esimerkiksi perusopetuslaki (1998) määrittelee oppilaan oikeudeksi saada tukea yleisopetuksen yhteydessä, tai ”osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” Pöyhtäri (2010, 44) huomauttaakin, että vammaisia koulutetaan taloudellisista syistä vieläkin lähinnä käsityöammatteihin, ja samalla estetään myös akateemisesti lahjakkailta vammaisilta pääsy jatko-opintoihin.

Inklusiivisessa koulussa kaikilla oppilaille on yhtäläinen oikeus oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Näin vaatimus oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta ei koske pelkästään oppilaita, joilla on haasteita koulunkäynnissään, vaan yksilöllisiä opetusjärjestelyjä tulee käyttää myös taitavien oppijoiden lahjakkuuden tukemiseen. (Laine 2016, 64; OPS 2014, 38, 288, 341.)

## 2.4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki Suomessa

Lakkala ym. (2016, 46) toteavat, että Suomi on sitoutunut tavoitteeseen inklusiivisen koulun kehittämisestä. Myös erityistarpeisten lasten, oli lapsella sitten fyysinen vamma, käytöshäiriöitä tai oppimishäiriöitä, odotetaan saavan riittävää tukea koulunkäyntiinsä lähikouluissaan (Ahonen 2014, 81).

Tuen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat yhteistyössä luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat, ja tarvittaessa myös esimerkiksi oppilashuollon työntekijät, kuten koulupsykologi tai -kuraattori. Perusopetuslaki (1998), opetussuunnitelma (OPH, 2014) sekä opetusministeriön erityisopetuksen strategia (OPM, 2007) velvoittavat, että tuen tarve tulee selvittää ja oppilaalle tulee antaa tarvittavaa tukea mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Sekä perustuslaki (1998) että opetussuunnitelma (OPH, 2014) edellyttävät kouluilta aktiivista ja aloitteellista vuorovaikutusta myös oppilaiden huoltajien

kanssa. Karhu (2018, 15) esittää, että tukitoimet tehostuvat, jos kodin ja koulun välille rakentuu aitoa kasvatuskumppanuutta ja tuki suunnitellaan huoltajien kanssa yhteistyössä.

Vuonna 2010 tuli voimaan laki perusopetuslain muuttamisesta (2010), jolloin kaksijakoinen tukijärjestelmä, jako yleisopetukseen ja erityisopetukseen, vaihtui kolmiportaiseksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (Lakkala ym. 2016, 46). Ahonen (2014, 88) tuo esiin, että kolmiportaiseen tukeen siirtymisen johdosta erityiskoulujen määrä on vähentynyt kolmanneksella 2000-luvun aikana, samaan aikaan kun muuta tukea koulunkäyntiinsä tarvitsevien oppilaiden määrä on noussut 45%.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Jahnukaisen ym. (2012, 22) mukaan yleiseen tukeen voidaan laskea kuuluvaksi kaikki luokan ja koulun tasolla toteutetut tuen antamisen toimenpiteet, kuten eriyttäminen, tukiopetus tai osa-aikainen erityisopetus. Tuen antaminen perustuu varhaiseen puuttumiseen, joustavuuteen ja ennaltaehkäisyyn. (Lakkala ym. 2016, 46; OPH 2014, 62-63.)

Jos oppilaan tarvitsema tuki on säännöllistä, tai hän tarvitsee samanaikaisesti useita tukimuotoja, hänelle annetaan tehostettua tukea pedagogisen arvion ja hänelle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Jos tehostettu tuki ei riitä, oppilas siirretään erityisen tuen piiriin. Oppilaalle laaditaan silloin moniammatillisesti pedagoginen selvitys, tehdään erityistä tukea koskeva hallintopäätös ja laaditaan HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa oppimisen tavoitteita on mahdollista yksilöllistää. (Lakkala ym. 2016, 46; OPH 2014, 61-63; Perusopetuslaki 1998.) Tukea annetaan ensisijaisesti oppilaan ”omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin” (OPH 2014, 62). Erityisen tuen piirissä olevat oppilaat voivat tarvittaessa opiskella myös erityisluokilla, jotka eivät Ahosen (2014, 88) mukaan ole kuitenkaan tarkoitettu pysyväksi ratkaisuksi oppilaan koulunkäynnin haasteisiin. Mietola (2014, 88) ja Karhu (2018, 14) tuovat esiin, että erityisopetus on perinteisesti ollut, ja on osittain edelleen, myös fyysisesti erillään pienryhmien ja erityisluokkien muodossa.

Perusopetuslaki (1998) ja opetussuunnitelma (OPH 2014) korostavat eri työntekijäryhmien yhteistyötä ja toimivan oppilashuollon merkitystä ongelmien ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa (Vainikainen ym. 2015, 108). Vainikaisen ym. (2015, 110-111) mukaan kolmiportaisen tuen järjestelmä sisältääkin ajatuksen moniammatillisen yhteistyön joustavasta hyödyntämisestä. Se asettaa yleisellä tasolla vaatimuksia moniammatilliselle yhteistyölle sekä muuttaa odotuksia, joita eri ammattiryhmien työskentelytapoihin kohdistetaan. Kun resurssit vähenevät, tarvitaan välillisiä työskentelymuotoja, joiden avulla esimerkiksi koulupsykologit voivat auttaa yhä laajempaa oppilasjoukkoa.

Jokisen (2012, 26) mukaan tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä kasvaa nopeasti, ja tuntuu kasvavan nopeammin kuin koulujen kyky vastata tähän haasteeseen. Myös Mäki-Havulinna (2018, 17) kertoo erilaisten sosio-emotionaalisten ongelmien voimakkaasta kasvusta suomalaisissa kouluissa. Tilastokeskuksen (2019, 1, 2) mukaan vuonna 2018 lähes joka viides oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea. Erityisen tuen piirissä oli 8,1 prosenttia oppilaista, ja näistä 8,6 prosentilla opetus annettiin kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä. Erityisryhmissä kokonaan opetuksensa saavien osuus on toisaalta koko ajan pienentynyt ja pienentyy edelleen, ja myös oppiaineiden yksilöllistäminen on vähentynyt. Lintuvuori (2015, 51) huomauttaa, että tilastojen perusteella ei voi kuitenkaan päätellä, millaisia laadullisia muutoksia oppilasaineksessa on tapahtunut.

Perustuslaissa (1998) ja yhdenvertaisuuslaissa (2004) mahdollistetaan positiivinen erityiskohtelu tilanteissa, joissa tavoitteena on yhdenvertaisuuden edistäminen ja syrjinnän ehkäisy. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarkasteltaessa positiivinen erityiskohtelu ja yhdenvertaisuus ovatkin keskeisiä käsitteitä. Niemen (2015, 14, 21) mukaan yhdenvertaisuus voi toimia vain silloin, kun kouluissa edistetään esteettömyyttä ja osallisuutta sekä otetaan oppilaiden yksilölliset lähtökohdat huomioon ja annetaan heille riittävästi tukea.

## 2.5 Kouluyhteisö ja opettaja inklusion toteuttajana

Inklusioajattelun mukaan ympäristötekijöillä on vaikutus yksilön kasvuun ja kehitykseen, jolloin yksilön ongelmat eivät ole pelkästään yksilöstä itsestään johtuvia oppimisen, käyttäytymisen tai osallistumisen ongelmia. Kautto-Knape (2014, 90) tuo esiin, että pelkästään ympäristö, eli pedagogiset ratkaisut sekä oppimiseen yhteydessä olevat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset suhteet, voi aiheuttaa oppimisen ja käyttäytymisen ongelmia. Oppilaan temperamentitarpeiden kanssa yhteensopimaton kouluympäristö sekä epäjohtonmukaiset toimintatavat ja epätarkoituksenmukaiset tai epäselvät odotukset vahvistavat oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ja näkyvät negatiivisesti kouluviihtyvyydessä ja oppimisessa. Monien oppimisvaikeuksien taustalla saattaa siis olla koulun puutteellinen kyky mukautua kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Kautto-Knape 2012, 18.)

Kuten Kautto-Knape (2012, 98) tutkimuksessaan toteaa, "koulun tärkein oppimistulos on oppilaan terve itsetunto, realistinen minäkäsitys, myönteinen itsearvostus sekä itseluottamus." Kun on vertailtu oppilaaseen, kotiin, kouluun, opetussuunnitelmaan sekä opettajaan liittyviä muuttujia, on tullut esiin, että opettajien ominaisuuksiin liittyvillä tekijöillä on ollut suurin vaikutus oppimiseen. Mitchellin (2014, 4) kuvaa, että heterogeenista oppilasjoukkoa opettavalta opettajalta vaaditaan kykyä yksilölliseen eriyttämiseen sekä selkeiden rakenteiden ja rutiinien luomiseen. Opettajalla on myös hyvä valmiuksia dialogisen opetustyylin toteuttamiseen ja oppilaiden yhteistoiminnallisen oppimisen edistämiseen, sekä kyky luoda luokkaan positiivinen ilmapiiri. Erityisesti opettajan myönteisen ja hyväksyvän asenteen on todettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Saloviita 2015, 67). Kautto-Knapan (2012, 18) mukaan oppilaan sitoutuminen koulutyöhön mahdollistuu, kun opettajan ja oppilaan välillä on toimiva vuorovaikutus ja oppilaalla on myös mahdollisuus toimivaan vuorovaikutukseen muun luokan kanssa.

Dapudongin (2014, 2) mukaan opettajien asenteiden onkin todettu vaikuttavan merkittävästi inklusiivisen koulun tavoitteen saavuttamiseen. Myös



Lambe (2011, 976) on tuonut esiin, että esteet inklusiivisen koulun toteutumiseksi ovat sekä pedagogisia että asenteellisia. Inklusion onnistumiseen vaikuttavat näin sekä käytettävissä olevat resurssit ja opettajan ammattitaito opettaa tukea tarvitsevia oppilaita, myös opettajan asenteet tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Jos luokanopettajat ovat omaksuneet ajatuksen, että heidän työhönsä kuuluu tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen, he hakevat aktiivisesti inklusioajatteluun perustuvia ratkaisuja. Saloviita (2015, 68) määrittelee positiivisen asenteen inklusiota kohtaan tarkoittavan sitä, että kaikki lapset hyväksytään yhteisiin luokkahuoneisiin, ja tehdään tarvittavia muutoksia, jotta heidän aito osallistumisensa mahdollistuu. On huomattava, että Suomessa opettaja tekee melko itsenäisesti omaan työhönsä liittyviä päätöksiä, mikä tarkoittaa sitä, että opettajan tekemillä valinnoilla on korostunut merkitys koulutyöskentelyssä (Ahola ym. 2017, 289). Myös Pöyhtäri (2010, 29) näkee päävastuun inklusion toteutuksesta olevan opettajan käsissä.

Mäki-Havulinna (2018, 16) toteaa, että koska inklusion tavoite asettaa haasteita opettajan ammattitaidolle, se asettaa haasteita myös opettajakoulutukselle. Kuten Saloviita (2015, 67) tuo esiin, koulutus muokkaa paitsi tietoja ja taitoja, myös arvoja ja asenteita. Opettajan ammattitaito ei koostu pelkästään konkreettisista taidoista, vaan häneltä vaaditaan entistä enemmän hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä ymmärtää luokan ryhmädynamiikkaa. Pöyhtäri (2010, 29) esittää tutkimuksessaan, että inklusion onnistuminen edellyttää inklusiivisia muutoksia paitsi lainsäädännössä ja kouluissa käytännön tasolla, myös opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa.

Heterogeeninen oppilasjoukko vaatii opettajalta paitsi hyvää aineenhallintaa, myös oppiaineeseen liittyviä eriyttämis- ja soveltamistaitoja. Kun fyysiset oppimisen esteet on minimoitu esimerkiksi sopivien apuvälineiden avulla, opettajan on mukautettava opetustaan siten, että oppilaiden yksilölliset tarpeet tulevat otetuksi huomioon (Mitchell 2014, 23). Hyytiäisen (2012, 13) mukaan esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksen luokassa edellyttää tarkkaa suunnittelua ja valmistelua ja opettajan myönteistä asennetta. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7) tuovat esiin, että toimiva keino helpottaa oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamista ja lisätä

tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta on lisätä opettajien välistä yhteistyötä sekä oppilaiden yhteistoimintaan perustuvia oppimismenetelmiä.

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) määrittelevät yhteisopettajuuden tilanteeksi, jossa "vähintään kaksi opettajaa jakaa keskenään työn, josta opettaja on perinteisesti vastannut yksin." Yhteisopettajuudessa opetusmenetelmät ovat usein monipuolisempia ja opettajilla on enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle. Samalla opettajilla on mahdollisuus tarjota oppilaille sosiaalinen malli yhteistyön tekemisestä. Kun erityisopettaja ja luokanopettaja toimivat yhteistyössä, tukea voidaan helpommin antaa omassa luokassa. Oppilaiden välinen yhteistyö ja pienryhmätyöskentely puolestaan edistää mallioppimista ja auttaa oppilaita tukemaan toisiaan oppimisessa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.)

Yhteisopettajuus näyttää kuitenkin olevan Suomessa vielä melko vähän käytetty tuen antamisen järjestely. Pulkkinen ja Jahnukainen (2015, 88) selvittivät tutkimuksessaan koulujen tukijärjestelmien toimivuutta. Rehtoreista 80% arvioi oppilashuoltotyöryhmän toiminnan, kodin ja koulun välisen yhteistyön ja pedagogisten asiakirjojen laatimisen tilanteen hyväksi tai erinomaiseksi. Heikoin tilanne oli yhdessä opettamisessa ja joustavassa opetusryhmien muuntelussa. Esimerkiksi viidesosassa kouluja erityisopettajien ja luokan- tai aineenopettajien ei kuvattu ollenkaan opettavan yhdessä.

Mitchellin mukaan (2014, 36) yhteistoiminnallisen oppimisen ajatus tunnustaa oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden. Yhteistoiminnallinen oppiminen tuo myös synergiaetua; yhdessä työskentelemällä oppilaat voivat saavuttaa oppimistuloksia, jotka ovat suurempia kuin heidän kykyjensä ja ponnistelujensa summa. Kun osa oppilaista pystyy työskentelemään ilman jatkuvaa tukea, opettaja pystyy opettamaan pienempiä ryhmiä ja antamaan yksittäisille oppilaille henkilökohtaisempaa ohjausta (Mitchell 2014, 25).

Pöyhtäri (2010, 120) kuvaa yhteistoiminnallista luokkaa, jossa ilmapiiri on toista tukeva ja myönteinen, ja jossa erilaisuus voidaan kokea rikkautena. Puhevikaista oppilasta opitaan kuuntelemaan keskittyneesti, eikä vammaisen tarvitse olla pyörätuoliinsa sidottu, vaan hän voi esteettömässä ympäristössä käyttää apuvälinettään taitavasti ja olla aktiivinen. Vammaisella oppilaalla voi myös olla oma henkilökohtainen avustaja, joka mahdollistaa riittävän tuen

yksilö- ja ryhmätilanteissa (Hyytiäinen 2012, 14). Kuvatessaan omaa koulunkäyntiään CP-vammaisena oppilaana Murto (2001, 37) korostaa segregoitujen käytäntöjen syrjäyttävää ja yhteisöstä eristävää luonnetta, ja pitää tärkeänä, että kouluyhteisössä opittaisiin kohtaamaan moninaisuutta.

Kuten Kautto-Knape (2012, 18) korostaa, oppiminen on tapahtuma, jossa on kokonaisvaltaisesti mukana oppijan koko persoona. Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laatu ja opettajan odotukset vaikuttavat merkittävästi erityisesti oppimisongelman oppilaan suoriutumiseen koulussa. Luokkahuoneen humaanilla ja turvallisella tunneilmastolla sekä hyväksyvällä, kannustavalla ja realistisella palautteella on yhtä suuri vaikutus oppimiseen kuin oppilaan kyvyillä. Myös opetussuunnitelma korostaa koko kouluyhteisön roolia myönteisen ilmapiirin luomisessa (Opetushallitus 2014, 12).

Kautto-Knapan (2014, 98) mukaan ajatusta siitä, että oppilaalle tuotetaan kokemus, ettei hän ei sopeudu asetettuihin raameihin, voidaan tarkastella sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Tässä tieteenfilosofisessa suuntauksessa nähdään, että tieto, todellisuus, todellisuuden rakenteet ja sosiaalisen elämän erilaiset ilmiöt muodostuvat sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Jos oppilas kokee itsensä erilaiseksi ja poikkeavaksi, eikä koe tulevansa kuulluksi tai huomatuksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, hän peittelee käyttäytymistään ja erilaisuuttaan välttyäkseen nöyryyttäviltä tai nolaavilta tilanteilta. Välttelykäyttäytyminen saa yksilön kokemaan vieraantumista, torjuntaa ja syrjäytymistä ja heikentävät näin akateemista menestymistä.

Lisäksi on todettu, että opettajat kohtelevat heikosti ja hyvin suoriutuvia oppilaita eri tavoin (Kautto-Knape 2012, 18). Dapudou (2014, 13) tuo esiin tutkimuksia, joiden mukaan opettajat, joko tahallaan tai tahattomasti, antavat heikompaa opetusta niille oppilaille, joiden oppimiskykyä he pitävät heikkona. Oppilaita luokitteleva ja leimaava oppimisympäristö sekä opettajan ennakoasenteet toimivatkin usein itseään toteuttavina ennusteina. Esimerkiksi opettajan liian alhaiset odotukset voivat vaikuttaa oppimista ja koulutyöhön osallistumista heikentävästi. Myös koulun institutionaaliset käytänteet ja rakenteet, kuten oppilaiden luokittelu onnistujiin ja epäonnistujiin tai

ongelmaoppilaksi, vaikuttavat oppilaiden koulusuoriutumiseen ja lisäävät oppilaiden välisiä eroja. (Kautto-Knape 2012, 19-21.) Lakkalan (2016, 47) mukaan inklusiivista mallia toteuttavan opettajan tulee pystyä paitsi tukemaan jokaista oppilasta, myös odottaa jokaiselta parhainta mahdollista akateemista suoriutumista.

Kansainvälisesti valtaosan opettajista on todettu suhtautuvan inklusioon joko kielteisesti tai niin, että he eivät osaa muodostaa siitä mielipidettä (Boer, Pijl ja Minneart 2011, 343). Opettajat eivät koe tietojensa riittävän erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamiseen tai ovat muuten epävarmoja siitä. Karhun (2018, 14) mukaan suomalaisopettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat lähtökohtaisesti myönteiset, vaikka tuen järjestäminen omassa luokassa saattaakin aiheuttaa huolta. Karhu (2018, 14) toteaaakin, että erityisopettajien konsultatiivista työtettä on tarpeen vahvistaa kouluissa.

Jos halutaan tietää, miten inklusiivinen luokka toimii, on siis syytä tutkia inklusiota toteuttavien opettajien asenteita. Myös Hassanein (2015, 55) toteaa, että opettajien asenteiden tutkiminen on erityisen tärkeää, koska heidän toiminnallaan on suuri merkitys inklusion toteutumiseen koulun arjessa. On selvää, että opettaja ei voi toteuttaa muutosta yksin, vaan tarvitsee tukea koko työyhteisöltä ja poliittisilta päättäjiltä. Ahola ym. (2017, 298) korostavat, että opettaja ei toimi tyhjiössä, vaan hänen mahdollisuutensa myönteisen tunneilmapiirin rakentamiseen ovat riippuvaisia koulun laajemmasta toiminta- ja johtamiskulttuurista. Väyrynen (2001, 13) puolestaan toteaa, että jos tavoitteena on ymmärtää inklusiota, katse on suunnattava kokonaisuuteen, jossa toisaalta vaikuttavat koulun sisäiset tekijät kuten henkilökunta ja johtamisen kulttuuri, ja toisaalta yhteiskunnan taholta kouluille määritellyt toimintamahdollisuudet. Inklusio ei siis merkitse muutoksia ainoastaan yksittäisessä luokassa ja koulussa, vaan sen toteutuminen edellyttää muutoksia koko koulutusjärjestelmän tasolla (Jokinen 2012, 38).

### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut tarkastella inklusiivista koulua ilmiönä, sen historiallisia kehityskulkuja ja nykytilaa, sekä saavuttaa teoreettinen ymmärrys opettajien inklusiiviseen peruskouluun liittyvistä käsityksistä ja käsitysten eroista.

Tutkimusote on laadullinen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä fenomenografista analyysia, jonka avulla tarkasteltiin opettajien verkossa julkaisemia kirjoituksia ja niissä esiin tulleita käsityksiä inklusiivisesta peruskoulusta. Tutkimuksen tulokset on esitetty aineistolähtöisesti muodostettuina kuvauskategorioina ja käsitysten dimensioina, jotka tuovat esiin joukon laadullisesti erilaisia tapoja kuvata inklusiivista koulua ilmiönä.

Tutkimuskysymys on:

Millaisia käsityksiä opettajilla on inklusiivisesta peruskoulusta, ja miten nämä käsitykset eroavat toisistaan?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Fenomenografis-hermeneuttinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa halusin kuunnella ”kentän ääntä”, kasvatusalan ammattilaisia, jotka työskentelevät kouluissa, ja tarkastella heidän käsityksiään inklusiivisesta peruskoulusta. Anttila (2006, 335) määrittelee käsityksen kokemuksen ja ajattelun avulla muodostuneeksi kuvaksi ilmiöstä. Raunelan (2018, 117) määritelmän mukaan käsitys syntyy, kun subjektiivinen kokija kohtaa muut subjektiivisina kokijoina, ja he keskustelevat yhdessä kokemuksistaan. Näkemyksestä muodostuu käsitys, kun se testautuu laajemmassa kontekstissa, eli kohtaa toisten ihmisten näkemykset. Manninen (2004, 4) määrittelee mielikuvan käsitysten, havaintojen, ajatusten ja uskomusten pohjalta syntyneeksi todellisuuden representaatioksi.

Fenomenografiaa voidaan pitää laadullisena, induktiivisena käsitysten tutkimuksena (Chambulila 2013, 63; Paloniemi & Huusko 2016, 119). Induktiolla viitataan tässä tieteenfilosofiseen päättelyyn, joka etenee loogisesti yksityiskohdista yleistyksiin. Tässäkin tutkimuksessa tarkoituksena on ollut rakentaa aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta koodausjärjestelmä, jonka pohjalta aineistoa on mahdollista teemoitella ja luokitella (Patton 2002, 453).

Fenomenografiassa nähdään, että on vain yksi todellisuus, joka voidaan kokea ja ymmärtää eri tavoin. Todellisuuden olemassaolon hyväksytään olevan riippumaton yksilön kokemusmaailmasta, vaikka todellisten merkitysten nähdään rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. (Marton & Booth 1997, 112–114; Niikko 2003, 14.) Koska tämän tutkimuksen tavoite on ollut tarkastella inklusiivista koulua ilmiönä ja saavuttaa teoreettinen ymmärrys opettajien inklusiiviseen kouluun liittyvistä käsityksistä ja käsitysten eroista, fenomenografia on luonteva menetelmä aineiston käsittelyyn. En ole ollut kiinnostunut todellisuudesta sinänsä, vaan siitä, millainen käsitys opettajilla on todellisuudesta (Paakkari 2012, 24). Pyrkimys on saada selville, millaisia

inklusiiviseen peruskouluun liittyviä käsityksiä aineiston kirjoituksista nousee esille, ja miten nämä käsitykset eroavat toisistaan laadullisesti.

Fenomenografisen tutkimusotteen pohja on fenomenologisessa filosofiassa. Fenomenologinen lähestymistapa pyrkii käsittämään ja havainnollistamaan, miten ihmisryhmän tai yksilön subjektiivinen kokemus jostain ilmiöstä rakentuu, ja millainen sisältö ja olemus tällä kokemuksella on. Kautto-Knapen (2014: 24) kuvaaman fenomenografiseen tutkimustraditioon pohjautuvan tutkimusotteen mukaisesti olen pyrkinyt kehittelemään aineistosta “yrityksen ja erehdyksen, erilaisten jäsenysten ja arvailujen kautta kuvausta, joka olisi mahdollisimman lähellä tutkittavien todellisuutta.” Fenomenologiassa tutkitaan itse ilmiötä, kun taas fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita kokemusten moninaisuudesta ja keskiössä on tuon moninaisuuden kuvaaminen ja käsitysten eroavaisuuksien tarkastelu. (Lehkonen 2009, 18-19; Marton & Booth 1997, 121; Rissanen 2003, 28.)

Ihmistieteissä on kysymys ihmisten käyttäytymisestä (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 28, 34-35). Kun eläydytään tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiiriin, tunteisiin, motiiveihin ja ajatuksiin, tehdään ihmisten käyttäytymistä ymmärrettäväksi. Ymmärtäminen vaatii tulkintojen tekemistä, joten tutkimuksessa tarvitaan myös hermeneuttista ulottuvuutta. Hermeneuttinen kehä on kaiken ymmärtämisen perusta. Sitä kuvataan prosessina, jossa mennessä tulkitaan suhteessa nykyiseen, yhdistetään kokonaisuuksia osiin ja osia kokonaisuuksiin. Ymmärtämisen perusta on aina esiymmärryksessä, eli siinä, mitä ilmiöstä ymmärretään ennestään. Pitää kuitenkin pitää mielessä, että ymmärtäminen ei koskaan voi olla täydellistä. Ihmisen tulkinta maailmasta on aina sidoksissa tiettyyn paikkaan ja aikaan. (Patton 2002, 497; Tuomi & Sarajärvi 2002, 28, 34-35.)

## 4.2 Fenomenografisen analyysin kulku

Kuten Patton (2002, 432-433) on todennut, laadullisen tutkimuksen analyysiin ei ole olemassa täsmällisiä metodisia ohjeita eikä ehdottomia sääntöjä. Myös käytetyt käsitteet sekä käsitteiden yhtäläisyydet ja erot, on mahdollista määritellä eri tavoin.

Niikko (2003, 32) tuo esiin, että myöskään fenomenografisessa analyysissa aineiston käsittelemiseen ei ole mitään selkeää ohjeellista kaavaa. Tämän tutkimuksen analyysin pohjana on Pattonin (2002) määritelmä fenomenografisen analyysin vaiheista. Analyysin rakentamisessa olen tukeutunut myös muissa fenomenografisissa tutkimuksissa tehtyihin fenomenografisiin analyysihin (esim. Rissanen 2003, Manninen 2004, Valkonen 2006, Paakkari 2012).

Kuvaan analyysissa inklusiivista koulua ilmiönä tulkitsemalla Facebook-sivustolla käydyissä keskusteluissa esitettyjä inklusiiviseen kouluun liittyviä käsityksiä ja käsitysten eroja. Paakkarin (2012, 23) mukaan on perusteltua olettaa, että on olemassa rajattu määrä tapoja, joilla tiettyä ilmiötä voi kokea, käsittää ja ymmärtää. Nämä tavat ovat toisiinsa nähden loogisessa suhteessa, ja ne voidaan laittaa hierarkkiseen järjestykseen.

Analyysiyksikkönä tutkimuksessa on kirjoituksessa esiin tuleva käsitys, ei itse kirjoitus. Tulokset esitetään käsityskategorioina, jotka eroavat laadullisesti toisistaan. Kategoriat on muodostettu aineistolähtöisesti, joten etukäteen ei ollut tiedossa millaisia ja kuinka monta analyysiyksikköä aineiston perusteella syntyy. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89, 95.) Kun kirjoituksessa tuli esille käsitys, arvioin, voinko sijoittaa sen valmiiksi olemassa oleviin kategorioihin, vai tuottiko se uuden kategorian (Manninen 2004, 6). Lopuksi tiivistin käsityskategoriat kuvauskategorioiksi, joiden avulla on tarkoitus kuvata erilaisia tapoja, joilla ilmiö on ymmärretty. Kuvauskategoriat ja niiden dimensiot esittelevät sen kuvan, jonka tämä tutkimus on muodostanut luokanopettajien käsityksistä liittyen inklusiiviseen peruskouluun.



### 4.3 Verkkokeskustelu tutkimusaineistona

Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty Facebook-ryhmässä käytyjä keskusteluja inklusiiviseen kouluun liittyneistä teemoista. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 84) tuovat esiin, että joukkotiedotusvälineiden tuotoksia, kuten mielipidekirjoituksia, on mahdollista käyttää tutkimusaineistona monella eri tavalla. Erilaisia julkaisuja keräämällä ja analysoimalla voidaan päästä käsiksi niiden kirjoittajien ajatuksiin, kokemuksiin, ennakkoluuloihin ja mielikuviin tutkittavasta ilmiöstä. Rinnastan julkisessa Facebook-ryhmässä käytävän keskustelun lehdissä julkaistuihin yleisönosastokirjoituksiin. Tässä päätelmässä olen tukeutunut esimerkiksi ja Laukkasen (2007) ja Roineen (2004) tutkimuksiin, joissa verkon keskustelupalstoja on käytetty tutkimusaineistona. Perinteisissä sanomalehdissä julkaistujen kirjoitusten tapaan olen katsonut tämän tutkimuksen aineistona käytettyjen kirjoitusten olevan julkista keskustelua, ja tuovan näin esiin kirjoittajien käsityksiä, mielipiteitä ja ajatuksia inklusiivisesta koulusta.

Ihmisten välinen vuorovaikutus ja kommunikointitavat ovat muuttuneet radikaalisti Internetin ja sosiaalisen median vaikutuksesta, jolloin ne väistämättä muuttavat myös vakiintuneita tutkimuksen tekemisen käytänteitä. Hill ym. (2015, preface) toteavat, että tiedemaailma ei voi jäädä erilliseksi saarekkeeksi teknologisen ja sosiaalisen kentän muutoksessa, vaan sen tulee olla avoin muutoksen mukanaan tuomille metodologisille vaihtoehdoille.

Tutkijan on kuitenkin tarkkaan pohdittava valintojen eettisyyttä kaikissa tutkimuksenteon eri vaiheissa. Jouhki ym. (2016, 81) esittävät, että näkemykset anonymiteetista vaihtelevat. Yhdestä näkökulmasta katsottuna yksilöiden tuottamaan dataa saa käyttää, jos tutkimus ei tuota heille vahinkoa, kun taas toisesta näkökulmasta katsottuna dataa ei voi koskaan käyttää ilman asianosaisten tietoista suostumusta. (AoIR. 2012.) Sormasen ym. (2015, 58) mukaan tutkijan on oltava huolellinen, jotta ei toimi vastoin sivuston periaatteita ja julkisuussäädöksiä. Jos Facebook-ryhmään kirjoittava yksilö ei ole rajannut kirjoituksensa yksityisyyttä, kirjoitusta pidetään Facebookin (2020) ohjeiden mukaan julkisena.

Tietosuojavaltuutetun toimiston (2020) ohjeiden mukaan tutkimus tulee toteuttaa ilman henkilötietoja, jos se on mahdollista. Koska olin kiinnostunut pelkästään inklusiivista koulua koskevista käsityksistä, anonymisoin aineiston, eli poistin aineistosta kaikki näkyvissä olevat ”postaustiedot”, kuten keskustelunaloittajan ja kommentin julkaisijan nimen, otsikon, julkaisupäivämäärän ja -kellonajan, reaktiot sekä kaikki linkit toisille verkkosivuille. (Lauk ym. 2019). Tietosuojavaltuutetun toimiston (2020) ohjeita seuraten päätin, että kun henkilötiedot on anonymisoitu, niihin ei enää sovelleta tietosuojasäännöksiä, eikä kirjoittajien suostumusta tarvita.

#### **4.4 Tutkimusaineiston kerääminen ja aineiston kuvaus**

Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä inklusiivista käsittelevästä Facebook-keskustelusta. Neljä keskustelua on käyty vuonna 2019 ja yksi vuonna 2017.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 89-90) mukaan heterogeenisyyden tutkimiseen tarvitaan suurempaa aineistoa kuin homogeenisyyden tutkimiseen. Lisäksi aineiston luokittelua tai tyyppittelyä varten tiedonantajia tulisi olla suhteellisen paljon. Alkuperäinen ajatukseni olikin etsiä valmis kirjallinen aineisto, jonka avulla saisin vastauksen tutkimuskysymyksiini. Seuraan itse monia kouluun liittyviä Facebook-ryhmiä, joissa käydään usein vilkastakin keskustelua inklusiiviseen kouluun liittyneistä teemoista. Olin tehnyt jo kandidaatintutkielmassani huomion, että Facebookissa käytävä keskustelu liikkuu helposti kauas alkuperäisestä teemasta, ja yhtenäistä aineistoa on hankala löytää. Myös Roine (2004, 13) esittää tutkimushavaintoja, joiden mukaan verkossa käytävä keskustelu on lyhytjännitteistä ja rönsyilevää, ja saattaa siirtyä nopeasti aiheesta toiseen.

Yksi peruste valmiin aineiston etsimiseen oli myös käytössäni olevat rajalliset tutkimusresurssit, erityisesti aika (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85). Aineiston löytäminen osoittautui kuitenkin haasteelliseksi. Esimerkiksi Ylen (2018) Suuren Koulukyselyn tuhansista vastauksista osa käsitteli inklusiivista koulua, ja luulin pitkään saavani tämän kyselyaineiston käyttööni. Päätös kuitenkin oli, että

lähdesuoja estää kyselyaineiston luovuttamisen tutkimustarkoituksiin. Sanomalehtien mielipidekirjoitusten kirjoittajat puolestaan olivat usein kunnallispoliitikkoja tai kasvatustieteen tutkijoita, eivätkä opettajia, joten en enkä löytänyt mielipidepalstoilta tarpeeksi ajallisesti tuoreita kirjoituksia.

Lopulta löysin tieni julkiseen Facebook-ryhmään, jossa opetus- ja kasvatusalan ihmiset käyvät keskusteluja kouluun liittyvistä aiheista. Hakusanalla ”inkluisio” löytyi useita keskusteluja, joista aineistoon valikoitui viisi. Aineisto koostuu näihin viiteen keskusteluketjuun kirjoitetuista kommentteista (N=377). Vuonna 2019 julkaistuja kirjoituksia oli 278 ja vuonna 2017 julkaistuja 99 kappaletta. Anonymisoinnin jälkeen aineiston laajuus oli 14914 sanaa. Pisimmät kirjoitukset olivat n. 200 sanan laajuisia, kun taas osa kommentteista oli hyvin lyhyitä, jolloin ne lähinnä tukivat edellisten kirjoittajien viestiä, kuten ”Komppaan”, ”Peukutan”, ”Olet asian ytimessä”.

Aineistoon mukaan valikoituneet keskustelunaloitukset käsittelivät sanomalehdissä julkaistuja mielipidekirjoituksia ja artikkeleita inklusiiviseen kouluun liittyvistä teemoista. Aihepiireinä oli opettajan kokema neuvottomuus heterogeenisen luokkansa kanssa, inkluisioajattelun aiheuttamat ongelmat kouluissa, onnistuneet inklusion toteutukset, inklusion lainsäädännöllinen perusta sekä erityisopetuksen resurssit.

Keskustelunaloitukset, joissa kirjoittaja oli hakenut esimerkiksi kommentteja omaan blogikirjoitukseensa, rajattiin aineiston ulkopuolelle. Samoin jätettiin huomiotta keskusteluketjut, joissa aloittaja saattoi mainita inklusion, mutta keskustelu siirtyi pian muualle, esimerkiksi PISA-tutkimukseen tai opettajankoulutukseen. Etsin keskusteluketjuja, joissa oli useita kymmeniä kirjoituksia, joten ne ketjut, joissa oli määrällisesti vähän kommentteja, rajattiin aineistosta pois. Poikkeuksena oli keskustelunaloitus, jossa viitattiin onnistuneisiin inklusion toteutuksiin, ja jota oli kommentoitu vain 16 kertaa. Halusin sisällyttää nämä kirjoitukset mukaan tarkasteluun ajatuksena saada kerättyä tasapainoisempi aineisto, jossa eri näkökulmat pääsisivät esiin. Tavoitteena oli löytää ajankohtaisia eli ajallisesti mahdollisimman tuoreita keskusteluketjuja. Joulukuussa 2017 käytyyn

keskusteluun oli kertynyt 92 kommenttia, joten se otettiin aineistoon mukaan. Muut aineistossa mukana olevat kirjoitukset olivat vuodelta 2019.

Vaikka kirjoittajien nimet ja kuvat ovat Facebookissa näkyvillä, Internet on anonyymi viestintäympäristö, enkä voi esimerkiksi olla varma, ovatko kommenttien kirjoittajat kasvatusalan ammattilaisia kuten antavat ymmärtää. Roine (2004, 15) kuvaa tapauksia, joissa osa verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen osallistuvat ovat esiintyneet tekaistuilla persoonallisuuksilla. Tässä tutkimuksessa kirjoittajien anonymiteetti ei kuitenkaan ole ongelma, ja aineisto anonymisoitiin heti sen keräämisen jälkeen. Tavoitteena ei ole ollut analysoida kirjoittajia ja selvittää millaisia he ovat oikeasti (Laukkanen 2007, 9), vaan saada selville millaisia inklusiiviseen kouluun liittyviä käsityksiä, mielikuvia ja mielipiteitä Facebook-kirjoituksissa tuodaan esiin.

Tässä tutkimuksessa oletan, että julkisella alustalla julkaistuissa kirjoituksissa on löydettävissä kirjoittajien esittämiä käsityksiä, ja näiden käsitysten eroja, liittyen inklusiiviseen peruskouluun. Kuten eräässä keskusteluketjussa todetaan, kyseisessä Facebook-ryhmässä ydinajatuksena on antaa kentälle mahdollisuus *“sanoa suoraan ihmiseltä ihmiselle mitä ajatellaan ja miltä esimerkiksi muutosten vyöry näyttää arjen tasolla.”*

#### **4.5 Tutkijan ennakkokäsitykset**

Patton (2002, 485) tuo esiin, että tutkijan tekemät havainnot eivät voi koskaan olla puhtaasti objektiivisia, koska tutkijalla on aina ennakkokäsityksiä, taustaoletuksia ja uskomuksia tutkimuksensa aiheesta. Myös tutkijan tekemät metodologiset valinnat vaikuttavat tuloksiin.

Keskityn tutkimuksessani toisen asteen näkökulmaan, eli aineistoni kirjoitusten kirjoittajien ajatuksiin ja kokemuksiin inklusiivisesta koulusta. Samalla minun on sulkeistettava eli poissuljettava omat näkemykseni ja käsitykseni. (Niikko 2003, 24-25.) On siis hyvä tuoda ilmi, että oma kiinnostukseni inklusion aihepiiriä kohtaan nousee omasta työstäni oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. Koen että kaikilla lapsilla on lähtökohtaisesti oikeus käydä koulua yhdessä muiden kanssa, ja että

koulujärjestelmässämme tarvitaan ennen kaikkea näkökulman muutosta inklusiivisen koulun tavoitteiden saavuttamiseksi.

Objektiivisuuden haasteeseen olen yrittänyt vastata olemalla tietoinen omista ennakkokäsityksistäni tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa, ja pyrkinyt toteuttamaan sekä aineiston keräämisen että analyysin arvovapaasti (Tuomi & Sarajarvi 2002, 89, 95, 97).

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Keskeiset ilmaukset

Pattonin (2002, 485) mallin mukaisesti analyysi aloitettiin fenomenologisella pelkistämällä. Pysin hahmottamaan aineiston kokonaisuutena lukemalla sen huolella läpi (Niikko 2003, 32). Aineistoa lukiessani yritin löytää merkityksellisiä ilmauksia, sanoja, lauseita, kappaleita tai laajempia kokonaisuuksia, joiden avulla kirjoittajat olivat kuvanneet käsityksiään inklusiivisesta koulusta. (Valkonen 2006, 33; Patton 2002, 485.) Tavoitteena oli erotella kirjoituksista oleellimmat asiat. Koska Paakkari (2012, 46) toteaa, että aineistoon on palattava useaan kertaan, merkitsin aluksi oleellisina pitämäni kohdat lihavoituna aineistoon, ja tein samalla muistiinpanoja.

*Apua tarvitsevien heitteillejättö ei ole ihmisarvon puolustusta, jollaisena koko inklusio on tuotu kouluun.*

*Kaikkien kykyä pysyä mukana tulee vahvistaa.*

*Inklusio on suuri puhallus.*

*...open selkänahasta revitty...*

*Kaoottiselta tuntuu.*

*Inklusion taustalla mm. Ihmisoikeuksien sopimus, esim.26. artikla. 1.*

*...hayekilainen uusliberalistinen ideologia ja sen tehokkuus- ja kilpailukykyajattelun vieminen kasvatustilanteeseen...*

Huomasin kuitenkin pian, että osa kirjoituksista ei vastannut tutkimuskysymykseeni, joten pystyin rajaamaan nämä kirjoitukset tai kirjoituksen osat lähemmän tarkastelun ulkopuolelle. Samoin rajasin keskusteluiden joukosta pois kirjoitukset, joissa kirjoittaja näytti osallistuvan keskusteluun oppilaan vanhemman näkökulmasta. Tässä vaiheessa ilmaukset erotettiin alkuperäisestä kontekstista, jolloin myös rajat eri kirjoittajien tekstien

välillä katosivat (Niikko 2003, 33). Paakkari (2012, 46) huomauttaa, ettei merkityksiä tule nimiöidä liian varhaisessa vaiheessa. En laittanut kirjoituksista poimittuja ilmauksia tässä vaiheessa järjestykseen tai yrittänyt luokitella niitä.

## 5.2 Käsituskategoriat

Seuraava vaihe analyysissä oli aineiston rajaaminen (Patton 2002, 486). Epäolennaisia ja päällekkäisiä ilmauksia karsittiin, joten esimerkiksi kommentit, joissa ei ollut muuta sisältöä kuin osoittaa yhdellä sanalla tukea edelliselle kirjoittajalle, poistettiin. Aineistosta pyrittiin muodostamaan ryhmiä niin, että jokainen ryhmä toi esiin erilaisen näkökulman tutkittavasta ilmiöstä, eli inklusiivisesta koulusta. (Niikko 2003, 36.) Nämä ryhmät toimivat käsituskategorioina, jotka Patton (2002, 486) määrittelee tekstimuotoisiksi kuvauksiksi käsityksistä ja niiden sisällöistä. Käsituskategoriat eivät vielä tuo esiin tiivistettyä kuvaa aineistosta esiin tulleista käsityksistä.

Taulukossa 1. kuvataan aineistossa esiintyneet käsitukset käsitusrhytmittain, sekä käsitusrhytmien kuvaukset kolmen erilaisen käsitusten dimension näkökulmasta. Aineiston perusteella käsitusrhytmia muodostettiin neljä kappaletta ja käsitusrhytmien dimensioita kolme kappaletta. Käsitusrhytmien kuvauksessa käytetään aineistosta löydettyjä ilmauksia. Ilmaisujen avulla on pyritty poimimaan tekstistä oleelliset asiat, joten ne eivät ole välttämättä suoria lainauksia. Esimerkiksi sitaatti *...kaipaisin...entistä vahvemmin koululle jalkautuvaa moniammatillista tukea, eli toimintaterapeutteja, psykiatrisia sairaanhoitajia, nepsy-valmennusta* on esitetty taulukossa muodossa *Koulun ulkopuolisen tuen väheneminen*. Kirjoittajien anonymiteetin turvaamiseksi pyrin muutenkin käyttämään raportissa mahdollisimman vähän suoria lainauksia kokonaisista lauseista.

Taulukko 1. Käsituskategoriat ja käsitysten dimensiot

Käsitys- kategoriat	Käsitysten dimensiot		
	Oppilaan näkökulma	Opettajan näkökulma	Ideologinen / poliittinen näkökulma
<b>Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot</b>	-Koulun ulkopuolisen tuen väheneminen -Riittämättömät henkilöresurssit -Riittämättömät aineelliset resurssit	-Riittämättömät henkilöresurssit -Riittämättömät aineelliset resurssit -Tukea tarvitsevien määrän kasvu	-Inklusio ideologisena utopiana -Apua tarvitsevien heitteillejätö -Ekonomisoituminen -Kilpailukykyajattelu -Uusliberalismi -Uudistuseetos
<b>Inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta</b>	-Erytisoppilaiden vertaistuki -Erytisoppilaiden kykenemättömyys opiskella isossa ryhmässä -Tavallisten oppilaiden oppimisen turvaaminen -Negatiiviset tunteet	-Työnkuvan muutos -Työmäärän lisääntyminen -Osaamisen puute -Johdon ymmärtämättömyys -Negatiiviset tunteet ja jaksaminen	-Inklusion määritelmän epäselvyys
<b>Inklusion puolesta ja segregaatia vastaan</b>	-Vertaistuki -Mallioppiminen -Heterogeenisuus rikkautena -Lasten lähiarki ja sosiaaliset suhteet	-Kollegiaalinen yhteistyö -Mielenkiintoiset haasteet -Ilo oppilaan oppimisesta -Työtapojen kehittäminen -Kouluttautuminen	-Yhteinen yhteiskunta -Eriarvoisuuden lisääntyminen nykysysteemissä
<b>Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset</b>	-OPS -Lasten oikeudet	-OPS virkamiestä velvoittavana normina	-Ihmisoikeuksien sopimus -YK:n vammaissopimus -Salamancan sopimus



Pattonin (2002, 486) mukaan erilaiset ilmaukset voivat edustaa eri puolia samasta käsityksestä, jolloin samaa kohdetta katsotaan eri näkökulmista. Kirjoituksissa samanlaisilla ilmauksilla perusteltiin myös erilaisia näkemyksiä. Esimerkiksi käyttämällä ilmausta *vertaistuki* puolustettiin sekä segregatiota että inklusiota. Samoin esimerkiksi inklusioajattelun poliittisen perustan nähdään olevan *ekonomisoituneissa nykykäytännöissä*, ja toisaalta sopivan *vasemmistolle ideologisista syistä*. Osa kirjoituksista sisälsi useita erilaisia käsityksiä inklusiiviseen kouluun liittyvistä teemoista.

### 5.2.1 Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot

Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot –käsitysryhmä kokoaa yhteen käsitykset, joissa kuvataan yhteiskunnan taloudellisten tai ideologisten reunaehtojen kiristymisen negatiivisia vaikutuksia inklusiivisen koulun toteuttamiseen.

Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot oppilaan näkökulmasta. Oppilaan näkökulma näkyi kirjoituksissa huomioina koulun ulkopuolisen tuen vähenemisestä. Oppilaille kaivattiin tueksi perhetyötä ja erilaisten terapeuttien palveluita. Oppilaan näkökulmasta riittämättömien resurssien nähtiin tarkoittavan konkreettisten apuvälineiden, kuten kuulosuojainten ja sermien, puutetta, ja toisaalta esimerkiksi koulunkäynninohjaajan tuen tai henkilökohtaisten avustajien puutetta.

*...pula puhe- ja toimintaterapeuteista...*

*...tukea vanhemmuuteen ja perheiden ongelmiin...*

*...oma henkilökohtainen avustaja olisi tarpeen...*

*Opetusryhmien koon kasvaessa väliinputoajien määrä kasvaa...*

Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot opettajan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta aineistossa tuotiin esiin riittämättömät henkilöresurssit sekä aineelliset resurssit, ja oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevien oppilaiden määrän jatkuva kasvu. Inklusion onnistuneen toteutuksen mahdollistamiseksi luokkaan kaivattiin *apukäsiä* kuten koulunkäynninohjaajia, erityisopetuksen resurssia sekä jako- ja tukiovetustunteja. Riittämättömät aineelliset resurssit näkyivät esimerkiksi oppimateriaaleissa, joita opettajat joutuvat itse muokkaamaan luokkansa tarpeisiin. Tukea tarvitsevien oppilaiden kasvun nähtiin johtuvan vanhemmuuden haasteista sekä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntymisestä kouluissa.

*...työtä ei meinaa jaksaa, sen reunaehdot ovat kenelle tahansa aivan liian kuormittavat.*

*...inkluisio vaatii toimiakseen enemmän resursseja kuin vain yhden luokanopettajan...*

*Erityisluokanopettajan hommaa ... luokanopettajan minimipalkalla ja minimitunneilla...*

*Oppimateriaalin muokkaus jää...luokanopettajan...työksi.*

*...oppilaita... tehostetussa tuessa maahanmuuttajataustan perusteella.*

Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta. Ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta inkluisioajatteluun suhtauduttiin kielteisesti, koska sen nähtiin olevan pelkkää koulun arjesta irrallaan olevaa *ideologista utopiaa* ja *apua tarvitsevien heitteillejättöä*. Inkluisio nähtiin *uudistuseetoksena, uusliberalistisen tehokkuus- ja kilpailukykyajattelun ilmentymänä*, jonka tavoitteena on tuoda säästöjä.

*Inkluisio on...kaunis utopia...*

*Inkluisio on ...kuin kommunismi, toimii teoriassa...*

*Inkluisiota käytetään unelmapuheen mainoslauseena.*

*...joka ei ole koulumaailmassa työskennellyt, voi ajatella koulutusta teoreettisena asiana...*

### 5.2.2 Inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta

Segregaation puolesta ja inklusiota vastaan -käsitysryhmässä käsitykset olivat inklusionvastaisia ja puolustivat segregoivia rakenteita.

Inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta oppilaan näkökulmasta. Oppilaan näkökulmasta kirjoituksissa tuotiin esiin käsityksiä, joiden mukaan *opiskelu ja kuntoutuminen pienryhmässä on joillekin oppilaille välttämätöntä*. Kaikilla tukea tarvitsevilla oppilailla ei nähty olevan edellytyksiä pärjätä isossa ryhmässä ja kuvattiin inklusiivisten järjestelyjen aiheuttamia negatiivisia tunteita. Segregaatiota puolustettiin ja inklusiota vastustettiin käsityksillä, joiden mukaan inklusiivisessa luokassa *normioppilaat turhautuvat ja toisaalta inklusiio-oppilaat ahdistuvat huomattavasti itsekkin suoriutuvaansa hitaammin*.

*...pakko olla joukossa, johon ei biologisesti taivu...*

*...taitavien, itsenäisten ja hiljaisten oppilaiden oppimisen turvaaminen...*

*...etteivät fiksuimmat turhaudu...*

*...hitaammin oppivat ahdistuvat, kun heitä... verrataan nopeasti oppiviin...*

Inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta opettajan näkökulmasta. Käsitykset, joissa esitetään näkemyksiä inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta kuvaavat opettajien jaksamisen ongelmia ja negatiivisia tunteita inklusiivisen luokan opettamisessa. Opettajat kokevat, että heillä ei ole osaamista eikä aikaa tukea *erityisoppilaita*, että yksikin lapsi voi *laittaa luokan sekaisin* ja esimerkiksi toivovat *käytöshäiriöisille* omia pienryhmiä. Työnkuvan muutos nähtiin ongelmana, ja samalla koettiin, että inklusiivisen opetuksen toteuttaminen lisää työmäärää, esimerkiksi *paperinpyörittämistä*.

*Koin...epätoivoa ja riittämättömyyttä...*

*Olen niin turhautunut..., että kiinnostukseni työhön on lopahtanut...*

*...opettajan osaaminen ei riitä haastavimpien erityisoppilaiden kanssa...*

*...erityisopettajan työtä luokanopettajan...koulutuksella*

Inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta. Ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta tuotiin esiin, että inklusion toteuttaminen ei onnistu niin kauan kun määritelmä on epäselvä, ja jokaisella on hieman omanlainen käsitys siitä. Kuten eräs kirjoittaja kuvaili, pitäis...pystyä erottaa aliresursointi ja inklusio toisistaan.

*...ei...selkeää ja yksiselitteistä määritelmää*

### **5.2.3 Inklusion puolesta ja segregatiota vastaan**

Inklusion puolesta ja segregatiota vastaan -käsitysryhmä on koottu käsityksistä, joissa puolustetaan inklusiivista ja pidetään segregoivia rakenteita haitallisina.

Inklusion puolesta ja segregatiota vastaan oppilaan näkökulmasta. Oppilaan näkökulmasta inklusiivista koulua puolustettiin käsityksissä, joissa nähtiin oppilasryhmän heterogeenisyys ja kohtaamiset erilaisten oppilaiden välillä rikkautena. Lapsen arjen nähtiin sujuvan ja sosiaalisten suhteiden kehittyvän parhaiten lähikoulussa.

*...oppilas oppii toiselta, tukemista, vertaistukea, vastuun jakoa...*

*Inklusio on...välttämätöntä, koska maailma...ei toimi pienryhmänä.*

*Opetus lähikoulussa on...oikeudenmukaista niin lapselle kuin perheelle.*

*Erikoislahjakuus voi...piillä meissä kaikissa.*

Inklusion puolesta ja segregatiota vastaan opettajan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta katsottuna inklusiivisen opetuksen myönteisinä puolina tuotiin esiin kollegiaalinen yhteistyö, työn mielenkiintoa ylläpitävät haasteet ja kouluttautumismahdollisuudet, sekä oppilaan oppimisen tuottama ilo. Kaikkien oppilaiden opettamisen ja heidän mielenkiintonsa herättämisen oppimista kohtaan nähtiin olevan *opettajan työtä tärkeimmillään.*

*...oppilaalla "lamppu syttyy" ja onnellinen hymy palaa kasvoille.*

*...arviointikeskustelussa...äidin helpottunut itku...*

*...tykkään työstäni ja tykkään haasteista...*

*Työuran parhaat kokemukset ovat olleet yhteistyötä erityisluokanopettajan kanssa...*

Inklusion puolesta ja segregatiota vastaan ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta. Ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta inklusiota puolustettiin ja segregatiota vastustettiin ajatuksella yhteisestä, tasa-arvoisesta yhteiskunnasta. Inklusio nähtiin jokaisen lapsen oikeutena, koska ei voida varmasti tietää, *mitä kustakin oppilaasta hyvässä opetuksessa kasvaa.* Inklusiota ei pidetty erityisenä keinona tai opetusjärjestelynä, vaan osana tavoitetta rakentaa yhteiskuntaa, *jossa kaikilla on paikkansa saman kokonaisuuden itsenäisinä osina.*

*...ei voida synnyttää lokeroitua koulujärjestelmää, jossa kaikki mediaanista poikkeavuus sijoitettaisiin erilleen.*

*...inklusion parjaamispuhe ei...ole enää korrektia ja ihmisarvoa kunnioittavaa...*

*Sitä kehitetään, mitä arvoostetaan.*

*Yhteinen yhteiskunta...*

*Tuotamme eroja, kun pitäisi tuottaa tietoja ja taitoja.*

*...että poikkeava ei saisi olla normaalien seassa...tuntuu eettisesti pahalta.*

*Inklusiivinen ilmapiiri on...hyvä asia. Eli myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen ja erilaisen oppijan positiivinen kohtaaminen.*

#### **5.2.4 Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset**

Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset -käsitysryhmä kokosi aineiston käsitykset, joissa nähtiin inklusiivisen koulun lainsäädännöllä ja kansainvälisillä sopimuksilla vahvistettu koulupoliittinen tavoite.

Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset oppilaan näkökulmasta. Oppilaan näkökulmasta kotimaisen lainsäädännön ja opetussuunnitelman katsottiin tuovan oppilaalle oikeuden opiskella lähikoulussaan ja saada oppimiseensa tarvittavaa tukea. Kirjoituksissa siteerattiin mm. lasten oikeuksien sopimusta, jonka mukaan *koulutuksen tulee pyrkiä kehittämään lapsen kasvua täyteen mittaansa.*

*Suomi ja suomalainen perusopetus on sitoutunut...lasten oikeuksien sopimukseen*

*Perusopetuksen taustalla oleva arvopohja löytyy OPS-perusteista*

Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset opettajan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta tuotiin esiin, että opettaja käyttää virkamiehenä julkista valtaa, jolloin hänen tulee tuntea työtään koskeva lainsäädäntö. Kirjoituksissa oltiin huolissaan ajatuksesta, että *sopimukset ja lait ovat koulussa ikään kuin mielipiteitä ja että kansainväliset sopimukset ja lait olisivat sisällöltään valikoitavissa.*

*...julkisen vallan käytön tulee perustua lakiin...*

*Inklusio...on kirjattu opetussuunnitelmaan.*

*...miten voi tehdä töitä, jollei tunne työtään määrittäviä raameja...*

Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta. Ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta inklusiota tarkasteltiin siihen velvoittavien kansainvälisten sopimusten valossa, koulutuksen itsestäänselvänä päämääränä. Kirjoittajat toivat esiin YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen, Vammaisopimuksen, sekä Salamancan sopimuksen.

*Inklusion taustalla mm. Ihmisoikeuksien sopimus...*

*Yleissopimuksen yksi johtava periaate on syrjimättömyys*

*Sopimukset antavat periaatteelliset lähtökohdat ratkaisuille...*

### 5.3 Kuvauskategoriat

Pattonin (2002, 486) mukaan analyysin viimeisessä vaiheessa muodostuu lopullinen kuva aineiston rakenteesta ja laadusta. Käsituskategoriat voitiin yhdistää kahdeksi kuvauskategoriaksi, jotka kuvaavat aineistosta esiin tulleita käsityksiä ja niiden yhteyksiä toisiinsa. Kuvauskategoriat ja niiden kolme dimensiota muodostavat kuvauskategorioiden järjestelmän, tulosavaruuden (Paakkari 2012, 23), joka kuvaavat aineistoa laajemmin useasta eri perspektiivistä. (Rissanen 2003, 29; Valkonen 2006, 54-55.)

Kuvauskategoriat esittävät joukon laadullisesti erilaisia tapoja kuvata inklusiivista koulua ilmiönä (Niikko 2003, 36-37), ja toimivat tiivistelmänä aineistossa esiintyneistä inklusiiviseen kouluun liittyneistä käsityksistä. Yhdessä käsitysten dimensioiden kanssa kuvauskategoriat luovat tämän tutkimuksen kuvan opettajien käsityksistä liittyen inklusiiviseen peruskouluun. Kuvauskategoriat esitetään taulukossa 2.



Taulukko 2. Kuvauskategoriat ja käsitysten dimensiot

Käsitysten dimensiot				
Kuvaus- kategoriat		Oppilaan näkökulma	Opettajan näkökulma	Ideologinen /poliittinen näkökulma
<b>Inklusiota vastaan</b>	Kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot	-Koulun ulkopuolisen tuen väheneminen -Riittämättömät henkilöresurssit -Riittämättömät aineelliset resurssit	-Riittämättömät henkilöresurssit -Riittämättömät aineelliset resurssit -Tukea tarvitsevien määrän kasvu	-Inklusio ideologisena utopiana -Apua tarvitsevien heitteillejätö -Ekonomi-soituminen -Kilpailukyky-ajattelu -Uusliberalismi -Uudistuseetos
	Inklusiota vastaan ja segregaatian puolesta	-Eriyisoppilaiden vertaistuki -Eriyisoppilaiden kykenemättömyys opiskella isossa ryhmässä -Tavallisten oppilaiden oppimisen turvaaminen -Negatiiviset tunteet	-Työnkuvan muutos -Työmäärän lisääntyminen -Osaamisen puute -Johdon ymmärtämätömyys -Negatiiviset tunteet -Jaksamisen ongelmat	-Inklusion määritelmän epäselvyys
<b>Inklusion puolesta</b>	Inklusion puolesta ja segregaatia vastaan	-Vertaistuki -Mallioppiminen -Heterogeenisuus rikkautena -Lasten lähiarki ja sosiaaliset suhteet	-Kollegiaalinen yhteistyö -Mielenkiintoiset haasteet -Ilo oppilaan oppimisesta -Työtapojen kehittäminen -Kouluttautuminen	-Yhteinen yhteiskunta -Eriarvoisuuden lisääntyminen nykysysteemissä
	Lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset	-OPS -Lasten oikeudet	-OPS virkamiestä velvoittavana normina	-Ihmisoikeuksien sopimus -YK:n vammaissopimus -Salamancan sopimus

### 5.3.1 Inklusiota vastaan

Inklusiota vastaan -kuvauskategoriaan on niputettu näkemykset, joissa vastustettiin inklusiota ja puolustettiin segregoivia käytäntöjä ja esitettiin huomiota yhteiskunnan kiristyneistä taloudellisista ja poliittisista reunaehdoista, joiden valossa inklusion toteutumisen ei nähty olevan mahdollista. Inklusioajatusta vastustettiin oppilaan ja opettajan näkökulmasta sekä myös ideologisella tasolla.

*...en usko, että inklusiota pystytään...resursoimaan edes minimissään ideologian edellyttämällä tavalla.*

Joissain kommentteissa tuli esiin samojen käsitysten eri dimensioita. Esimerkiksi suurten luokkakokojen nähtiin kuormittavan opettajia, mutta toisaalta haittaavan oppilaiden oppimista ja aiheuttavan *väliinputojien* määrän kasvua. Samoin inklusiivisten käytäntöjen kielteisiä seurauksia esiteltiin niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Ideologisella tasolla inklusion esteenä pidettiin sen määritelmän epäselvyyttä. Todettiin, että ilman *yksiselitteistä määritelmää inklusion laajamittainen toteuttaminen on melko hatarasti perusteltua.*

### 5.3.2 Inklusion puolesta

Inklusion puolesta -käsityskategoria kokoaa yhteen käsitykset, joissa inklusiivista koulua puolustettiin ja segregoivia rakenteita vastustettiin sekä käsitykset, joissa inklusion perusteina käytettiin *lakipointtia*.

Inklusion positiivisia puolia ja onnistuneita toteutuksia tuotiin esiin oppilaiden ja opettajien näkökulmasta sekä ideologisella tasolla. Inklusioon myönteisesti suhtautuvat opettajat kokivat työn iloa, ja olivat valmiit *eriyttämään ja kehittämään työtapojaan*, ja oppilaiden nähtiin oppivan parhaiten heterogeenisessä ryhmässä. Kirjoituksissa tuotiin esiin kansallisia ja

kansainvälisiä säädöksiä ja sopimuksia, joiden katsottiin tuovan jokaiselle lapselle oikeuden opiskella lähikoulussa riittävästi tuettuna sekä velvoittavan opettajia toteuttamaan inklusiivisia käytänteitä omassa työssään. Opetussuunnitelmaan vedottiin sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta; sen todettiin velvoittavan ottamaan lapsen oikeudet osaksi opetusta sekä olevan opettajalle *virkamiestä velvoittava normi*. Ideologisella tasolla inklusio nähtiin koulutuksen *luovuttamattomana tavoitteena*.

Inklusiota puolustavissa kirjoituksissa todettiin, että kouluissa monesti *toteutetaan varsinaista inklusion irvikuvaa, sekundainklusiota*. Pidettiin tärkeänä erottaa toisistaan säästötoimet ja inklusio. Käsitryhmän kirjoituksissa huomioitiin inklusiovastaiset näkökulmat, joissa inklusiota pidettiin ongelmana, mutta kuvattiin tätä ongelmaa riittämättömien resurssien valossa.

*Ei...inklusion tavoitteissa vika ole. Vika on sen toteutuksessa..., jonka perusteella sitten haukutaan koko inklusion idea.*

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset**

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä määrittelemään, kuinka hyvin tehdyt havainnot vastaavat todellisuutta (Manninen 2004, 6). Tavoitena on sen sijaan tunnistaa ja kuvata kaikki laadullisesti vaihtelevat tavat kokea käsitteillä olevaa ilmiötä (Paakkari 2012, 79). Aineistoa ei kerätä eikä valita satunnaisesti, vaan valinta tulee tehdä harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88-89). Tämän tutkimuksen lähestymistapa on ollut induktiivinen, jolloin aineistoa käsitellään tutkimuksen tekemisen kaikissa vaiheissa (Niikko 2003, 32), eikä aineiston keruuta ja analyysiä voida tarkasti erottaa toisistaan. Jo aineistoa kerätessäni olen väistämättä analysoinut sitä, koska olen päättänyt mitkä keskusteluketjut on otettu mukaan aineistoon ja mitkä on rajattu sen ulkopuolelle.

Vaikka olen pyrkinyt toteuttamaan aineiston keräämisen ja analyysin arvovapaasti, on hyvä tiedostaa, että omat näkemykseni inklusiivisen koulun tavoitteen tärkeydestä ovat voineet vaikuttaa tulkintaani. Aineistohan ei vielä itsessään kerro mitään (Kaartinen ja Korhonen 2005, 177), vaan tutkimus on rakentunut minun tekemistäni tulkinnoista. Olen avannut omia ennakkokäsityksiäni aiheesta johdannossa ja kappaleessa 4. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimuksen kulkua ja perustelemaan tekemiäni ratkaisuja.

Tekemiäni tulkintoja olen halunnut perustella käyttämällä tekstissä katkelmia aineiston kirjoituksista. Kirjoittajien anonymiteetin turvaamiseksi olen kuitenkin pyrkinyt välttämään tarkkoja fraaseja ja pitkiä lauseita, ja tiedostan, että lukijalle ei näin jää mahdollisuutta arvioida tekemieni tulkintojen laatua.

Tarkasteltaessa sitä, onko tutkimukseni aineisto ollut riittävän laaja, huomioin, että tulkintojen syvyyttä ja kestävyyttä pidetään merkittävämpänä kuin aineiston kokoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85, 87). Halusin kuitenkin rakentaa teoreettisen peruskuvion aineistosta nousevien käsitysten perusteella, jolloin tavoite oli aineiston saturaatio eli kylläntyminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Kirjoituksissa esiin tullut näkemys voitiin sijoittaa joko inklusiota vastaan -kuvauskategoriaan tai inklusion puolesta -kuvauskategoriaan. Molemmissa kuvauskategorioissa nähtiin samat kolme dimensiota: oppilaan näkökulma, opettajan näkökulma sekä ideologinen ja poliittinen näkökulma. Aineiston kirjoituksissa esiintyneet käsitykset inklusiivisesta koulusta eivät analyysin edetessä enää synnyttäneet uusia kategorioita (Manninen 2004, 6), joten katson 377 kirjoituksen laajuisen aineiston olevan riittävän suuri. On kuitenkin huomioitava, että jos olisin kerännyt, rajannut ja myöhemmin pelkistänyt aineistoa eri tavalla, kategorioita olisi voinut löytyä lisää. Toinen tutkija olisi luultavasti löytänyt aineistosta erilaisen tulosavaruuden.

Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tarkastelemaan ja kuvaamaan aineistoa ainoastaan laadullisesti. Voidaan siis olettaa, että tutkimus ei tuo yleistettävästi esiin, millaisia käsityksiä suomalaisilla opettajilla on inklusiivisesta koulusta, kuinka moni opettaja on inklusiota vastaan tai inklusion puolella, ja miksi.

Kun aineistossa toisaalta vastustettiin inklusiivista koulua ja toisaalta puolustettiin inklusiota ja jokaisen lapsen oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan, olisi ollut mielenkiintoista vertailla eri työtehtävissä toimivien opettajien käsityksiä. Luokanopettajilla, aineenopettajilla ja erityisopettajilla voi kuitenkin olettaa olevan erilainen näkökulma erityisopetukseen järjestämiseen.

## 6 TULOSTEN TARKASTELU

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet käsitykset inklusiivisesta peruskoulusta vaihtelivat. Aineiston kirjoituksissa esitetyt käsitykset voitiin jakaa kahteen kuvauskategoriaan: niissä joko puolustettiin inklusiivista koulua tai vastustettiin sitä. Molemmissa kuvauskategorioissa oli näkyvissä kolme dimensiota: oppilaan näkökulma, opettajan näkökulma sekä ideologinen ja poliittinen näkökulma. Kuvauskategorioissa inklusiota vastustettiin ja puolustettiin osin samojen argumenttien avulla, joten pyrin tässä luvussa tarkastelemaan, miten molemmat kuvauskategoriat näkyvät näissä kolmessa dimensiossa.

### 6.1 Inklusiota vastaan ja inklusion puolesta oppilaan näkökulmasta

Jokinen (2012, 27) tuo esiin, että segregaatioon perustuvaa erityisopetusta on perinteisesti perusteltu oppilaan oikeudella saada häntä parhaiten tukevaa opetusta. Myös aineistossa tuli esiin näkemyksiä, joissa katsottiin, että *oppilaalla on oikeus pienryhmään*. Tukea tarvitsevien lasten opettamista muun ikäryhmän mukana vastustettiin toisaalta myös tuomalla esiin, että inklusio-oppilaat haittaavat muun ryhmän työskentelyä: *Joskus pitää ajatella niitä hyviäkin oppilaita*.

Jokinen (2012, 27) kuvaa, että tukea tarvitsevan lapsen ongelmallisuutta korostaa hänen kutsumisensa erityislapseksi. Mietolan (2014, 2) mukaan erityinen-käsitteen katsotaan koulumaailman kontekstissa viittaavan erityisopetukseen, sen käytäntöihin ja kohteisiin. Erityinen viittaa jonkin tärkeän päämäärän kannalta ei-toivottavaan ominaisuuteen tai toimintatapaan. Jokinen (2012, 27) toteaa, että termillä "erityistä tukea tarvitseva" lisätään oppilaiden kategorisointia ja edistetään erityisryhmien muodostamista. Kuten aineistossa todettiin: *Eivät he parane "normaaleiksi" integroimalla*. On kuitenkin hyvä muistaa, että tämän päivän kouluissa oppilasjoukko on hyvin heterogeeninen. Lambe (2011, 976) toteaa, että tavallisen oppilaan käsitettä voidaan nykyään pitää myyttinä.

Aineistossa esiin tulleet käsitykset *vertaisoppimisesta* kuvasivat toisaalta sitä, että lapsen olisi hyvä olla *vertaistensa* kanssa, esimerkiksi *käyttäytymishäiriöiset* lapset omalla luokallaan. Toisaalta taas vertaisoppimisella tarkoitettiin opiskelua muun ikäryhmän mukana, jolloin nähtiin, että heterogeenisissä ryhmissä oppilaat voivat oppia toisiltaan ja jokaisen *yksilölliset vahvuudet* pääsevät esiin. Sekä Dapudou (2014, 12) että Soriano (2014, 12-13) esittävät, että tutkimuksissa on havaittu koulutuksen tasavertaisuuden ja hyvän koulumenestyksen kulkevan käsi kädessä. Hyvin suunniteltu ja toteutettu yhteistoiminnallinen oppiminen ja vertaistutorointi vaikuttavat myönteisesti kaikkien oppilaiden kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehittymiseen.

Lakkala (2016, 47) esittää, että inklusiivisessa luokassa oppilaiden erilaisuutta arvostetaan. Hyytiäisen (2012, 14) mukaan opetusmenetelmien monipuolinen käyttö ja yhteistoiminnallinen oppiminen tukevat kaikkien oppilaiden osallisuutta ryhmässä ja tuovat myönteisiä kokemuksia. Myös aineistossa viitattiin *erilaisuuden hyöväksymiseen* ja todettiin, että *heterogeenisuus on rikkaus*.

Kautto-Knape (2012, 15) tuo esiin, että oppilaan suoriutuminen koulussa, hänen minäkäsityksensä itseluottamuksensa sekä usko omiin kykyihinsä rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Aineistossa kuvattiin oppilaiden kokemia negatiivisia tunteita liittyen inklusiiviseen kouluun, ja esimerkiksi kerrottiin tukea tarvitsevien oppilaiden *ahdistuvan* tavallisessa luokassa. Aholan ym. (2017, 291) mukaan koulussa ilmenevät tunteet ovat yhteisöllisesti tuotettuja ilmiöitä, ”jotka juontuvat paitsi kustakin tilanteesta, myös yhteiskunnallisesta kontekstista ja historiasta.” Kuten Pöyhtäri (2010, 114) toteaa, yksilö voi kokea erilaisuutensa joko voimavarana tai puutteena, riippuen yhteisöstä. Aineistossa tulee esiin näkemys, että *huono kielitaito saatetaan tulkita osaamattomuudeksi ja oppilaasta tulee ”vaiva”*. Erityispedagogiikan ihmiskäsitys perustuu Kautto-Knapen (2014, 24) mukaan ajatukseen jokaisen ihmisen oikeudesta tasa-arvoon, itsemääräämisoikeuteen, integriteettiin ja osallisuuteen. Kouluympäristö voi integriteettinäkemysten vastaisesti leimaamalla ja luokittelemalla saada oppilaalle aikaan kokemuksen erilaisuudesta, mistä saattaa tulla itseään toteuttava ennuste. Tähän ilmiöön oli viitattu myös kirjoituksissa,

joissa todettiin oppilaan alisuoriutuvan *jatkuvan negatiivisen palautteen ja yhä huononevien numeroiden vuoksi.*

Kautto-Knape (2014, 104) esittelee mielenkiintoisen tutkimustuloksen, jonka mukaan ”oppilaan älykkyys tai lahjakkuus ei ole pysyvä olotila, vaan opetuksen myötä kasautuvan tietopääoman tuottama taitavuus, kyky ratkaista ongelmia tai osata erilaisia koulussa mitattavia asioita tai sosiaalisen vuorovaikutuksen pelisääntöjä.” Kuten aineistossa todettiin, *kuvamme lahjakkuudesta on muuttunut.* Tästä seuraa päätelmä, että yksilöllisiä tarpeita vastaava opetus tasoittaa oppilaiden geneettisesti määräytyneitä tasoeroja. Aineistossa samaa ajatusta tuotiin esiin korostamalla jokaisen oppilaan oikeutta parhaaseen mahdolliseen opetukseen, koska *emme ihan varmasti tiedä, mitä kustakin oppilaasta hyvässä opetuksessa kasvaa.* Toisaalta segregoivia käytäntöjä puolustettiin toteamalla, etteivät erityisoppilaat *parane*, vaan heidän on hyvä opiskella kaltaistensa kanssa, eikä *todellakaan...ns. tavallisessa luokassa.* Laineen (2016, 55-56) tutkimuksessa tuli esiin, että vaikka suomalaiset opettajat eivät suoraan yhdistä lahjakkuutta yleiseen kyvykkyyteen, jota voisi mitata esimerkiksi älykkyysosamäärällä, he näkivät sen kuitenkin synnynnäisenä ominaisuutena, eivätkä niinkään hyvän opetuksen avulla kehitettävänä asiana.

Aineistossa näkyi huoli, että oppilaiden näkökulmasta kiristyneet yhteiskunnan reunaehdot tarkoittavat suurempia opetusryhmiä sekä puutetta aineellisista resursseista kuten apuvälineistä. Toisaalta inklusiota puolustavien käsitysten yhteydessä kirjoituksissa esitettiin ratkaisuehdotuksia koettuihin inklusion ongelmiin. Esimerkiksi luokkakoosta keskusteltaessa ehdotettiin, että oppilaan tuen tarpeet laitettaisiin *kertoimelle, jolloin ryhmä pienenisi suhteessa haasteisiin ryhmässä.*

Kirjoituksissa esitettiin myös huoli vähenevistä henkilöresursseista, jotka tarkoittavat oppilaan näkökulmasta vähemmän henkilökohtaista aikuisen tukea luokassa. Kautto-Knape (2014, 125) viittaa tutkimustulokseen, jossa on todettu yhteisopettajuuteen perustuvan toimintamallin antavan oppilaalle mahdollisuuden saada enemmän aikaa opettajalta verrattuna yksiopettajaiseen opetukseen. Samoin peräänkuulutettiin enemmän *koulun ulkopuolisten ammattilaisten ja oppilashuollon* apua. Vainikainen ym. (2015, 127) kuvaa



alueellisia eroja palveluiden saatavuudessa, ja toteaa, että esimerkiksi koulupsykologeista on niin suuri pula, ettei heidän puuttumisestaan voi tehdä päätelmiä kunnan pyrkimyksistä oppilashuollon järjestämiseen.

Toivottiin myös *apua perheille*. Huomioitavaa on, että vaikka kouluilta edellytetään aktiivista yhteistyötä kotien kanssa oppilaille annettavan tuen suunnittelussa (Perusopetuslaki 1998; OPH, 2014), aineistosta ei löytynyt mainintoja tästä yhteistyöstä.

## 6.2 Inklusiota vastaan ja inklusion puolesta opettajan näkökulmasta

Aineistossa tuli näkyvästi esiin, että yhteiskunnan kiristyneet reunaehdot ja taloudellinen niukkuus ovat vähentäneet koulujen käytössä olevia resursseja, mikä vaikuttaa opettajien jaksamiseen ja työmotivaatioon heikentävästi. Kuten eräs kirjoittaja toi esiin: *Työn määrä kasvaa uuvuttavaksi*.

Lakkalan ym. (2016, 50) tutkimuksessa huomattiin, että suomalaisten opettajien näkemys inklusion toteuttamisen ongelmista oli usein yhteydessä resurssien puutteeseen. Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin näkemyksiä, joissa inklusioon suhtauduttiin kielteisesti, ja perusteluksi esitettiin henkilöresurssien sekä aineellisten resurssien puute. Todettiin, että *opettaja ei voi tehdä loputtomasti lisätyötunteja ilman palkkaa*. Aineistossa esiintyi näkemyksiä, joiden mukaan opettajat oli laitettu mahdottoman haasteen eteen, mutta jätetty ilman keinoja toteuttaa sitä: *Pärjäilkää, kansankynttilät. Tehän rakastatte lapsia*. Osa kirjoittajista kuitenkin totesi, että inklusiota syytettiin koulun ongelmista silloinkin, kun kyse oli puuttuvista resursseista. Huomautettiin, että olisi tärkeää *jotenkin pystyä erottelee aliresursointi ja inklusio toisistaan*.

Eräs opettaja kuvasi omaa käytöstään jaksamisen äärirajoilla: *On tosi vaikea väsyneenä suhtautua ... lempeästi ja oikealla asenteella*. On selvää, että opettajan väsymys ja negatiiviset tunteet työtään kohtaan vaikuttavat oppilaisiin. Myös Kautto-Knape (2014, 98) tuo esiin, että oppilaan on vaikea innostua koulutyöstä,

jos hän kokee, ettei opettaja pidä työstään eikä ole siihen sitoutunut, tai opettajan opetustyyli on tasapäistävä.

Oppilaat oppivat mallioppimisen kautta sekä toisiltaan että opettajalta. Kautto-Knape (2014, 90) esittelee käsitteen ”sosiaaliset aivot”, jonka perusta on ajatuksessa, että oppiminen on vahvasti yhteydessä ihmisen aivoja muokkaaviin sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kautto-Knape (2014, 93) määrittelemällä käsitteellä ”väre-efekti” tarkoitetaan nähdyn perusteella tapahtuvaa mallioppimista. Oppilaat näkevät, miten opettaja kohtelee oppilasta, ja miten hän puuttuu esimerkiksi oppilaan huonoon käytökseen. Opettajan toiminta vaikuttaa kaikkiin, jotka tarkkailevat mitä tapahtuu, jolloin opettajan toiminta väreilee koko luokkaan. Aineistossa kuvattiin, kuinka innostunut opettaja *pystyy herättämään oppilaiden motivaation oppimiseen*. Yksi kertoi nauttivansa siitä, että onnistuu herättämään oppilaiden mielenkiinnon, toinen kuvasi saavansa *potkua työhön* henkilökohtaisesta kontaktista oppilaiden kanssa, joka näkyi myös vapaa-ajalla.

Mobergin (2001, 82) mukaan asenteellisista inklusion esteistä keskeisimpänä voidaan pitää opettajien asenteita. Lamben (2011, 992) toteaa, että opettajat eivät automaattisesti suhtaudu inklusioon positiivisesti, eikä kaikilla opettajilla ole tietoa ja taitoa toteuttaa tehokasta opetusta kaikille oppilaille. Opettajien saama koulutus vaikuttaa asenteisiin inklusiota kohtaan (Dapudou 2014, 11; Saloviita 2015, 67). Aineistossa näkyi, että opettajat, joilla ei ollut omasta mielestään erityispedagogista osaamista, kokivat kielteisiä tunteita, kuten turhautumista ja suhtautuivat inklusion tavoitteeseen kielteisesti. Aineistossa todettiin, että osalla opettajista on *selkeästi riittämätön koulutus kohdata realiteetteja*. Toisaalta tuotiin esiin, että *ei se nyt ihan niinkään ole, että vain erityisopettaja voi ymmärtää kaikkien erityistarpeet*. Negatiivisesti inklusioon suhtautuvilla opettajilla on usein negatiivinen käsitys omasta ammattitaidostaan. Erään kirjoittajan mukaan *ongelma on olemassa, jos luokan...ope kokee, et hänen ei kuulukaan vastata muiden kuin tavisoppilaiden tarpeisiin*. Inklusiotavoitteen saavuttamiseksi luokanopettajakoulutukseen onkin ehdotettu sisällytettävän erityispedagogiikan opintoja, jotka toisivat opettajalle valmiuksia työskennellä vammaisten ja muiden erityistarpeisten lasten kanssa (Mäki-Havulinna 2018, 16).

Lakkalan ym. (2016, 50) mukaan inklusiivisessa koulussa merkittävä tekijä on kaikkien toimijoiden välinen arvostava ja avoin yhteistyö. Opettajat kuvasivat yhteistyön koostuvan konsultoinnista, opettajien välisestä yhteistyöstä, koulunkäynninohjaajien tuesta, yhteisopettajuudesta ja joustavien opetusjärjestelyjen yhteisestä suunnittelusta ja toteutuksesta. Myös aineistossa näkyi, että yhteistyö *mahtavien kollegoiden kanssa* tuotti iloa. Kautto-Knape (2014, 125) esittää, että opettajat saavat yhteisopettajuusmallissa emotionaalista tukea toisiltaan. Lakkala ym. (2016, 48) tuovat esiin opettajien yhteistyötä tarkastelleen tutkimuksen, jossa suurin osa suomalaisista opettajista koki, etteivät he halua palata vanhaan yksinopettamisen malliin. Myös koko koulutoimen ja koulun johdon tukea peräänkuulutettiin. Eräessä kirjoituksessa kuvattiin sivistystoimenjohtajan ymmärtämättömyyttä opettajan kokemien haasteiden edessä. Toisaalta kerrottiin, että *rehtorilta on saatu tukea*.

Lakkala ym. (2016, 47) toteavat, että inklusiivista opetusta harjoittavalta opettajalta vaaditaan myös jatkuvaa ammatillista itsensä kehittämistä. Aineistossa näkyi ajatus, että *työtapoja voi kehittää*. Kuten eräs kirjoittaja aineistossa totesi: *Olen oppinut paljon uutta erityisten oppilaitteni kanssa*. Inklusiivinen koulu aiheuttaa siis kasvavan tarpeen eriyttää opetusta pedagogisesti. Erityisopetuksella on tämän tarpeen koordinoinnissa keskeinen funktio. Myös Hyytiäinen (2012, 13) korostaa, että luokanopettajien lisäkoulutus ja erityisopettajan tuki tulisi olla säännöllistä.

### **6.3 Inklusiota vastaan ja inklusion puolesta ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta**

Ideologisesta ja poliittisesta näkökulmasta aineistossa katsottiin, että *ekonomisoituneet nykykäytännöt ovat oppilaita eriarvoistavan koulutuspolitiikan seurausta*. Myös Ahonen (2014) ja Mietola (2014) kuvaavat kehitystä, joka on tuonut uusliberalistisen tuottavuutta ja tehokkuutta korostavan näkemyksen koulutuspoliittiseen keskusteluun. Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015, 103) tutkimuksessa tuli esiin, että kouluissa ei pystytä vastaamaan erityisopetuksen

tarpeeseen pääasiassa puutteellisten taloudellisten resurssien vuoksi, ja että kunnissa taloudelliset reunaehdot ohjaavat pitkälti erityisopetuksen suunnittelua kunnissa. Näin oppilaalle annettavaa tukea ei voida suunnitella pelkästään ajattelemalla oppilaan etua, vaan on otettava huomioon myös käytössä olevat voimavarat.

Mietolan (2014, 17) mukaan kilpailua ja tehokkuutta tavoitteleva uusliberalismi on ristiriidassa tasa-arvon ja inklusiivisen koulujärjestelmän kehittämisen kanssa, kun se siirtää huomion jälleen yksilön kykyihin ja kykyjen puutteeseen ympäristön ja yhteiskunnallisten rakenteiden sijasta. Koulutuksen arvojen ja tavoitteiden poliittinen muotoutuminen huomataan aineiston kirjoituksissa: *Inklusiokin on politiikkaa, kuten myös OPS. Pedagogiikan totuudet ovat riippuvaisia politiikan totuuksista.*

Eräs kirjoittaja totesi, että kyseisessä keskusteluketjussa kirjoittajat katsoivat maailmaa hyvin eri arvojen pohjalta. Hän vertasi inklusiovastaista asennetta rasismiin, eli ikään kuin ajateltaisiin, ettei kaikkien lasten kuulu päästä kouluun, koska heistä on *vaivaa ja kulumakin*. Inklusiota puolustettiin usein viittaamalla yhteiseen yhteiskuntaan ja yhteisöön: *Otetaan myös haastavammat lapset osaksi samaa yhteisöä*

Inklusion puolesta esitettiin perusteluja, joiden mukaan inklusion tavoite on laissa määritelty, ja näin opetuksenjärjestäjää velvoittava asia. Toisaalta inklusiota vastustettaessa tuotiin esiin, että inklusion toteutuminen ei ole mahdollista, koska sen käsite on niin epämääräinen ja voidaan *tulkita niin monella tavalla*. Myös Mietola (2014, 16) esittää, että inklusioon kohdistunut kritiikki on nostanut tarkasteluun inklusion käsitteen erilaiset tulkinnat. Väyrysen (2001, 13) mukaan inklusiota onkin vaikea käsitellä yleisellä tasolla, kontekstista erillään. Kuten Kalalahti ja Varjo (2012, 40) toteavat, samalle käsitteelle voidaan tehdä erilaisia tulkintoja eri puheavaruuksissa ja ajanjaksoilla. Käsitteet muotoutuvat siis historiallisesti ja ovat näin ainakin potentiaalisesti kiistanalaisia. Aineiston kirjoituksissa esimerkiksi pohdittiin, tarkoittaako inklusio kokonaan pienryhmien poistamista. Toisten mielestä inklusiivisessa mallissa ei ole ollenkaan pienryhmiä, kun taas osa koki, ettei inklusio estä pienryhmien muodostamista ja *muuta joustavia ryhmittelyitä lähikoulun sisällä*.

Koska opetuksen järjestäjälle on jätetty runsaasti liikkumavaraa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvissä käytännön toteutuksissa, Mäki-Havulinna (2018, 128) tuo esiin, että opettajat toimivat omien toimintamalliensa mukaisesti, vaikka heitä ohjaavatkin yhteiset säädökset ja opetussuunnitelma. Inklusiota vastustettiin näkemyksillä, joiden mukaan inklusio on teoreettinen malli, joka ei ole käytännössä toteutettavissa; *Inklusion puolestapuhujat tuntuvat vieraantuneen kouluarjesta kokonaan.*

#### 6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa on todettu, että erityisopetukselle on leimallista sen jatkuva määrällinen kasvu sekä jatkuva yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen kädenvääntö sen tavoitteista ja järjestämisen tavoista. Koulutusjärjestelmämme tavoitteeksi on vahvistettu inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu, ja erityisopetukseen on kohdistunut muutospainetta ja kehittämissyrkimyksiä erityisen voimakkaasti tämän vuosituhannen alusta lähtien. Mietola (2014, 229) kuitenkin toteaa, että segregaatioon perustuvat käytänteet näyttävät pitävän pintansa kouluissa, ja ”keskustelu segregaatista, integraatiosta ja inklusiosta ja siitä, kuka on erityisoppilas ja missä hänen paikkansa on, jatkuu edelleen” (Pöyhtäri 2010, 48, 49). Tässäkin tutkimuksessa huomattiin, miten eri tavoin inklusiiviseen kouluun liittyvät teemat voidaan nähdä. Aineiston kirjoituksissa tuli esiin toisistaan eroavia käsityksiä inklusion toteutuksesta ja tavoitteista sekä käytännön tasolla että ideologisesti.

Halusin tutkimuksessani tarkastella erityisesti opettajien käsityksiä inklusiivisesta peruskoulusta. On selvää, että opettajalla on merkittävä rooli luokan vuorovaikutusilmapiirin rakentamisessa siten, että luokassa otetaan huomioon jokaisen yksilön tarpeet ja mahdollistetaan osallisuuden kokemus. Myös Kautto-Knape (2014, 99) toteaa, että kasvatustieteellisissä ja kehityspsykologisissa tutkimuksissa painotetaan luokkahuoneen ilmapiirin ja opettajan vaikutusta oppimiseen. Hyvä vuorovaikutus opettajan kanssa sekä

oppilaan tunne joukkoon kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta parantavat oppimistuloksia ja koulusuoriutumista.

Kautto-Knapen (2014, 104) mukaan opettajalla on suurempi merkitys oppimiseen kuin esimerkiksi luokan koolla ja oppilasjoukon heterogeenisyydellä. Aineistosta välittyikin opettajien aito halu kohdata luokassaan erilaiset oppilaat sekä innostus opetustyötä ja uuden oppimista kohtaan. Ahtiaisen (2015, 38) mukaan suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja kouluissa on toimintaedellytysten kautta tarkasteltuna paljon kapasiteettia ja valmiuksia muutokseen. Tämän tutkimuksen tuloksissa huomionarvoisinta itselleni oli kuitenkin opettajien kirjoituksissa vahvasti näkyvä kokemus resurssien niukkuudesta, ja tämän mukanaan tuomista jaksamisen ongelmista. Myös Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015, 101-102) tutkimuksessa on tullut esiin, että kouluissa on oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta selvästi enemmän kuin resursseja toteuttaa sitä. Tutkijat ovat päätelleet, että yhteisopetuksen käytäntöjen vähäisyys saattaa selittää sitä, miksi erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi koettiin riittämättömänä.

Kuten Ahtiaisen (2015, 38) toteaa, kouluissa jo valmiina oleva osaaminen tulisi saada valjastetuksi uudistamiseen siten, että luovuudelle jäisi tilaa, ja asioiden tekeminen totutusta poikkeavalla tavalla ei veisi koulun henkilökunnalta liikaa energiaa. Jos opettajan työpäivät *ovat jatkuvaa selviytymistä*, työ vie *kaikkien kaikki voimat*, on selvää, että heidän on vaikea löytää inklusion toteuttamisessa tarvittavia luovia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen. Tässä tilanteessa inklusio saattaa helposti näyttäytyä *suurena puhalluksena*. Karhu (2018, 15) tuo esiin, että myönteiset kokemukset oppilaalle annettavan tuen järjestelyistä vahvistavat opettajan pystyvyyden tunnetta ja motivoivat opettajaa miettimään joustavia opetusjärjestelyjä myös jatkossa.

Hassaneinin (2015, 54-55) mukaan opettajien inklusiiviseen kouluun liittyviä asenteita on tutkittu 1950-luvulta asti, ja osan opettajista on todettu suhtautuvan edelleen hyvin kriittisesti inklusion tavoitteeseen. Maissa, joissa inklusiivista koulua edellytetään vahvasti lainsäädännössä, asenteet inklusiota kohtaan ovat myönteisempiä. Jos taas koulujärjestelmässä on vahvat segregaatioon perustuvat käytänteet, asenteet ovat negatiivisempia. Opettajilla

ei ole silloin uskoa omaan ammattitaitoonsa tai luottamusta riittävien apuresurssien saamiseen. Kuten Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 98-99) toteavat, inklusiivinen koulu voi toteutua silloin, kun henkilökunnan asenteet sekä opetuksen aineelliset resurssit pystyvät vastaamaan monimuotoisen oppilasjoukon tarpeisiin.

Huomioitavaa on, että aineistosta ei ollut mahdollista luotettavasti erotella, millaisissa opettajan rooleissa kirjoittajat työskentelivät. On oletettavaa, että esimerkiksi erityisopettajat ja erityisluokanopettajat suhtautuvat myönteisemmin inklusiiviseen kouluun kuin luokanopettajat. Olisi mielenkiintoista selvittää, mikä muovaa erityisesti luokanopettajien käsityksiä inklusiivisesta koulusta, kietoutuvatko negatiivisena näyttäytyvät asenteet arvoihin, vai ovatko ne seurausta riittävien resurssien puutteesta ja lisääntyneestä työmäärästä.

Tässä tutkimuksessa on todettu, että saavuttaaksemme inklusiivisen koulun tavoitteen, tarvitsemme rakenteellisia muutoksia koko koulutusjärjestelmään. Muutosvalmiutta vaaditaan joka tasolla, aina koulutuspolitiikasta arjen opetus- ja kasvatustyön järjestämiseen. Pöytyri (2010, 155) toteaa, että eniten painavat asenteet, koska tärkeimmät tukikeinot ovat ilmaisia. Jos muutosta halutaan, saadaan aikaan tuloksia. Jos ei haluta, saadaan aikaan selityksiä. Pöytyri (2010, 155) kuvaa puutemallia: "Meillä ei ole, me emme osaa ja siksi me emme voi". Jos muutokseen uskotaan, sitä lähdetään rakentamaan rohkealla asenteella: "Meillä on, me osaamme ja siksi me voimme."

## LÄHTEET

- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). *Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla*. *Kasvatus* 48:4, 288-300.
- Ahonen, S. (2014). *A School for All in Finland*. Teoksessa U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (toim.) *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. *Policy Implications of Research in Education; Vuosikerta* 1. 77-93.
- Ahtiainen, R. (2015). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina*. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*.
- Antikainen, A. & Rinne, R. (2012). *Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus*. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. *Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441-477.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- AoIR, Association of Internet Researchers (2012). *Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee*.
- Biklen, D. (2001). *Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytäntöä oppimassa*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014). *Nordic Schools in a Time of Change*. teoksessa Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (toim.) *The Nordic Education Model -The Nordic education model : 'a school for all' encounters neo-liberal policy*. *Policy Implications of Research in Education; Vuosikerta* 1, 1-15.
- Boer, A., Pijl, S.J. & Minneart, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353.
- Chambulila, C. (2013). *Quality enhancement in teacher education : Tanzanian teacher educators' conceptions and experiences*. Åbo : Åbo Akademi University Press



- Collinson, W. & Cook, T.F. (2007). *Organizational learning: improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage Publications
- Dapudong, R.C. (2014). *Teachers' Knowledge and Attitude Towards Inclusive Education: Basis for an Enhanced Professional Development Program*. *International Journal of Learning & Development* 4:4, 1-24.
- Emanuelsson, I. (2001). *Integraatio ja segregatio*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus, 125-137.
- Facebook (2020). Ohje- ja tukikeskus. *Mitä ovat julkiset tiedot Facebookissa?* <https://www.facebook.com/help/203805466323736>.
- Graham, L.J. & Jahnukainen, M. (2011). *Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland*. *Journal of Education Policy* 26:2, 263-288.
- Hakala, J., Uusikylä, K., & Järvinen, E.-M. (2015). *Neoliberalism, curriculum development and manifestations of 'creativity'*. *Improving Schools*, 18:3, 250-262.
- Hassanein, E.E.A (2015). *Inclusion, disability and culture*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). *Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä*. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä, 15-24.
- Hill, G.A, Dean, E. & Murphy, J. (toim.) (2014). *Social Media, Sociality, and Survey Research*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hyytiäinen, M. (2012). *Integroiden, segregoiden ja osallistaen : kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto, Joensuu.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). *Erytisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15-56.

- Jokinen, K. (2012). *Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Jouhki, J., Lauk, E., Penttinen M., Sormanen, N. & Uskali, T. (2016). *Facebook's Emotional Contagion Experiment as a Challenge to Research Ethics*. *Media and Communication*, 4:4, 75-85.
- Kaartinen, M. & Korhonen, A. (2005). *Historian kirjoittamisesta*. Turku: Kirja-Aurora.
- Kalalahti, M. & Varjo (2012). *Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa*. *Kasvatus & Aika* 6:1, 39-55.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out!: käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Kivirauma, J. (2001). *Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa*. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23-33.
- Laine, S. (2014). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). *How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion*. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16:1, 46-56.
- Lambe, J. (2011). *Pre-service education and attitudes towards inclusion: the role of the teacher educator within a permeated teaching model*. *International Journal of Inclusive Education* 15:9, 975-999.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010). Finlex. 642/2010
- Laukkanen, M. (2007). *Sähköinen seksuaalisuus*. Tutkimus tyttöydestä nettikeskusteluissa. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

- Lauk, E., Salonen, M., Koski, A. (2019). *LUOTSIVA. Luotettavuutta ja sitoutuneisuutta vahvistamassa: Sanomalehtien Facebook-sivut yleisösuhteen lujittajina*. Tutkimusraportti 2, Jyväskylän yliopisto.
- Lehkonen, H. (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto
- Lintuvuori, M. (2015). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana*. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.
- Manninen, J. (2004). *Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen*. *Aikuiskasvatus* 3:24, 196-205.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys*. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Routledge. 2nd edition.
- Moberg, S. (2001). *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Murto, P. (2001). *Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-54.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti T. (2001). *Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-123.

- Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Väitöskirja, Joensuun yliopisto.
- OPH, Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM, Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Paakkari, L. (2012). *Widening horizons: a phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). *Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa*. *Aikuiskasvatus*, 36:2, 119-121.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). *Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen*. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä, 79-106.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuslaki (1998). 21.8.1998/628. Finlex.
- Pöytäri, V. (2010). *Inkluisio - erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle: historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vammaisen ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa, inkluisioon peilaten*. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Raunela, E. (2018). *"Opin oppimaan itseltäni" – Autoetnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittymisestä sokraattista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto.

- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Roine, M. (2004). *Huumeidenkäytön merkitykset internetin keskusteluryhmässä. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus A-klinikkasäätien Päihdelinkin Saunafoorumista*. A-klinikkasäätien monistesarja nro 39.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Saloviita, T. (2015). *Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale*. *Teaching and Teacher Education*. 52, 66-72.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2001). *Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139-166.
- Soriano, V. (toim.) (2014). *Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. Teoriasta käytäntöön*. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus.
- Sormanen, N., Rohila, J., Lauk, E., Uskali, T., Jouhki, J. & Penttinen, M. (2015). *Changes and Challenges of Computational Data Gathering and Analysis: The case of issue-attention in Facebook cycles*. *Digital Journalism* 4:1, 55-74.
- Tietosuojavaltuutetun toimisto (2020). *Tieteellinen tutkimus ja tietosuoja*.
- Tilastokeskus (2019). *Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2018*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- UN (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Adopted by the United Nations General Assembly, resolution, 48/96.

Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Valta, J. (2002). *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874-1974*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.

VTV, Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013). *Tuloksellisuustarkastus, Työpaperi. Erityisopetuksen muutostrendit perusopetuksessa 2000-luvulla*. 68/54/2010.

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

YLE (2018). Suuri koulukysely  
[https://yle.fi/aihe/artikkeli/\(2018\)/08/23/luokkiin-tarvitaan-kovempaa-kuria-numerot-takaisin-oppilaiden-todistuksiin](https://yle.fi/aihe/artikkeli/(2018)/08/23/luokkiin-tarvitaan-kovempaa-kuria-numerot-takaisin-oppilaiden-todistuksiin).

Yhdenvertaisuuslaki (2004). 1325/2014. Finlex.