

”Matka kohti inklusiota”
- Inklusiivisen koulun kehittämistä edistävät ja estävät
piirteet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaiden
haastatteluiden perusteella
Vilma Kaunisvaara ja Alli Pikkuvirta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaunisvaara, Vilma ja Pikkuvirta, Alli. 2020. "Matka kohti inklusiota" - Inklusiivisen koulun kehittämistä edistävät ja estävät piirteet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaiden haastatteluiden perusteella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 76 sivua.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen inklusiiviseksi on ollut pitkä ja hidas prosessi, eikä koulumme vieläkään varmista kaikkien oppilaiden osallistumista ja oppimisen tukemista yleisopetuksessa kaikille yhteisessä koulussa. Inklusiivisen koulun kehittäminen on tärkeää, sillä se edistää kaikkien oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä mahdollisuutta olla osallisena yhteiskunnassa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, mitä Boothin ja Ainscowin (2005) inklusiivisen kehittämismallin mukaisia piirteitä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kouluista voidaan tunnistaa sekä mitä ajatuksia oppilailla on inklusiivisen koulun periaatteista, kulttuurista ja käytännöistä. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää inklusion tarkoitusta ja päämäärää.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jossa haastateltiin 22 oppilasta kolmesta alakoulusta. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin teorialähtöisesti. Tutkimuksen teoriataustana käytettiin Boothin ja Ainscowin (2005) "Index for Inclusion" -työkirjan suomennettua versiota. Työkirjaa käytettiin haastattelukysymysten muodostamisen apuna sekä aineiston analyysin pohjana.

Tutkimuksessa mukana olleista kouluista löytyi vain muutamia inklusiivisen kehittämismallin mukaisia piirteitä. Inklusiota estäviä piirteitä löydettiin huomattavasti enemmän. Tutkimuksessa saatujen tulosten sekä aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella voidaan päätellä, että inklusion esteitä löytyy muun muassa erityisopetuksen ja opettajankoulutuksen järjestämisessä.

Avainsanat: Inklusio, integraatio, erityisopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	SEGREGAATIOSTA KOHTI INKLUUSIOTA	8
	2.1 Erityisopetuksen syntyminen	8
	2.2 Segregoitu erityisopetus	9
	2.3 Integraatioajattelun synty ja kehittyminen	10
	2.4 Integraation muodot	12
	2.5 Kolmiportainen tuki	13
3	INKLUUSIO	16
	3.1 Inkluisio kansainvälisissä sopimuksissa sekä Suomen lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa	16
	3.2 Inkluisio on erilaisuuden hyväksymistä	18
	3.3 Inkluisio kouluissa	18
	3.3.1 Inkluisio ja osallisuus	20
	3.3.2 Inkluisio ja tasa-arvo	21
	3.4 Inkluisio oppilaiden näkökulmasta	21
	3.5 Inkluision toteuttaminen	23
	3.6 Mitä inkluisio vaatii toteutuakseen?	25
	3.7 Inkluision toteutus eri maissa	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimuskonteksti	30
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	30
	5.3 Tutkimusaineiston keruu	31

5.4 Aineiston analyysi.....	33
5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut	34
6 INKLUSIIVISEN KEHITTÄMISMALLIN PIIRTEET TUTKITTAVISSA KOULUISSA.....	36
6.1 Inklusiivinen koulukulttuuri	36
6.2 Osallistavan opetuksen periaatteet	38
6.3 Inklusiiviset käytännöt	41
7 POHDINTA.....	45
7.1 Tulosten tarkastelu	45
7.1.1 Inklusiivisen koulun kehittymistä tukevat piirteet.....	45
7.1.2 Inklusiota estävät tekijät	46
7.2 Miksi koulumme eivät ole inklusiivisia?	49
7.2.1 Erityisopetuksen järjestäminen.....	50
7.2.2 Inklusiivinen opettajankoulutus.....	53
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	56
7.4 Jatkotutkimus	58
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	71

1 JOHDANTO

”Inklusiivinen opetus ei sovi kaikille oppilaille” (HS.fi, 5.3.2019)

”Entisiä tarkkislaisia” on siirretty ilman tukea tavallisiin luokkiin” (HS.fi 20.3.2019)

”Ei elämässäkään ole pienryhmiä” - vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta” (Yle.fi, 26.3.2019),

”Oppilaani häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla” (HS.fi, 17.4.2019)

”Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: ”En ole koskaan ollut näin väsynyt”” (Yle.fi,18.2.2019)

Inklusio herättää paljon mielipiteitä niin puolesta kuin vastaan ja keskustelupalstoilta sekä lehtien kirjoituksista voikin usein lukea kokemuksia ja ajatuksia inklusion toteuttamisesta. Inklusio käsitteenä on varmasti kaikille kasvatusalalla työskenteleville tuttu, mutta sen perimmäinen tarkoitus sekä sen toteuttamistavat voivat olla monelle tuntemattomia. Näistä lähtökohdista myös tämä pro gradu-tutkielma on saanut alkunsa. Halusimme tämän tutkielman teon aikana syventää tietämystämme inklusiosta, sillä luokanopettajaopintomme eivät ole antaneet meille riittävästi tietoa tästä aiheesta. Kiinnostuksemme aiheita kohtaan heräsi erityispedagogiikan aineopinnoissa ja erityisesti niihin kuuluvan opetusharjoittelun aikana. Suoritimme harjoittelut erityisluokissa, joissa oppilaat olivat opiskelleet koko kouluaikinsa ja todennäköisesti nykyjärjestelmän mukaisesti jatkavat opiskelua erityisluokalla koko peruskoulun ajan. Tämä herätti meissä paljon kysymyksiä liittyen näiden oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun sekä siihen, kuinka erityisluokkasijoitukset vaikuttavat heidän elämäänsä nyt ja tulevaisuudessa.

Poikkeaviksi määritellyt yksilöt ovat kautta historian pyritty erottamaan valtaväestöstä, milloin milläkin perusteella: heihin on kohdistettu syrjintää, kontrollointia sekä heidät on asetettu hyväntekeväisyyden kohteiksi (Kivirauma 2002, 5). Suorituskeskeisessä yhteiskunnassa yksilöiltä on vaadittu tiettyjä omi-

naisuuksia sekä mahdollisimman hyviä suorituksia. Tässä kilpailussa pärjäämättömät yksilöt on eristetty muista, jonka jälkeen heitä on pyritty kuntouttamaan ja muuttamaan niin, että heidät saataisiin takaisin kilpailuun. (Vehmas 2005, 77.) Yksilökeskeisessä näkökulmassa korjaavat toimenpiteet on keskitetty yksilöön eikä ympäristöön (Saloviita 2006a, 329). Tämän vaikutuksesta osa ihmisistä jää yhteiskunnan marginaaliin eivätkä he ole täysivaltaisesti osallisena yhteiskunnassamme.

Koulutuksen näkökulmasta erilaisuuden hyväksymisessä ja sen tuomisessa osaksi yhteiskuntaa on edetty pienin askelin; täydestä eristämisestä on vuosien saatossa päästy tilanteeseen, jossa valtaväestöstä poikkeavilla henkilöillä on oppivelvollisuus kuten kaikilla muillakin (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heino-nen 2015, 16). Koulujärjestelmämme on kuitenkin yhä edelleen instituutio, joka systemaattisesti tuottaa poikkeavuutta (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 19). Oppilaita määritellään heidän tuen tarpeidensa mukaan, minkä lisäksi erityisopetusta järjestetään erityisluokissa tai -kouluissa ja näin estetään oppilaiden osallisuutta sekä mahdollistetaan syrjivä toiminta.

Syrjivää toimintaa estämään laadittiin 25 vuotta sitten Espanjan Salamancassa Yhdistyneiden Kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO:n toimesta julistus, jonka tavoitteena oli kehittää mukana olleiden valtioiden kouluista kaikille yhteisiä. Julistuksen tavoitteena oli turvata kaikkien ihmisten tasa-arvoinen sekä yhdenvertainen kohtelu ja lopettaa koulujärjestelmien syrjivät toiminnot. (Unesco 1994) Tästä kaikesta käytettiin nimitystä inkluusio. Suomi on myös allekirjoittanut tämän julistuksen ja näin sitoutunut kehittämään koulujärjestelmästämme inklusiivisemmän, mutta näitä lupauksia ei ole vielä tähän päivään mennessä täytetty. (Saloviita 2008; Anon. 2019)

Inkluusiota on tutkittu monipuolisesti eri näkökulmista. Tutkimuksia löytyy niin opettajien asenteista (Saloviita 2020) ja kokemuksista kuin oppilaiden oppimistuloksista ja asenteista vammaisia oppilaita kohtaan (De Boer, Pijl & Minnaert 2012; Nikolarazi & De Reybekiel 2001). Monipuolisista tutkimusnäkökulmista huolimatta on harvoissa tutkimuksissa keskitytty erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksiin ja ajatuksiin.

Alkuperäisen suunnitelmamme mukaan olisimme halunneet täyttää tämän tutkimuksellisen aukon, mutta se osoittautui eettisesti haasteelliseksi. Erityisopetuspäätöksiä koskee salassapitovelvollisuus, mikä olisi hankaloittanut tutkittavien löytämistä. Tämän lisäksi emme myöskään halunneet tuoda erityistä tukea tarvitseville oppilaille ilmi heidän epätasa-arvoista kohteluaan. Tällaisen tutkimuksen tekeminen ei olisi täysin mahdotonta, mutta me koimme sen itsellemme liian haastavaksi. Tästä syystä päätimme keskittyä tässä tutkimuksessa yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden ajatuksiin inklusiivisesta koulusta.

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, löytyykö tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kouluista inklusiivisia piirteitä. Apuna käytetään Tony Boothin ja Mel Ainscowin (2005) "Index for Inclusion" -työkirjan suomennettua versiota, jossa esitellään inklusiivisen koulun kehittämisen kolme osa-aluetta. Ennakko-oletuksemme on, että kouluista ei löydy kuin muutamia inklusiivisia piirteitä, sillä uskomme, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat erillään yleisopetuksesta sekä erityisopetusta tarjotaan vain pienryhmissä. Ajattelemme kuitenkin, että oppilaiden ajatukset inklusion toteuttamisesta ovat myönteisiä ja he olisivat valmiita kohtaamaan inklusion tuomat muutokset kouluissaan. Tämän tutkielman avulla haluamme myös selventää inklusion käsitettä itsellemme, jotta ymmärtäisimme sen tarkoitusta ja sen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä paremmin.

Tässä tutkielmassa käsittelemme ensin erityisopetuksen historiaa ja nykytilaa, jonka jälkeen esittelemme ja määrittelemme inklusion käsitteen laajemmin yhteiskunnan ja koulujärjestelmän näkökulmasta. Käsitteellisestä viitekehystä siirrymme tutkimuksemme toteuttamiseen ja tulosten esittämiseen. Lopuksi tarkastelemme saatuja tuloksia syvällisemmin sekä pohdimme niiden merkityksiä inklusion kehittämisen näkökulmasta.

2 SEGREGAATIOSTA KOHTI INKLUUSIOTA

2.1 Erityisopetuksen syntyminen

Ensimmäiset erityisopetusta saaneet oppilaat olivat kuuroja tai sokeita vapaaehtoisen perusopetuksen aikana. Oppivelvollisuuden astuessa voimaan erityisopetusta alkoivat saada myös älyllisessä kehityksessä muita hitaammat, liikuntarajoitteiset ja käytöshäiriöitä osoittaneet oppilaat. Koulutuksen ja oppivelvollisuuden pidentyessä yhä pienemmät poikkeavuudet, kuten lukihäiriöt olivat syitä erityisopetuksen antamiseen. Kehitys on jatkunut pitkään ja nykyään yhä useampi oppilas saa erityisopetusta. (Kivirauma 2002, 24; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2015, 16.) Nykyään erityistä tukea tarvitseva tarkoittaa eri asiaa eri ihmisille eri paikoissa; toisen oppilaan kohdalla sillä tarkoitetaan oppilaan oppimisvaikeuksia, kun toisen kohdalla sillä tarkoitetaan oppilaan kognitiivisia vaikeuksia tai käyttäytymisongelmia (Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007, 17).

Oppivelvollisuuden voimaantulosta (v. 1921) lähtien Suomessa on pitkään ajateltu erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden hyötyvän mahdollisimman homogeenisissä ryhmissä opiskelusta. Tästä hyvää esimerkkiä ovat näyttäneet 1950-luvulla virallisen aseman saaneet tarkkailuluokat, joissa käytöshäiriöitä tai muita oppimisen ongelmia osoittaneet oppilaat opiskelivat yhdessä muiden samankaltaisia ongelmia osoittavien oppilaiden kanssa. Tarkkailuluokkia järjestettiin, jotta yleisopetuksessa säilyisi järjestys ja opetusta häiritsevät oppilaat saatiin mahdollisimman nopeasti siirrettyä muualle. Tarkkailuluokilla opiskelevia oppilaita nimensä mukaisesti tarkkailtiin, jotta oikea erityisopetuksen muoto löytyisi ja oppilas voitaisiin sijoittaa hänelle sopivaan ympäristöön. Todellisuudessa oppilaille sopivat vaihtoehdot olivat vähäiset, jolloin oppilaat usein jäivät opiskelemaan tarkkailuluokalle. Aikakauden vallitsevien käsitysten mukaan muista poikkeavien ihmisten paikka oli laitoksissa erotettuina "tavallisista" kansalaisista ja tämä ajattelu näkyi erityisopetuksessa erityiskoulujen ja -luokkien perus-

tamisena. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2015, 16-17). Erityisopetuksen tarpeen voidaankin nähdä johtuvan pitkälti siitä, ettei yleisopetus toimi tai anna tarpeeksi tukea sitä tarvitseville (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 21).

2.2 Segregoitu erityisopetus

Suomalainen koulujärjestelmä on siis ollut selkeästi kahtiajakautunut 1960-luvulle saakka. Tässä kahtiajakautuneessa koulutusjärjestelmässä yleisopetus ja erityisopetus on järjestetty selvästi erillään toisistaan. (Moberg & Savolainen 2015, 72.) Tätä oppilaiden erottelua harjoittavaa erityisopetusta kutsutaan segregoivaksi erityisopetuksiksi. Segregoivassa koulujärjestelmässä raja-arvojen ulkopuolelle jääneiden oppilaiden on ajateltu tarvitsevan erityisopetusta ja aiheuttavan häiriötä tavallisessa opetuksessa (Vehkakoski 1998, 97). Järjestelmän jakautumisen taustalla on vaikuttanut toisaalta vahva näkemys erityisoppilaiden erilaisuudesta ja kyvyttömyydestä osallistua yleisopetukseen (Moberg & Savolainen 2015, 72) sekä toisaalta yleisopetuksen kyvyttömyys vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin ja hyväksyä erilaisuutta (Ikonen 2009, 14). Saloviidan (2006b) mukaan valikoivaa erityisopetusta on edeltänyt yleisopetuksessa pitkään vallinnut opettajakeskeinen työskentelymalli, jota on ollut vaikeaa yhdistää oppilaiden erilaisten tarpeiden kanssa. Vaikeuksien ilmaannuttua opettajakeskeiseen työtapaan sopeutumattomat oppilaat on siirretty erityisluokkiin ja -kouluihin. (Saloviita 2006b, 141.) Kaksoisjärjestelmän vaikutukset näkyvät peruskoulun lisäksi laajasti koko koulutusjärjestelmässämme: hyvänä esimerkkinä toimii suomalainen opettajankoulutus, jossa opettajia koulutetaan erikseen yleis- ja erityisopetukseen (Naukkarinen 2012, 427.)

Segregoiva erityisopetus on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa sen kielteisesti leimaavasta vaikutuksesta sekä koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen edistämisestä (Moberg 1998, 137). Erillisen erityisopetuksen tarpeellisuutta on perusteltu oppilaiden tarpeisiin vastaamisella, vaikka tutkimustieto onkin tätä näkemystä kyseenalaistanut. Segregoivalle erityisopetukselle ei

ole löytynyt riittävästi tieteellisiä perusteita: tutkimustuloksissa on huomattu jo 1950- ja 1960- luvuilla, ettei erityisluokilla annettava opetus ole ollut huomattavasti tehokkaampaa kuin mitä yleisopetus voisi oppilaille tarjota. Sen sijaan tutkimuksista on selvinnyt segregoivan erityisopetuksen leimaavan erityisluokilla opiskelleita oppilaita ja vaikuttaneen erityisoppilaiden sosiaaliseen elämään myös aikuisuudessa. (Moberg & Savolainen 2015, 70; Saloviita 2006a, 326-330.) Erityisluokkasijoitus voi vaikuttaa ihmisen osallisuuden kokemukseen ja yhteiskuntaan integroitumiseen. Erityisluokilla opiskelevien oppilaiden erilaisuutta korostamalla on vahvistettu käsitystä siitä, että erillisissä laitoksissa tai kouluissa olevat ihmiset myös nähdään muista selvästi poikkeavina. (Moberg & Savolainen 2015, 71-72.) Toisin sanoen, koulumme sekä yhteiskuntamme luovat tarpeen erityiselle tuelle ja näin eriarvoistavat oppilaita. Eristämällä erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat eri kouluihin tai luokkiin, vahvistamme käsitystä eriarvoisuuden hyväksymisestä (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 8). Niemi, Mietola ja Helakorpi (2010) tutkivat erityisluokalla opiskelleiden henkilöiden kokemuksia erityisluokalla opiskelusta sekä koulutus- ja työelämäkokemuksia. Tutkimukseen vastanneet olivat viihtyneet ja saaneet tarvitsemansa tuen erityisluokalla, mutta osa haastateltavista koki, ettei opiskelunvalmiudet kehittyneet tarpeeksi hyvin erityisluokalla. Suurin osa haastateltavista oli jatkanut opiskelua toiselle asteelle. Jahnukaisen (2001) tutkimus kokemuksista erityisluokalla opiskelusta antaa samanlaisia tuloksia, sillä oppilaat ovat viihtyneet erityisluokalla, mutta negatiivisena asiana on koettu leimaaminen sekä opetuksen tason alhaisuus.

2.3 Integraatioajattelun synty ja kehittyminen

Erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde ja oppilaiden tasa-arvoisuus herättivät 1970-luvulla vilkasta keskustelua länsimaissa. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistäminen eli integraatio on ollut yksi erityisesti keskustelua herättäneistä aiheista. Segregoiva erityisopetus oli saanut osakseen kritiikkiä eikä tutkimustuloksetkaan tukeneet sen olemassaoloa. Samanaikaisesti monissa maissa tavoiteltiin koulujärjestelmää, jossa kaikki oppilaat saisivat laadukasta

opetusta kaikille yhteisessä koulussa. (Moberg & Savolainen 2015, 69; Moberg 2002, 34.) Moberg (2002, 36) on jakanut integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen vaikuttaneet taustatekijät kahteen pääryhmään: 1) tutkimustulokset segregoidun erityisopetuksen vaikutuksista ja 2) muuttuneet käsitykset yksilöiden erilaisuudesta, erilaisista oppilaista ja heidän koulutettavuudestaan sekä yksilöiden tasa-arvosta. Moberg ja Savolainen (2015, 69) ovat lisänneet taustatekijöihin vielä yhden pääryhmän, joka kattaa ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset.

Voimakkaimmin integraatioajattelun syntymiseen on vaikuttanut muutos kaikkien ihmisten, mukaan lukien vammaisten ja muihin vähemmistöryhmiin kuuluvien ihmisten, oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevassa ajattelussa. Vielä 1960-luvulla vallinnut käsitys laitosten tarpeellisuudesta väistyi, kun Pohjoismaissa vammaisille tarkoitettujen palveluiden tuottamista ja tarjontaa syntyi ohjaamaan normalisaatioperiaate. Normalisaatioperiaatteen mukaisesti vammaisten oppilaiden kouluympäristöjen ja -kokemusten tulisi olla mahdollisuuksien mukaan yhtä tavallisia kuin vammattomilla oppilailla. (Nirje 1994; Moberg 2002, 36-37.) Normalisaatioperiaatteen mukaista opetusta alettiin toteuttaa integraation keinoin (Erityisopetuksen strategia 2007, 17). Integraatiolla tarkoitetaan kahden erillään olevan osan yhdistämistä uudeksi kokonaisuudeksi, jossa alkuperäiset osat eivät erotu toisistaan. Käytännössä koulukontekstissa integraatio näkyy erityisluokalla tai -koulussa opiskelevan oppilaan osallistumisena yleisopetukseen joko osittain tai kokonaan. (Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007, 16; Takala 2010, 15). Vuonna 2018 erityistä tukea kokonaan erityisryhmässä (joko erityiskoulussa tai erityisryhmässä) sai 35 % oppilaista. Opetuksensa osittain yleisopetuksen ryhmässä sai 43 % erityistä tukea saavista oppilaista ja loput 21 % oppilaista sai erityistä tukea kokonaan yleisopetuksessa. (Suomen virallinen tilasto 2018.) Tilastoista voidaan siis todeta, että enemmistö erityistä tukea saavista oppilaista on joko kokonaan tai osittain integroituneina yleisopetukseen.

2.4 Integraation muodot

Integraation käsite on laaja ja se kattaa alleen eri tasoja. Moberg (2002) näkee integraation jatkumona, jossa yksi taso edistää toista. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, joka synnyttää toiminnallista integraatiota eli yhteistyötä ja -toimintaa kaikkien oppilaiden välille - joka taas vuorostaan edesauttaa sosiaalisen integraation kehittymistä - eli kehittää osallistujia hyväksymään toisiaan ja luomaan sosiaalisia suhteita -, mikä luo pohjaa koulun jälkeiselle yhteiskunnalliselle integraatiolle - eli elämiselle kaikille yhteisessä, tasa-arvoisessa yhteisössä (Moberg 2002, 38-39). Tavoiteltavana integraation tasona pidetään sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota, jolloin pelkkä oppilaiden fyysinen sijoittaminen yleisopetukseen ei riitä integraation toteutumiseksi (Moberg 1998, 136).

Integraatiossa voidaan erottaa kaksi erilaista näkemyssuuntausta: 1) *pois-segregaatio*-näkemys, jossa pyritään eroon erillisten laitosten ja koulujen tehotuudesta ja ihmisarvoa alentavista liitännäisvaikutuksista sekä 2) *non-segregaatio*-näkemys, jossa lähtökohtana on yksi kaikille yhteinen koulu. Non-segregaation näkemys viittaa selkeästi inklusion käsitteeseen. (Moberg 1998, 137; Moberg & Savolainen 2015, 73.) Integraation ja inklusion käsitteet sekoitetaan helposti keskenään, sillä niiden toimintaperiaatteet ja taustalla vaikuttavat ideologiat ovat keskenään samansuuntaisia. Suomessa inklusion käsitteen sekoittuminen integraation käsitteeseen on inklusiivisen kasvatuksen edistämisen näkökulmasta ongelma (Anon. 2019). Saloviita (2006b, 203) selventää integraation ja inklusion välisiä eroja seuraavasti: integraatiossa on kyse jo poikkeaviksi leimattujen oppilaiden oikeuksien puolustamisesta, kun taas inklusiossa erilaisuus nähdään ihmisyyteen luonnollisesti kuuluvana asiana, jonka ei lähtökohtaisesti pitäisi estää yhdessä olemista. Mobergin (2002, 44) mukaan näiden kahden käsitteen ja ideologian välinen ero on se, että integraatiossa pyritään ensisijaisesti vaikuttamaan yksilön toimintaan, kun taas inklusiossa ensisijaisena muutoskohteena on ympäristö. Integraatio ei siis ole tasa-arvon todellisen toteutumisen kannalta täysin ongelmatonta, vaikka se syntyikin tarpeesta luoda tasa-

arvoisempi ja yhdenvertaisempi koulu. Saloviidan (2006a, 340) mukaan integraation ongelma on erityisesti siihen liittyvä kuntoutusparadigma, jonka mukaisesti oppilaan täytyy ensin kuntoutua ja osoittaa valmiutensa osallistua uudessa ympäristössä ennen kuin hänet hyväksytään siihen. Saman ajatuksen jakaa Mikola (2011,28) toteamalla, että integraation taustalla on aina ajatus jonkun ihmisen poikkeavuudesta, jota yritetään kitkeä pois ennen uuteen yhteisöön liittymistä. Inklusion ja integraation välistä eroa kuvaakin hyvin Takalan (2010, 14) esittämä kysymys: ”tuleeko lapsen olla sopiva koululle vai koulun lapselle?”

2.5 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2007 marraskuussa valmistui Suomen ensimmäinen esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen strategia, jonka yhtenä tavoitteena oli lisätä koulutuksellista tasa-arvoa poistamalla oppimisen esteitä ja korostamalla oppilaan oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan luontaisesti määräytyvässä oppilasryhmässä. Strategia on syntynyt tarpeesta hyödyntää aiempaa tehokkaammin yleisen tuen toimenpiteitä oppimisen tukemisessa. (Sarlin & Koivula 2009, 24-25.) Strategian pohjalta perusopetuslakiin (1998/628 16§) tehtiin vuonna 2010 muutoksia, joiden myötä oppimisen tukemisessa siirryttiin kolmiportaiseen tukimalliin (Erityisopetuksen strategia 2007).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 61) oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki on jaettu nimensä mukaisesti kolmelle tasolle: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso ja keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin heti niiden ilmetessä. Yleisen tuen antamisen aloittaminen ei edellytä erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia, vaan se voidaan aloittaa heti. Yleistä tukea voidaan antaa oppilaan omassa ryhmässä oman luokanopettajan toimesta, sillä yleisen tuen tukikeinoja ovat esimerkiksi tukiopetus, apuvälineiden käyttö ja opetuksen eriyttäminen. Yleisen

tuen tarkoituksena on toimia ennaltaehkäisevänä tukitoimena, jonka avulla voidaan vaikuttaa oppimisen esteisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (POPS 2014, 62-63.)

Yleisestä tuesta seuraava taso on tehostettu tuki. Oppilas voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin silloin, kun yleinen tuki ei tunnu riittävältä ja oppilas selvästi tarvitsee koulunkäynnin tueksi tehokkaampia tukimuotoja, kuten säännöllistä osa-aikaista erityisopetusta. Tehostetussa tuessa oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tuki suunnitellaan kokonaisuutena oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden pedagogisen arvioinnin pohjalta. (POPS 2014, 62-63.)

Tilanteessa, jossa todetaan, ettei tehostettua tukea saava oppilas ole riittävästi hyötynyt annetusta tuesta, oppilaalle voidaan tehdä erityisen tuen päätös. ”Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen” (POPS 2014, 65). Tämä tarkoittaa, että tarvittaessa oppilaan oppivelvollisuutta voidaan myös pidentää. Erityisen tuen päätöksen toimeenpaneminen edellyttää, että oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon tulee kirjata kaikki erityistä tukea tarvitsevan oppilaan saama tuki. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Erityisessä tuessa käytössä on kaikki yleisen ja tehostetun tuen keinot sekä kokoaikainen erityisopetus. (POPS 2014, 65-67.)

Kolmiportaiseen tukimalliin siirtyminen voidaan nähdä edistysaskeleena kohti kaikille yhteistä koulua, sillä tuki pyritään lähtökohtaisesti tarjoamaan oppilaan omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin menetelmin yhteistyössä opettajien, muun henkilöstön ja oppilaan huoltajien kanssa. Saman ajatuksen jakaa Naukkarinen (2012, 428), jonka mukaan kolmiportainen tukimalli on peruskoululle haaste, sillä se tarkoittaa kuntoutusparadigman mukaisten käytänteiden muuttamista inklusion suuntaisiksi. Inklusion toteutumisen kannalta tukimalli on kuitenkin ongelmallinen ja segregoivan erityisopetuksen sal-

liva, sillä oppilaan tarvitsema erityinen tuki voidaan yhä järjestää kokonaan erityisluokalla tai -koulussa (POPS 2014, 68), jolloin oppilaan mahdollisuus olla osallisena hänelle luontaisesti määrittyvässä ryhmässä ei toteudu.

3 INKLUUSIO

3.1 Inkluisio kansainvälisissä sopimuksissa sekä Suomen lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa

Inkluisio sanana on vanha ja sanakirjan mukaan se tarkoittaa mukaan ottamista ja sisällyttämistä johonkin. Sitä on käytetty kuvaamaan erilaisten vähemmistöryhmien, kuten mustien ja alkuperäiskansojen, mukaan ottamista ja sisällyttämistä valtaväestöön. Inkluisio sai uuden merkityksen 1990-luvulla, kun kehitysvammaisten alalla toimivat järjestöt alkoivat käyttämään sitä uuden tavoitteensa kuvaamiseen. Tavoitteena oli hyväksyä kaikki kehitysvammaiset, myös syvästi ja vaikeasti vammaiset, arvokkaaksi osaksi yhteiskuntaa. (Saloviita 2008, 2.) Koko maailman tietoisuuteen inkluisio tuli vuonna 1994 Unescon Salamancan julistuksen myötä, jonka tavoitteena oli muodostaa yksi yhteinen koulujärjestelmä kaikille oppilaille sekä luoda tasa-arvoinen ja erilaisuutta hyväksyvä arvo maailma. Julistuksen on vahvistanut 92 valtiota, Suomi mukaan lukien, ja 25 kansainvälistä järjestöä (Unesco 1994). Inklusiivisen koulun voidaan siis sanoa olevan kansainvälisesti hyväksytty tavoite koulutuksen kehittämiseksi (Savolainen 2009, 121). Kansainvälisesti inkluisiota tukee myös lasten oikeuksien sopimus (YK 1990) sekä yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK 2008). Molempien sopimusten tarkoituksena on velvoittaa valtiot syrjimättömyyteen, jokaisen yksilön kunnioittamiseen sekä osallistumiseen ja osallisuuteen yhteiskunnassa.

Inkluisioperiaatteen mukaista toimintaa tukee Suomen lainsäädäntö sekä opetussuunnitelma, jotka pyrkivät siihen, että jokainen voi kasvaa ja kehittyä turvallisesti ja hyväksytysti riippumatta henkilön ominaisuuksista. Suomen Perustuslaissa (Perustuslaki 1999/731 §6) todetaan, että "[k]etään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella". Lapsia tulee kohdella tasa-arvoisina yksi-

löinä ja heillä on oikeus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti. (Perustuslaki 1999/731 §6.) Suomen yhdenvertaisuuslaki (2014/1325 §8) kieltää kaikkien ihmisten syrjinnän mistä tahansa henkilöön liittyvästä syystä sekä velvoittaa Suomen kouluja edistämään yhdenvertaisuutta (2014/1325 §6).

Perusopetuslaissa (1998/628) opetuksen tavoitteena on “tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Näiden lisäksi “opetuksella tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”. Tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää yhdenvertaisuuden turvaamista koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 1998/628 §2.) Perusopetuslaki tukee myös inklusion lähikouluperiaatetta, jonka mukaan oppilaan tulisi käydä koulua lähikoulussaan ja näin hänellä olisi paremmat mahdollisuudet kiinnittyä helpommin häntä ympäröivään yhteisöön (Perusopetuslaki 1998/ 628 §6).

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan perusopetuksen tehtävänä on kehittää opetusta inklusioperiaatteen mukaan. Tällä tarkoitetaan opetuksen saatavuutta ja esteettömyyttä sekä oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetus pyrkii vahvistamaan oppilaan myönteistä identiteettiä oppijana, yhteisön jäsenenä sekä ihmisenä. Oppilaita kasvatetaan tuntemaan, kunnioittamaan ja puolustamaan ihmisoikeuksia. Perusopetuksen tarkoituksena on koulutuksen tasa-arvon ja laadun varmistaminen sekä hyvien edellytysten luominen oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Yhteiskunnallisesti opetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistetään oppivassa yhteisössä, jonka jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina (POPS 2014).

3.2 Inkluisio on erilaisuuden hyväksymistä

Inkluisio on jatkuva prosessi (Booth & Ainscow 2005, 14-15; Ainscow & Tweddle 2003, 173), jonka perustana pidetään erilaisuudesta oppimista (Ainscow & Tweddle 2003, 173). Inklusion toteutuminen vaatii ympäristön ja ilmapiirin muokkaamista erilaisuutta hyväksyvämmäksi (Strømstad 2003, 34), minkä vuoksi erilaisuudesta tulisikin puhua ääneen turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luomiseksi (Sapon-Shevin 1992, 20). Erilaisuuden hyväksymistä edistää erilaisten ihmisten eläminen ja oppiminen yhdessä (Saloviita 1999, 13) eikä erilaisuutta tulekaan piilottaa tai kieltää, vaan sitä pitäisi ennemminkin tuoda esille ja näkyväksi. Koulun hyväksyessä oppilaiden moninaisuuden ja erilaisuuden, vähemmistöryhmiin kuuluvista oppilaista tulee luonnollinen osa yhteisöjä eikä heitä suljeta ulkopuolelle tai leimata poikkeaviksi. (Flem, Moen & Gudmundsdottir 2004, 96.) Jokaisen yksilöllisyyden ymmärtäminen on inklusion lähtökohta (Booth & Ainscow 2005, 14-15).

Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien ihmisten hyväksymistä osaksi yhteiskuntaa sekä syrjivän toiminnan lopettamista. Inkluisio koskee kaikkia, mutta erityisesti niitä ryhmiä, joilla on suurempi riski joutua marginalisoiduiksi, ulkopuolelle jätetyiksi tai heikommin menestyviksi kuten vammaiset, köyhät, eri kulttuurien edustajat, eri uskontokunnat ja eri sukupuolet (Ainscow & Tweddle 2003, 174; Topping 2012, 17; Robinson & Goodey 2018, 427). Inklusiossa vastustetaan syrjintää periaatteiden sekä käytännön tasolla (Väyrynen 2001, 15). Inklusiossa pyritään siirtymään vammaiskeskeisestä ajattelusta vahvuusaluekeskeiseen ajatteluun sekä kohdistamaan vaatimukset yhteisöön eikä yksilöön (Unesco 1994; Hakala & Leivo 2015, 1).

3.3 Inkluisio kouluissa

Koulujärjestelmän tasolla inklusiolla tarkoitetaan sitä, että kaikki oppilaat ovat tervetulleita kouluihin ja kouluyhteisöihin riippumatta heidän ihonväristä, sukupuolesta, uskonnosta, vammaisuudesta tai muusta henkilökohtaisesta ominaisuudesta (Stainback & Stainback 1992; Saloviita 1999; Villa & Thousand 2012).

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yleisopetukseen heti ensimmäisestä luokasta lähtien, jossa he saavat oppimiseensa tarvitseman tuen (Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007, 17; Unesco 1994; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343). Inklusio eroaa integraatiosta siten, että erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ei missään vaiheessa ole sijoitettu tai tulla sijoittamaan erityisluokalle tai -kouluun, vaan hän on alusta alkaen osana yleisopetusta (Takala 2010, 16). Inklusiivisesta koulusta käytetään myös termejä ´osallistava koulu´ sekä ´kaikille yhteinen koulu´.

Cheminaisin (2002) mielestä inklusiivinen koulutus on synonyymi korkealaatuiselle opettamiselle ja oppimiselle, joka ilmenee laadukkaalla opetuksella ja yhteisellä opetussuunnitelmalla, joka vastaa jokaisen oppilaan tarpeisiin. Koulutuksen tarkoituksena on kehittää lapsia niin, että he saavat yhteiskunnan vaatimat tiedot, taidot ja asenteet (Katz & Mirenda 2002, 14). Inklusion tavoitteena on koulu, jossa minimoidaan oppimisen ja osallistumisen rakenteelliset, asenteelliset tai pedagogiset esteet, joiden takia erilaiset lapsiryhmät jäävät koulutuksen ulkopuolelle (Booth & Ainscow 2005; Savolainen 2009, 122).

Low (1997) jakaa inklusioajattelun kolmeen muotoon: kovaan, pehmeään ja tyhmään. Kovassa inklusiiossa ajatellaan, että tuen tarpeeseen tulisi pystyä vastaamaan yleisopetuksessa, mutta Lown mielestä systeemi, joka pyrkii vastaamaan kaikkien tarpeisiin yhtä aikaa, ei vastaa kenenkään tarpeisiin. Pehmeässä tuessa ymmärretään, että erityistarpeita on ja niihin tulee vastata, mutta tukea tulisi olla saatavilla vain tietyissä paikoissa. Tyhmässä inklusiiossa ymmärretään, että on erityisiä tarpeita, mutta niitä ei haluta nimittää erityisiksi eikä niihin haluta vastata. (Low 1997, 77.) Ryndak, Jackson ja Billingsley (2000) ovat kehittäneet seitsemän kriteeriä inklusiolle, joista viiden toteutuessa koulu on inklusiivinen. Kriteereihin kuuluu kaikkien oppilaiden opiskeleminen yhdessä lähikoulussa, jossa tukitoimilla varmistetaan jokaisen oppilaan oppiminen ja osallisuus. Kouluyhteisön jokainen jäsen on tärkeä ja samanarvoinen sekä koulussa annettava opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhteistyönä. Yleisopetus ja erityisopetus yhdistetään yhdeksi yhteiseksi opetuksiksi ja inklusiivisen koulun

tärkeimpänä kriteerinä on koulun asenteiden ja ilmapiirin kehittäminen erilaisuutta hyväksyväksi. (Ryndak, Jackson & Billingsley 2000.) Booth ja Ainscow (2005) ovat kehittäneet kouluille inklusion kehittymismallin, jossa kehittyminen tapahtuu kolmella eri tasolla: kulttuuri, periaatteet ja käytännöt. Näistä kerromme tarkemmin tutkimuksen toteuttamisosiossa.

3.3.1 Inklusio ja osallisuus

Perusopetuslain mukaan ”Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun” (Perusopetuslaki 2013/628 § 47a).

Osallistuminen edellyttää aktiivista mukana olemista sekä mahdollisuutta ilmaista oman osallisuuden kokemukset. Osallistuminen on yhteistyötä muiden kanssa yhteisissä oppimisprosesseissa, joissa jokaista arvostetaan ja ymmärretään omana itsenään sekä hyväksytään yhteisön jäseneksi (Booth & Ainscow 2005, 14-15). Osallisuuden kokemukseen kuuluu myös mahdollisuus päättää olla osallistumatta (Väyrynen 2001, 20).

Inklusion tulee olla paljon enemmän kuin vain fyysistä läsnäoloa lähikouluissa. Oppilaan tulee kuulua yleisen opetussuunnitelman piiriin, mutta myös olla osana koulun jokapäiväistä arkea ja tapahtumia. (Topping 2012, 13.) Osallistavan koulun käsitteeseen on liitetty myös käsitys oppilaiden kasvamisesta aktiivisiksi kansalaisiksi, johon kuuluu oppilaiden äänten kuuleminen ja toimintakulttuurin rakentaminen osallisemmaksi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 25).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että pelkkä fyysinen yhdessäolo ei takaa osallisuuden syntymistä vaan siihen tarvitaan myös sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta (Pijl, Frostad & Flema 2008, 390; Vetoniemi & Kärnä 2019, 1). Inklusion toteutumisen edellytyksenä pidetään kaikkien oppilaiden hyväksymistä osaksi

ryhmää, sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymistä, ystävyysuhteiden syntymistä ja ylläpitämistä niin koulussa kuin vapaa-ajalla ja sosiaalisen aseman rakentumista (Bossaerta, Colpin, Pijl & Petry 2013, 69).

3.3.2 Inklusio ja tasa-arvo

Inklusiossa on kyse jokaisen oppilaan tasa-arvosta (Takala 2010, 13), jota voidaan Saloviidan (1999, 13) mukaan pitää yhteisen opetuksen tärkeimpänä perusteena. Hyväksymällä kaikki oppilaat samalle luokalle huolimatta heidän vammoistaan tai oppimisvaikeuksistaan, pidetään heitä yhtä arvokkaina kuin muitakin lapsia. Heidät nähdään yksilöinä, joilla on erityiset tarpeet niin kuin muillakin. (Saloviita 1999, 13.) Jokaisella on oikeus saada itselleen sopivaa opetusta ja tukea (Calculator & Jorgensen 1994). Inklusio ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkia tulisi kohdella samalla tavalla (Väyrynen 2001, 21).

Jokainen oppilas kohtaa oppimisen esteitä jossain vaiheessa opintopolkuun (Booth & Ainscow 2005, 15). Oppilaan tarvitsema tuki määritellään usein erityisopetuksen tarpeeksi, vaikka oikeasti oppilas tarvitsee vain enemmän tukea oppimiseensa kuin muut (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345). Ashmanin (2012, 83) mukaan ketään ei voida luokitella erityiseksi oppijaksi, sillä jokainen lapsi oppii omalla erityisellä tavallaan. Inklusiivisessa koulussa oppilaita ei tarvitse enää jaotella erityisoppilaisiin ja muihin, tyypillisiin oppilaisiin (Mikola 2011, 17). Jaottelu leimaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja edistää asennetta, että he kaikki ovat samanlaisia (Väyrynen 2001, 16; Fredrickson & Cline 2009, 69). Jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella yleisopetuksessa yhdessä muiden kanssa eikä ole oikeutettua, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulee ansaita ja todistaa kykeneväisyytensä opiskella yleisopetuksessa (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 8).

3.4 Inklusio oppilaiden näkökulmasta

Inklusiossa on kyse kaikkien oppilaiden läsnäolosta, osallistumisesta ja oppimisesta. Läsnäololla tarkoitetaan sitä missä oppilaat opiskelevat ja kuinka paljon he

ovat osallisina koulun toiminnassa. Osallisuuteen vaikuttaa lapsen kokemus osallisuudesta sekä itsestään oppijana. Oppimista ei mitata vain testeillä ja kokeilla, vaan tarkastellaan sitä myös opetussuunnitelman ulkopuolelta. (Ainscow & Tweddle 2003, 174.)

Oppimisvaikeuden, käyttäytymisongelman ja vammaisuuden usein ajatellaan olevan esteenä lapsen osallistumiselle menestyksekkäästi opetukseen tavallisella luokalla. Eri puolilla maailmaa on kuitenkin pystytty osoittamaan, että kaikkien lasten on mahdollista oppia yhdessä. (Saloviita 1999, 12.) Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät inklusiivisesta koulusta, sillä heidän oppimistuloksensa ovat parantuneet sekä sosiaaliset taidot kehittyneet enemmän tavallisella luokalla kuin erityisluokalla. Heille syntyy vuorovaikutussuhteita ikätovereidensa kanssa, minkä lisäksi heidän tulevaisuutensa näyttää osallisuuden näkökulmasta valoisammalta (Stainback & Stainback 1996; Moore 2003, 28-29; Topping 2012, 17; Katz & Mirenda 2002, 14.) Erityisen tuen oppilaat, jotka opiskelevat yleisopetuksessa, ovat tulevaisuudessakin helpommin osana yhteiskuntaa, sillä he ovat sosiaalisesti taitavampia ja enemmän vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Calculator & Jorgensen 1994). Inklusion myötä yhteenkuuluvuuden tunne paranee ja samalla itsetunto kasvaa, joka auttaa ja motivoi oppimaan. Inklusiivinen koulu myös vähentää leimaamista sekä antaa kaikille oppilaille todellisemman kuvan yhteiskunnasta ja yhteistoiminnasta. (Moore 2003, 28-29).

Vetoniemi ja Kärnä (2019) tutkivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia yleisopetuksessa opiskelemisesta. Oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja ympäristön vastaamisesta heidän tuen tarpeisiinsa olivat enemmän negatiivisia kuin positiivisia. Oppilaat kokivat olevansa ulkopuolisia eivätkä kuuluneet ryhmäänsä, minkä lisäksi opetuksen järjestäminen ja opettajien toiminta oli syrjivää. Tutkimuksen mukaan yleisopetuksella on vielä paljon parannettavaa, jotta se pystyy vastaamaan täysin oppilaiden tarpeisiin. Norjassa tehtyjen tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia, sillä niissä saatujen tulosten mukaan yleisopetuksessa opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät ole yhtä suosittuja kuin muut, heillä oli vähemmän ystävyys-suhteita kuin muilla ja he olivat harvemmin osa ryhmää (Pijl, Frostad & Flem 2008; Frostad & Pijl 2007;

Pijl, Skaalvik & Skaalvik 2010). Avramidisin (2010) Englannissa tehdyn tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat olevansa osa ryhmäänsä sekä heillä oli ystävyysuhteita muiden kanssa, mutta heillä oli alhaisempi sosiaalinen status.

Inklusiolla on tutkimusten mukaan myönteisiä vaikutuksia myös yleisopetuksessa opiskeleviin oppilaisiin. Oppilaat ovat oppineet hyväksymään ja arvostamaan erilaisuutta, eivätkä he enää pelkää sitä. (Stainback & Stainback 1996; Moore 2003, 28-29; Topping 2012, 17; Katz & Mirenda 2002, 14.) He ovat oppineet toimimaan yhdessä erityistä tukea tarvitsevien luokkatovereidensa kanssa, sekä heidän itsetuntonsa on kohentunut heidän autettuaan luokkatovereitaan. Oppilaat ovat myös muodostaneet merkittäviä ja pitkiä ystävyysuhteita keskenään. (Staub & Peck 1995, 37-39.) Kalambouka, Farrell, Dyson ja Kaplan (2007) tutkivat inklusion vaikutuksia yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden oppimiseen. Tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetukseen ei vaikuttanut yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden oppimiseen mitenkään tai hyvin vähän, useimmiten sillä oli jopa positiivisia vaikutuksia kaikkien oppilaiden oppimiseen. (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan 2007.)

3.5 Inklusion toteuttaminen

Inklusiivisessa koulussa oppilas ei jää ilman tarvitsemaansa tukea, erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei leimata eikä suljeta kouluyhteisön ulkopuolelle eivätkä he ole satunnaisia poikkeustapauksia tavallisella luokalla, vaan he kuuluvat tärkeänä osana yhteiseen opetukseen (Saloviita 1999, 16). Inklusiivisten koulujen vahvuus on Salamancan julistuksen mukaan siinä, että ne tarjoavat laadukasta opetusta kaikille ja edesauttavat tasa-arvoisemman yhteiskunnan rakentamisessa sekä asenteiden muuttamisessa parempaan (Unesco 1994). Erilaisuus nähdään rikkautena ja sitä käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohtana (Väyrynen 2001, 23).

Inklusiivisessa koulussa opetusta ja tukea ei suunnitella vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten, vaan opetuksen tulisi tukea jokaista oppilasta. (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3-4; Flem, Moen & Gudmundsdottir 2004, 85; Väyrynen 2001, 16) Tukea ja ymmärrystä antavasta inklusiivisesta koulusta hyötyvät kaikki oppilaat, sillä resurssit pystytään käyttämään paremmin erityisopettajien tietotaitojen siirtyessä erityiskouluista ja -luokista koskemaan yleisopetuksen jokaista luokkaa, jolloin jokaisen oppilaan oppimista pystytään tukemaan paremmin (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 6-7). Inklusiivisen koulun myötä moniammatillista yhteistyötä tehdään enemmän, jolloin myös aikuiset oppivat toisiltaan ja näin ollen pystyvät antamaan oppilaille paremmin ja parempaa tukea (Moore 2003, 28-29). Opettamalla kaikkia oppilaita yhdessä vähemmistöihin kuuluvat henkilöt saavat mahdollisuuden kuulua vahvemmin yhteiskuntaan, opettajat saavat kehittää omia ammatillisia taitojaan ja yhteiskunta tekee merkittävän päätöksen kunnioittaa jokaista ihmistä tasa-arvoisena yksilönä (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 3).

Inklusiivisen filosofian mukaan jokainen oppilas kuuluu yleisopetukseen ja pystyy oppimaan siellä. Inklusiivisessa luokassa on käytössä kaikille yhteinen opetussuunnitelma, jota muokataan oppilaan tarpeiden, taitojen ja tavoitteiden mukaisesti (Unesco 1994). Oppilaan tarvitsema tuki tuodaan oppilaan luokse yleisopetukseen, minkä vaikutuksesta moniammatillisesta yhteistyöstä voi hyötyä moni oppilas luokassa. Inklusiivisessa luokassa kannustetaan omien vahvuuksien löytämiseen, itsetunnon kasvattamiseen ja muiden hyväksymiseen. Se on myös joustava, sillä siellä pystytään muuttamaan suunnitelmia tilanteen mukaan sekä antamaan tukea, kun sitä tarvitaan. (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 8-11; Fox & Williams 1991.) Inklusiivisessa on tärkeää, että opetus mukautuu oppilaiden tarpeiden mukaan eikä niin, että oppilas mukautuu opetuksen vaatimukseen (Unesco 1994; Moore 2003, 28). Kehittämällä erilaisia tukitoimia koulu ottaa huomioon erilaiset oppijat, sekä parantaa omaa kykyään edistää oppimista ja lähiyhteisöön liittymistä sekä moninaisuuden huomioon ottamista. Yksilölliset tukitoimet lisäävät kaikkien mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa opetukseen

sekä oppimiseen. (Booth & Ainscow 2005, 16.) Oppimisympäristöjä tulee muokata kaikille oppilaille sopivaksi ympäristöksi (Mikola 2011, 17-18).

Opetuksen laadulla on merkittävä vaikutus onnistuneeseen inklusioon (Topping 2012, 17). Jokainen lapsi hyötyy henkilökohtaisesta opetuksesta, jonka tarkoituksena on tukea oppimista tavallisella luokalla (Saloviita 1999, 30). Inklusion toteuttaminen vaatii opettajalta joustavuutta, hyvää oppilastuntemusta sekä suunnittelua ja eriyttämistä (Ashman 2012, 83). Tarpeen vaatiessa opettajan tulee muuttaa opetustyyliään kehittääkseen inklusiota (Ainscow, Booth & Dyson 2006). Jokainen oppilasryhmä koostuu moninaisuuden kirjosta, minkä vuoksi jokaisen ihmisen yksilöllisyys on opetuksen ja oppimisen lähtökohta. "Erilaisuus ei ole poikkeus, vaan kaiken suunnittelun ja toiminnan perusta." (Väyrynen 2001, 21.) Opettajat kuitenkin usein luokittelevat oppilaitaan taitojen mukaan, joten saatetaan tarvita suurta asenteiden muutosta, jotta saada opettajat ottamaan luokkaansa erilaisia vaativia oppilaita (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 11)

3.6 Mitä inklusio vaatii toteutuakseen?

Koulutusjärjestelmään vaikuttaa ympäröivän yhteiskunnan perinteet, arvot ja asenteet (Flem, Moen & Gudmundsdottir 2004, 86), mutta koulutuksella on mahdollisuus myös vaikuttaa yhteiskunnan kehittymiseen. Inklusiivisen koulun kehittäminen on pitkä prosessi, joka vaatii yhteisen koulutuspolitiikan hyväksymistä kaikilla tasoilla alkaen opetusministeriöstä päätyen eri toimijoiden ja vaikuttajien kautta yksittäisiin opettajiin (Saloviita 1999, 16; Väyrynen 2001, 17; Burstein ym. 2004, 105). Inklusiota on vaikea saavuttaa, jos yhteiskunta ei ole valmis tarjoamaan oppilaan tarvitsemaa tukea yleisopetuksessa ja muokkaamaan yleisopetusta niin, että se sopii kaikille oppilaille. Stainbackin ja Stainbackin (1996, 385) mukaan avain onnistuneeseen inklusioon on halukkuus saavuttaa yleisopetus, joka on joustava ja kannustava jokaiselle oppilaalle. Tarkastelemalla ja muokkaamalla opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät niin, että opetuksesta

tulee joustavaa, kaikki huomioonottavaa sekä kaikkia tasapuolisesti ja kunnioituksella kohtelevaa, saavutetaan inklusion pohjimmainen tavoite (Väyrynen 2001, 18).

Inklusio ei ole säästötoimenpide, sillä sen tarkoituksena ei ole siirtää erityisen tuen oppilaita yleisopetukseen ilman tarvittavaa tukea opettajille ja oppilaille. Tarkoituksena ei ole säästää rahaa, vaan kehittää kaikille sopiva koulu. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 11.) Inklusiossa tulee ottaa huomioon, miten, missä ja miksi opetamme kaikkia oppilaita sekä mitä haluamme sillä saavuttaa (Barton 1997, 234). Inklusion toteuttaminen vaatii muutoksia koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla, kuten opettajien koulutuksessa, opetussuunnitelmassa, opetusmateriaaleissa, pedagogiikassa ja resursseissa. Näiden lisäksi tulee kehittää rakennuksia, arviointia, koulun ilmapiiriä sekä oppilaille ja opettajille annettavaa tukea inklusion mukaisiksi. Muutokset tapahtuvat yleisopetuksessa, mutta yhteistyössä erityisopetuksen, oppilaiden sekä huoltajien kanssa. (Calculator & Jorgensen 1994, 12; Unesco 1994.) Erityisopetuksen tiedot ja taidot saadaan inklusion avulla hyödynnettyä kaikkien oppilaiden opettamisessa ja tukemisessa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 25-26).

Inklusion kehittymiseen vaikuttaa myös arvojen toteutuminen kunnallisessa päätöksenteossa sekä käytännön koulutyössä (Mikola 2011). Se vaatii tietojen ja taitojen keräämistä, arvioimista ja käyttöön ottamista, jotta se voi kehittää politiikka ja käytäntöjä (Ainscow & Tweddle 2003, 174). Ekinsin ja Grimesin (2009, 28) mukaan kouluille on helpompaa asettaa tavoitteeksi olla niin inklusii- vinen koulu kuin mahdollista kuin odottaa kouluilta täyttä inklusiota. Inklusion toteutumiseksi ei riitä vain määräysten ja suositusten laatiminen, sillä inklusio on muutosprosessi kouluyhteisössä ja koulutuspolitiikassa (Väyrynen 2001, 17). Muutos voi lähteä yhdestä ihmisestä, mutta yksi ihminen ei riitä muuttamaan koko koulun ja yhteiskunnan toimintaa, vaan muutokseen tarvitaan kaikkia. Työyhteisön on hyvä keskustella keskenään, mitä asioita voidaan muuttaa ja miten. Prosessi on keskustelua, väittelyä, kuuntelemista ja muiden kunnioittamista. (Barton 1997, 234.)

3.7 Inklusion toteutus eri maissa

Inklusion määritelmään vaikuttaa maiden historiat, kulttuurit sekä lainsäädäntö, mutta kaikille määritelmille on kuitenkin yhteistä yhdenmukaisuuden ja oikeudenmukaisuuden tavoittelemisen (Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007, 16; Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 351). Inklusio koskee kaikkia oppilaita, mutta Suomessa inklusiosta puhuttaessa se usein yhdistetään vammaisten oppilaiden koulunkäyntiin integraatioajattelun sekä erityisopetuksen voimakkaan osuuden vuoksi (Butler & Naukkarinen 2017, 11). Maailmalla inklusio ulottuu kuitenkin koskemaan muitakin vähemmistöryhmiä vammaisten lisäksi, kuten tyttöjä, köyhiä, erilaisia vähemmistökulttuureja sekä kriisialueiden lapsia (Unesco 2008). Väyrösen (2001, 14) mielestä koulutuksen suurimpana haasteena maailmanlaajuisesti voidaankin pitää kaikkien lasten saamista kouluihin.

Salamancan julistuksen allekirjoittaneet maat ovat muokanneet koulutusjärjestelmänsä inklusiivisemmaksi. Englannissa on nykyään voimassa laki, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus yhteiseen opetussuunnitelmaan sekä fyysiseen esteettömyyteen koulussa. Oppilaan tulee tuntee olonsa hyväksytyksi sekä tulla kohdelluksi niin kuin muut. (Topping 2012, 13.) Norjassa on täyden inklusion politiikka ja suurin osa erityisen tuen oppilaista opiskelee yleisopetuksen ryhmissä (Pijl, Frostad & Flem 2008, 390).

Italiassa on säädetty 1970-luvulla koululaki, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä koulua tavallisella luokalla riippumatta heidän vammansa vaikeusasteesta (Saloviita 1999, 14). Yhdysvalloissa alettiin 1970-luvulla lakkauttamaan erityisluokkia (Saloviita 1999, 14) ja vuonna 2017 95 % vammaisista oppilaista opiskeli tavallisella luokalla (U.S. Department of Education). Etelä-Aasian maissa pyritään saamaan koulutuksen piiriin sen ulkopuolelle jäävät lapset, esimerkiksi Bangladeshissa on säädetty inklusiosta laki, minkä tarkoituksena on saada kaikki lapset kouluun, myös vammaiset (Ahmmed 2015, 57). Aasian lisäksi myös esimerkiksi Nigeriassa on pyritty tekemään inklusiosta normi eikä poikkeus, minkä vuoksi vammaiset oppilaat pääsevät yhä enemmän koulutukseen piiriin (Mathias 2015, 105).

Tilastojen ja tutkimusten mukaan Suomi menestyy heikosti kansainvälisessä vertailussa inklusiivisen opetuksen tavoittelussa (Ladonlahti & Naukkari-
nen 2006, 345; Hakala & Leivo 2015, 1). Suomessa oli vuonna 2018 70 peruskou-
luasteen erityiskoulua ja näissä kouluissa opiskeli 4200 oppilasta (Suomen viral-
linen tilasto 2019).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää mitä inklusiivisen kehittämismallin mukaisia piirteitä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kouluista tunnustetaan haastatteluiden perusteella sekä mitä ajatuksia tutkimukseen osallistuvilla oppilaille on inklusiivisen koulun periaatteista, kulttuurista ja käytännöistä. Tutkimuksessamme käytetään pohjana Tony Boothin ja Mel Ainscowin (2005) ”Index for inclusion”-työkirjan suomennettua versiota.

1. Mitä Boothin ja Ainscowin inklusion kehittämismallin mukaisia piirteitä oppilaiden omasta koulusta voidaan haastatteluiden perusteella tunnistaa?
2. Mitä ajatuksia oppilaille on inklusiivisen koulun kehittämismallin mukaisista periaatteista, kulttuurista ja käytännöistä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tässä laadullisessa tutkimuksessa käytämme pohjana Boothin ja Ainscowin (2005) ”Index for Inclusion”-työkirjan suomennettua versiota. Laadullisella tutkimuksella ”pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä” (Eskola & Suoranta 2014, 61). Tässä tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään inklusion käsitettä ja löytämään kehittämismallin mukaisia piirteitä kouluista sekä kuvaamaan lasten ajatuksia näistä piirteistä.

Boothin ja Ainscowin (2005) mukaan inklusio on jatkuva prosessi, joka antaa paremmat mahdollisuudet oppimiseen ja osallistumiseen kaikille oppilaille. Inklusiivisessa koulussa arvostetaan kaikkia koulun jäseniä ja varmistetaan jokaisen oppilaan osallisuus koulun toimintaan. Erilaisuus ja moninaisuus nähdään resursseina sekä rikkautena, jonka lisäksi oppimisen ja osallistumisen esteitä pyritään poistamaan. Koulun rooli oppimistulosten edistäjänä, yhteisöllisyyden rakentajana ja arvojen kehittäjänä edistää yhteiskunnallista inklusiota. (Booth & Ainscow 2005, 14.)

Työkirjasta olemme hyödyntäneet erityisesti inklusion kehittämismallin kolmea kehittämisen osiota: inklusiivinen koulukulttuuri, osallistavan koulun periaatteet ja inklusiiviset käytännöt.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme osallistui 22 4.-6.-luokkalaista oppilasta kolmesta eri koulusta. Näistä oppilaista kaksi opiskeli erityisluokalla, mutta he olivat integroituina yleisopetukseen muutamassa oppiaineessa. Kuusi oppilasta opiskeli yleisopetuksessa, mutta he kävivät erityisopettajan luona saamassa tukea matematiikkaan, äidinkieleen tai molempiin. Loput oppilaista opiskeli yleisopetuksen luo-

kassa. Haastatteluun osallistuneet oppilaat tulivat kuudelta eri luokalta. Tutkimuksemme kannalta osallistujien sukupuolella ei ollut merkitystä, mutta sattumalta tutkimukseen osallistui saman verran tyttöjä sekä poikia.

Päätimme toteuttaa tutkimuksen oppilaiden näkökulmasta, sillä on merkityksellistä tutkia heidän näkemyksiä, kokemuksia ja ideoita (Karlsson 2016, 121). Kuulan (2015, 100) mukaan lasten osallistuminen tutkimuksiin tukee heidän oikeuttaan tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan. Inklusio vaikuttaa oleellisesti oppilaiden arkeen kouluissa, joten heidän näkemystensä kuuleminen on erittäin tärkeää. Lasten yhteiskunnallista osallistumista ja kuuntelemista pidetäänkin nykyään enemmän itsestään selvänä asiana (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 313.)

Etsimme tutkimukseen osallistujia lähettämällä sähköpostia valikoituihin kouluihin. Halusimme saada tutkimuksemme kouluja, joissa oli erityis- ja pienryhmiä, sillä halusimme saada mahdollisimman monipuolisesti näkökulmia erilaisissa ryhmissä opiskelevilta oppilailta aiheeseemme liittyen. Valikointi osoitautui haastavaksi, sillä koulut eivät olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Tämän vuoksi laajensimme valikointia koskemaan myös kouluja, joissa ei ole erityis- tai pienryhmiä. Saimme kolmesta koulusta neljältä opettajalta myönteisen vastauksen, jonka jälkeen tiedustelimme oppilaiden keskuudesta halukkaita osallistujia. Keräsimme oppilailta ja heidän huoltajiltaan tutkimusluvut, jonka jälkeen aloitimme tutkimusaineiston keruun. Tutkimuksemme osallistuneet koulut eivät tutkimuksen aikana olleet mukana kehittämismallin mukaisessa toiminnassa. Tutkielman tulososuudessa käytämme kouluista peitenimiä.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Haastattelukysymysten muodostamisen pohjana käytimme kehittämismallin osioiden tavoitelauseita. Muodostimme osan haastattelukysymyksistä suoraan tavoitelauseista ja osan kysymyksistä muodostimme tavoitelauseita soveltaen. Emme käyttäneet kaikkia tavoitelauseita, esimerkiksi koulun henkilökunnan

keskinäisiin suhteisiin liittyviä tavoitelauseita, sillä ne eivät tuntuneet tutkimuksemme kannalta oleellisilta eikä emmekä uskoneet, että oppilailla olisi niihin välttämättä ollut vastauksia. Pilotoinimme haastattelukysymykset kahdella neljäsluokkalaisella yksilöhaastatteluina.

Keräsimme aineiston tammikuun aikana ryhmähaastatteluina kahden – kuuden oppilaan ryhmissä. Haastatteluita oli yhteensä kuusi, jotka äänitimme sekä videoimme litteroinnin helpottamiseksi. Yhtä haastattelua emme oppilaiden toiveesta videoineet. Haastattelut kestivät noin 40 minuuttia.

Toteutimme haastattelut puolistrukturoituina ryhmähaastatteluina tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kouluilla. Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkittaville esitetään samat kysymykset, mutta niihin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 2014, 87; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Puolistrukturoidussa haastattelussa on hahmotelma haastattelun etenemisestä, mutta strukturoituun haastatteluun verrattuna tilaa jää haastattelutilanteen muokkaamiselle. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 102-103). Haastattelutilanteissa tarkensimme ja syvensimme haastateltavien vastauksia jatkokysymyksillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88) sekä annoimme tilaa oppilaiden omille kertomuksille. Emme kysyneet kaikilta tutkittavilta kaikkia kysymyksiä.

Ryhmähaastattelun hyvinä puolina pidetään sen nopeutta saada tietoa usealta vastaajalta samanaikaisesti ja erityisesti lasten mielipiteiden saaminen ryhmähaastattelulla on helpompaa, kun jännittävään tilanteeseen ei joudu yksin. Haittoina voidaan pitää ryhmädynamiikan ja valtahierarkian vaikutusta siihen kuka puhuu ja mitä sanoo. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63; Freeman & Mathison 2009, 73; Eskola & Suoranta 2014, 95.) Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelu auttoi meitä luomaan avoimen sekä turvallisen ilmapiirin haastattelutilanteessa, kun jokainen oppilas sai osallistua siihen luokkatoverinsa kanssa. Ennen haastatteluja pohdimme, vaikuttavatko ryhmäjaot haastattelutilanteisiin ja huomasimme sen tässä tutkimuksessa vaikuttavan vain vähän. Oppilaat vaikuttivat olevan haastatteluissa avoimia eivätkä he pelänneet sanoa ääneen ikäviäkään asi-

oita. Ainoastaan yhdessä ryhmähaastattelussa oli havaittavissa vähäistä valta-hierarkiaa, mutta senkään emme kokeneet vaikuttavan vastauksiin merkittävästi.

5.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistomme laadullisen sisällönanalyysin keinoin teorialähtöisesti eli deduktiivisesti (Patton 2002, 453-454; Tuomi & Sarajärvi 2018, 127-131). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineistoa analysoidaan jo olemassa olevan teoriapohjan mukaisesti (Patton 2002, 453). Tutkimuksemme teoriapohjana toimi Boothin ja Ainscowin (2005) "Index for inclusion"-työkirjan suomennettu versio. Sisällönanalyysilla pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Se on tekstianalyysia, jossa etsitään merkityksiä tekstistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117,122.) Litteroidusta haastatteluaineistosta teemoitimme eli nostimme esiin tutkimusongelmaan vastaavia keskeisiä aiheita (Patton 2002, 452-455; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105-105; Eskola & Suoranta 2014, 175-185) Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion kehittämismallin kolmen osion mukaan: 1) inklusiivinen koulukulttuuri, 2) osallistavan opetuksen periaatteet ja 3) inklusiiviset käytännöt. Olimme muodostaneet haastattelukysymykset kolmen teeman mukaisesti, joten aineisto jakautui luonnollisesti niiden alle.

Haastatteluista litteroimme tutkimuksen kannalta oleelliset asiat, aiheen ohi menneet vastaukset jäimme litteroimatta. Litteroitua aineistoa saimme yhteensä noin sata sivua. Aloitimme aineiston teemoittelun siirtämällä litteroidut vastaukset jokaisen haastattelukysymyksen alle, jolloin saimme kokonaiskuva kaikista vastauksista. Tämän jälkeen tiivistimme vastauksia yhdistämällä samat vastaukset yhdeksi sanaksi tai lauseeksi. Teemoittelun jälkeen etsimme vastauksista yhtäläisyydet ja eroavaisuudet sekä tutkimuskysymykseen vastaavia vastauksia ja oppilaiden ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Olimme erityisen kiinnostuneita löytämään kouluista inklusiota tukevia sekä estäviä piirteitä. Yhdiste-

lime vastauksia toisiaan tukeviksi ja toisiinsa liittyviksi kokonaisuuksiksi. Tulok-
sista karsimme analysointivaiheessa kysymykset, joiden vastaukset olivat tutki-
muksen kannalta epäolennaisia, kuten oppilaiden välituntitoimintaan liittyvä
kysymys.

5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistuville tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksen aiheesta,
tutkimuksen toteuttamisesta ja aineiston käyttämisestä (Kuula 2015, 71-75). In-
formoimme tutkimukseen osallistuneita oppilaita etukäteen ja annoimme jokai-
selle oppilaalle mahdollisuuden pohtia osallistumistaan tutkimukseen. Seli-
timme tutkimuksen aiheen oppilaille heille sopivalla tavalla ja annoimme mah-
dollisuuden myös kysyä tutkimuksen aiheesta ja toteuttamistavoista. Tämä on
tutkimuksen eettisyyden kannalta olennaista ottaa huomioon (TENK 2019). Lap-
selle on tärkeää kertoa, mistä tutkimuksessa on kyse ja miten tietoja käytetään
(Alasuutari 2005, 148; Freeman & Mathison 2009, 64) ja tämän vuoksi tutkimusta
esiteltäessä kerroimme sen tarkoituksen sekä haastattelutilanteessa kerroimme
tarkemmin, miten aineiston keräämme ja mihin sitä käytämme.

Osallistuminen oli koko tutkimuksen ajan vapaaehtoista ja osallistujat sai-
vat missä tahansa vaiheessa keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. Saimme
suostumuksen osallistumiseen sekä oppilailta että heidän huoltajiltaan. (TENK
2019.) Ennen haastatteluiden aloittamista pyysimme lupaa haastatteluiden ääni-
tämiseen ja videoimiseen. Haastattelut toteutimme oppilaiden omissa kouluissa
oppilaille tutuissa tiloissa, sillä tuttu tila saattaa auttaa luomaan tilanteesta luon-
tevamman ja lapsiläheisemmän (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 317)

Haastattelut toteutimme puolistrukturoituina ryhmähaastatteluina ja niissä
annoimme oppilaille tilaa kertoa asioista syvemmin ja välillä jopa aiheen ulko-
puolelta. On tärkeää, että haastatteluissa on tarpeeksi tilaa lapsen omalle kielelle,
jotta voidaan tavoittaa lapsen tapa jäsentää maailmaa (Alasuutari 2005, 154).
Haastattelijoina tartuimme aktiivisesti myös haastattelun aikana nousseisiin pu-

heenaiheisiin ja kokemuksiin kysymällä lisäkysymyksiä. Haastattelijan tulee sovittaa oma puheensa lapsen puheeseen sopivammaksi kuuntelemalla sekä tunnistamalla lapsen tapaa puhua. Tavoittamalla lapsen kielen ja kommunikaation tapoja tutkija ottaa huomioon lapsen kehityksellisen tason. (Alasuutari 2005, 154.) Haastattelujen aikana pyrimme kysymään kysymykset sekä selittämään vaikeat käsitteet lapselle ymmärrettävällä tavalla. Meillä on paljon kokemusta vuorovaikutuksesta lasten kanssa, jolloin haastattelutilanteistakin oli helpompi luoda keskustelunomaisia tilanteita.

Lapselle ja aikuiselle syntyy luonnostaan valtaero, sillä aikuinen on usein määräävässä asemassa lapseen nähden (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128; Alasuutari 2005, 152-153). Tämän vuoksi lapsi saattaa usein haastattelutilanteissa vastata tavalla, jonka olettaa olevan oikea tai runsailla *en tiedä* tai *en muista*- vastauksilla. (Alasuutari 2005, 152-153). Tämän pyrimme välttämään tutkimuksessa luomalla mahdollisimman avoimen ja turvallisen ilmapiiri sekä painottamalla tutkimuksen osallistujille, ettei kysymyksiin ole oikeita vastauksia ja kaikki asiat pysyvät tutkijoiden ja tutkittavien välisinä (Freeman & Mathison 2009, 48). Olimme tutkittaville entuudestaan tuntemattomia.

Tutkimukseen osallistujien henkilötiedot näkyivät ainoastaan tutkimus-suostumuslomakkeessa. Henkilötietoja emme yhdistäneet tutkimuksessa saatuihin vastauksiin. Litterointivaiheessa pseudonymisoimme vastaukset, jonka jälkeen käsitelimme kaikkia vastauksia anonymisti. Kaikki tutkimuksessa esille tulleet henkilötiedot sekä vastaukset säilytimme asianmukaisella tavalla tietosuojasetusten (EU:n tietosuojasetus 2016) mukaisesti ja tuhoamme ne pro gradu- tutkielman valmistumisen jälkeen.

6 INKLUSIIVISEN KEHITTÄMISMALLIN PIIRTEET TUTKITTAVISSA KOULUISSA

Vertailemme tutkimuksen tuloksia suhteessa Boothin ja Ainscowin kehittämismallin inklusion kehittämisen kolmeen osioon (Booth & Ainscow 2005). Tekstin sisällä olevat suorat lainaukset on kursivoitu.

Haastateltujen oppilaiden luokkien ryhmäkoot vaihtelivat alle kymmenestä yli kolmeenkymmeneen. Vain yhdessä koulussa opiskeli kehitysvammaisia ja liikuntarajoitteisia oppilaita. He opiskelivat omissa pienryhmissään.

Pilvilammen koulua kuvailtiin isoksi, yli 300 oppilaan kouluksi, sekä liikunnalliseksi, sillä oppilaiden käytössä on erilaisia liikuntavälineitä niin välitunneilla kuin liikuntatunneilla. Tämän lisäksi koululla järjestettiin paljon ilmaisia liikuntakerhoja ja oppilailla oli mahdollisuus osallistua erilaisiin koulujen väliin turnauksiin.

Kukkasalmen koulua kuvailtiin kivaksi, ärsyttäväksi ja villiksi. Ärsytystä aiheutti kokemus kiusaamisesta sekä koulun sääntöjen ja rajojen vaihtelevuus:

se tuntuu joskus siltä et tässä koulussa ei olis mitää sääntöjä tai rajoja, et jokainen tekee vähän sillee ku ite haluaa ja sit taas joskus on sellasia tiukkoja päiviä et jokainen opettaja rasittavan olosia ja sit ne kieltää ihan kaiken

Koulu oli kooltaan keskikokoinen, noin 400 oppilaan koulu. Kivaksi koulun teki pihassa oleva kiipeilyteline.

Kuutamovuoren koulua kuvailtiin kivaksi ja hyväksi, johon vaikutti mukavat oppiaineet sekä kivat opettajat ja oppilaat.

6.1 Inklusiivinen koulukulttuuri

Inklusiivista koulukulttuuria ohjaavat koko koulun yhteiset inklusiiviset arvot: kaikkien arvostaminen, mahdollisuus osallistua ja yltää mahdollisimman hyviin suorituksiin. Arvot ohjaavat koulun jatkuvaa kehittämistoimintaa. (Booth & Ainscow 2005, 19.)

Kaikkien koulun jäsenten arvostaminen näkyi kouluissa oppilaiden mukaan siten, että kaikki olivat tervetulleita heidän kouluihinsa. Eräs oppilas totesi:

jos jollain on vaikka joku sairaus tai jotain ni se ei se ois kiva, jos se jätettäis ulkopuolelle. et "sä et pääse tänne kouluun, vaan pitää mennä johonki toiseen kouluun" nii ei se oo ki-vaa silleen tehdä.

Kouluun tuleminen herätti niin positiivisia kuin negatiivisia tunteita oppilaissa. Negatiivisia tunteita aiheutti aikaiset herätykset, pitkä koulumatka ja kotehtävien tekeminen sekä niiden saaminen. Positiivisten tunteiden syitä ei osattu nimetä.

Oppilaat kuvailivat luokkiansa hauskoiksi, isoiksi ja äänekkäiksi. Oman luokan kuvaileminen tuntui olevan oppilaille haastavaa. Suurin osa oppilaista kertoi olonsa olevan luokassa hyvä. Hyvään oloon vaikutti kaverit sekä turvallinen ilmapiiri luokassa, jossa ei kiusattu tai syrjitty ketään.

Avun pyytäminen oppituntien aikana tuntui suurimman osan mielestä helpolta ja normaalilta. Osa kertoi avun pyytämisen tuntuvan ärsyttävältä tai rasittavalta, sillä avun saamisessa usein kesti kauan, sillä oppilaita oli luokissa paljon. Oppilaat kuitenkin kokivat, että apua oli aina saatavilla. Opettajan antaman avun lisäksi oppilaat kertoivat auttavansa toinen toisiaan oppituntien aikana.

Opettajien toiminnan tasa-arvoisuus herätti osassa oppilaista voimakkaita tunteita. Oppilaat olivat huomanneet omissa kouluissaan oppilaisiin kohdistuvaa epätasa-arvoista kohtelua, kuten tiettyjen oppilaiden suosimista, tyttöjen ja poikien eriarvoista kohtelua sekä oman luokan vertaamista muihin luokkiin luokanopettajan toimesta.

no välillä tääl koulussa meidän luokalla ehkä jotkut opettajat lellii jotain tiettyjä oppilaita

no....(hiljaisuus) mä en oo varma onks tää vähän semmosta tasa-arvoisuutta mutta ku me ollaan nii meidän opettaja joskus vertaa meitä niinku meidän rinnakkaisluokkalaisiin et ne on paljon parempia ja et meidän pitäis olla samanlaisia ja tällee

no joo tytöille se huutaa vähemmän, ku pojille

Epätasa-arvoiseksi koettiin myös pienryhmässä opiskelu, sillä pienryhmässä oli usein tehty eri asioita kuin oppilaan omassa kotiryhmässä. Eräs oppilas kuvailee tilannetta näin:

joskus mua ärsytti, ku esim. ku äikän tuntisin tehtiin elokuvia ja mulla oli lukutunti pienryhmässä ja mäki oisin halunnu tehdä elokuvaa, mut sit mä olin pienluokassa niin sit se vähä ärsytti. Joskus mä haluisin mennä joka päivä syömään kotiluokan kanssa, esim. viime vuonna menin vaan yhtenä päivänä kotiluokan kaa syömään.

mullaki on vähä samaa mieltä pienluokassa, esim. jotkut asiat on epäreiluja ku me ei tehdä siellä samoja asioita ku kotiluokassa. me ei tehdä jotaki iha muuta, vaan keskitytään siihen mitä pitää tehdä. kotiluokassa tehään välillä ihan muita juttuja, ku mitä pitäis tehdä, välillä on jotain iha erikoistunteja. sit mua harmitti koulun kilpailuun osallistuminen, mä en päässy siihen, ku mä olin silloin pienluokassa.

Pienryhmässä opiskelevat oppilaat pitivät epäreiluna myös kotitehtävien jakautumista: pienryhmässä opiskelevat oppilaat kokivat usein saavansa enemmän kotitehtäviä kuin muut kotiluokan oppilaat.

no ainakaan mun mielestä ei, ku välillä mun luokkalaisille tulee vähemmän läksy tai ei ollenkaan, mut pienluokassa vaan läksyä tulee

Inklusiivisen koulukulttuurin piirteitä löytyi jokaisesta koulusta, sillä oppilaat kokivat olonsa hyväksi ja turvalliseksi kouluissa sekä oppilaille järjestettiin paljon yhteisiä tapahtumia. Koulujen kulttuureissa inklusiota estäviä piirteitä olivat oppilaiden sijoittelu erityisluokkiin sekä oppilaiden epätasa-arvoinen kohtelu.

6.2 Osallistavan opetuksen periaatteet

Osallistavan opetuksen periaatteisiin kuuluu inklusion toteutuminen koulun suunnitelmissa, arjessa ja tukimuodoissa. Periaatteiden mukaan toimimalla mahdollistetaan kaikkien osallisuus sekä estetään syrjivä toiminta. (Booth & Ainscow 2005, 19.)

Kaikissa kouluissa oppilaat olivat samaa mieltä siitä, että uudet oppilaat tulisi ottaa vastaan ystävällisesti. Uusiin oppilaisiin *tutustutaan ja ollaan kavereita*.

Oppilaiden ajatukset erilaisuudesta vaihtelivat. He kuvailivat erilaisiksi piirteiksi kulttuuriin, luonteeseen, ulkonäköön, käyttäytymiseen sekä ominaisuuksiin liittyviä asioita.

On pari eri maalaista ja sillee ainaki erilaista ja tykkäähän ihmiset eri asioista nii silläki tavalla

meil on yleensä sillee miten sen nyt voi jotenki sillee jotkut on paljon älykkäämpiä ja jotkut ei oo niin ainaki sillee

No urheilullisia ja vähemmän urheilullisia

Kouluissa oli puhuttu erilaisuudesta oppilaiden kokemusten mukaan vähän. He kuitenkin kokivat, että oppilaat saavat halutessaan kertoa omasta erilaisuudestaan. Monet oppilaista halusivat, että kouluissa keskusteltaisiin erilaisuudesta ja sen ymmärtämisestä enemmän, jotta esimerkiksi koulukiusaaminen vähentyisi.

JOO, koska täällä kiusataan monia ihmisiä

Mä uskon et se enemmän ymmärtäis et se on erilainen eikä se voi sille mitää ja sit se lopettais sen tai ainaki vähentäis sitä.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat suhtautuisivat positiivisesti, jos heidän kouluissaan opiskelisi kehitysvammaisia ja liikuntarajoitteisia oppilaita.

kyl mä ainaki hyväksyisin ne ja kohtaisin samalla arvolla ku muut

nii ei ne nyt oo mitenkää erilaisia

Muutama oppilas suhtautuisi epäröivästi heihin.

Niille pitäis järjestää oma luokka

No esim. kuuro nii se ei oikee kuule mitää nii se tarvis opettajan, joka vois puhua sille viittomakieltä

mä en tiiä koska sit sen kaa tulis se erilaisuus esille paljon enemmän

Oppilaat uskoivat, että he ottaisivat kehitysvammaiset ja liikuntarajoitteiset oppilaat omaan luokkaansa hyvin vastaan. He olivat kuitenkin huolissaan siitä, että osa luokan oppilaista saattaisi keksiä kehitysvammaisille ja liikuntarajoitteisille oppilaille *pilkkanimiä*. Oppilaat myös miettivät, miten pystyisivät kommunikoimaan esimerkiksi kuuron kanssa, mutta samalla he kuitenkin suhtautuivat kielteisesti viittomakielen opetteluun.

Jokaisessa koulussa oppilaat olivat huomanneet kiusaamista joko omalla luokalla tai yleisesti koko koulussa. Muutama oppilas oli kokenut kiusaamista myös henkilökohtaisesti. Oppilaiden mukaan opettajat olivat puuttuneet kiusaamiseen silloin, kun kiusaaminen oli ollut selvästi nähtävissä tai opettajien tie-

dossa. Oppilaat olivat myös itse puuttuneet kiusaamistilanteisiin esimerkiksi välitunneilla menemällä kiusaajan ja kiusatun väliin tai hakemalla aikuisen paikalle.

Oppilaiden mielestä ryhmäkoot vaikuttivat oppimiseen ja koulussa viihtymiseen. Oppilaat kuvailivat omia ryhmiään meluisiksi ja rauhottomiksi, jolloin opetukseen keskittyminen oli usein haastavaa.

no vaikuttaa joskus, ku on enemmän melua, vaikka ja pienemmässä vähemmän

pienempi ääni, ei oo niin kova meteli ja aikuiset ehtii nopeemmin sun luo ja menee tunnit niin nopeesti ku on pieni ryhmä

Oppilaat saivat harvoin tai eivät ollenkaan vaikuttaa opetukseen, oppituntien sisältöön tai koulupäiviin ja tätä pidettiin normaalina. He kuitenkin toivoivat saavansa vaikuttaa enemmän siihen, miten oppitunneilla opiskellaan.

joskus ehkä mut aika harvoin

aina on kaikki valmiiks suunniteltu

Suurimmassa osassa oppilaiden luokista oli yhteiset säännöt, mutta vain yhdessä luokassa oppilaat olivat saaneet vaikuttaa niiden sisältöön. Jokaisen luokan sääntöihin kuului, ettei ketään saanut kiusata tai syrjiä. Säännön oli päättänyt joko oppilaat ja opettaja yhdessä tai pelkästään opettaja. Oppilaiden mielestä sääntöjen rikkomiseen puututtiin herkästi, mutta sääntöjen noudattamisesta ei saanut positiivista palautetta.

aina sillen huomautetaan, jos ei tee, jos ei mee niiden mukaisesti

Osallistavan opetuksen periaatteisiin kuuluu koulun pyrkimys ottaa oppilaisiin kaikki lähialueen oppilaat (Booth & Ainscow 2002, 69). Lähikouluperiaate toteutui pääsääntöisesti muutamaa oppilasta lukuun ottamatta. Nämä oppilaat opiskelivat erityisluokalla ja kulkivat kouluun taksilla. Kaikkien haastateltujen oppilaiden koulumatkojen pituudet vaihtelivat alle kilometristä viiteentoista kilometriin.

Osallistavan opetuksen periaatteiden mukaista erilaisuuden arvostamista ei oppilaiden vastausten mukaan ollut kouluissa juuri lainkaan eikä erilaisuutta

käytetty opetuksen resurssina. Oppilaiden osallistuminen opetuksen suunnitelmaan ja toteutukseen oli todella harvinaista. Pääsääntöisesti oppilaat olivat valmiita ottamaan kehitysvammaisia ja liikuntarajoitteisia kouluihinsa, mutta epävarmuutta herätti heidän tulemisensa osaksi tutkimukseen osallistujien omaa lähiyhteisöä.

6.3 Inklusiiviset käytännöt

Inklusiiviset käytännöt kattavat koulun arkipäivän toimintojen sekä opetuskäytäntöjen kehittämisen vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita. Samalla arvioidaan ja suunnataan käytössä olevia resursseja monipuolisemmin sekä etsitään uusia resursseja. (Booth & Ainscow 2005, 19.)

Kouluissa järjestettiin koulupäivien aikana ja niiden ulkopuolella monipuolisia tapahtumia, joihin kaikki oppilaat olivat tervetulleita. Tapahtumiksi luettiin esimerkiksi erilaisia teemapäiviä, discoja ja yhteisiä retkiä. Kouluissa toimi erilaisia kerhoja, joihin kaikki oppilaat olivat saaneet halutessaan osallistua. Yhdessä koulussa oli erikseen iltapäiväkerho erityisluokkien oppilaille. Jokaisessa koulussa oli myös oppilaskunnan hallitus, johon valittiin oppilaat jokaiselta luokalta.

Yhdessäkään luokassa ei toteutettu yhteisopettajuutta. Oppilaiden mielestä yhteisopettajuus voisi tuntua oudolta, vaikka sen myötä apua voisikin saada nopeammin oppituntien aikana.

mä en ehkä sillee haluis, mun mielestä on kiva et on yks opettaja, vaikka olis sillee ehkä parempi, ku sillee auttais mut

Erityisopettajat olivat harvoin mukana yleisopetuksen oppitunneilla oppilaiden tukena. Oppilaat pitivätkin outona ajatusta siitä, että erityisopettaja kävisi yleisopetuksen tunneilla. He olivat huolissaan tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisesta.

niil on vähä niinku eri asioita ja eri kirjat se vois mennä sekasin

ei siitä kauheesti haittaa olis mutta parempi se on et ne on niinku erikseen nii sit neki pystyy paremmin keskittymään siellä

Jokaisessa koulussa oppimisen tukea tarvitsevat oppilaat kävivät erityisopettajan luona säännöllisesti. Erityisopettajalla käyminen koettiin normaalina ja kivana asiana, sillä siellä he kokivat saavansa enemmän apua ja pystyvänsä keskittymään oppimiseen paremmin.

no ihan kivalta, ku siellä osataan kunnolla hyvin selittää. siellä osataan paremmin neuvoa mun mielestä se on hauskaa, ku sinne jää sit vähemmän nii on enempi rauhaa

Koulunkäynninohjaajat työskentelivät pääsääntöisesti pienryhmissä ja isommassa ryhmässä ollessaan he auttoivat usein tiettyjä oppilaita.

Jotkut opettajista käyttivät opetuksen tukena apuvälineitä, esimerkiksi kuvia ja kirjallisia ohjeita. Vain yhdessä luokassa opettaja käytti opetuksen tukena tukiviittomia. Oppilailla ei ollut käytössä juuri lainkaan apuvälineitä oppimisen tukena, kuten esimerkiksi palikoita tai helmitauluja, ja oppilaat toivoivatkin, että niitä olisi enemmän käytössä. Kaikki oppilaat saivat pääsääntöisesti samat koti-tehtävät.

Suurimmassa osassa luokista tehtiin pari- ja ryhmätöitä, mutta yhteistyötä muiden luokkien kanssa tehtiin harvoin. Osa oppilaista toivoikin enemmän yhteistyötä luokkien välille.

Kaikissa kouluissa oppilailla oli joitain negatiivisia ajatuksia opettajien käyttämistä toimintatavoista, jotka selvästi vaikuttivat oppilaiden koulussa viihtymiseen. Erään koulun oppilaat kertoivat koulun huonoiksi puoliksi *inhottavat* ja *määräilevät* opettajat. Kysyttäessä tarkemmin opettajien ryhmänhallintakeinoista oppilaat kertoivat opettajien usein korottavan ääntään tai jopa huutavan työrauhan ylläpitämiseksi.

Oppilaat kertoivat luokkiensa jakautuneen selvästi tyttöihin ja poikiin, minkä lisäksi parityöskentelyssä epämieluisan parin saamista kommentoitiin usein negatiivisesti. Oppilaat toivoivat omien luokkiensa olevan yhteisöllisempiä ja opettajien kohdistavan enemmän huomiotaan yhteisöllisyyden luomiseen ja parantamiseen.

sellane mis on hiljaista ja tytöt vois olla poikien kanssa ja pojat vois olla tyttöjen kanssa

Sellane et oppilaat olis yhessä enemmän

Oppilaiden tarve omien ajatusten ja kokemusten jakamisesta ei täyttynyt, sillä kouluissa ei tuntunut olevan henkilöitä, joille kertoa kuulumisistaan sekä mahdollisista huolista. Opettajat kyselivät oppilailta kuulumisia useimmiten lomien ja viikonloppujen jälkeen. Spontaani kuulumisten kyseleminen kouluarjessa vaikutti olevan harvinaista. Oppilaat pitivät siitä, että opettaja kyseli kuulumisia ja he toivoivatkin opettajien tekevän sitä useammin.

nii jos olis vaik koko tunti siitä et saa kertoo koko viikon sillee et joo mä olin tällee ja tällee se olis ihan kivaa kertoo

Oppilaat kokivat, että omat arkipäiväiset tapahtumat eivät ole olleet tarpeeksi tärkeitä jaettavaksi muiden kanssa.

ne on usein sellasia turhia pieniä asioita nii ei niitä sillee kauheesti kerrota

Muutama oppilas kertoi haluavansa jakaa enemmän omia ajatuksiaan omista mielenkiinnon kohteistaan, mutta niille ei ole annettu riittävästi arvoa eikä aikaa.

mul on paljon asiaa mut en voi kertoo niistä

aina jos kuuluminen kuulu minecrafttiin [videopeli], nii hetken päästä stop, stop, stop ja seuraavaan kuulumiseen

Kysyttäessä kokivatko oppilaat opettajien välittävän heistä, vastaukset vaihtelivat: osa oppilaista kertoi kokevansa opettajien välittävän, kun taas osalla kokemusta ei ollut syntynyt. Eräs oppilas piti opettajien välittämistä itsestään selvänä asiana.

Kyl meistä välitetään ihan varmasti

Suurin osa oppilaista kertoi huolistaan kavereilleen tai huoltajilleen, sillä koulussa ei tuntunut olevan aikuista, jolle mieltä painavia asioita voisi kertoa.

Kouluissa oli terveydenhoitaja sekä kuraattori, mutta heidän luokseen meneminen koettiin vaikeaksi.

onhan meillä tietty kuraattori ja nää mut en mä sitä ehkä oikeen laske sellaseks

et se ei oikee niinku se on vähä semmone että ihan ku olis lääkäri ja sit sinne pitää periaatteessa aika varata mut kyl sinne voi myös sillee mennä

Oppilaat toivoivat koululle aikuista, jolle olisi helppoa mennä juttelemaan.

sellane joka olis vähän sellane varavanhempi täällä koulussa

Inklusiiviset käytännöt toteutuivat kouluissa huonosti, sillä erityisen tuen oppilaiden tuen tarpeeseen ei vastattu yleisopetuksessa, vaan he kävivät erityisopettajan luona saamassa tukea. Kouluissa käytettävissä olevat resurssit eli erityisopettajat sekä koulunkäynninohjaajat olivat suunnattu enemmän integraation kuin inklusion käytänteisiin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseen osallistuneista kouluista löytyi vain muutamia Boothin & Ainscowin (2005) inklusion kehittämismallin mukaisia piirteitä. Inklusiota tukivat oppilaiden kokemukset koulun turvallisesta ja hyväksyvästä ilmapiiristä, koulun yhteiset kaikille avoimet tapahtumat sekä kouluissa vallitsevat auttamisen kulttuurit. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, ettei yhdestäkään koulusta voitu tunnistaa kaikkia tutkimukseen valikoituneita inklusiivisen kehittämismallin mukaisia piirteitä. Kouluissa oli puutteita tasa-arvoisuuden toteutumisessa, oppilaiden osallistumisen varmistamisessa ja oppilaiden moninaisuuden hyödyntämisessä sekä erilaisuuden hyväksymisessä. Seuraavaksi käsitellään yksityiskohtaisemmin oppilaiden ajatuksia inklusiosta ja kouluista löytyviä inklusiota tukevia piirteitä sekä inklusiota estäviä tekijöitä.

7.1.1 Inklusiivisen koulun kehittymistä tukevat piirteet

Inklusiivinen koulu on hyväksyvä ja turvallinen koulu kaikille, jossa varmistetaan kaikkien oppilaiden osallistuminen sekä hyväksytään jokainen sellaisena kuin on (Booth & Ainscow 2005). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät koulujaan hyväksyvinä ja turvallisina, sillä he kokivat olevansa tervetulleita kouluihinsa ja uudet oppilaat otettiin luontevasti osaksi kouluyhteisöä ja kotiryhmiä. He myös uskoivat, että kehitysvammaiset sekä liikuntarajoitteiset oppilaat olisivat tervetulleita kouluihinsa. Hyväksyvässä ja turvallisessa koulussa oppilaat sekä opettajat auttavat toisiaan ja samalla rakentavat yhteisöllisyyttä kouluissa (Booth & Ainscow 2005, 54). Oppilaiden kokemusten mukaan kouluissa avun tarpeeseen vastattiin niin opettajien kuin oppilaidenkin toimesta.

Inklusiiossa keskeistä on osallistavan toimintakulttuurin rakentaminen kouluun sekä oppilaiden mielipiteiden ja toiveiden kuunteleminen (Seppälä-

Pänkäläinen 2009, 25). Alangon (2010) mukaan ”osallistuminen on sosiaalista toimintaa muiden kanssa”. Osallisuus on yksilön kokemus, jonka syntymisessä keskeinen rooli on ryhmällä tai yhteisöllä (Alanko 2010, 57). Oppilaiden osallisuuden vaikuttaa siis olennaisesti heidän mahdollisuutensa osallistua koulun erilaisiin toimintoihin. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa kaikilla oppilailla oli mahdollisuus osallistua kaikkiin koulun järjestämiin aktiviteetteihin kuten kerhoihin, tapahtumiin ja oppilaskunnanhallituksiin.

7.1.2 Inklusiota estävät tekijät

Inklusiossa tavoitteena on lisätä tasa-arvoa vähentämällä ja ehkäisemällä syrjintää (Booth & Ainscow 2005,14). Tutkittavissa kouluissa syrjintää ehkäisevää ja vähentävää toimintaa ei ainakaan erityisopetuksen järjestämisessä toteutettu, sillä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat joko osittain tai kokonaan erityisluokissa ja saivat tukea erityisopettajan luona pienryhmässä erillään omasta kotiryhmästään. Inklusioajattelun vastaisesti oppilaat menivät tuen luokse eikä tuki tullut heidän luokseen (Unesco 1994). Tällainen kokoaikainen tai osittainen erittely ei edistä erilaisuuden hyväksymistä eikä kaikkien oppilaiden osallisuutta laajemmassa näkökulmassa, vaan pikemminkin sillä edistetään poikkeaviksi määriteltyjen ihmisten syrjintää.

Erityisopetuksen ongelmana voidaan pitää sen yksilökeskeistä näkemystä, jonka mukaan oppimisen ongelmat johtuvat yksilön ominaisuuksista (Unesco 1994; Saloviita 2006a). Yksilökeskeiseen näkemykseen vaikuttavat yhteiskunnan arvot ja käsitykset erilaisuudesta, joiden seurauksena voidaan ajatella erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyvän vain ”erityisestä” opetuksesta (Saloviita 1999, 12; Saloviita 2006a; Hakala & Leivo 2015). Tämä yksilökeskeinen lähestymistapa näkyi myös tutkittavissa kouluissa, sillä erityisopetuksen toteuttamista vaikuttaisi ohjaavan ajatus, jonka mukaan erillinen erityisopetus on tukea tarvitsevien oppilaiden edun mukaista. Ajatuksen taustalla voi olla hyvät aiheet, sillä erityisopetuksella usein halutaan tarjota oppilaille mahdollisimman hyvää ja yk-

silöllistä tukea, mutta oppilaiden siirtäminen erityisopetukseen voidaan kuitenkin nähdä myös oppilaiden syrjintää edistävänä (Saloviita 2006a; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98) ja osallistumista estävänä toimintana (Saloviita 2006a, 340). Osallistuminen edellyttää oppilaan aktiivista mukana olemista oppimisprosesseissa sekä mahdollisuutta ilmaista omia kokemuksiaan siitä (Booth & Ainscow 2005, 14). Erillisen erityisopetuksen lisäksi oppilaiden haastatteluiden perusteella voidaan todeta opetuksen olleen tutkittavissa kouluissa enimmäkseen opettajakeskeistä, sillä oppilailla ei yleensä ollut mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen sisältöihin, opetustapoihin tai luokan toimintakulttuuriin.

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen erottelua mahdollistavia tekijöitä voidaan löytää koulutuspolitiikasta ja sitä kautta opettajankoulutuksesta. Suomessa koulutetaan erikseen erityisopettajia, luokanopettajia sekä aineenopettajia ja vastuut opetuksesta jakautuvat kouluissa näiden kolmen opettajaprofession välille: yleisopetuksesta ovat vastuussa luokanopettajat sekä aineenopettajat ja erityisopetuksesta erityisopettajat. Tämän voidaan katsoa ylläpitävän kaksoisjärjestelmää ja oppilaiden valikointia yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Luokanopettajan oman jaksamisen ja osaamisen riittämättömyys oppilaan tukemisessa mahdollistaa hankalien ja yleisopetusta häiritsevien oppilaiden siirtämisen erityisopetukseen oppilaan parhaaseen vetoamalla tai yleisopetuksen sujuvuuden varmistamisella (Saloviita 2006b; Hakala & Leivo 2015, 3). Vallalla olevassa medikalisoivassa mallissa oppilaille pyritään löytämään lääketieteellinen diagnoosi, joka mahdollistaa oppilaan siirtämisen erilliseen erityisopetukseen (Naukkarinen 2012, 437) ja näin ollen pidetään yllä erillistä erityisopetusta ja erityisopettajien korvaamatonta roolia (Saloviita 2001). Inklusiivisessa koulussa vastaavanlaiseen ongelmaan vastataan oppilaan siirtämisen sijaan tuomalla tuki oppilaan luokse yleisopetukseen, esimerkiksi yhteisopettajuuden, apuvälineiden ja lisäresurssien avulla. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa yhteisopettajuutta ei toteutettu oppilaiden mukaan lainkaan eikä heidän käytössään ollut oppimista tukevia apuvälineitä. Koulunkäynninohjaajat työskentelivät pääsääntöisesti pienluokissa eivätkä erityisopettajakaan työskennelleet yleisopetuksen luokissa säännöllisesti.

Erilaisuuden hyväksymistä opitaan ympäristössä, jossa erilaisuus nähdään luonnollisena ja elämää rikastuttavana asiana. Inklusiossa erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen nähdään ihmisten välistä tasa-arvoisuutta lisäävänä tekijänä (Booth & Ainscow 2005; Saloviita 1999). Tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli kokemus, ettei oppilaiden moninaisuutta tuotu kouluissa tarpeeksi esille eikä sitä hyödynnetty opetuksessa, vaikka koulun tulisi olla turvallinen paikka oppia erilaisuudesta (Booth & Ainscow 2005). Tutkimukseen osallistuneista kouluista vain yhdessä opiskeli kehitysvammaisia ja liikuntarajoitteisia oppilaita ja hekin opiskelivat omassa pienryhmässään. Tämä voi vaikuttaa siihen, miten valtaväestöön kuuluvat oppilaat suhtautuvat esimerkiksi kehitysvammaisuuteen. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kuitenkin toisaalta valmiita ottamaan kehitysvammaisia oppilaita kouluihinsa.

Aiemmissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia: vammattomat oppilaat suhtautuivat yleisopetuksessa opiskeleviin vammaisiin oppilaisiin neutraalisti tai positiivisesti (de Boer, Pijl & Minnaert 2012; Beck, Fritz, Keller & Dennis 2000; Nikolarazi & De Reybekiel 2001; Kalyva & Agaliotis 2009). Tässä tutkimuksessa oppilailla kuitenkin tuntui olevan ajatus, että kehitysvammaiset ja liikuntarajoitteiset ovat erilaisia ja he tarvitsisivat oman luokkansa. Oppilaat pohtivat, että kuuron henkilön kanssa kommunikointi voisi olla hankalaa ja yleisesti vammaisten oppilaiden kohtelusta kouluissa oltiin huolissaan. Huolen syntymiseen voi vaikuttaa se, miten vammaisuus yhteiskunnassamme määritellään. Vammaisuuteen liitetään lääketieteellinen eli yksilön poikkeavuuteen kohdistuva ajattelu ja sosiaalinen malli eli ympäristön tapa määritellä vammaisuus. Näiden mallien yhteisvaikutus vaikuttaa siihen, miten vammaisuuteen suhtaudutaan ja miten heitä kohdellaan. (Kivirauma 2016, 135.) Tutkimuksessamme tämä yhteisvaikutus näkyi huolena vammaisten oppilaiden selviytymisestä koulussa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen esteettömyyden näkökulmasta. Osa oppilaista esimerkiksi pohti, miten pyörätuolilla pääsisi liikkumaan koulussa, jossa on paljon portaita sekä miten vammaiset oppilaat otettaisiin koulun yhteisöön osalliseksi.

Inklusiivisessa koulussa kaikkia oppilaita arvostetaan yhtä paljon, mikä näkyy kaikkien oppilaiden tasa-arvoisena kohteluna (Booth & Ainscow 2005, 63). Tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilaiden tasa-arvoisessa kohtelussa oli puutteita monella eri tavalla, sillä oppilaat kokivat opettajien kohtelevan heitä epäkunnioittavasti vertailemalla oppilaita niin keskenään ryhmän sisällä kuin ryhmiä toisiin ryhmiin. Epäreiluksi koettiin myös erityisopetuksen ja yleisopetuksen joustamattomuus tilanteissa, joissa kotiluokassa oli järjestetty hauskaa, koko koulun yhteistä tekemistä, mutta pienryhmässä oppilaat olivat opiskelleet luku-järjestyksen mukaisesti tiettyä oppiainetta.

7.2 Miksi koulumme eivät ole inklusiivisia?

Inklusio on mielestämme ennen kaikkea arvokysymys. Salamancan julistuksessa (1994) määritelty inklusio tarkoittaa kaikkien ihmisten hyväksymistä sellaisina kuin he ovat sekä jokaisen ihmisen oikeutta olla osallisena yhteiskunnassa. Koulukontekstissa inklusio koskee kaikkia oppilaita sekä koko koulun henkilökuntaa. Inklusiiossa erilaisuus nähdään rikkautena ja ympäristöjä muokataan kaikille sopivaksi eikä yksilön tarvitse muuttua ympäristön asettamien vaatimusten mukaan. Inklusio ei tarkoita pelkästään vähemmistöryhmiin kuuluvien ihmisten ottamista osaksi yhteisöä, vaan se on yhteiskunnan muokkaamista kaikille sopivaksi. (Unesco 1994.) Mielestämme tämä määritelmä kuvaa inklusion arvopohjaa ja sen perimmäistä tarkoitusta edistää ihmisten tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta.

Monista tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta lisäävistä allekirjoitetuista sopimuksista (ks. esim. Salamancan julistus 1994; Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016) huolimatta Suomessa ei ole tehty tarvittavia toimenpiteitä näiden asioiden varmistamiseksi. Suomessa inklusion eteneminen on ollut todella hidasta. On kulunut 25 vuotta Salamancan julistuksen allekirjoittamisesta eikä meillä vielääkään ole inklusiivista koulutusjärjestelmää, vaan koulutusta on mielestämme kehitetty inklusion nimissä integraation mukaiseksi. Integroiva

malli kuitenkin mahdollistaa syrjivän toiminnan eikä näin täytä inklusion tavoitteita, sillä oikein toteutettuna inklusiivisen koulun kehittäminen johtaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. (Saloviita 2006; Anon. 2019). Savolaisen (2009, 128) mukaan inklusiivinen koulu voi myös parantaa opetuksen ja koulutuksen laatua. Laadukas kaikille yhteinen koulutus lisää yksilöiden mahdollisuuksia sosiaaliseen osallisuuteen yhteiskunnassa (Unesco 1994, 6; Unesco 2008, 12).

Tutkimuksemme tulosten perusteella ja tutkielmamme teon aikana huomasimme, että inklusiivisen koulun kehittymistä estää Suomessa erityisesti erillisen erityisopetuksen järjestäminen sekä opettajankoulutus, jotka yhdessä ylläpitävät kaksoisjärjestelmää ja omalta osaltaan mahdollistavat oppilaiden syrjivän kohtelun.

7.2.1 Erityisopetuksen järjestäminen

Erityiskoulujen ja -luokkien ”kulta-aikoina” 1950-1960-luvuilla kulttuurissamme vallitsi vahva käsitys siitä, että valtaväestöstä poikkeavien yksilöiden opetus oli syytä järjestää erillään valtaväestön kouluista. Erityiskouluissa ja -luokissa ajateltiin heidän saavan tarvitsemansa avun ja huolenpidon. (Savolainen & Moberg 2015.) Tämänkaltaisesta segregoivasta tavasta järjestää erityisopetusta on siirrytty kohti integroivaa tapaa, sillä erityisluokkien ja -koulujen määrä on vähentynyt, mutta samalla osa-aikainen erityisopetus on lisääntynyt. Yhä useampi oppilas tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea ja sitä usein annetaan joko osittain tai kokonaan pienryhmässä. (Suomen virallinen tilasto 2019). Integraatiosta tulisi siirtyä kohti inklusiivista mallia, jossa yleisopetus ja erityisopetus liitetään kaikille yhteiseksi opetuksiksi ja tuki tuodaan oppilaiden luokse yleisopetukseen.

Inklusion kehittämisen näkökulmasta erityisopetuksen järjestämisessä on kuitenkin vielä paljon tehtävää, esimerkiksi lainsäädäntö sekä opetussuunnitelma mahdollistavat tuen tarjoamisen ja järjestämisen yleisopetuksen sijasta erityisluokilla ja erityiskouluissa. Perusopetuslain (1998/628) 17 § mukaan “[e]ri-

tyisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomiioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” Erillisen erityisopetuksen voidaan katsoa olevan syrjivää, sillä yhdenvertaisuuslain (2014/1325) 8 § mukaan ketään ei saa syrjiä esimerkiksi vammaisuuden perusteella. Siitä huolimatta erillinen erityisopetus voidaan mahdollistaa yhdenvertaisuuslain 9 § mukaan, jossa sallitaan positiivinen erityiskohtelu: “syrjintää ei ole sellainen oikeasuhtainen erilainen kohtelu, jonka tarkoituksena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen taikka syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäiseminen tai poistaminen ”(Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325 § 9). Näyttää siis siltä, että Suomessa halutaan varmistaa yhdenvertaisuus ja ihmisten tasa-arvoisuus, mutta samalla jätetään lainsäädäntöön aukkoja, joiden avulla voidaan perustella syrjivä toiminta (Anon. 2019). Lainsäädäntömme on erittäin tulkinnanvaraista, sillä tietyt tavoitteet ovat luettavissa monella eri tavalla. Esimerkiksi: “Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata *riittävä* [kursivointi kirjoittajien] yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella ” (Perusopetuslaki 628/1998 §2). Miten määritellään riittävä yhdenvertaisuus ja kuka sen määrittelee?

Inklusiivista koulua edistämään kehitettiin kolmiportainen tukijärjestelmä, joka otettiin käyttöön vuonna 2011 (Erityisopetuksen strategia 2007; Takala 2010, 32; Naukkarinen 2012, 428). Tukijärjestelmän heikkoutena voidaan mielestämme nähdä sen löyhyys, sillä se mahdollistaa opettajien tekemän oppilaiden valikoinnin sekä “pompottelun” tuen perässä paikasta toiseen samalla tavalla kuin aieminkin ja samalla ylläpidetään oppilaiden osallistumista estäviä toimintatapoja. Onko kolmiportaista tukea käytetty vain nimellisenä muutoksena ilman oikeita konkreettisia inklusiota edistäviä toimia?

Inklusiosta puhuttaessa kuulee usein kommentteja siitä, kuinka inklusio on ajatukseltaan hieno, mutta käytännössä mahdoton toteuttaa resurssien vähyyden takia ja opetuksen laadusta tinkimättä. Unescon (2008, 9) mukaan inklusiivinen koulu tulee kuitenkin edullisemmaksi ylläpitää kuin nykyinen kaksoisjärjestelmä, jossa kuluja lisäävät esimerkiksi erilliset koulurakennukset, luokat ja kuljetukset (ks. myös Saloviita 2008, 22). Inklusiota mietittäessä usein pelätään, että

tavallisten oppilaiden oppimistulokset kärsivät, opettajalla ei riitä aikaa eikä huomiota enää kaikille oppilaille tai oppilaiden mallioppivan huonoja käyttäytymismalleja erityisen tuen oppilailta (Staub & Peck 1995, 36-37; Saloviita 1999, 41-43; Savolainen 2009, 124), vaikka oikein toteutetussa inkluusiossa luokkien ryhmäkoot pienenisivät ja luokissa olisi enemmän aikuisia auttamassa ja tuke-
massa kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista (Saloviita 1999, 41-43). In-
kluusion on todettu vaikuttavan positiivisesti tai neutraalisti kaikkien oppilaiden
oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen (mm. Staub & Peck 1995, 36-37). Kaikkien
oppilaiden opettaminen yhdessä on erinomainen keino vaikuttaa positiivisesti
oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä poistaa ennakkoluuloja esimer-
kiksi vammaisuutta tai etnistä taustaa kohtaan (Unesco 1994; Saloviita 2006, 154).
Tämän lisäksi oppilailla on oikeus opiskella yhdessä vertaistensa kanssa, joka
tarkoittaa oppilaiden opiskelemista ikäryhmiensä mukaisissa luokissa eikä hei-
dän tuen tarpeidensa mukaisesti kategorisoiden muodostetuissa ryhmissä (Sal-
oviita 1999, 41-43).

Keskusteluissa kiistellään siitä, kenen tehtävänä on antaa opetusta erityistä
tukea tarvitseville oppilaille sekä missä erityisopetusta tulisi järjestää (Moore
2003, 29-30). Jotkut ajattelevat, että luokanopettajan tulee pystyä tarjoamaan kai-
kille sopivaa opetusta, kun taas toisten mielestä erityisopettajien tulee vastata eri-
tyisen tuen oppilaista. Uskotaan myös, että erityiskoulut ja -luokat ovat paras
vaihtoehto tietyille oppilaille (Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007, 17). Tähän
voi vaikuttaa yleisopetuksen kyvyttömyys ottaa huomioon kaikkien oppilaiden
yksilölliset tarpeet (Mikola 2011, 29-30). Saloviidan (1999) mukaan erityisluokat
ovat kuitenkin tehottomia, sillä niissä usein opiskelee eri ikäisiä oppilaita, joilla
on erilaisia oppimisvaikeuksia. Erityisluokilla vaatimustasot laskevat liikaa eikä
siellä keskitytä yhtä paljon opetukseen kuin tavallisilla luokilla. Erityisluokat ei-
vät myöskään valmenna oppilaita tavalliseen elämään, vaan opettavat elämään
erityisympäristössä. (Saloviita 1999, 28-29.)

7.2.2 Inklusiivinen opettajankoulutus

Inklusion kehittämisessä tärkeä rooli on opetuksen järjestäjien lisäksi myös opettajilla ja näin ollen myös opettajankoulutuksella. Savolaisen (2009, 128) mukaan opettajien rooli on ratkaiseva, sillä joidenkin tutkimusten mukaan opettajilla on jopa suurempi vaikutus oppilaiden oppimiseen kuin muilla tekijöillä. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opettajien taitoja ottaa erilaiset oppijat huomioon opetuksessaan ja samalla tarjota välineitä avoimen, oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen kasvatuksen toteuttamiseen.

Inklusion kannalta ongelmallisena näemme sen, että opettajia koulutetaan erikseen yleisopetukseen ja erityisopetukseen, joka jakaa myös koulussa tapahtuvaa opetusta näiden kahden opetuspaikan välille ja samalla ylläpitää erityisopetuksen erityisasemaa ja oppilasvalikointia. Toisaalta tähän järjestelyyn vaikuttaa myös lainsäädäntömme, jonka mukaan erityisopetusta voi tarjota vain siihen kelpoisuuden omaava opettaja, eli erityisopettaja (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 § 8). Usein ajatellaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden olevan niin erityisiä, että vain erityisopettaja erityisosaimisellaan pystyy heitä opettamaan. Totuus kuitenkin on, että jokainen oppilas on omalla tavallaan erityinen ja sen tulisi olla jokaisen opettajan opetuksen perustana (Väyrynen 2001, 21). Jokaisen opettajan, myös luokanopettajan, tulee osata eriyttää opetustaan ja tarjota tukea sitä tarvitseville (Saloviita 2008, 24) sekä ohjata lähikouluperiaatteen mukaan muodostuvia heterogeenisiä ryhmiä (Erityisopetuksen strategia 2007, 56). Inklusiivisessa koulussa tarvitaan edelleen siis opettajia, jotka omaavat taitoja niin luokanopettajakoulutuksesta kuin erityispedagogiikan koulutusohjelmasta. Kaikilla opettajilla on opetuksessa omat vahvuusalueensa ja siksi kouluissa ja opettajankoulutuksessa olisikin tärkeää keskittyä laadukkaan ja joustavan yhteistyön tekemiseen, jonka lähtökohtana on turvata kaikkien lasten oppiminen, osallisuus ja tasa-arvoinen kohtelu.

Opetusministeriön julkaisun (OPM 2016,12) mukaan ”opettajankoulutuksen haasteena on varmistaa kaikille opettajille valmius moninaisten oppijoiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja opettamiseen”. Opettajaopiskelijoiden saamat valmiudet huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ovatkin vaihdelleet eri

opettajankoulutuslaitosten välillä, muun muassa erityispedagogiikan opintojaksot on eri opettajankoulutuksissa vaihtelevasti tarjolla (Erityisopetuksen strategia 2007, 49), eivätkä ne välttämättä ole pakollisia kaikille opettajaopiskelijoille. Näin ollen luokanopettajakoulutuksesta on mahdollista valmistua ilman minikäänlaisia erityispedagogista opintoja.

Nykytilanteessa, jossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut, tuen tarpeiden huomioiminen vaatii opettajalta taitoja tunnistaa niitä sekä tarjota oppilaille sopivaa tukea (Erityisopetuksen strategia 2007, 60). Erityispedagogisen osaamisen lisäämistä yliopistojen opettajankoulutuksissa on vaadittu myös Erityisopetuksen strategiassa (2007, 60-62): "on vahvistettava tulevien opettajien taitoa oppijoiden erilaisuuden kohtaamiseen, opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden omien voimavarojen ja keskinäisen oppimisen hyödyntämiseen kaikissa opetustilanteissa ". Lisäksi Opetusministeriön laatimassa julkaisussa (OPM 2016, 29), jossa määritellään suuntaviivat opettajankoulutukselle: "erityispedagogiikan opintoja tulee sisällyttää jokaiseen opettajan tutkintoon, jotta oppijoiden mahdolliset erityisen tuen tarpeen havaitaan ajoissa". Opettajankoulutusta tulisikin kehittää niin, että erityispedagogisia opintoja tuotaisiin enemmän osaksi luokanopettajien koulutusta.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella erityispedagogiikan ja luokanopettajankoulutuksen tutkinto-ohjelmia on pyritty yhdistämään Naukkarisen (2010, 189-190) mukaan liittämällä erityispedagogiikan ja luokanopettajakoulutuksen sisältöjä yhteen. Yhteistyötä luokanopettajaopiskelijoiden sekä erityispedagogiikan opiskelijoiden välille on lisätty kotiryhmillä, joissa on opiskelut opiskelijoita kummaltakin laitokselta (Naukkarinen 2012, 433). Olemme molemmat opiskelleet tällaisissa kotiryhmissä, mikä on osaltaan varmasti vaikuttanut positiivisesti taitoihimme kohdata erilaisia oppijoita sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä. Luokanopettajankoulutukseen kuuluvissa POM-opinnoissa ei kuitenkaan ole mielestämme otettu tarpeeksi huomioon erilaisia oppijoita ja heidän tuen tarpeitaan. Kurssit ovat olleet mielestämme suppeita siihen nähden, kuinka paljon opetettavaa asiaa olisi, sillä esimerkiksi äidinkielen POM-kurs-

seilla emme käsitelleet juuri lainkaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä haasteita emmekä niiden tukemista. Nämä taidot me olemme oppineet vasta erityispedagogiikan aineopinnoissa, joissa lukemisen ja kirjoittamisen haasteista ja niiden tukemisesta oli oma kurssinsa.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opintojemme aikana keskeisenä teemana on ollut tulevaisuuden koulu. Koulutuksessamme on halettu kouluttaa tulevaisuuden opettajia, joilla on valmiudet käyttää työssään sellaisia taitoja, joita kouluissa tarvitaan yhä enemmän. Näitä taitoja ovat olleet esimerkiksi yhteisopettajuus, valmius tehdä moniammatillista yhteistyötä, oppilashuoltoon liittyvät taidot sekä heterogeenisen ryhmän ohjaamista koskevat taidot. Näitä samoja taitoja tarvitaan myös inklusiivisessa opetuksessa (Ashman 2012). Erityisopetuksen strategiassa (2007, 56) näiden taitojen osaaminen nähdään lähikouluperiaatteen toteutumisen edellytyksenä.

Tämän perusteella voisikin siis olettaa, että Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta valmistuu opettajia, joilla on inklusiivisessa tarvittavia taitoja. Kaikesta huolimatta inklusiivisesta ei ole mielestämme koulutuksessamme puhuttu tarpeeksi, eikä sitä ole johdonmukaisesti tuotu osaksi sitä. Monelle opiskelijalla inklusiivisuus on edelleen mysteeri tai sen tarkoitus ymmärretään väärin. Inklusiivisuuden toteuttamiseen ei riitä pelkästään opettajilla olevat taidot, vaan se vaatii myös kriittistä omien asenteiden ja arvojen tarkastelua sekä mahdollisesti niiden muokkaamista. Tämä kehittämistyö on mahdollista ja tarpeellista aloittaa jo opettajankoulutuksessa.

Itsekin olemme vasta tutkielmamme teon myötä ymmärtäneet inklusiivisuuden todellisen tarkoituksen ja merkityksen kaikkien ihmisten oikeuksien toteutumisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden mahdollistajana. Tämä on vaatinut meiltä paljon asiaan tutustumista kirjallisuuden ja tutkimusten avulla, minkä lisäksi olemme myös käyneet lukuisia keskusteluja inklusiivisuuteen liittyen ja reflektoineet omaa ajatteluamme kriittisesti. Tulevina opettajina pidämme todella tärkeänä, että jokainen kasvatusalalla työskentelevä tutustuisi inklusiivisuuden ymmärtämiseksi inklusiivisuuden käsitteeseen sekä inklusiivisuuden todelliseen tarkoitukseen ja tavoitteeseen.

seen ennen mielipiteen muodostamista inkluusiosta. Yhtä tärkeä kuin tutkimuksen tekeminen, oli meidän oma matkamme inkluusion vastustajista inkluusion puolestapuhujiksi.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta Tynjälän (1991) esittämien Lincolnin ja Guban (1985) neljän arviointikriteerin mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella objektiivista totuutta, vaan tiettyä näkökulmaa ilmiöstä, jolloin tutkimuksen luotettavuutta ei ole tarkoituksenmukaista arvioida perinteisten käsitteiden eli validiteetin ja reliabiliteetin avulla (Tynjälä 1991, 390).

Vastaavuudella tarkoitetaan Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkimuksessa luodun todellisuuden suhdetta aitoon todellisuuteen. Tutkimuksemme lähtökohdaksi oli selvittää koulujen todellisia toimintatapoja inkluusioon liittyen oppilaiden näkökulmasta. Oletuksemme oli, että tutkimukseen osallistuvat oppilaat kertoisivat totuudenmukaisesti omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Oppilaat olivat meidän silmissämme asiantuntijoita ja kykeneviä kertomaan koulujen toimintatavoista ja kulttuureista, sillä koulut ovat osa heidän jokapäiväistä todellisuuttaan.

Laadullisessa tutkimuksessa *siirrettävyyden* käsitettä voidaan verrata määrällisen tutkimuksen yleistettävyyden käsitteeseen. Siirrettävyyttä tukee tutkimuksen toteuttamisen kuvaaminen niin tarkasti, että sen uudelleen toteuttaminen on mahdollista eri kontekstissa. (Tynjälä 1991, 390.) Olemme pyrkineet kertomaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksemme toteuttamisen eri vaiheista. Tutkimuksemme siirrettävyyttä lisää myös teoriapohjana käyttämämme Boothin ja Ainscowin (2005) ”Index for Inclusion” -työkirjan suomennettu versio.

Tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan tutkijan vastuuta arvioida tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneita ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä tutkimustilanteessa (Tynjälä 1991, 391). Olemme arvioineet tutkimustilanteiden vaikutuksia ennen tutkimuksen toteuttamista, tutkimustilanteissa ja niiden jälkeen. Ryhmähaastattelun vaikutuksia olemme käsitelleet luvussa 5.3.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös *vahvistettavuuden* käsitteen avulla. Vahvistettavuuteen vaikuttaa tutkijan tekemät päätökset tutkimuksen etenemisestä, saatujen tulosten tulkitsemisesta ja analysoimisesta sekä oman työskentelyn arvioimisesta (Tynjälä 1991, 392). Tutkimuksen teon aikana olemme pyrkineet välttämään objektiivisuutta tietoisesti jättämällä omat mielipiteemme sekä näkemyksemme tutkimuksen aiheesta tutkimuksen toteuttamisen ulkopuolelle. Analysointia ohjasi teoriapohja, jonka mukaisesti oppilaiden vastauksia tulkittiin. Käsittelemme myöhemmin myös tutkimuksemme rajoituksia.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio (ks. Eskola & Suoranta 2014, 70), sillä olemme tätä tutkimusta tehdessä keskustelleet alusta alkaen tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuksen metodeista. Lisäksi olemme yhdessä analysoineet saadut tulokset ja tulkinneet niitä. Näin ollen olemme saaneet laajan käsityksen tutkittavasta ilmiöstä, ja tutkimukseen liittyvät ongelmat olemme ratkaisseet yhteisymmärryksessä.

Tutkielmaa tehdessä havaitsimme joitakin tutkimukseen negatiivisesti vaikuttaneita tekijöitä. Havaitsemamme ongelmat liittyivät haastattelutilanteisiin tai -kysymyksiin. Huomasimme, että haastattelukysymyksiä oli liikaa, 38 kappaletta, sillä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden oli haastavaa keskittyä haastattelun loppuun asti. Kysymyksiin vastattiin kokonaisuudessaan suppeasti ja pinnallisesti sekä erityisesti haastattelun loppupuolella kysymyksiin vastattiin myös hätiköiden. Haastattelukysymykset eivät myöskään antaneet mahdollisuutta syvällisiin vastauksiin. Haastattelukysymysten määrä ei myöskään jättänyt tarpeeksi tilaa ja aikaa tarpeellisten lisäkysymysten esittämiselle. Haastattelutilanteissa kysymyksiä olisi pitänyt karsia, mutta emme kokemattomina tutkijoina sitä osanneet tehdä. Haastattelukysymykset olisi ollut syytä pilotoida ryhmähaastattelutilanteena, jotta olisimme saaneet todenmukaisemman kuvan ajan käytöstä sekä kysymysten toimivuudesta. Näiden ongelmien takia tutkimuksemme aineisto jäi niukaksi, mikä aiheutti haasteita aineiston analyysivaiheessa.

Ryhmähaastattelu tilanteena saattoi myös vaikuttaa negatiivisesti joidenkin osallistujien kohdalla. Oppilaiden välisiä suhteita ei otettu huomioon haastatteluryhmien muodostamisessa, joten osa haastateltavista saattoi kokea olonsa epä-mukavaksi. Ryhmähaastattelussa ongelmaksi muodostui myös haastateltavien päällekkäin puhuminen ja toisten vastauksiin yhtyminen, eikä kaikilla ollut mahdollisuutta kertoa omia mielipiteitään. Olimme oppilaille tuntemattomia, mikä saattoi myös vaikuttaa oppilaiden turvallisuuden kokemukseen haastattelun aikana (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017). Olisimme voineet käydä hyvissä ajoin ennen haastatteluja tutustumassa oppilaisiin paremmin sekä herätellä heitä enemmän aiheeseen. Toisaalta oppilaat kuitenkin kertoivat myös henkilökohtaisia sekä arkoja kokemuksia.

Tämän tutkimuksen metodeja olisi syytä muokata niin, että haastattelussa olisi vähemmän strukturoituja kysymyksiä sekä enemmän aikaa avoimelle keskustelulle. Voisi olla parempi käyttää enemmän avoimia kysymyksiä, jolloin mahdollistettaisiin paremmin oppilaiden oma kertominen ja vältettäisiin runsaat "kyllä" ja "ei" -vastaukset.

7.4 Jatkotutkimus

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tuoda tutkimukseen osaksi oppilaiden lisäksi myös opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa, jotta inklusiivisen koulun piirteistä saataisiin monipuolisempaa tietoa useammasta näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi myös liittää tutkimukseen seurantatutkimuksen piirteitä observoimalla koulun arkea. Olisi myös tarkoituksenmukaista tutkia inklusiota enemmän oppilaiden näkökulmasta. Inklusiota tulisi myös tutkia enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta, sillä inklusio vaikuttaa heidän oppimiseensa ja osallisuuteensa merkittävästi.

Boothin ja Ainscowin "Index for Inclusion" -työkirjan kehittämismallin mukaista toimintaa on tutkittu aikaisemmin, mutta olisi mielenkiintoista saada

itse osallistua tutkimukseen alusta lähtien pitkittäistutkimuksella. Tutkimus alkaisi koulujen sitoutumisella kehittämismallin mukaiseen toimintaan, jonka jälkeen matkan varrella tutkittaisiin oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan ajatuksia ja kokemuksia inklusiivisen koulun kehittämisen eri vaiheista ja osaluista. Näiden lisäksi tutkijat observoisivat kehittymistä käytännössä.

LÄHTEET

- Ahmed, M. 2015. Inclusive education in Bangladesh - Stumbling blocks on the Path from Policy to Practice. Teoksessa Corcoran, T., White, J. & Whitburn, B. Disability studies: Educating for inclusion. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 57-73.
- Ainscow, M. & Tweddle, D. 2003. Understanding the changing role of english local education authorities in promoting inclusion. Teoksessa Allan, J. (toim.) Inclusion, participation, and democracy: What is the purpose? Dordrecht ; Boston: Kluwer Academic Publishers, 165-177.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: New York: Routledge.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 106.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 145–162.
- Anon. 2019. Avoin kirje. Onko Suomen peruskouluissa inklusiivista kasvatusta? Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. (viitattu: 15.4.2020). saatavissa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Ashman, A. F. 2012. Facilitating inclusion through responsive teaching. Teoksessa Boyle, C. & Topping, K. J. (2012). What works in inclusion? Maidenhead: Open University Press, 81-97.
- Avramidis, E. 2010. Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour, *European Journal of Special Needs Education*, 25:4, 413-429, DOI: 10.1080/08856257.2010.513550
- Barton, L. 1997. Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242.

- Beck, A. R., Fritz, H., Keller, A., & Dennis, M. 2000. Attitudes of school-aged children toward their peers who use augmentative and alternative communication. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 16, 13-26.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. 2007. *Achievement and inclusion in schools*. London; New York: Routledge.
- de Boera, A. Pijla, S. J. & Minnaerta, A. 2012. Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education* Vol. 59, No. 4, December 2012, 379-392.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L. & Pietiläinen, E. 2005. *Koulu ja inklusio: Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. [Helsinki]: Kehitysvammaliitto.
- Bossaert, G. Colpin, H. Pijl, S.J. & Petry, K. 2013 Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 60-79.
- Butler, C., & Naukkarinen, A. 2017. Inclusion and democracy in England and Finland. In A. Raiker, & M. Rautiainen (Eds.), *Educating for Democracy in England and Finland : Principles and Culture* (pp. 109-126). Routledge.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. & Spagna, M. 2004. Moving Toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education* Volume 25, Number 2, March/April 2004, 104-116.
- Calculator, S. N. & Jorgensen, C. M. 1994. *Including students with severe disabilities in schools: Fostering communication, interaction, and participation*. San Diego (Calif.): Singular.
- Cheminais, R. 2002. *Inclusion and school improvement: A practical guide*. London: David Fulton.
- Ekins, A. & Grimes, P. 2009. *Inclusion: Developing an effective whole school approach*. Maidenhead, Berks: McGraw Hill Open University Press.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2007:47.

- Eskola, J & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2004. Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education* 19:1, 85-98.
- Fox, T.J. & Williams, W. 1991. Implementing Best Practices for All Students in Their Local School. Inclusion of All Students Through Family and Community Involvement, Collaboration, and the Use of School Planning Teams and Individual Student Planning Teams. Burlington: Vermont Statewide Systems Support Project, University of Vermont.
- Freeman, M. & Mathison, S. 2009. Researching children's experiences. New York: Guilford Press.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2009. Special educational needs, inclusion and diversity (2nd ed.). Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Frostad, P. & S. J. Pijl. 2007. "Does Being Friendly Help in Making Friends? The Relation Between the Social Position and Social Skills of Pupils with Special Needs in Mainstream Education." *European Journal of Special Needs Education* 22 (1): 15-30.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9 (4), 9-23. Retrieved from http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734
- H.S.fi 5.3.2019 = Inklusiivinen opetus ei sovi kaikille oppilaille. (viitattu 8.4.2020) saatavilla: <https://www.hs.fi/paivanlehti/05032019/art-2000006023012.html>
- H.S.fi 20.3.2019 = Opettaja kirjoitti HS:ssa jättävänsä heikoimmat heitteille, ja ilmiön tunnistaa myös OAJ: "entisiä tarkkislaisia" on siirretty ilman tukea tavallisiin luokkiin. (viitattu 8.4.2020) saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006041868.html>
- H.S.fi 17.4.2019 = Oppilaani häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla. (viitattu 8.4.2020) saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006074130.html>

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12-19.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisopetuksen tuloksellisuus - retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32(3), 217-228.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen H. 2015. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M.(toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 15-56
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. 2009. Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 213-220. doi: 10.1080/08856250902793701
- Kalambouka, A, Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, Vol. 49, No. 4, December 2007, pp. 365 - 382.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, S. B., Stainback, W., Stainback, S., Stainback, S. B. & Stainback, W. C. 1996. *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore (Md.): Brookes.
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106, 121-141.

- Katz J. & Miranda P. 2002. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education* 2002, Vol 17, No.2.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 23-33.
- Kivirauma, J. 2016. Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. 135-154. Jyväskylä: Kasvatustieteellinen seura Fera.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.
- Low, C. 1997. Is inclusivism possible?, *European Journal of Special Needs Education*, 12:1, 71-79.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351-362.
- Mathias, B. A. 2015. Inclusive education for the disabled - A Study of Blind Students in Nnamdi Azikiwe University, Awka, Nigeria. Teoksessa Corcoran, T., White, J. & Whitburn, B. Disability studies: Educating for inclusion. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 105-116.
- Mikola M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena. 136-161.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 34-48.

- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 68-90
- Moore, L. O. 2003. Inclusion: strategies for working with young children: A resource guide for teachers, childcare provider and parents (Rev. and updated ed.). Minnetonka, Minn.: Peytral Publications.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö -- välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, p. 185-196.
- Naukkarinen, A. 2012. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 427-440.
- Niemi, A-M., Mietola, R. ja Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79734/sm_01_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. 2001. A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
- Nirje, B. 1994. The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*,

Vol. 1(2) - 1994.

https://canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf

OPM 2016 = Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja.

Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.).

Thousand Oaks (CA): Sage.

Perusopetuslaki 1998/628. (viitattu 23.1.2020) saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perustuslaki 1999/731 (viitattu 22.1.2020) saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. 2008. The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:4, 387-405, DOI: 10.1080/00313830802184558

Pijl, S. J., Skaalvik, M. & Skaalvik, S. 2010. "Students with Special Needs and the Composition of Their Peer Group." *Irish Educational Studies* 29 (1): 57-70.

POPS 2014= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki:

Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L. & Granfelt, R. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 312-335.

Robinson, D. & Goodey, C. 2018. Agency in the darkness: 'fear of the unknown', learning disability and teacher education for inclusion. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION*, 2018 VOL. 22, NO. 4, 426-440

Ryndak, D.L., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999/2000. Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *EXCEPTIONALITY*, 8(2), 101-116.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena kustannus.

- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Saloviita, A. Naukkarinen, & P. Murto (Eds.), *Inkluusio koulun haasteena. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 139-166.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Saloviita, T. 2006b. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Inkluusio eli "osallistava kasvatus" - Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.
- Saloviita, T. 2020. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 270-282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24-40.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121-130.
- Sapon-Shevin, M. 1992. *Celebrating Diversity, Creating Community - Curriculum that Honors and Build on Difference*. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. C. *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore (Md.): Brookes. 19- 36.
- Seppälä-Pänkäläinen T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. 2012. Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 17-23.

- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H.J. 1992. Toward Inclusive Classrooms. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. C. Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. Baltimore (Md.): Brookes. 3- 17.
- Stainback, S. & Stainback, W. C. 1996. Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. Baltimore (Md.): Brookes.
- Staub, D. & Peck, C.A. 1994/1995. What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52, 36-40.
- Strømstad, M. 2003. 'They believe that they participate... but': democracy and inclusion in norwegian schools. Teoksessa Allan, J. (toim.) *Inclusion, participation, and democracy: What is the purpose?* Dordrecht ; Boston: Kluwer Academic Publishers, 33- 48.
- Suomen virallinen tilasto 2018: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu].ISSN=1796-3796. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.1.2020]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kjarj/2018/kjarj_2018_2019-02-12_tie_001_fi.htmlhttps://www.stat.fi/til/kjarj/2018/kjarj_2018_2019-02-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto 2019: Erityisopetus [verkkojulkaisu].ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.4.2020] Saantitapa:http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Takala, M. 2010 Inkluusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13- 20
- TENK= Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf 12.12.2019
- Topping, K. 2012. Conceptions of inclusion: widening ideas. Teoksessa Boyle, C. & Topping, K. J. (2012). *What works in inclusion?* Maidenhead: Open University Press, 9 - 19.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 5 -6, 387- 398.
- Unesco 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7- 10. June 1994. Saatavilla:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco 2008. Policy guidelines on inclusive education. A draft, working document discussed in 48th International Conference on Education (ICE) on Inclusive education: the way to the future. Paris: UNESCO. saatavilla:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- U.S. Department of Education. (viitattu 9.1.2020) saatavilla:
https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- Vehkakoski, T.1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena. 88- 102.
- Vehmas, S. (2005). Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools, International Journal of Inclusive Education, DOI: 10.1080/13603116.2019.1603329 <https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/04/Being-included-1.pdf>
- Villa, R. A. & Thousand, J.S. 2012. Creating and sustaining inclusive schools. Teoksessa Boyle, C. & Topping, K. J. What works in inclusion? Maidenhead: Open University Press, 110-124.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä – inklusion monet kasvot. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Yhdenvertaisuuslaki 2014/ 1325. (viitattu 27.1.2020) saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

YK 2008 = Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2008/ 27. (viitattu 6.4. 2020) saatavilla:

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2

YK 1990= Lasten oikeuksien sopimus. (viitattu 23.1. 2020) saatavilla:

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

Yle.fi 26.3.2019 = "Ei elämässäkään ole pienryhmiä" - vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. (viitattu 8.4.2020) saatavilla:

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>

Yle.fi 18.2.2019 = Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt" (viitattu 8.4.2020) saatavilla:

<https://yle.fi/uutiset/3-10644741>

LIITTEET

Liite 1. tietosuojalomake

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALISTUVALLE

10.12.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Tutkimme pro gradu-tutkielmassamme inkluusiota oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitämme oppilaiden ajatuksia inkluusiosta eli kaikille yhteisestä koulusta. Tutkimus on laadullinen ja se toteutetaan yhdellä tutkimuskerralla.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

1. Käsittely on lainmukaista ainoastaan, jos ja vain siltä osin kuin vähintään yksi seuraavista edellytyksistä täyttyy:

- a) rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojensa käsittelyyn yhtä tai useampaa erityistä tarkoitusta varten;
- b) käsittely on tarpeen sellaisen sopimuksen täytäntöön panemiseksi, jossa rekisteröity on osapuolena, tai sopimuksen tekemistä edeltävien toimenpiteiden toteuttamiseksi rekisteröidyn pyynnöstä;
- c) käsittely on tarpeen rekisterinpitäjän lakisääteisen velvoitteen noudattamiseksi;
- d) käsittely on tarpeen rekisteröidyn tai toisen luonnollisen henkilön elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- e) käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi;
- f) käsittely on tarpeen rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettujen etujen toteuttamiseksi, paitsi milloin henkilötietojen suoja edellyttävät rekisteröidyn edut tai perusoikeudet ja -vapaudet syrjäyttävät tällaiset edut, erityisesti jos rekisteröity on lapsi. Ensimmäisen alakohdan f alakohtaa ei sovelleta tietojenkäsittelyyn, jota viranomaiset suorittavat tehtäviensä yhteydessä.

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät:

Kaunisvaara Vilma

Pikkuvirta Alli

Tutkimuksen ohjaaja:

Naukkarinen Aimo

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä ajatuksia oppilailla on inklusiivisen koulun periaatteista, kulttuurista ja käytännöistä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään mitä Boothin ja Ainscowin inklusio-ohjelman mukaisia piirteitä oppilaiden kouluissa on.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat 4.-6. luokkalaisia. Tutkimukseen osallistuu noin 50 oppilasta eri kouluista.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimuksen aineisto kerätään ryhmähaastatteluiden avulla. Ryhmähaastattelut toteutetaan noin 3-5 hengen ryhmissä ja haastatteluiden kesto on n. 45 min. Haastattelut toteutetaan oppilaiden omissa kouluissa yhden koulupäivän aikana. Haastattelut äänitetään ja mahdollisesti myös kuvataan, jos tutkittavat antavat siihen luvan. Kuvaaminen helpottaa aineiston litterointia ja analysointia.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimuksen avulla saadaan tietoa oppilaiden ajatuksista inklusiosta, jota on tutkittu Suomessa vähän heidän näkökulmastaan. On tärkeää, että lapset saavat tuoda äänensä kuuluviin heitä koskevissa asioissa.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Tutkimuksessa keräämme ainoastaan tutkittavien nimet, jotka näkyvät suostumuslomakkeessa. Muita henkilötietoja emme kerää. Aineisto pseudonymisoidaan eli tutkimukseen osallistuvien nimet ja muut tunnistettavissa olevat tiedot muutetaan litteroitaessa.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Tutkimuksessa kerätään ainoastaan tutkittavien nimet, jotka näkyvät suostumuslomakkeessa.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 2. Suostumuslomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen “Inklusio oppilaan näkökulmasta”. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Vilma Kaunisvaara ja Alli Pikkuvirta. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Annan suostumukseni lapseni osallistumiseen ryhmähaastatteluun

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni saa osallistua tutkimukseen ja annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Huoltajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edelle kerrottuihin asioihin.

Tutkimukseen osallistuvan oppilaan allekirjoitus

Päiväys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Haastattelukysymykset

Kysymykset, joissa on * -merkki on muodostettu suoraan Boothin ja Ainscowin tavoitelauseista.

A KULTTUURI

1. Tuntuuko teistä, että kaikki ovat tervetulleita tähän kouluun/koetteko olevanne osa kouluyhteisöä? Miksi? *
2. Kohtelevatko opettajat teitä kaikkia tasa-arvoisesti? *
3. Onko tunneilla tarpeeksi aikaa tehdä tehtäviä? *
4. Minkälaista apua saatte opettajalta oppitunneilla? Miten opettaja auttaa muita? Saavatko kaikki apua? *
5. Miltä tuntuu pyytää apua oppituntien aikana?
6. Onko luokassa hyvä ja turvallinen olo? Mitkä asiat siihen vaikuttavat? Mitä opettaja tekee asialle? *
7. Autatteko toinen toisianne? (oppilaat) Miten? *
8. Millaisia tapahtumia koulullanne järjestetään? Ovatko kaikki tervetulleita niihin?
9. Minkälaisia kerhoja teillä on? Saavatko kaikki osallistua niihin?
10. Onko koulussanne oppilaskunnanhallitus? Ketkä sinne pääsevät?
11. Onko luokassanne/koulussanne tukioppilaita? Saavatko kaikki olla tukioppilaita? *
12. Millä tulette kouluun? Kauanko koulumatkanne kestää?

B OSALLISTAVAN OPETUKSEN PERIAATTEET

13. Minkälaisia erilaisia oppilaita teillä on luokassa? Saavatko oppilaat kertoa erilaisuudestaan? *
14. Onko teidän koulussanne vammaisia oppilaita? Missä he opiskelevat? Mitä ajattelisitte, jos teidän koulussanne olisi vammaisia oppilaita?
15. Oletteko huomanneet kiusaamista koulussanne? Miten siihen puututaan?

*

16. Jos teidän luokallenne tulee uusi oppilas, mitä asioita teette, jotta oppilas voisi tuntea olonsa tervetulleeksi? *
17. Saatteko vaikuttaa opetukseen? Miten? *
18. Montako oppilasta luokallanne on? Vaikuttaako oppilasmäärä omaan oppimiseesi tai viihtymiseesi koulussa? Mitä hyviä ja huonoja puolia on isossa ryhmässä/pienessä ryhmässä?
19. Oletteko tehneet yhteiset säännöt luokkaan? Millaisia sääntöjä teillä on? *
20. Onko koululla yhteiset säännöt? Miten sääntöjen rikkomiseen puututaan? *
21. Miten luokkanne on sisustettu? Onko oppilaiden töitä esillä? *

C KÄYTÄNNÖT

22. Onko luokassanne koulunkäynninohjaajia? Miten koulunkäynninohjaajat auttavat teitä? *
23. Opetetaanko teille erilaisuudesta ja sen ymmärtämisestä? Miten? Jos ei, niin pitäisikö? *
24. Onko teidän luokassanne hyvä työrauha? Miten sitä ylläpidetään? *
25. Teettekö ryhmätöitä, paritöitä ja yksilötöitä? Opiskeletteko muiden luokkien kanssa yhdessä? *
26. Minkälaisia kotitehtäviä saatte? Annetaanko kaikille samat kotitehtävät? *
27. Miten koulunne aikuiset hoitavat haastavat tilanteet esim. Jos oppilas käyttäytyy huonosti? *
28. Miten opettajat luovat hyvän ilmapiirin/luokkahengen? *
29. Kyseleekö opettaja kuulumisia? Tuntuuko, että teistä välitetään/ollaan kiinnostuneita teidän asioistanne? *
30. Mistä asioista keskustellette opettajien kanssa? Kenelle pystytte kertomaan mieltä painavista asioista? *
31. Onko luokassanne kaksi opettajaa? Miltä tuntuisi, jos luokassanne olisi kaksi opettajaa?

32. Kuinka usein erityisopettaja käy luokassanne vai käykö oppilaat erityisopettajan luona?
33. Miten opettaja opettaa? Onko käytössä erilaisia opetuskeinoja? Saatko yksilöllistä tukea? Saatko valita miten tehtävän teet? Onko käytössä jotain apuvälineitä esim. Kuvia, helminauhoja, videoita, palikoita jne.? Ohjeistaako opettaja eri tavoilla? (suullinen, viittomat, kuvat, kirjallisena jne.) *