

**Anna-Maija Hanhiova**

**PERUSOPETUKSEN REHTOREIDEN  
KOKEMUKSIA INKLUUSION TOTEUTUMISESTA  
OMISSA KOULUISSAAN**

**Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2014  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Hanhirova, Anna-Maija. PERUSOPETUKSEN REHTOREIDEN KOKEMUKSIA INKLUUSION TOTEUTUMISESTA OMISSA KOULUISSAAN. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 123 sivua. Julkaisematon.

Inklusiivinen perusopetus on ollut Suomessa koulutuspoliittinen tavoite jo useamman vuosikymmenen ajan. Vuoden 2007 Erityisopetuksen strategian myötä inklusio sidottiin yhä vahvemmin kaikkien Suomen peruskoulujen arkeen. Vuoden 2010 Perusopetuslain muutokset sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset esittelivät oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen, jonka tarkoituksena oli segregoitujen ratkaisujen minimoiminen. Tämän myötä inklusiiviset käytänteet näkyvät rehtoreiden työssä yhä vahvemmin.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin peruskoulun rehtoreiden kokemuksia inklusion toteutumisesta heidän omissa kouluissaan koulun arkeen liittyvien väittämien kautta. Kysely tapahtui survey-tyyppisellä verkkokyselyllä vuoden 2010 keväällä. Kyselyyn vastasi hyväksytysti 480 peruskoulun rehtoria. Vastaaminen tapahtui anonymisti sähköisen lomakkeen kautta. Väittämiin vastattiin 6-asteikollisella Likert-asteikolla, jolla otettiin kantaa kuhunkin väittämään (täysin eri mieltä - täysin samaa mieltä). Suurempi keskiarvo kertoi rehtorin positiivisemmasta kokemuksesta inklusion toteutumisesta tai vastaavasti positiivisemmasta inklusioasenteesta. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmistolla. Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) määritelmän mukaan inklusion kolme ulottuvuutta (läsnäolo, osallistuminen ja laatu) olivat edustettuina kyselyssä mittarin eri osioina. Näiden lisäksi yksi osio koostui muokatusta Mobergin integraatioasennekyselystä.

Rehtorin sukupuolella ei ollut merkitystä kokemukseen kunkin inklusion ulottuvuuden toteutumisesta, kokonaisinklusion toteutumisesta (inklusion kolme ulottuvuutta) tai yleiseen inklusioasenteeseen. Peruskoulun rehtoreiden kokemukset inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan olivat kaikkiaan myönteisiä. Kokonaisinklusion toteutumisen keskiarvo oli 4.34 (sd=0.48) ja Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvo oli 3.33 (sd=0.68).

Rehtoreiden taustakoulutuksen osalta erityisopettajien/erityisluokanopettajien ja luokanopettajien sekä erityisopettajien/erityisluokanopettajien ja aineenopettajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kokemuksissa inklusion toteutumisesta. Rehtorit, jotka olivat saaneet erityisopettajan koulutuksen, kokivat inklusion toteutuvan paremmin omissa kouluissaan kuin luokanopettajan tai aineenopettajan koulutuksen saaneet rehtorit. Yleiseen inklusioasenteeseen ei taustakoulutuksella ollut vaikutusta.

Inklusion ollessa yhä vahvemmin sekä yhteiskunnallinen että koulutuspoliittinen tavoite olisi uusintakyselyn tekeminen rehtoreille ajankohtaista. Olisi hyödyllistä selvittää, miten vuoden 2010 kolmiportainen tuki on vaikuttanut koulunjohdolliseen työhön sekä rehtorin työnkuvaan, ja sen myötä rehtoreiden asennoitumiseen inklusiota kohtaan sekä näkemyksiin inklusion todellisesta toteutumisesta Suomen perusopetuksessa.

Asiasanat: inklusio, rehtorit, asenteet, perusopetus, erityisopetus, läsnäolo, osallistuminen

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
1 JOHDANTO .....	5
2 INKLUUSION MÄÄRITELMÄ JA KÄSITTEEN AVAAMINEN ERI KONTEKSTEISSA .....	7
2.1 Inkluisio yhteiskunnallisena ilmiönä.....	7
2.2 Normalisaatio, mainstreaming, LRE ja integraatio osana inklusiota.....	10
2.3 Erilaisuus inklusion määrittäjänä .....	11
2.4 Inklusion todentuminen käytännön kautta .....	13
2.5 Opetussuunnitelma inklusion työkaluna .....	14
2.6 Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) typologia .....	15
2.7 Inclusion in Action -malli .....	16
2.8 Inklusion kolme ulottuvuutta .....	18
2.9 Salamancan julistus inklusion kivijalkana .....	21
3 INKLUUSIO KOULUORGANISAATIOSSA .....	24
3.1 Inklusiivinen koulu johtamisen kautta .....	26
3.2 Organisaation yhteinen tahtotila inklusion mahdollistajana .....	28
3.2.1 Yhteisö inklusion luojana.....	30
3.2.2 Sosiaalinen inkluisio, osallistuminen ja identiteetti .....	33
3.3 Moniammatillisuus ja pedagogin ammatti-identiteetti inklusiivisessa koulussa ..	36
3.4 Lähikouluperiaate.....	37
4 ERITYISOPETUKSEN MÄÄRITELMÄÄ .....	40
4.1 Erityisopetuksen neljä perusolettamusta .....	41
4.2 Erityisopetuksen määrittely menetelmien ja kohderyhmien kautta .....	43
5 ERITYISOPETUS SUOMESSA .....	45
5.1 Erityisopetuksen strategia kolmiportaisen tuen esimarssijana .....	45
5.2 Koulunkäynnin ja oppimisen tuen kolmiportaisuus – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.....	48
5.2.1 Yleinen tuki.....	50
5.2.2 Tehostettu tuki.....	50
5.2.3 Erityinen tuki.....	51
5.2.4 Tuen vaiheet ja tuen portaalta toiselle siirtyminen .....	51

6 EDELTÄVÄ TUTKIMUS .....	53
7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS .....	59
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	61
8.1 Mittarin rakentaminen .....	61
8.2 Aineiston kohderyhmä ja aineiston keruu .....	64
8.3 Tutkimusjoukon valikoituminen .....	65
9 AINEISTON ANALYSOINTI .....	68
9.1 Tutkimusjoukon taustatiedot .....	69
9.2 Kyselylomakkeen väittämien keskiarvot .....	71
9.2.1 Väittämien maksimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä .....	71
9.2.2 Väittämien minimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä .....	74
9.3 Summamuuuttujien rakentaminen ja inklusion eri ulottuvuuksien keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä .....	76
9.4 Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä .....	78
9.5 Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksen mukaan eriteltyinä .....	78
9.6 Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksen mukaan eriteltyinä .....	81
9.7 Rehtoreiden sukupuolen ja taustakoulutuksen vaikutukset kokonaisinklusion keskiarvoon .....	82
10 POHDINTA .....	83
10.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	83
10.1.1 Reliabiliteetti .....	83
10.1.2 Sisäinen validiteetti .....	86
10.1.3 Ulkoinen validiteetti .....	88
10.2 Tulosten tulkinta ja johtopäätökset .....	91
10.3 Rehtorit inklusion osatekijöinä nyt ja tulevaisuudessa .....	96
LÄHTEET .....	102
LIITTEET .....	113
LIITE 1: Rehtoreille lähetetty sähköinen kysely .....	113
LIITE 2: Väittämien keskiarvot ja keskihajonnat kysymysryhmittäin .....	118
KUVIOT JA TAULUKOT .....	123

# 1 JOHDANTO

Nykypäivän Suomessa keskustelun keskiössä on yhä enenevässä määrin inklusiivisen, kaikille yhteisen koulun mukanaan tuomat myönteiset ilmiöt, mutta sen myötä myös inklusion haasteet perusopetuksen arjessa. Inklusio onkin 2000-luvun Suomessa yhä polttava puheenaihe, joka saa aikaan jopa rankkaa vastakkainasettelua perusopetuksen kentällä. Tällä hetkellä Suomessa jokainen kunta ja opetuksenjärjestäjä on omalta osaltaan tunnustanut kaikkien yksilöiden oikeuden hyvään elämään sekä hyvään koulutukseen ja opetukseen (Krogerus 2007, 141).

Vuoden 2010 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja lisäykset ovat sysänneet Suomea yhä inklusiivisempaan suuntaan ylhäältä lain tasolta ohjaten. Koulunkäynnin ja oppimisen kolmiportainen tuki on tuonut mukanaan sekä toimivia ratkaisuja että haasteita perusopetuksen toteuttamiseen kaikille yhteisessä koulussa. Jo ennen kolmiportaista tukea on Suomen koulutuspoliittinen suuntaus ollut inklusiofilosofian mukainen. Inklusion toteutuminen koulujen arkielämässä ja käytänteissä voi kuitenkin todellisuudessa olla haastavampaa kuin pelkkä ”näennäisen” taustafilosofian toteuttaminen abstraktilla tasolla.

Tämän tutkimuksen teoriapohjassa keskitytään inklusion monisäikeiseen määrittelyyn sekä inklusion kontekstisidonnaiseen luonteeseen. ”Perinteisen” erityisopetuksen erilaisten määritelmien ja näkökulmien kautta siirrytään Suomen nykyiseen erityisopetuksen kenttään, joka Erityisopetuksen strategian (2007), Perusopetuslain muutosten sekä viimeisimpien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksien ja täydennysten (2010) mukanaan tuoman kolmiportaisen tuen myötä on osa inklusion todentumista koulukontekstissaan maassamme.

Kunkin koulun arvot tulevat näkyviin kolmella toisiinsa linkittyvällä tasolla: toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja opetuksen sisällöissä (Launonen 2007, 138–139). Koulun omaksuma toimintakulttuuri, esimerkiksi erilaisiin oppijoihin suhtautuminen, opettajien ja oppilaiden väliset ihmissuhteet ja kunnioittava asenne, sekä konkreettiset opetuksen sisällöt koulun arjessa ovat mitä suurimmassa määrin rehtorin esimerkin ja toiminnan kautta ilmentyviä (Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe &

Aelterman 2008, 159–160; ks. myös Schmidt & Venet 2012, 221–223). Toisaalta vain rehtorilla on johtavan aseman näkökulma sekä kokonaisnäkemys oman koulunsa toimintakulttuurista. Tämän vuoksi tutkimuksen keskiöön nousivat nimenomaisesti perusopetuksen rehtorit ja heidän näkemyksensä inklusion toteutumisesta omien koulujensa konteksteissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kvantitatiivisella lomaketutkimuksella (survey-tutkimus) inklusion toteutumista suomalaisissa peruskouluissa rehtoreiden näkökulmasta sekä rehtoreiden asennetta inklusiota kohtaan ilmiönä. Tarkoituksena oli tutkia, miten peruskoulujen rehtorit arvioivat oman koulunsa tilannetta inklusionäkökulmasta. Rehtoreiden kokemuksia inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan peilattiin Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) inklusiomääritelmän mukaisesti. Tämän määritelmän mukaan inklusio koostuu kolmesta yhtä tärkeästä ulottuvuudesta. Nämä kaikkia koulun oppilaita koskevat osa-alueet luovat kokonaisvaltaisen inklusion: erilaisten oppilaiden läsnäolo koulussa (presence), erilaisten oppilaiden osallistuminen koulun toimintakulttuuriin ja yhteisön toimintaan (participation) sekä erilaisten oppilaiden suoriutuminen (achievement), joka voidaan tulkita myös opetuksen ja oppimisen laatu-ulottuvuutena (quality). Laatu-ulottuvuus edellyttää, että kaikkien oppilaiden oppimista kyetään tukemaan ja ohjaamaan parhaalla mahdollisella tavalla siten, että jokainen oppilas todella suoriutuu oman tasonsa mukaisesti. Vain kaikkien näiden kolmen inklusion osatekijän toteutuessa tasapuolisesti voidaan todeta aidon inklusion toteutuvan. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 25; Ainscow 2008, International Conference of Education.)

## **2 INKLUUSION MÄÄRITELMÄ JA KÄSITTEEN AVAAMINEN ERI KONTEKSTEISSA**

Inkluusiosta voi olla hankala keskustella ja kirjoittaa pelkästään teoreettisena käsitteenä. Toisaalta se voi saada useammanlaisia määrittelyjä, jotka voivat olla luonteeltaan niin ennustavia ja reunaehtoja täyttäviä kuin pelkästään kuvaileviakin (Ainscow ym. 2006, 14). Inkluusiota voidaan toki käsitteellistää, mutta kuten monien muidenkin käsitteiden määrittelyssä, inkluusion yksiselitteisyyttä voi olla hankala saavuttaa. Itse inkluusion kehittymisestä huolimatta sen määritelmä on säilynyt yhä edelleen kompleksisena ja ristiriitaisena (Hick, Kershner & Farrell 2009, 2; ks. myös Runswick-Cole 2011, 112–113).

Inkluusion määrittelyssä käytetyt käsitteet voivat olla merkitykseltään yksilöllisiä, vaikka konsensus sanavalinnoissa saavutettaisiinkin. Voidaan ehkä jopa todeta, että inkluusiota on mahdotonta määritellä kontekstista irrallaan, vaan se näyttäytyy aina erilaisena eri ympäristöissä. (Väyrynen 2001, 12–14.) Eri ihmiset erilaisten ympäröivien taustatekijöiden vallitessa antavat inkluusiolle erilaisia merkityksiä (Ainscow ym. 2006, 27). Muutos, jota inkluusio myös mitä suurimmassa määrin on, esiintyykin aina erilaisena eri diskursseissa ja konteksteissa ja on aina altis epätasapainolle. Toisaalta se kykenee onneksi myös uusiutumaan jatkuvasti. (Altrichter & Elliot 2000, 2.)

### **2.1 Inkluusio yhteiskunnallisena ilmiönä**

Inkluusio voidaan nähdä filosofiana ja sen myötä toimintatapana, jonka tarkoituksena on vastustaa syrjintää sen kaikissa muodoissaan, niin periaatteellisella kuin käytännönkin tasolla (Väyrynen 2001, 15). Inkluusio on laajempi ajattelutapa, jossa on kyse nimenomaisesti kaikkien oppilaiden tasa-arvosta, ei vain lähikouluperiaatteesta erilaisine käytännön toimintoineen (Takala 2010b, 13). Kaikille yhteiseen opetukseen

siirtyminen käytännön tasolla vaatii inklusiivisen koulutuspolitiikan hyväksymistä kaikilla tasoilla horisontaalisesti ja vertikaalisesti, opetusministeriöstä ja opetushallituksesta lähtien aina yksittäisten kuntien yksittäisiin rehtoreihin ja opettajiin asti (Saloviita 1999, 16).

Inklusio on myös sidoksissa hyvinvointivaltioiden, kuten Suomen, laajempaan arvopohjaan ja ideologioihin, sillä koulutukseen liittyvät asiat ovat aina sidoksissa yhteiskunnan laajempiin valtakysymyksiin ja poliittisiin aatteisiin (Hargreaves & Fullan 1998, 47). Usein koulutuspoliittiset ratkaisut ovat oikeastaan heijastumia laajemmasta poliittisesta kentästä yhteiskunnan eri tasoilla (House 2000, 13–14). Esimerkiksi juuri Suomessa peruskoulu-uudistusta edeltänyt koulutuspoliittinen murros koski laajemmaltikin demokratian tuomista koulumaailmaan. Siihen myös inklusio tänä päivänä omalta osaltaan pyrkii (Kolbe 2009, 69).

Demokratiaan ja hyvinvointivaltioihin liitetään usein termi egalitarismi. Egalitarismi ideologiana pohjautuu ajatukselle, että kaikki yksilöt ovat keskenään yhdenvertaisia. Egalitarismi on teoria oikeudenmukaisuudesta, yksilöiden tasa-arvoisesta kohtelusta ja kunkin yksilön oikeudesta saada omat tarpeensa täytettyä. Se ei inklusion tapaan missään nimessä ole ristiriidaton ideologia käytäntöön sovellettaessa. Egalitarismin ydin on ihmisten tasa-arvoinen kohtelevinen heidän erilaisista ominaisuuksistaan riippumatta. (Hautamäki 1993, 146–147.) Inklusion kanssa hyvinvointivaltiossa siis kulkee rinnakkain egalitarismin ideologia. Se on ymmärrettävää, sillä koulu-uudistusten voimalla on nimenomaisesti tavoiteltukin laajempaa yhteiskunnallista tasa-arvoa (Kolbe 2009, 73).

Yhteiskunnallisen hyvän, kuten koulutukseen liittyvien mahdollisuuksien oikeudenmukainen jakautuminen kaikkien yhteiskunnan jäsenten kesken, tulisi olla jokaisen modernin valtion koulutuspoliittisen mietinnän kohteena (Ahonen 2003, 204). Yksilön ja yhteiskunnan hyvän toivomme toteutuvan lainsäädännön ja valtion toiminnan kautta (Hautamäki 1993, 169). Länsimaisen humanismin perinteenä on Suomessakin valloilla individualistinen yksilön oikeuksia puolustava oppi, joka heikkouksistaan huolimatta sisältää paljon olennaista hyvää inklusion kannalta. Hautamäki (1993, 160) viittaa Steven Lukesin (1973) teokseen *Individualism*, jossa individualismin neljä pääominaisuutta on määriteltyinä seuraavasti: Ihmisen arvokkuuden kunnioittaminen, yksilön autonomia, ihmisen oikeus yksityisyyteen sekä



yksilön itsensä kehittäminen. Kaikki nämä liittyvät olennaisesti inkluusioon sen perusarvojen, tasa-arvon ja vapauden, kautta.

Vastavuoroisesti inkluusion periaate liittyy useissa maissa laajempaan yhteiskunnalliseen murrokseen ja jopa demokratian kehittämiseen osana yhteiskunnan muutosprosessia (Young 2000, 52–53). Koulutus on nimittäin välttämätöntä demokratian, tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistämiseksi (Hargreaves & Fullan 1998, 14–17). Tämän lisäksi koulu yhteisö on oikea paikka demokraattisen yhteisön luomisen aloittamiseen (Hargreaves & Fullan 1998, 48). Tällaisen yhteisön myötä on mahdollista luoda demokratian jatkumo myös laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Demokraattisissa oikeuksissa ihmisten arvon yhtäläinen tunnustaminen on nimenomaisesti tasa-arvoa (Hautamäki 1993, 154). Demokratiaan pyrkivät maat näkevät koulutuspoliittiset ratkaisut tapana kehittää tasa-arvoista yhteiskuntaa, sillä koulutuksen voidaan katsoa olevan yksilön hyvän lisäksi myös yhteiskunnan hyvä, ja sen avulla todella voidaan saada aikaan yhteiskunnallisen tason muutoksia (Ahonen 2003, 204; Hargreaves & Fullan 1998, 138; Hautamäki 1993, 155). Ihmisoikeudet ja tasa-arvo ovatkin nousseet hyvinvointivaltioiden tärkeimmiksi aatteellisiksi päämääriksi, ja niiden toteutuminen on nähty mahdolliseksi koulu-uudistuksien ja koulutuspoliittisten linjausten kautta (Kolbe 2009, 68).

Erilaisten kyselyjen perusteella koulutuspoliittiset kysymykset ovat viime vuosikymmenenä nousseet tärkeimmäksi puheenaiheeksi poliittisilla kentillä monissa maissa (Hargreaves & Fullan 1998, 137). On kuitenkin muistettava, että demokraattisilla menettelytavoilla ei voida absoluuttisesti määritellä, mikä on yhteiskunnassa hyvää ja hyväksyttyä ja toisaalta pahaa ja syrjittyä (Hautamäki 1993, 167). Se on yksittäisten rehtoreiden, opettajien, vanhempien ja poliitikkojen tehtävänä ja vastuulla, jotta yhteiskunnassa voidaan rakentaa ja määritellä ajan hengessä ja tulevaisuudessa toimivia koulutuspoliittisia linjauksia (Hargreaves & Fullan 1998, 138).

## 2.2 Normalisaatio, mainstreaming, LRE ja integraatio osana inkluusiota

Aikaisemmin käytössä olleesta integraatio- tai vastaavasti mainstreaming- ja normalisaatio-käsitteistä inklusion voi katsoa eroavan osallisuuden korostamisessa ja erilaisuuden hyväksymisessä arvona itsessään. Integraatio-käsitettä on käytetty kuitenkin lähes samaa tarkoittavana asiana melko pitkään, sillä inklusio-käsitettä ryhdyttiin käyttämään sen nykyisessä merkityksessä vasta 1990-luvun alussa (Hick ym. 2009, 2). Inklusiossa korostuu yksilön yhteisöllisyyden kokeminen ja sosiaalisen integraation toteutuminen fyysisen, nimellisen integraation sijaan. Inklusiossa ei lähtökohtaisesti erotella erilaisia yksilöitä (koulussa oppilaita ja oppilasryhmiä), vaan kaikki yhteisön jäsenet ovat samanarvoisia yksilöllisine ominaisuuksineen (Murto 2001, 41). Toisaalta voidaan väittää, ettei integraatiokaan määritelmänsä mukaisesti ole vain fyysisiä järjestelyjä, vaan integraation toteutuessa täydellisesti, ollaankin käytännössä jo inklusiossa (Takala 2010b, 16).

Yhteiskunnallisella tasolla normalisaatio käsittää laajemmalti erilaisten ihmisten sopeuttamista yhteiskunnan normeihin ja sääntöihin. Huomattavaa on, että inklusiivinen ajatus normalisaation takana saattaakin itse asiassa johtaa päinvastaisiin tuloksiin. Jos normalisaation myötä ei yhteiskunnassa tai kouluorganisaatiossa tehdä pysyviä toimintakulttuurin muutoksia, voi se johtaa syrjäytymiseen ympäristön vaatimusten myötä. (Ikonen & Ojala 2002, 17.)

Kouluun liittyvissä asioissa tavoitetta erityisopetuksen järjestämisestä mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä on kutsuttu myös normalisaatioksi. Normalisaatioperiaatteen tavoitteena on ollut erityisoppilaiden täydellinen integrointi osaksi yleisopetusta. Toisin sanoen poikkeavien yksilöiden tulisi muuntautua ja sulautua ei-poikkeavien eli normaalien yksilöiden joukkoon. Vastaavasti normaaliyhteisön sopeuttamista poikkeaviin ei normalisaatiossa kuitenkaan ole nähty tarpeellisenä. (Lakkala 2008, 23.) Päämääränä on täten ollut ”samanlaistaa” oppilasaines integroinnin kautta (Runswick-Cole 2011, 115). Vaikka normalisaation mukainen integraation yleistyminen on tietysti ollut aidon inklusion kehittymisen kannalta sinänsä myönteinen asia, pitää integraatio käsitteenä itsessään jo sisällään ajatuksen jonkin asian integroitumisesta eli muuntumisesta ympäröivän aineksen kaltaiseksi.

Inklusion vakiintumista on edeltänyt kiivas ja vastakkain asetteleva keskustelu integraation luonteesta, toimintatavoista ja tavoitteista. Keskustelu sai tuolloin laajemmalti vaikutteita muun muassa Yhdysvalloista lähteneestä kritiikistä ”perinteistä” luokkamuotoista ja segregoivaa erityisopetusta kohtaan, jolla nähtiin olevan leimaava, eristävä ja luokitteleva vaikutus. Yhdysvalloissa tämä uusi integraatiomyönteinen suuntaus sai nimekseen mainstreaming. Suuntaukseen liittyi tärkeä inklusiota edeltänyt erityisopetuksellinen näkökulma: LRE, Least Restrictive Environment eli vähiten rajoittavan ympäristön periaate. Periaate oli edistyksellinen, sillä se piti sisällään myös vaatimuksen yksilöllisestä opetusohjelmasta (IEP, The Individual Educational Plan, vrt. nykyinen HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). (Lakkala 2008, 20–21.)

Integraatio- ja normalisaatioperiaatteet ovat saaneet jo aikanaan osakseen vastustusta koulumaailmassa ja yhteiskunnassa yleisestikin. Erilaisuuden tullessa yhteiskunnassa ja kouluissa näkyvämmäksi jouduttiin toimintatapoja aluksi muuttamaan yhä segregoivimmiksi. Kritiikin kohteeksi, ansaitustikin, joutui vaatimus ja ehto poikkeavan yksilön omista valmiuksista normaaliin, ei-poikkeavien yksilöiden yhteiskuntaan. Vasta näiden valmiuksien jälkeen edes jonkinasteinen integroituminen nähtiin mahdollisena. (Lakkala 2008, 21.)

### **2.3 Erilaisuus inklusion määrittäjänä**

Värynen (2001, 18–21) nimeää inklusion perusajatukset, joihin inklusiivisen ajattelutavan tulisi pohjimmiltaan perustua. Inklusiivinen näkemys nojautuu ajatukseen, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat erilaisia. Tämän erilaisuuden pitäisi olla arvo itsessään. Missään nimessä inklusion tarkoituksena ei kuitenkaan ole kieltää oppilaiden välisiä eroja, vaikka heitä yhteisessä koulussa opetettaisiinkin (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110). Tästä, usein yhteisön luomasta, erilaisuudesta huolimatta kaikki voivat oppia. Inklusion tarkoituksena onkin ennaltaehkäistä oppimisen esteitä ja lisätä kaikenlaisten oppijoiden osallisuutta kouluyhteisössä (Booth, Nes & Strømstad 2003, 2). Sen sijaan inklusiossakin tulee ymmärtää, etteivät kaikki lapset erilaisten

ominaisuuksiensa vuoksi tule saavuttamaan samoja tavoitteita, eikä se toki ole tarkoitukseen (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110).

Väyrynen (2001, 19; ks. myös Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2002, 234–235) määrittelee inklusion sen perusajatuksen ja tavoitteiden kautta seuraavasti:

#### Inklusion perusajatuksia

- Kaikki ovat erilaisia.
- Kaikki voivat oppia.
- Kaikki ovat erilaisten yhteisöjen (esimerkiksi koulun, kodin tai asuinalueen) jäseniä ja kaikilla on yhteisössä tärkeä rooli omana itsenään.
- Yhteisöt luovat erilaisuutta.
- Erilaisuus voi ja sen tulee olla itsessään arvostettua.

#### Inklusion tavoitteet:

- Tasa-arvon, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien edistäminen yhteiskunnassa.
- Myönteisten asenteiden edistäminen erilaisuutta kohtaan.
- Sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen erilaisten ihmisten välillä.
- Erilaisten yhteisöjen kehittäminen niin, että niiden toiminta tukee yhteisön jäsenien kasvamista oman elämänsä subjekteiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

Näiden erilaisuuden arvoa korostavien määrittävien tekijöiden lisäksi Väyrynen (2001, 19) ajattelee inklusioon liittyvän ymmärryksen siitä, että koulutus voi muuttaa yhteisöjä edesauttamalla inklusiivisten yhteisöjen ja yhteiskuntien syntymistä. Erilaiset toimintatavat ja kokemukset voivat muuttaa jo olemassa olevia uskomuksia ja arvoja. Hän huomauttaa, että inklusion toteuttamiselle on olemassa esteitä, mutta esteitä on mahdollista ja tarkoituksen mukaista pyrkiä minimoimaan sekä arvomaailman että arvoja heijastavan toiminnan kautta.

## 2.4 Inklusion todentuminen käytännön kautta

Inklusiosta on haastavaa puhua vain yleisellä tasolla ilman arjen käytännön esimerkkejä. Monelle inklusion periaate on koulutuspoliittisen keskustelun kivijalka, joka tarkoittaa käytännössä kaikille oppilaille yhteistä koulua. Tällöin inklusio palaa käytännön kontekstiin. (Hick ym. 2009, 1.) Toisille inklusio on tietynlaisten eettisten arvojen esiintuontia ja niiden täytäntöönpanoa käytännön koulutyössä (Ainscow ym. 2006, 11, 27). Inklusioon kuuluu kuitenkin paljon muutakin kuin luokkahuoneessa tapahtuva toiminta tai vain erityisopetuksen järjestämisen periaatteet ja tavat. Jotta inklusion voisi ymmärtää edes käsitteellisellä tasolla, on sen yhteydessä otettava tarkasteltavaksi koulujen toimintamahdollisuudet ja henkilökunta, erityisesti koulun johtamiseen liittyvät asiat, erilaiset sekä oppilasta että henkilökuntaa koskevat tukimuodot ja koulun merkitys yhteisöllisenä toimijana (Väyrynen 2001, 13). Inklusio onkin yksinkertaistetusti teorian ja käytännön saumatonta yhteistyötä: Kokoelma erilaisia yhteisesti laadittuja dokumentteja, jotka säätelevät yhteiskunnan eri tasoilla esimerkiksi opetussuunnitelmaa, koulutuspoliittisia toimia sekä koulutusjärjestelmän toimintaa tuoden sen eläväksi käytäntöön (Booth ym. 2003, 1).

Inklusiota ei voi määrittellä, saati käsittää, ilman osallistumista. Se liittyy keskeisesti inklusioon ja on dynaaminen käytäntöön ankkuroitu prosessi. Osallistuminen voidaan nähdä käytännön toimintana, johon yksilö osallistuu omalta osaltaan. Toiminta myös hyödyttää yksilöä jollain tavalla. Arkikielessä ja käytännön toimintana osallistuminen on johonkin mukaan kuulumista, osa todellista inklusiota. Kontekstisidonnaisesti se on mukaan pääsemistä, mukaan menemistä tai mukaan ottamista. Osallistumisen moniulotteinen käsite sisältää konkreettisen, fyysisen osallistumisen lisäksi myös emotionaalisen ja sosiaalisen kiinnittymisen kuhunkin toimintaan. (Väyrynen 2001, 20.)

Booth ym. (2003, 1–2) määrittelevät inklusion tietoiseksi toiminnaksi, jossa erilaisia inklusion arvoja tuodaan käytäntöön. Näitä arvoja ovat esimerkiksi tasa-arvo, lupa olemassaoloon, yhteisön voima, osallistuminen ja moninaisuuden kunnioittaminen. He huomauttavat, että vastaavasti inklusion lisääntyessä tulee segregoivien ratkaisujen sekä sosiaalisen ja taloudellisen epätasa-arvon vähentyä. Vasta tällöin inklusio todentuu käytännön kautta.

## 2.5 Opetussuunnitelma inklusion työkaluna

Inklusio on lähestymistapa, jossa tarkastellaan eri tapoja kohdata ja minimoida oppimiseen liittyviä esteitä oppilaan omassa lähiympäristössä, esimerkiksi yleisopetuksen koulussa. Eriasteiset ja -tapaiset oppimisvaikeudet ovatkin usein sidoksissa ympäristöön (Takala 2010a, 5). Täten niitäkin tulisi tarkastella kontekstisidonnaisesti. Itse asiassa oppilaiden erilaisuutta ja ”erityisyyttä” tulisi käyttää oppimisen ja opetuksen lähtökohdana, ei rajoittavana tekijänä. Tällaisen oppilaiden erilaisuutta hyödyntävän lähtökohdan työvälineeksi tarvitaan joustavaa opetussuunnitelmaa, joka ottaa huomioon nykypäivän yhteiskunnan vaatimukset ja sen myötä erilaisten oppilaiden tavoitteet koulunkäynnille (Hargreaves & Fullan 1998, 8–9, 19–21). Opetussuunnitelma onkin keskeinen osa inklusion toteuttamista ja ylläpitämistä koulutusjärjestelmän keskeisenä periaatteena (Takala 2010e, 115–116; Väyrynen 2001, 21–26).

Kaikki inklusiivisen koulun periaatteet vie käytäntöön opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma johtaa niitä sisältöjä, joita rehtorit vievät kouluihinsa oman johtamisensa kautta, ja opettajat taas puolestaan luokkahuoneisiin (Takala 2010e, 123). Jo pitkään on ymmärretty, että opetussuunnitelman tulisi ottaa tukea tarvitsevat oppilaat huomioon koko koulu yhteisössä ja sen toiminnoissa kaikilla tasoilla (Swann 1983, 121–124). Koska inklusiota on haastavaa määritellä tyhjentävästi, on selvää, ettei kaikille kouluille sopivaa inklusiivisen opetussuunnitelman malliakaan voi olla olemassa. Inklusio itsessään on joustavaa ja kontekstisidonnaista, siispä inklusiivinen opetussuunnitelma mahdollistaa muunneltavan, mielekkään ja kontekstissaan toimivan opetuksen toteuttamisen koulu yhteisön arkipäivässä (Väyrynen 2001, 25). Opetussuunnitelma ei saisi koskaan heijastaa minkäänlaisia syrjiviä tai stereotyyppisiä asenteita erilaisuutta kohtaan (Swann 1983, 122). Sen sijaan opetussuunnitelman tulisi olla joustava ja suunniteltu vastamaan erilaisten oppijoiden tarpeita ja tavoitteita. Tällöin voidaan puhua aidosti ”inklusiivisesta opetussuunnitelmasta”, joka omalta osaltaan toimii työkaluna inklusion saattamisessa käytäntöön (Mitchell 2008, 225).

Myös inklusion kehittämisen kulmakivenä toimiva Salamancan julistus (1994) ottaa kantaa opetussuunnitelmaan. Koulua koskevassa osiossa mainitaan, että opetussuunnitelman tulisi olla lapsilähtöinen ja joustava, jotta se voisi tarjota kaikille

oppilaille jotain. Tukea tulisi tarjota perusopetuksen puitteissa, ei erillisissä yksilöllisesti ”räätälöidyissä” suunnitelmissa. Inklusiivinen näkökulma pitäisi tietenkin ottaa huomioon myös arvioinnissa, jossa vertailukohtana on lapsen omien tavoitteiden saavuttamisen arviointi ja sen myötä lapsen oman kykytason havainnointi. ”Rakentava arviointi”, joka voitaisiin kenties rinnastaa dynaamiseen arviointiin, mahdollistaa haasteiden ja ongelmien varhaisen tunnistamisen, jopa ennaltaehkäisyyn sekä tukimuotojen suunnittelun.

## **2.6 Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) typologia**

Ainscow ym. (2006, 15) ovat kehittäneet typologian, jonka mukaisesti inklusiota voidaan tarkastella eri näkökulmista. Kuten mainittu, on inklusion määrittelemisen täysin riippuvainen siitä, mistä lähtökohdista käsitettä avataan. On varsin ymmärrettävää, että eri puolilla maailmaa inklusio nähdään eri tavoin. Tasa-arvo, syrjimyksen estäminen ja yhteisön jäsenten osallistaminen koulutuksen kautta saa varmasti eri merkityksiä esimerkiksi Intiassa kuin Pohjoismaissa (Takala 2010b, 17).

Typologian perusteena ovat käytännön kautta syntyneet määritelmät, jotka eivät ole toinen toisiaan parempia. Ensimmäinen näkökulma on inklusio osana vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemista heidän koulunkäynnissään. Yleinen käsitys inklusiosta onkin varmasti juuri tämä. Vaikka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän oikeutensa koulussa ja yhteiskunnassa laajemmaltikin ovat epäilemättä tärkeässä roolissa, ja näin toki tulee ollakin, voi tällaisen näkökulman perusteella inklusion määritelmä jäädä harmittavan kapea-alaiseksi. Se kääntää huomion nimenomaisesti näiden yksilöiden ”virheisiin ja heikkouksiin” sen sijaan, että huomioitaisiin monet muut asiat, joita koulussa voitaisiin tarkastella. (Ainscow ym. 2006, 15.)

Toinen lähestymistapa inklusioon on sen merkitys käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäynnissä. Jos inklusiosta tulee ensimmäiseksi mieleen vammaisten oppilaiden tukeminen, ovat käytöshäiriöiset oppilaat ja heidän integroimisensa yleisopetuksen luokkiin varmasti hyvänä kakkosena inklusiota ajateltaessa. Tässäkin

tapauksessa näkökulma on helposti inkluusio-ekskluusio-akselilla liikkuva arvokysymys, jolloin todellisia arvoja ja niiden mukaan syntyviä käytänteitä ei kyetä näkemään. (Ainscow ym. 2006, 15.)

Inkluusio voidaan nähdä myös laajemmalti kuin vain tiettyjen koulussa tukea tarvitsevien ryhmien yhteydessä tapahtuvaksi toiminnaksi (Ainscow ym. 2006, 19). Tästä näkökulmasta katsottuna inkluusioon liittyvät usein myös termit ”sosiaalinen inkluusio” ja vastaavasti ”sosiaalinen ekskluusio” (ks. myös Young 2000). Erilaiset ryhmät, joiden marginalisointiin inkluusio pyrkii vaikuttamaan, voivat tämän näkemyksen mukaan olla yhtä hyvin vammaiset lapset, käytöshäiriöiset lapset tai lapset, jotka asuvat köyhillä asuinalueilla, joissa sosiaaliset struktuurit ovat vähintäänkin haastavia.

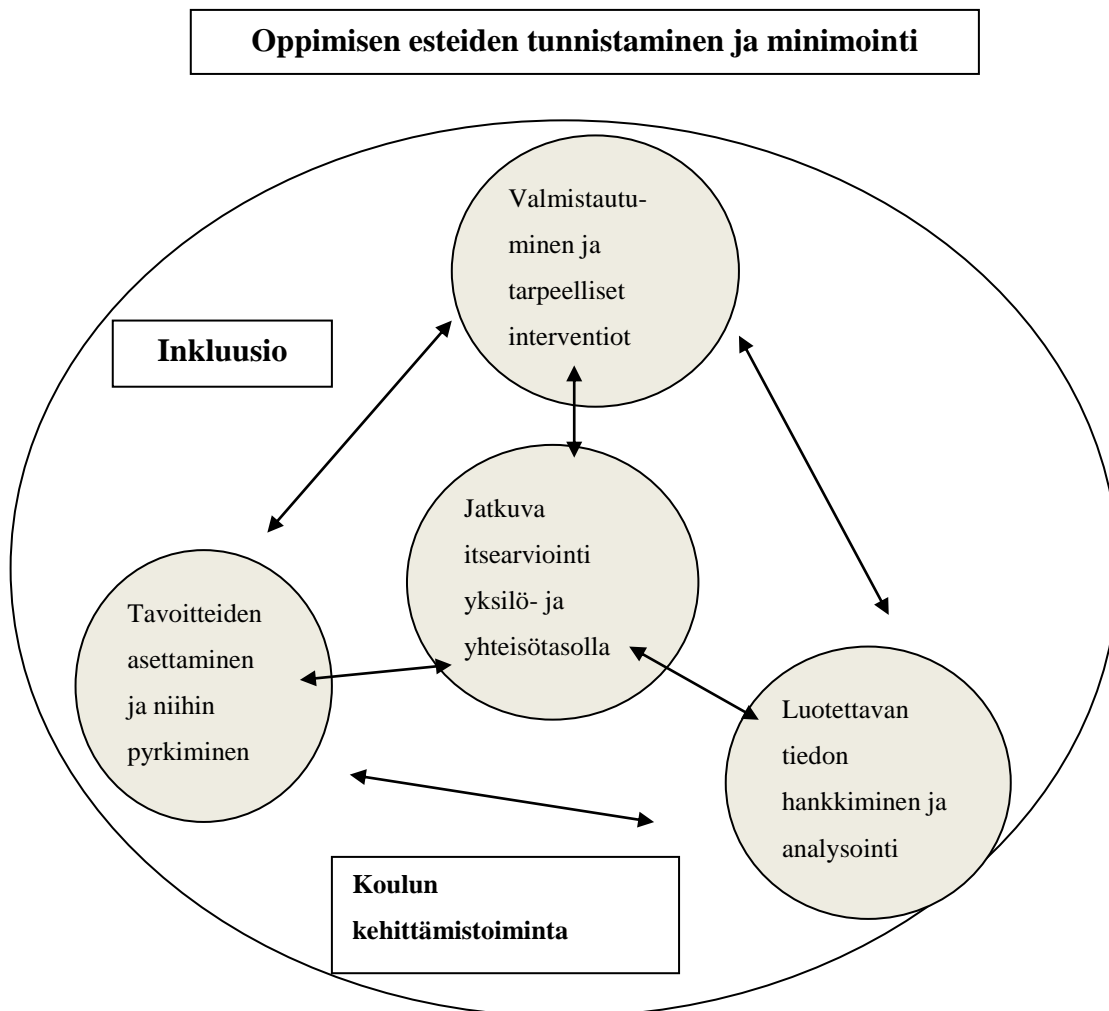
Yksi haara inkluusioajattelussa on inkluusion ymmärtäminen kaikille yhteisen koulun (School for All) edistäjänä. Ainscow ym. (2006, 20–21; ks. myös Booth ym. 2003, 2) näkevät kaikille yhteisen koulun merkityksen suhteiden luojana ympäröiviin yhteisöihin. Tällöin erilaisten yhteisöjen sisäinen moninaisuus ja sen mukanaan tuomat inklusiiviset arvot muuntuvat jokapäiväiseksi elämäksi. Lähes samankaltainen, joskin vieläkin laajempi ja eri maiden eroavaisuudet huomioiva näkökulma on inkluusion tarkastelu osana kokonaisvaltaista koulutusta (Education for All). Tässä näkökulmassa erilaiset paikalliset yhteisöt ja yhteiskunnalliset olosuhteet huomioidaan voimavaralähtöisesti (Ainscow ym. 2006, 22–26).

## **2.7 Inclusion in Action -malli**

Ekins ja Grimes (2009) ovat määritelleet Inclusion in Action -mallin, jonka tarkoituksena on holistinen näkemys inkluusion toteuttamiseen käytännön koulutyössä. Tarkoituksena on kehittää inklusiivisia näkökulmia nimenomaisesti kouluissa. Mallissa organisaation eri jäsenet joka tasolla työskentelevät yhteisen päämäärän hyväksi itsearviointia ja kerättyä tietoa hyödyntäen. Inclusion in Action -mallissa yhteisö laatii selkeät tavoitteet toiminnalleen sekä toimintatavat, joilla nuo tavoitteet saavutetaan. Malliin kuuluvat osatekijät eivät ole erillisiä prosesseja, vaan kyseessä on



kokonaisvaltainen systeemi jatkuvine vuorovaikutusprosesseineen. Inclusion in Action -malliin kuuluvat tavoitteiden asettaminen, tarvittavat interventiot, tuloksien mittaaminen ja analysointi sekä jatkuva organisaation ja sen jäsenten itsearviointi. Näiden perusteella on mahdollista kehittää koulua inklusion näkökulmasta. Tavoitteena on tunnistaa ja poistaa erilaisia oppimisen esteitä. Inclusion in Action -mallin osatekijät ja niiden keskinäiset vaikutussuhteet esitellään kuviossa 1. (Ekins & Grimes 2009, 2.)



KUVIO 1. Inclusion in Action -malli, mukaellen Ekins & Grimes 2009

## 2.8 Inklusion kolme ulottuvuutta

Ainscown ym. (2006, 25; ks. myös Ainscow 2008, International Conference of Education) mukaan inklusio koskee kaikkia lapsia ja nuoria kouluissa. Se koostuu kolmesta yhtä tärkeästä ulottuvuudesta: läsnäolosta (presence), osallistumisesta (participation) ja suoriutumisesta (achievement). Suoriutumista kuvaavan ulottuvuuden rinnalla esiintyy vastaavana myös laatu-ulottuvuus (quality). Vastaavasti läsnäolon (presence) ulottuvuuden rinnalla voidaan joskus käyttää access-nimitystä, joka kuvaa kaikenlaisten oppijoiden yleistä ”pääsyä” yhteiseen kouluun.

Nämä mainitut osatekijät realisoituvat käytännön koulutyössä siten, että inklusiivisessa koulussa pidetään yllä jatkuvasti prosesseja, jotka lisäävät kaikenlaisten oppilaiden osallisuutta. Prosessit voivat näkyä käytännössä esimerkiksi opetussuunnitelman laadinnassa ja toteuttamisessa sekä koulukulttuurin luomisessa erilaisissa mikroyhteisöissä kaikille yhteisen koulun sisällä. Tämä vaatii olemassa olevien koulukulttuurien, -tapojen ja -käytänteiden purkamista ja uusien rakentamista, jotta koulu pystyisi todella vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin heidän kasvuympäristönsä vahvuuksia tukien. On huomattavaa, että kaikki mainitut inklusion ulottuvuudet koskevat yhtäläillä kaikkia oppilaita, ei vain marginaaliryhmiä tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joiden usein ajatellaan ainoana olevan inklusion keskiössä. Tästä syystä inklusion laatu-ulottuvuus (quality) onkin ehdoton edellytys inklusion toteutumiselle. Laatu-ulottuvuus edellyttää, että todellisen inklusion toteutumisen ehtona on laadukas, kaikkia oppilaita heidän omalla tasollaan hyödyttävä oppimisen ja opettamisen taso. (Ainscow ym. 2006, 25.)

Oppimiseen liittyvien esteiden minimointiin kuuluu luonnollisesti ympäristön muuttaminen yksilön muuttamisen sijaan. Kaikenlaisille oppijoille on varmistettava pääsy ja läsnäolo (access/presence) yhteiseen kouluun esteettömien tilojen kautta (Mitchell 2008, 34). Fyysinen inklusio liittyy vahvasti edellä esiintyneeseen Ainscown ym. (2006) määritelmään inklusion eri osa-alueista. Kaikkien oppilaiden pääsy (access) ja läsnäolo (presence) eivät ole vielä itsestään selviä asioita nykypäivän kouluissa, vaikka fyysisen inklusion voidaan ajatella olevan todellisen, kokonaisvaltaisen inklusion yksi tärkeä lähtökohta. Usein inklusiosta puhuttaessa

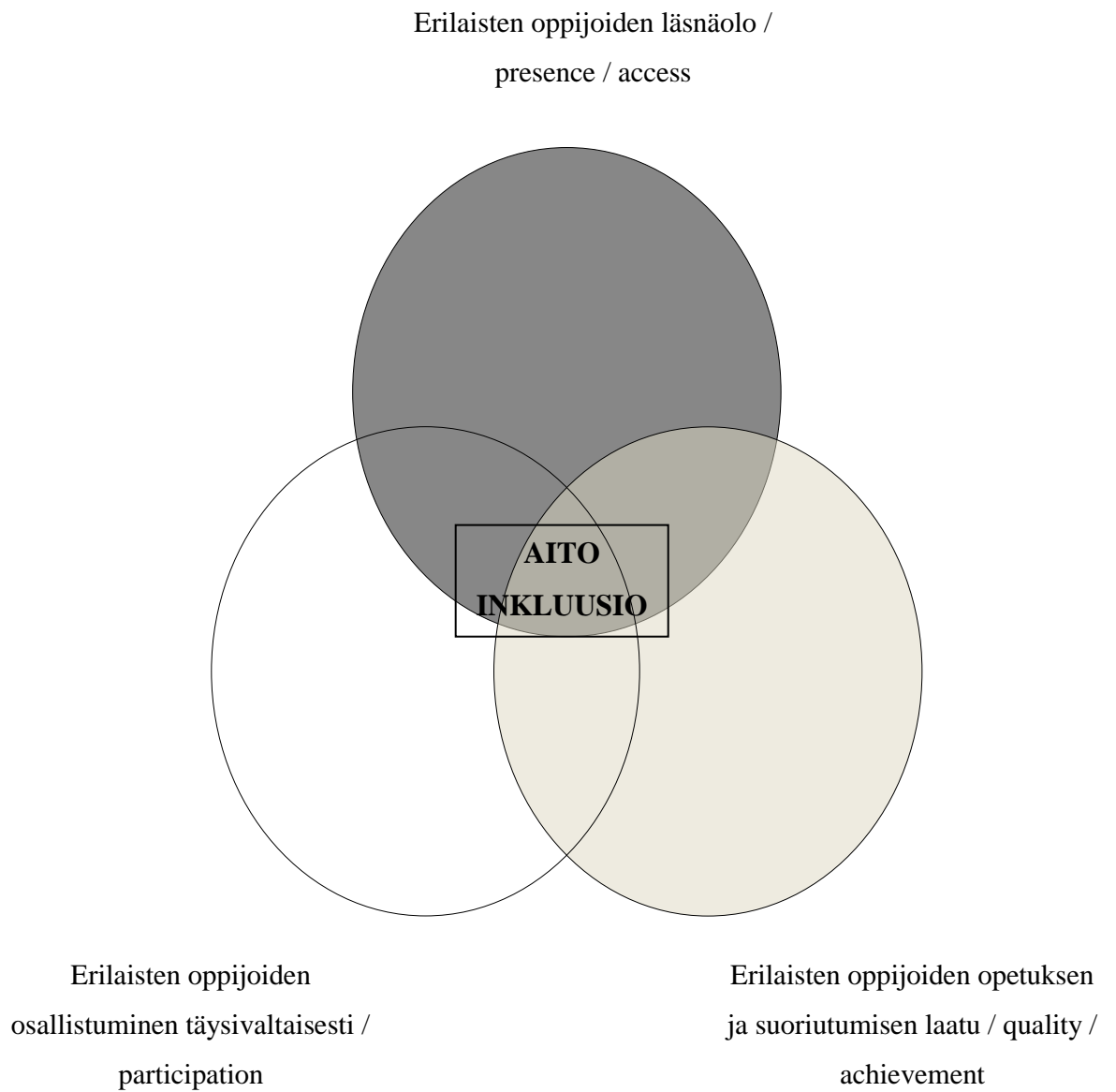
fyysisen ympäristön merkitystä halutaan vähätellä, vaikka sen vaikutukset ovat todellisia niin oppilaiden kuin opettajankin kannalta (Mitchell 2008, 99).

Fyysinen inklusio ei tokikaan voi olla ainut kriteeri inklusiota arvioitaessa. Pelkkä fyysinen tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yhteiseen kouluun ei ole muuta kuin naamioitua fyysistä integraatiota inklusion nimissä. Mitchell (2008, 92) viittaakin Winston Churchillin kuuluisiin sanoihin, joissa Churchill totesi, että vaikka ihmiset luovat ja rakentavat rakennuksia (fyysistä ympäristöä), ajan kuluessa rakennukset alkavat vastavuoroisesti muovaamaan ihmisiä ja heidän käyttäytymistään. Ei siis ole yhdentekevää, miten fyysiseltä ympäristöltään inklusiivista koulua lähdetään muokkaamaan tai jopa rakentamaan alusta asti.

Ymmärrettävästi inklusiivisen koulun tulisi olla esteetön ja turvallinen oppimispaikka kaikille oppilaille, myös liikuntarajoitteisille. Tilojen tulisi olla kaikkien oppilaiden saavutettavissa sekä erilaisin ratkaisuin oppilaiden työskentelyä tukevia (esimerkiksi valaistus, ilmastointi ja äänentoisto) (Mitchell 2008, 226). Lisäksi fyysisillä ratkaisuilla on merkitystä laajemmaltikin inklusiivisen hengen luomisessa koulu yhteisöön. Esimerkiksi kaikkien oppilaiden töitä voisi olla näkyvillä koulu ympäristössä riippumatta töiden ”tasosta” tai lopputuloksesta (Mitchell 2008, 97). Näin kaikki pääsevät osallistumaan yhteisen fyysisen ympäristön luomiseen omalla panoksellaan ja siten kokevat olevansa tärkeä osa sitä.

Aivan kuten fyysistä ympäristöä voidaan muuttaa yksilön tarpeiden mukaan, myös sosiaalinen ympäristö on huomioitava. Inklusion osallistumisen (participation) ulottuvuus kuvaa tätä inklusion ulottuvuutta (Ainscow ym. 2006, 25). Sosiaaliseen kontekstiin on puututtava tarpeiden mukaan. Inklusiivisen koulun sosiaalisen ympäristön on oltava erilaisille oppijoille ja yksilöille avoin. Aitoon ja positiiviseen vuorovaikutukseen vaikuttavat yksilöiden erilaisten ominaisuuksien lisäksi vahvasti yhteisön ominaisuudet ja yhteisössä tapahtuva vuorovaikutus. Kun halutaan vaikuttaa yksittäisen lapsen asemaan ja tasavertaisuuteen koulukontekstissa, tulee ennen kaikkea pitää huolta, että vaikutetaan myös ryhmätasolla muiden ryhmän jäsenten odotuksiin ja suhtautumiseen tätä yksilöä kohtaan. (Salmivalli 2005, 132.)

Kuviossa 2 on esitelty inklusion kolme ulottuvuutta sekä ulottuvuuksien leikkauskohdassa toteutuva aito inklusio (Ainscow ym. 2006; Ainscow 2008).



KUVIO 2. Kolme inklusion ulottuvuutta, mukaellen Ainscow ym. 2006, Ainscow 2008 & Mitchell 2008

## 2.9 Salamancan julistus inklusion kivijalkana

Vuosi 1994 nousi erityisopetuksen ja sen myötä myös inklusion kehityksen kannalta huomattavaksi virstanpylvääksi. Väitetään jopa, että tuona vuonna toteutuivat inklusion ”unelmankantajien” ajatukset (Helle, Kotisara & Paananen 2012, 269). Niiden ihmisten, jotka olivat vuosia työskennelleet inklusion edistämiseksi yhteiskunnassa ja sen kautta koulumaailmassa, ajatukset saatiin kuuluviin kansainvälisesti. Tuolloin tuotiin julki sekä kirjallisesti että tahtotilana inklusion tavoite osana onnistunutta koulutusohjelmaa. 7.-10.6.1994 kokoontui Erityisopetuksen maailmankonferenssi (World Conference of Special Needs Education) Espanjan Salamancaan. Sen järjestäjinä toimivat Espanjan hallitus ja UNESCO (YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Konferenssissa oli edustettuina yhteensä 25 kansainvälistä järjestöä ja 92 hallitusta, jotka konferenssin myötä sitoutuivat järjestämään koulutusta niille lapsille, nuorille ja aikuisille, joilla on erityistarpeita koulutuksen osalla. Salamancan julistus on kiistattomasti merkittävin kansainvälinen asiakirja, jossa inklusiivinen orientaatio kirjattiin selväsanaisesti tavoiteltavaksi asiaksi eri maiden koulutusjärjestelmille (Ainscow 2009, xi).

Salamancan julistus perusti arvonsa ja tavoitteensa vuoden 1948 Yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen (Universal Declaration of Human Rights), vuoden 1990 Koulutusta kaikille -maailmankonferenssin (Education for All) sitoumukseen sekä vuoden 1993 YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet -asiakirjaan (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) ja hyväksyi samalla Puiteohjelman toiminnasta erityisopetuksen alalla (Framework for Action on Special Needs Education). Puiteohjelman tarkoituksena oli tukea ja ohjeistaa eri maiden hallituksia ja järjestöjä erityisopetuksen suunnittelemisessa ja järjestämisessä yhä inklusiivisempaan suuntaan. Tällä UNESCO:n vuoden 1994 julistuksella oli suuri vaikutus poliittiseen ilmapiiriin ja hallinnollisen tason päätöksiin monissa maissa (Hick ym. 2009, 1).

Vaikka termiä inklusiivinen koulu ei itse julistuksessa esiinny kertaakaan (sen sijaan inklusiivinen kasvatus, inclusive education, esiintyy), on julistuksen sisältö

integraatiovaatimuksineen nykytermein vahvasti koululaitosten inkluusioon ohjaava. Sen lisäksi, että julistus muistuttaa YK:n Yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen tapaan koulutuksen olevan jokaisen lapsen perusoikeus ulkoisista puitteista riippumatta, nostaa se esille myös jokaisen lapsen ja oppijan erityislaatuisuuden erilaisten luonteenpiirteiden, kiinnostuksen kohteiden, kykyjen ja oppimistarpeiden myötä. Julistus kehottaakin koulutusjärjestelmiä ottamaan nämä asiat vahvasti huomioon koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Varsinainen kannanotto inkluusiivisen koulun puolesta on kuitenkin uskomus ja julistus siitä, että erityisopetusta tarvitsevat lapset on otettava ”tavallisiin” kouluihin ja tarjottava vaadittavat tukitoimet siellä lapsilähtöisesti lapsikeskeisen pedagogiikan avulla. Salamancan julistus väittääkin, että tämä lähestymistapa on sekä koulutuspoliittisesti tehokas, toimiva ja taloudellisesti kannattava, mutta erityisesti sen rooli on ennaltaehkäistä ja voittaa syrjiviä asenteita erityistarpeita vaativia lapsia kohtaan. Kaikki tervetulleeksi toivottava koulu toimii myös yhteiskunnallisella tasolla tasa-arvon äänenkannattajana. Julistus vetoaa tässä asiassa myös eri maiden hallituksiin pyytämällä heitä ottamaan ”kaikille avoimen koulutuksen -periaatteen” lailliseksi ja poliittiseksi tekijäksi. Tämän myötä kaikki lapset todella olisivat ”tavallisten” koulujen oppilaita, ellei olisi erittäin pätevää syytä toimia toisin. (ks. myös Helle ym. 2012, 269).

Salamancan julistus ei ole sisällöltään vain puhtaasti kantaaottava ja ohjaava, vaan se sisältää myös puiteohjelman toimintasuunnitelmiseen ja -suositukseen erityisopetusta varten tuoden inkluusion käytäntöön. Puiteohjelmassa, toisin kuin itse julistuksessa, käytetään inkluusio-käsitettä inkluusiiviseen koulutukseen liittyen (inclusive education). Toimintasuunnitelma perustuu osallistuneiden maiden kokemuksiin ja erityisopetuksen toteutumistapoihin sekä valmistelleen seminaarin ohjeistuksiin, ehdotuksiin ja suosituksiin. Koulutuspoliittisella tasolla toimintasuunnitelmassa otetaan kantaa tasavertaisuuteen koulutustarjonnassa, jotta kaikki lapset saavat yhtä tasokasta opetusta riippumatta asuinpaikastaan kussakin maassa. Myöskään taloudelliset rajoitteet eivät saa olla esteenä kenenkään lapsen koulunkäynnille.

Peruskoulujärjestelmä Suomessa varmisti, että puhtaasti koulutuspoliittisesta näkökulmasta tarkasteltuna Suomen koulutusjärjestelmä on tasa-arvoinen. Tämä ei kuitenkaan vielä itsessään riitä. Toimintasuunnitelma ottaa lisäksi kantaa erityiskoulujen

purkamiseen ja integraation, myös inklusion, vahvistamiseen. Vallitseva periaate julistuksessa onkin, että koulujen tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai jostain muusta heidän toimintakykyynsä vaikuttavasta tilastaan. Toimintasuunnitelma näkee ”lapsikeskeisen pedagogiikan” keinona ja menetelmänä tarjota kaikille avoin koulu, joka tukee erilaisia oppijoita ja täten hyödyttää laajemmalti tarkasteltuna koko yhteiskuntaa.

Salamancan julistus on kauttaaltaan vahvasti inklusioon ohjaava. Kaikille avoin koulu vaatii perustavanlaatuisia muutoksia syvemmällä koulutuspoliittisessa järjestelmässä kuin vain koulutasolla. Julistuksessa huomautetaan, että kyse ei ole vain erityisopetuksen kehittämisen ja muotojen uudistamisen tarpeesta, vaan suuremmasta kokonaisuudesta, jonka toteuttaminen vaatii uudistuksia jo opetussuunnitelmasta alkaen. Salamancan julistus heijastelee vahvasti varhaisen puuttumisen ja tuen eri intensiteettejä erityisopetuksen järjestämisen perusteina. Toimintasuunnitelma muistuttaa tuen jatkuvuudesta ja joustavuudesta lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Samat periaatteet toimivat edelleen arvopohjana, mutta myös käytännön toiminnan puiteohjeena uusimissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010).

### 3 INKLUUSIO KOULUORGANISAATIOSSA

Kunnan (tai yksityisen koulutuksen järjestäjän) lakisääteinen velvollisuus on järjestää oppivelvolliselle lapselle oman ikäkautensa ja omien edellytystensä mukaista opetusta (Perusopetuslaki 3 §). Laki yhteisestä oppivelvollisuudesta on annettu jo vuonna 1921, joten voitaisiin ajatella, että erilaisten oppilaiden edellytykset eivät olisi enää resurssikysymys tai opettajien asenteita ja työvalmiuksia koskeva ongelma (Saloviita 1999, 42). Kunnilla ja muilla opetuksenjärjestäjillä on omat toimintaa ohjaavat strategiansa ja toimintasuunnitelmansa. Kaikki strategiat ja toimintasuunnitelmat perustuvat perimmäisesti arvoihin, joita pidetään tärkeänä. Kaikki poliittiset ohjelmat, joihin koulutuspoliittinen ohjelma luonnollisesti lukeutuu, antavat normatiivisia käskyjä ja kehotuksia siitä, miten esimerkiksi juuri opetusta pitää tehdä ja toteuttaa, ja miten asioiden pitäisi olla (Niiniluoto 1993, 101).

Sekä Perusopetuslain että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksien ja muutosten myötä koulun tehtävänkuva on muuttunut selkeästi laajalaisemmaksi ja tausta-ajatukseltaan inklusiivisemmaksi. Kouluinstituution tehtävä ei ole enää vain opettaa ja kasvattaa samalla kaavalla uusia ikäluokkia yhteiskuntakelpoisiksi. Sen sijaan koulun tehtävä on tukea jokaisen erilaisen oppilaan kasvua, oppimista ja koulunkäyntiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Oja 2012b, 255; Perusopetuslaki 2010, 30§; Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010).

Lähtökohtaisesti erilaisuuden kohtaaminen kouluyhteisössä ei ole koskaan helppoa. Se voi olla aluksi outoa, pelottavaa ja jopa koko kouluarkea hallitsevaa niin, että kaikki muu jää erilaisuuden taakse. Idealistinen tavoite inklusion toteutumisessa olisi yksi kaikille yhteinen koulu, joka toimii kaikkia oppilaita tukien. Tämä kaikille yhteinen koulu pystyisi ”palvelemaan” kaikkia hyvin ottamalla huomioon heidän yksilölliset kasvatukselliset ja opetukselliset tarpeensa ja edellytyksensä (Krogerus 2007, 141; Moberg 2001a, 83). Yleisopetus ja erityisopetus sulautuisivat saumattomasti yhteen, eikä olisi olemassa tiettyä ryhmää erityisoppilaita erityistarpeineen. Sen sijaan kaikilla oppilailta on erityistarpeita, joihin yksi yhteinen koulu kykenee vastaamaan



(Rönty 2002, 42–43; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101). Suurin osa tukea tarvitsevista oppilaista hyötyykin hyvin suunnitellusta, toimivasta ja arvioidusta inklusiosta yleisopetuksen koulussa, mutta on tärkeä muistaa, että kaikki oppilaat hyötyvät yhtäläillä oikein toteutetun inklusion vaatimista eettisistä arvoista sekä arjen opetusmenetelmistä yhtäläillä (Mitchell 2008, 226; ks. myös Ainscow ym. 2006).

Koulukontekstissa osallistuminen, ja tämän myötä myös inklusio, korostaa oppilaan henkilökohtaista kokemusta koulusta ja oppimisesta. Samalla osallistuminen tuo tarkastelun keskiöön jokaisen yksilön, niin oppilaiden kuin opettajienkin, subjektiivisen kokemuksen koulu yhteisöstä. (Väyrynen 2001, 20.) Inklusiosta puhuttaessa erityispiirteeksi siis nousee juurikin ihmisoikeuksien korostaminen laajemmalti yhteiskunnallisena ilmiönä (Young 2000, 52). Joudumme luopumaan erityisopetuksen normatiivisista perusolettamuksista ja perinteisestä yksilön patologiaa korostavasta retoriikasta. Sen sijaan erityisoppilaat ja normaalista poikkeavat yksilöt rinnastetaan muihin yhteiskunnallisiin vähemmistöihin (esimerkiksi kuurot, ruotsinkieliset), jolloin erityiskohtelu ja sen myötä mahdollinen syrjintä vähenevät sekä yhteiskunnassa että koulumaailmassa (Saloviita 2001, 156).

Vaikka taloudelliset kysymykset ja tulosvastuu ovat rantautuneet opetuslallekin eräänlaisena mittarina menestyksekkäälle opetustoimelle, ovat lähikouluperiaate ja laajemmin inklusiivinen näkökulma kuitenkin edelleen arvokysymyksiä sekä yhteiskunnallisella että alemmalla opetustyön tasolla (Ikonen & Virtanen 2007, 21). Inklusiivinen kasvatusta ja opetustyö vaatii hyväksyviä asenteita, resursseja, visiota ja oikeanlaista johtajuutta yhteiskunnan joka organisaatioportaalla (Mitchell 2008, 35). Rahaa, vaikka sen arvoa ei nykyajassa tule lainkaan väheksyä, tärkeämpää on kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä asioissa aina kuitenkin inhimillinen kohtelu. Se tarkoittaa, että jokaiselle yksilölle annetaan erilaisuudesta riippumatta absoluuttinen ihmisarvo. Moniarvoisuuteen ja inhimillisiin lähtökohtiin perustuva yhteiskunnallinen keskustelu on tärkein lähtökohta yksilön oikeuksien toteutumiseen ja pitkäjänteiseen inklusion kehittämistyöhön organisaatiotasolla.

### 3.1 Inklusiivinen koulu johtamisen kautta

Inklusiivisessa koulussa on tärkeää opetuksen ja oppimisen laatu (achievement, quality, ks. Ainscow ym. 2006), mutta keskiöön nousee nimenomaisesti kaikkien oppilaiden erilaiset saavutukset, eivätkä vain asiat, jotka on perinteisesti nähty koulumenestyksen ja saavutusten mittarina. Inklusiivisessa koulussa kaikkien oppilaiden oppiminen on ydinajatus, mutta pelkkien oppimistuloksien saavuttamisen sijaan huomiota kiinnitetään myös olosuhteisiin, joissa opettamista ja oppimista toivotaan tapahtuvan (Ainscow ym. 2006, 29–30).

Koulun johtamisen tehokkuudesta tiedetään sinällään paljon, mutta tehokkuuden taustatekijöitä ei useinkaan pohdita sen tarkemmin. Sen sijaan koulun tehokkuuden mittareita ja tuloksia yleistetään helposti rinnastettaviksi. Tällöin ei oteta huomioon esimerkiksi koulun oppilasainesta tai oppilaaksiottoalueen erityispiirteitä (Runswick-Cole 2011, 116). Sosiaalinen inkluusio on yhtäläillä osa tehokkaan koulun tunnusmerkkejä. Tehokkaan inklusiivisen koulun johtaminen vaatii erilaisia taitoja kuin ”perinteisesti” tasokkaan koulun johtaminen (Leo & Barton 2006, 169). Johtajalta vaaditaan esimerkiksi kykyä vastata monenlaisista taustoista tulevien oppilaiden tarpeisiin ottamalla oppilaiden erilaiset yhteisöt kulttuureineen osaksi koulun arkea (Leo & Barton 2006, 172–174). Tämä vaatii luottamuksellisten suhteiden luomista sekä koulun sisäisesti että verkostoitumalla koulun ulkopuolisten yhteisöjen kanssa. Akateemisen menestyksen lisäksi koulun tulee tukea oppilaan henkilökohtaisia sosiaalisia tavoitteita ja elämänhallintaa laajemmaltikin. Inklusiivisessa koulussa valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sulautetaan johdon tasolla ja esimerkin kautta sosiaalisen inklusion tavoitteet rinnasteisina muiden tavoitteiden kanssa. (Mujis ym. 2010, 143.)

Koulun johtaminen on vahvasti kytköksissä nykypäivään ja nykypäivälle tyypillisiin sosiaalisiin piirteisiin yhteiskunnassa (Leo & Barton 2006, 172). Ei riitä, että koulu ”perinteisesti” erottelee toiminnallaan akateemisesti kyvykkäät oppilaat heikommista oppilaista, vaan tunnistaa ja kehittää inklusion hengessä kaikkien oppilaiden vahvuuksia (OECD TALIS 2009, 3, 191). Voidaan pohtia, mikä johtamisen merkitys inklusion luomisessa oikeastaan on? Mitkä ovat ne painopisteet, joihin rehtorin on keskityttävä koulun tavoitteita määriteltäessä nyt ja tulevaisuudessa?

Mujis ym. (2010, 143–157) on määritellyt kolme erilaista koulutyyppiä, jotka eroavat toisistaan nimenomaisesti koulun johtajien erilaisten näkemysten perusteella koskien koulun pääasiallista tehtävää. Koulun tehtävän määrittelyssä on rehtorilla päävastuu, joten hän on avainasemassa luodessaan kouluunsa tietynlaista toimintakulttuuria (Mamlin 1999, 37). Sosiaaliselle inklusiolle voi määrittellä kolme eri painotusta (Mujis 2010, 147). Eri johtajat painottavat sosiaalisen inklusion eri osaluokkia. Painotukset eivät luonnollisestikaan ole toisiaan poissulkevia, vaan kyse on lähinnä suuntautumisesta johonkin sosiaalisen inklusion ”napaan”. Sosiaalisen inklusion painotusalueet jakavat koulut myös kolmeen eri tyyppiin. On pohdittava, mihin tyyppiin koululaitostemme tulisi rehtoreidensa johdolla tähdätä, jotta sosiaalinen inklusio toteutuisi täysarvoisena osana koulutusjärjestelmäämme nyt ja tulevaisuudessa.

Tyyppi 1 (achievement orientation) kuvaa kouluja, joiden sosiaalisen inklusion painoalueena on koulumenetyksen takaaminen kaikille oppilaille. Akateeminen menestyminen ei tyyppin 1 kouluissa tarkoita suinkaan sitä, ettei sosiaalinen inklusio olisi tärkeä tavoite. Sen sijaan oppimisen ja koulumenetyksen takaaminen erilaisille oppilaille nähdään nimenomaisesti tärkeimpänä sosiaalisen inklusion tavoitteena (vrt. Ainscow ym. 2006, inklusion laatu-ulottuvuus). Tällöin inklusiivinen koulu kykenee tarjoamaan kaikille oppilaille mahdollisimman yhtäläiset mahdollisuudet jatko-opiskeluja varten sekä tukee heitä toimimaan mahdollisimman täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä. (Mujis ym. 2010, 148.) Tyyppin 1 kouluissa rehtori toteuttaa Management for school goals -johtajuutta, jonka tarkoituksena on varmistaa, että koulun arkipäivän työ on tavoitteellista siten, että voidaan taata oppilaiden opetussuunnitelmaan perustuva koulumenestys (OECD TALIS 2009, 193–194).

Tyyppin 2 (overcoming barriers) koulut painottavat kyllä yleistä koulusuoriutumista sosiaalisen inklusion todentumisessa, mutta keskiöön nousee erilaisten oppilaiden koulunkäynnin haasteiden tunnistaminen ja oppimisen tukeminen sekä moniammatillisen yhteistyön että vanhempien kanssa tehtävän tiiviin yhteistyön kautta. Yhteistyötahot ja toimintamallit ovat kirjattuina koulun toimintasuunnitelmaan, ja niitä toteutetaan tavoitteellisesti rehtorin johdolla koulun kaikilla tasoilla. Inklusio nähdään kaikkien erilaisista taustoista tulevien oppilaiden osallistumisena koulu yhteisön

toimintaan. Koulun tehtävänä on tukea oppilaiden akateemisia taitoja, tunnetaitoja ja elämönhallintaa. Tyypin 2 koulu rakentaa inklusiota oppilaan ”perustarpeista” (muun muassa oppilaan kotiolot, henkinen ja fyysinen terveydentila) kohden akateemista koulumenestystä. (Mujis ym. 2010, 149.) Tämän tyypin koulu vaatii johtajaltaan ohjaavaa johtamismallia (instructional leadership), jossa rehtorin tarkoituksena on huolehtia opettajien pedagogisista valmiuksista opettaa ja ohjata haasteellisiakin oppilasryhmiä. Rehtorin tehtävä on tukea opettajia arkipäivän työssä huomioiden kontekstisidonnaisuus pedagogisen toiminnan toteuttamisessa. (OECD TALIS 2009, 194–195.)

Tyypin 3 (enhancing other capacities) koulut keskittyvät inklusion sosiaalistavaan puoleen. Puhtaasti kognitiivisten taitojen sijaan koulu rakentaa tavoitteellisesti myös oppilaidensa sosiaalisia taitoja, elämänasennetta, itsetuntemusta ja itsetuntoa (vrt. Ainscow ym. 2006, inklusion osallistumisen ulottuvuus). Ylipäänsä oppilaiden sosiaalistaminen erilaisissa elämäntilanteissa on tämän koulun tärkein tehtävä sen sijaan, että se keskittyisi vain akateemisten taitojen opettamiseen. (Mujis ym. 2010, 149–150.) Tyypin 3 koulut eivät siis vain seuraa rehtorin johdolla standardoituja opetussuunnitelmia itsessään (standards), vaan tarkoitus on vahvistaa oppilaan omaa suoriutumista ajan kanssa vain oppilaan omaan edistymiseen verraten (achievement). Tällöin standardisidonnaisten arviointien sijaan voidaan huomioida myös oppilaan kapasiteettia laajemmin. (Florian, Rouse, Black-Hawkins & Jull 2004, 116.)

### **3.2 Organisaation yhteinen tahtotila inklusion mahdollistajana**

Inklusion filosofia vaatii toteutuakseen organisaation yksilöiden yhteistä tahtotilaa olla osallisena inklusion toteuttamisessa (Mitchell 2008, 29, ks. myös Mamlin 1999, 36–37). Organisaation on mahdotonta oppia ja kehittyä ilman yksilöitään, ja toisaalta yksilöt eivät voi uudistua ja kehittää toimintaansa ilman yhteisön tarjoamia mahdollisuuksia. Muutoksen tekemisessä yksilön ja yhteisön välinen riippuvuus on molemminpuolista (Ruohotie 1999, 27–28). Yhteisön jäsenet muokkaavat yksilöinä

ympäröivää ympäristöä ja vastavuoroisesti kouluorganisaatio muovaa jäseniensä kokemusta itsestä ja toisista (O'Brien, Murphy & Draper 2008, 2). Organisaation velvollisuus onkin taata, että yhteisön jäsenet saavat kouluttautua ja hankkia lisää kompetenssia uudessa ympäristössä, esimerkiksi inklusiivisessa koulussa, toimimiseen (Leino 1999, 17–18). Kouluorganisaation täytyy yhteisesti päättää, haluaako se pyrkiä segregoiviin ratkaisuihin vai kaikille yhteiseen, inklusiiviseen kouluun (Takala 2010e, 116).

Toimiva inklusio jatkuu koulukontekstissaan laajasti luokkahuonetilanteiden ulkopuolelle jokapäiväiseen arkielämään organisaation eri tasoilla (Mitchell 2008, 28–29). Eri tasoihin liittyy myös inklusion määritelmän perusteet. Kuvaileva määritelmä (a descriptive definition) kuvaa yksinkertaisesti käytänteitä, joissa inklusio tulee esille arkipäivän koulutoiminnoissa, kun taas reunaehdot antava ennakoiva määritelmä (a prescriptive definition) osoittaa tapoja, joiden kautta inklusio voidaan tuoda koulumaailmaan kaikkien toimijoiden kautta (Ainscow ym. 2006, 14).

Käytännön tasolla inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä koulua, jossa jokaisella lapsella on oikeus samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan kuin ikätovereillaan. Inklusiivinen opetus on siis organisoitu erilaisin järjestelyin kaikille oppilaille sopivaksi (Murto 2001, 39). Vaikka lainsäädännön puitteissa kaikille lapsille on periaatteessa turvattu kaikille yhteinen ja avoin koulu, ei asia käytännössä tietenkään ole näin yksinkertainen. Erilaisuus on koulumaailmassa perinteisesti katsottu haitaksi ja esteeksi monelle toiminnalle. Sen sijaan erilaisuus pitäisi kyetä näkemään yhteisöllisesti voimavarana, jonka myötä koulun perinteiset käytännöt ja olettamukset tulisi kääntää pääläelleen (Saloviita 1999, 15). Inklusiivisessa koulussa tulee olla halua taata kaikkien oppilaiden yhtäläiset mahdollisuudet menestyä ja toimia kouluympäristössään eli kaikenlaiset koulunkäynnin esteet (fyysiset ja sosiaaliset) tulee tavoitteellisesti poistaa tai ainakin minimoida sekä tarjota sellaisia toimintatapoja ja ohjausta, etteivät kenenkään oppilaan yksilölliset ominaisuudet käänny häntä rajoittaviksi tekijöiksi (Mitchell 2008, 224).

Aidosti inklusiivisessa ja kaikille avoimessa koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri kaikkien lasten tavallisissa yleisopetuksen luokissa opiskelemista kohtaan. Inklusiivinen koulu kykenee kunnioittamaan kaikkien lasten oikeutta olla oma itsensä ja toimia koulu yhteisön tasa-arvoisena jäsenenä. Kaikille yhteinen koulu näkee kunkin

yksilön tarvitsemat ”erityisjärjestelyt” erilaisina tukitoimina, jotka voidaan moniammatillisen yhteistyön ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen avulla sulauttaa osaksi normaalia tavallisen luokan kouluarkea. (Saloviita 1999, 15–16.) Aidosti inklusiivinen koulu myös opettaa ja kannustaa tavoitteellisesti sekä oppilaita että heidän vanhempiaan osallistumaan yhteisön elämään ja toimintaan oman elämänsä subjekteina, sillä inklusio ei voi kehittyä kuin nimellisesti ilman oppilaiden ja heidän perheidensä identiteettien ja taustavaikuttajien huomioon ottamista (Ainscow ym. 2006, 25).

Ihmiset luovat itse aktiivisesti omaa identiteettiään ja merkityksiä elämälleen, vaikkakin ympäröivän maailman jatkuvassa muutoksessa olevat diskurssit ja jopa fyysiset ehdot määrittävät identiteetin muokkautumista (Epstein 1993, 19). Inklusiiviseen kouluun liittyy subjektidiskurssi, jossa lapsen identiteetti ei suinkaan muotoudu hänen mahdollisen diagnoosinsa tai tuen tarpeidensa perusteella vaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja oman elämänsä subjektina (Määttä & Rantala 2010, 39–43). Oppilaalla on oikeus tulla kuulluksi ikätasonsa ja kykyjensä mukaisesti kaikissa hänen koulunkäyntiinsä liittyvissä asioissa, vaikka aikuiset yhteisössä tekevätkin päätöksiä ja ovat vastuussa monesta asiasta. Oppilaan on tärkeä saada kokemuksia siitä, että hän on vastuussa itsestään ja toiminnastaan ja että hänen mielipiteensä ovat organisaation kaikkien osapuolten mielestä arvokkaita ja merkityksellisiä (Rönty 2002, 46).

### **3.2.1 Yhteisö inklusion luojana**

Inklusion sosiaalinen aspekti on merkittävässä roolissa, sillä kaikki ihmiset ovat erilaisten yhteisöjen jäseniä. Olemme toinen toisistamme vastuussa luodessamme kasvatuksellisin keinoin moniarvoista yhteisöllisyyttä, joka arvostaa yksilöä osana yhteisöä (Sonu, Oppenheim, Epstein & Agarwal 2012, 186). Koulukontekstissa tämä tarkoittaa, että jokainen kouluyhteisön jäsen on tasa-arvoinen ja tärkeä osa yhteisön toimintaa, ja inklusiivinen koulu pyrkii omalta osaltaan tukemaan eri osapuolten aktiivista roolia (Ainscow ym. 2006, 30).

Jokaisella yhteisön jäsenellä on oma tärkeä roolinsa yhteisön luomisessa ja ylläpitämisessä (Väyrynen 2001, 18–21). Epstein (1993, 15) toteaaakin ajattelevansa Henriquesin ym. (1984) kanssa samankaltaisesti: Ihminen ei koskaan kykene elämään yhteiskunnassa vain yksin yksilönä, vaan on aina osa jotain suurempaa yhteisöä, jonka kautta yksilön olemassaolo realisoituu. Koulu on yhteisö, joka tarvitsee inklusion ja sen myötä yhteisöllisen turvallisuuden tunteen saavuttaakseen kaikkien kunnioittamia sääntöjä ja arvomaailmaa (Takala & Kontu 2010, 82).

Koska lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan kouluympäristössä, ei ole samantekevää millaisia kokemuksia tämä ympäristö tarjoaa. Tehokkaan oppimisen kannalta on ensiarvoista, että lähiympäristö, ihannetilanteessa kunkin oppilaan lähikoulu, tarjoaa oppimisympäristön, jossa erilaisten oppijoiden on turvallista ja oppimisen kannalta sopivan haasteellista olla. Oppimisympäristön suunnittelussa on ensiarvoisen tärkeää varmistaa, että näennäisen integraation sijaan kaikki oppilaat todella oppivat omien tavoitteidensa mukaisesti. Oppimisympäristön merkitys on myös sen hetkistä koulumaailmaa laajempi, sillä sen tulee tukea erilaisten yksilöiden elämänlaadun parantamista, itsenäisyyden tukemista ja tasa-arvoiseksi kansalaiseksi kasvattamista. (Mitchell 2008, ix.)

Inklusiivisen koulun tehtävänä on olla osa ympäröivän yhteisönsä jäsenten kasvatus- ja koulutusprosessia, ei omia sitä omaksi yksinoikeudekseen (Ainscow ym. 2006, 25). Osallisuus koulukontekstissa tarkoittaa, että lapsi on oman ikätasonsa ja kykyjensä mukaan määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa omaa oppimistaan ja sosiaalisia suhteitaan kouluyhteisönsä jäsenenä (Kontu & Pirttimaa 2010, 109). Toisaalta inklusiivinen koulu ei jätä ketään oppilasta ilman hänen tarvitsemaansa tukea. Ilmapiiri ei saa olla leimaava. Tukea tarvitsevat oppilaat eivät myöskään saa olla poikkeustapauksia, joiden kohdalla puhutaan aidosta inklusiosta, vaikka kyseessä olisi pelkkä puhdas fyysinen integrointi ilman inklusion toteuttamiseen sitoutumista koko kouluyhteisön tasolla (Saloviita 1999, 15–16).

Inklusion käsitteeseen liittyy aina vääjäämättä erilaisten yksilöiden tasa-arvoinen kohtelu kussakin yhteisössä. Inklusiota määriteltäessä tulee kuitenkin ymmärtää, ettei se tarkoita kaikkien kohtelua täysin identtisesti. Ei riitä, että ulkoiset ja näennäiset koulutusmahdollisuudet ovat yhtäläiset kaikille oppilaille (vrt. pelkkä fyysisen integraation toteutuminen lähikouluperiaatteen mukaisesti). Inklusiivisen

koulun tavoitteena on myös kunkin yksilön oppimistulosten yhdenvertaistaminen mahdollisuuksien mukaan yhteisön luomien reunaehtojen sisällä (Ahonen 2003, 201).

Yhteisön merkitys inklusiossa tulee esille arkipäivän toiminnassa. Inklusiivinen ajattelutapa oppimiseen ja opettamiseen kouluyhteisössä vaatii ja hyödyntää yhteistyötä kaikkien yhteisön jäsenten kesken. Yhteistyö on inklusion arkipäivään juurtamisessa välttämättömyys sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen ammattilaisten kesken. Tähän inklusiiviseen yhteisöön sisältyy oppilaiden ja opettajien lisäksi luonnollisesti myös oppilaiden huoltajat tai muut lähimmät henkilöt. (Väyrynen 2001, 21–26; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112; Howe & Miramontes 1992, 73–74.)

Ei pidä unohtaa, että tasa-arvo koskee luokan jokaista jäsentä, ei vain yleisopetukseen sijoitettuja niin sanotusti normaalista jollakin tavoin poikkeavia yksilöitä. Vaikka sosiaalisen inklusion toteutumisessa on kiinnitettävä erityistä huomiota haasteellisista ryhmistä tulevien oppilaiden oppimisen tukemiseen, on inklusio mitä suurimmassa määrin kaikkien kouluyhteisön oppilaiden oppimisen esteiden minimoimista sekä osallistumisen mahdollistamista (Mujis ym. 2010, 146–147). Inklusiossa tukea tarvitsevia ryhmiä on turha identifioida yksittäisen ominaisuuden, piirteen tai edes diagnoosin perusteella. Sen sijaan inklusioajattelun mukaisesti kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa asioissa erilaiset oppijat tulisi nähdä kokonaisina ihmisinä (Booth ym. 2003, 2). Rohkaisevaa onkin se, että jo vuosikymmeniä sitten on yhteisö luonut mahdollisuuksia inklusion todentumiselle koulumaailmassa: Oppimiskyvyltään haasteellisempiakin oppilaita hyödyttävien opetusmetodien ja luokkahuonekäytänteiden systemaattisen käytön on huomattu hyödyttävän yhtäläillä kaikkia yhteisön jäseniä oppimisen tehostamisessa (Larrivee 1985, 109).

Jotta inklusio olisi tehokasta ja toimivaa, tulee kaikkien oppilaiden olla aktiivisesti yhteisön jäseniä kaikille yhteisessä koulussa (Hick ym. 2009, 2). On kuitenkin muistettava, että vaikka inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä koulua, ei kaikille yhteinen koulu automaattisesti tarkoita vielä tänäkään päivänä aidosti inklusiivista koulua, joka kunnioittaa kaikkia yhteisönsä jäseniä inklusion luojina ja ylläpitäjinä.



### 3.2.2 Sosiaalinen inklusio, osallistuminen ja identiteetti

Inklusiiviseen ajattelumalliin sisältyy ajatus sosiaalisesta tasa-arvosta yhteiskunnassa ja sitä myöten luonnollisesti myös koulumaailmassa. Sosiaalinen inklusio koulukontekstissa voidaan määritellä kaikkien oppilaiden yhtäläisenä tavoitteellisten mahdollisuuksien tukemisena riippumatta heidän erityispiirteistään tai taustoistaan (Mujis ym. 2010, 144).

Kukaan ihminen ei ole koskaan erillinen olento, vaan häntä määrittävät hänen itsensä lisäksi aina lukuisat eriluonteiset ja -laajuiset toisiinsa limittyvät sosiaaliset yhteisöt (Niiniluoto 1993, 129). Yksinkertaistetusti voitaneen todeta, että ihmisen identiteetti on sosiaalisen toiminnan tuotosta, jossa minäkuva kehittyy kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa (Ruohotie 1999, 44). Sosiaaliset suhteet järjestäytyvät erilaisten yhteisöllisten järjestelmien kautta, joten erilaisissa järjestelmissä ihminen joutuu käyttäytymään tietyllä tavalla ”sopiakseen” yhteisön jäseneksi (Epstein 1993, 9). Koulu on yksi esimerkki tiettyjä toimintamalleja vaativasta yhteisöllisestä järjestelmästä, jossa oppilas rakentaa kuvaa itsestään ympäröivien sosiaalisiin sidoksiin peilaten. Monelle oppilaalle koulun tarjoamat kunnioitukseen ja huolenpitoon pohjautuvat sosiaaliset suhteet toimivat kivijalkana sekä oppimisen että sosiaalisen kehityksen kannalta (Hargreaves & Fullan 1998, 32).

Nykyisin tiedetään, että vertaissuhteet vaikuttavat lasten ja nuorten hyvinvointiin, sopeutumiseen ympäröivään elämään sekä näiden kautta pitkälle heidän tulevaisuuteensa. Vertaissuhteiden kautta lapset ja nuoret kokevat asioita ja omaksuvat tietoa, taitoja ja asenteita. (Salmivalli 2005, 15.) Koulu on paikka, jossa koulun aikuisten ohjaamana erilaisilla lapsilla on mahdollisuus sekä rakentaa omaa identiteettiään että purkaa vanhaa ja uudelleen rakentaa yhä suvaitsevaisempaa asennoitumista ympäröivää yhteisöä kohtaan (Epstein 1993, 146). Lapset ja nuoret oppivat koulussa empatiakykyä, jonka kautta he rakentavat aikanaan oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa omien kokemustensa kautta (Hargreaves & Fullan 1998, 33). Näin vertaissuhteiden kautta mikrotasolla voidaan luoda koulussa yhteisöllisesti inklusiivisempia asenteita ja sen myötä yleistä ilmapiiriä tähän hetkeen ja tulevaisuuteen. Nimenomaisesti yksittäisten koulujen, rehtoreiden ja opettajien asenteista lähtee muutos kohti yhä toimivampaa sosiaalista inklusiota. Ilman näitä

henkilötason asenteita ei inklusio suuremmassa mittakaavassa voi koskaan toimia (Hargreaves & Fullan 1998, 4).

Inklusiivisen koulun tavoite on kaikkien oppilaiden sosiaalinen osallisuus oman yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä (Pirttimaa & Takala 2010, 185). Parhaimmillaanhan erityisopetuskin perustuu nimenomaan yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön, ja sen toimintamuotoihin kuuluvat yhteistoiminnallinen oppiminen ja tietoinen ystävyysuhteista huolehtiminen (Pirttimaa & Takala 2010, 187). Erityistä tukea sosiaalisissa suhteissa tarvitsevat monenlaiset lapset, myös he, joilla ei välttämättä ole havaittavissa haasteita oppimiseen liittyvissä asioissa. Useat tutkimukset osoittavat, että lapset ja nuoret, jotka eivät tule syystä tai toisesta hyväksytyksi vertaisryhmissään, omaavat suuremman riskin sosiaalisten ongelmien kehittymiselle elämässään (Strain & Kerr 1981, 102–103). Siten sosiaalisten suhteiden kehittyminen vaikuttaa lapsen kokonaiskehitykseen kognitiivisella, moraalisella ja tunnetasolla (Noddings 2007, 189). Hargreaves ja Fullan (1998, 33–34) viittaavat Golemaniin (1995), jonka mukaan koulu ei kuitenkaan ota tarpeeksi huomioon emootioiden merkitystä kognitiivisten taitojen ja yleisen elämänhallinnan kehittymiselle. Jo tämän perusteella inklusiivisen koulun tulee tukea erilaisten lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita. Näin voidaan tukea sekä oppimista että oppilaiden henkistä hyvinvointia.

Hyväksytyksi tuleminen ja erilaisten ystävyysuhteiden luominen ovat merkittäviä lapsuusiän kehitystehtäviä. Sen, miten lapsi näistä kehitystehtävistä selviytyy, katsotaan kertovan jotain hänen sosiaalisesta sopeutumisestaan ja pätevydestään. Hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteiden solmiminen edistävät lapsen myönteistä kehitystä ja puskuroivat mahdollisia vertaissuhteiden haasteita. Täten sosiaalisten suhteiden kehittyminen kouluiässä ja -ympäristössä vaikuttaa väistämättä lapsen myöhempään kehitykseen. (Salmivalli 2005, 22.) Sonu ym. (2012, 186) huomauttavatkin, että kyse on nimenomaisesti koulussa vallitsevan sosiaalisen ympäristön luomien kokemusten vaikutuksesta identiteettiin, eikä niinkään lapsen erilaisista ominaisuuksista identiteetin osana. Sonu ym. (2012, 186) siteeraa Heilmania (2007, 89), joka väittää jopa, että me kaikki olemme itse asiassa muiden ihmisten ”rakentamia” ja muodostamia läpikotaisin, niin sisältä kuin ulkoakin. Yksilön merkityksellinen identiteetti siihen kuuluvine tunteineen, kykyineen ja ominaisuuksineen on täten rakennettu sosiaalisen kontekstin kautta.

Yhdessä muiden kanssa elämään oppiminen on ihmisen kehityksen perusedellytys (Kontu & Pirttimaa 2010, 109). Saman asuinalueen lasten opiskellessa yhteisessä lähikoulussa he ovat keskenään tasa-arvoisempia, ja samalla heidän sosiaaliset taitonsa lisääntyvät. Täten lapsella on mahdollisuus luoda ystävyysuhteita normaalisti kehittyvien ikätovereidensa kanssa ja luonnollisesti myös omaksua heiltä iänmukaisia käyttäytymismalleja. Nämä ystävyysuhteet eivät rajoitu vain koulumaailmaan, vaan kantavat usein kouluajan ulkopuolellekin. Tällöin niiden vaikutus jatkuu voimavarana parhaassa tapauksessa läpi elämän. (Ikonen & Ojala 2002, 17–18.)

Yksinomaan lapsen oma sosiaalinen toiminta tai temperamentti-aihteet eivät vaikuta lapsen asemaan vertaisryhmässä. Ei ole yllättävää, että ”pinnalliset” ominaisuudet, esimerkiksi ulkonäkö ja fyysiset poikkeavuudet, määrittelevät lapsen sosiometristä statusta. Koulumaailman kannalta merkittävää on, että edellä mainittujen ominaisuuksien ”sietäminen” vaihtelee suuresti eri ryhmien kesken. Ryhmän muodostamista normeista riippuen tietyt asiat ja ominaisuudet ovat arvostettuja ja johtavat hyväksyntään. (Salmivalli 2005, 29.) Sosiaalinen pätevyys on kontekstisidonnaista, sillä sosiaalinen toiminta tapahtuu aina ympäröivän ryhmän sanelemalla tavalla. Toimiakseen sosiaalisesti pätevällä tavalla lapsen tulee tunnistaa kunkin ryhmän vallitsevat käyttäytymissäännöt (Salmivalli 2005, 85). Rehtoreiden ja opettajien tulee luoda luokkayhteisöön sellaiset olosuhteet, että kukin oppilas oppii nimenomaisesti toivottuja käyttäytymismalleja kouluyhteisön tuella (Mitchell 2008, 32). Edellisen perusteella voidaan todeta, että kouluyhteisöllä on suuri merkitys omien normiensä rakentamisessa ja sen myötä hyväksyttävän käytöksen ilmentämisessä. Yhteisö voi omalla toiminnallaan osoittaa erilaisuuden yksilöiden henkilökohtaisena ja yhteisön kollektiivisena voimavarana.

Vertaisryhmään integroitumisen merkitys ei ole tärkeää pelkästään yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeiden tyydyttämisen kannalta. Vertaisryhmässä lapsi tai nuori oppii itsestään, rakentaa minäkuvaansa ja oppii käsittämään itseään ja ominaisuuksiaan. Erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat, joskin myös muut, hyötyvät toisille mentoreina toimimisesta sekä luonnollisesti mentoroituna olemisesta rakentaessaan minäkuvaansa positiiviseen suuntaan (Mitchell 2008, 52–55). Ryhmässä toimimisen kautta opitaan monenlaisia asioita, joilla on merkitystä pitkälle yksilön

elämään. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi kompromissien tekeminen ja yhdessä toimiminen tavoitteen saavuttamiseksi. Vertaisryhmässä lapsi tai nuori saa vastetta sosiaalisille ja emotionaalisille tarpeilleen yhteenkuuluvuuden, läheisyyden ja kumppanuuden kautta. Kaiken tämän avulla hän kykenee peilaamaan itseään muiden palautteen avulla ja sen myötä rakentamaan minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 32–34.)

Koulun tehtävä on huolehtia, että mahdollisimman heterogeenisessäkin ryhmässä erilaiset yksilöt ”huolitaan” ja jopa halutaan ystäviksi. Tässä koulun pitää ohjata mahdollisen ystävyysuhteen kaikkia osapuolia ymmärtämään ystävyysuhteen luomisen monenlaiset aspektit ja vaatimukset. Ryhmätoimintataitojen oppiminen koulussa on suuri osa inklusiivisen ryhmän kehittämistä. Näihin tarpeellisiin taitoihin kuuluvat muun muassa luottamuksen rakentaminen ryhmän jäsenten kesken, toisten rohkaiseminen, toisten näkemysten ja kokemusten käsitteleminen ja ymmärtäminen sekä ennen kaikkea kaikkien yksilöiden erilaisuuden kunnioittaminen (Mitchell 2008, 45–46). Koulu voi tarjota erityisen tärkeitä kokemuksia lapselle hänen oman identiteettinsä kehittymisen kannalta, sillä lapsuudessa tärkeiden aikuisten tarjoama läsnäolo ja tuki ovat merkityksellisiä myös myöhempää elämää ja siinä menestymistä ajatellen (Ruohotie 1999, 44).

### **3.3 Moniammatillisuus ja pedagogin ammatti-identiteetti inklusiivisessa koulussa**

Kuhunkin aikaan ja olosuhteisiin sopiva opetus on mielekästä, joustavaa, kaikki oppilaat huomioon ottavaa, tasapuolista ja kunnioittavaa. Tällainen opetus haastaa pedagogien ammattitaitoa monella tavalla, sillä kompetenssia mitataan juuri heidän kykynään toimia ”ajan hengessä” sen hetkisten yhteiskunnallisten reunaehtojen mukaan (Leino 1999, 9).

Kouluyhteisön perustehtävä eli erilaisten oppilaiden oppimisen ja kasvun tukeminen laaja-alaisesti tulee olla kaikille yhteisön jäsenille yhteinen tavoite, vaikka se merkitsisi vanhojen ammattiroolien purkamista ja uusien rakentamista (Oja 2012b, 255). Oppilaiden muuttamisen sijaan inklusion painoalueena voidaan nähdä koulujen

ja laajemmaltikin koulutusjärjestelmien tarkastelu ja kehittäminen erilaisia oppilaita hyödyttäväksi ja tukevaksi toiminnaksi eri asteilla. Inklusiivinen lähestymistapa opettamiseen ja sen mitattaviin tuloksiin on perinteisestä poikkeava. Koulussa työskentelevien ammatti-identiteettejä joudutaankin inklusion myötä tarkastelemaan uudelleen. Jos yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan muutoksiin halutaan vastata tehokkaasti, on rehtoreiden ja opettajien nähtävä itsensä opettajuuden muutostekijöinä, eikä ripustautua staattiseen identiteettiin (Hargreaves & Fullan 1998, 89–93).

Yksittäinen rehtori tai opettaja ei saa ”inklusion vuoksi” jäädä lakien ja suunnitelmien armoille ilman tukea. Koulun ammattilaisten uupumisen vaara on suuri, jos pitäydytään yksin toimimisen kulttuurissa, eikä kyetä ottamaan verkosto- ja tiimityötä osaksi inklusiivisen nykykoulun arkea (Oja 2012b, 258). Jokaisen tiimin jäsenen kyvyt tulee ottaa käyttöön ja jakaa sopivasti koulun aikuisia ja oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla hyödyttäen (Krogerus 2007, 143). Inklusiota ja sen käytännön toteutusta Suomessa kolmiportaisen tuen kautta on lähes mahdotonta toteuttaa ilman ammattiroolien uudistamista, sillä inklusio haastaa rehtorit ja opettajat kehittämään jatkuvasti työtään laaja-alaiseksi ammattilaisuudeksi kasvatuksen alalla (Oja 2012b, 258; Mitchell 2008, 31–32, 61).

Kyse on siis asiantuntijuuden siirtämisestä aina kyseiseen kontekstiin, aivan kuten inklusiokin tulee käsitteenä ymmärtää kontekstisidonnaisesti. Haasteena on aukko asiantuntijuuden siirtymisessä käytännön työhön. Jos koulu määrittelee itsensä inklusiiviseksi kouluksi, on tämä aukko välttämätöntä täyttää keskustelemalla siitä, mitä inklusiivisella koululla todella tarkoitetaan ja mihin se tällöin sitouttaa yhteisön jäsenet (Takala 2010e, 123).

### **3.4 Lähikouluperiaate**

Lähikouluperiaate ja sen mukanaan tuoma inklusiivinen oppilasaines eivät ole vain teoreettisia ja filosofisia kysymyksiä, vaikkakin inklusiiofilosofian omaksuminen oppilaitoksen eri tasoilla on välttämätöntä inklusion siirtymiseksi käytännön tasolle (Mitchell 2008, 34–35). Kysymys on mitä enimmässä määrin arkipäivän työstä ja sen

myötä inklusion vaikutuksesta rehtoreiden ja opettajien työhön. Toisaalta voidaan ajatella, että inklusio vastavuoroisesti lähtee yksittäisten rehtoreiden ja opettajien asenteista. Ilman käytännön tason oikeaa asenneilmastoa ei ylemmän tason ”julistuksilla” ja suosituksilla ole mitään arvoa, eikä koulun ammattilaisten pitäisi niitä sinällään jäädä odottamaan (Hargreaves & Fullan 1998, 4). Inklusiossa on siis kyse visioiden ja asenteiden jakamisesta molempiin suuntiin organisaatioportaissa.

Inklusiivisessa toimintamallissa kaikki lapset osallistuvat tasavertaisina oman lähialueensa yhteisiin kasvatus- ja opetusryhmiin. Lapsi aloittaa jo päivähoitonsa siinä ryhmässä, johon hän asuinalueensa perusteella muutenkin menisi ja jatkaa koulupolkuun omassa lähikoulussaan (Ikonen & Ojala 2002, 17). Tavoitteena nähdään kaikille oppilaille yhteinen kouluarki, jossa monenlaiset oppilaat oppivat yhdessä ja osallistuvat koulutoimintaan mahdollisimman paljon itse omassa luokka- ja lähikoulu yhteisössään (Ikonen 2009, 15; Mitchell 2008, 61). Tätä mallia kutsutaan lähikouluperiaatteeksi.

Lähikouluperiaate perustuu Perusopetuslakiin (6 §), jonka nojalla jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus olla osa kiinteää peruskoulujärjestelmää. Sen sijaan, että tukea tarvitsevan oppilaan pitäisi ennen ”hyväksymistään” jollain tavoin osoittaa valmiutensa fyysisesti integroituun ympäristöön, tulisi lapsen tai nuoren oppimisvaikeuksistaan ja tuen tarpeistaan huolimatta saada kokea olevansa tasavertaisesti tervetullut oman lähikoulunsa oppilaaksi integroituen vertaisryhmäänsä pedagogisten ja didaktisten menetelmien avulla (Jylhä 2007, 197; Moberg 2001a, 84). Inklusion kannattajien mielestä tasa-arvoa ja aitoa yhteisöllisyyttä rakennettaessa fyysinen yhdessäolo lähikoulussa on välttämätöntä (Moberg 2001a, 85). Inklusiivisen koulun määritelmään voidaan katsoa sisältyvän perusajatus oppilaan oikeudesta käydä koulua, jota muutkin samalla alueella asuvat lapset käyvät eli ikätovereidensa kanssa luonnollisessa ja tavallisessa ympäristössä, ei segregoidusti (Naukkari & Ladonlahti 2001, 101). Myös Opetushallitus on tietoisesti halunnut kehittää koulutusjärjestelmäämme lähikouluperiaatteen kautta inklusiivisemmaksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010; Halinen & Järvinen 2007, 84–90; Jylhä 2007, 197).

Lähikouluperiaate on Suomessa vahvasti kytköksissä inklusiiviseen koulutuspolitiikkaan. Lähikouluperiaatteen takana on Suomen valtion merkittävä

poliittinen päätös erityisopetusta koskien. 20.12.1993 Suomi vahvisti YK:n yleiskokouksen kaikkien vammaisten lasten, myös kaikkein vaikeavammaisimpien, oikeuden saada opetusta tavallisilla luokilla yhdessä vammattomien ikätovereidensa kanssa. Tämä perustui YK:n vuoden 1993 Yleisohjeisiin vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta. YK:n yleiskokouksen (20.12.1993) mukaan ”kouluviranomaiset ovat velvollisia järjestämään vammaisten henkilöiden opetuksen tavallisilla luokilla” (ks. esim. Saloviita 1999, 10–11). Lähikouluperiaatteen myötä maassamme otettiin käytännön tasolla harppaus aidosti inklusiivisen koulun toteuttamiseen.

Lähikouluperiaatteen toteutumiseen vaikuttavat kaikki ne toimet, jotka lisäävät oppilaan osallisuuden toteutumista (Oja 2012c, 40). Tämä tarkoittaa käytännön tasolla oppilaan luontaisesti määräytyvässä opetusryhmässä opiskelun mahdollisuuksien lisäämistä eri tukimuodoin. Nykyisin myös erityisopetuksen arvopohjaksi Suomessa on yleisesti hyväksytty kaikille yhteinen koulu (Krogerus 2007, 141). Tämä kaikille yhteinen koulu on inklusiivinen oppilaan lähikoulu, jossa jokaiselle oppilaalle on taattava riittävä tuki riittävän aikaisin yhdessä ikätovereidensa kanssa (Oja 2012c, 40).

## 4 ERITYISOPETUKSEN MÄÄRITELMÄÄ

Erityispedagogiikka ja erityisopetus ovat oppimisen haasteiden ja erilaisten tuen tarpeiden tunnistamista sekä pedagogisten menetelmien tuntemusta. Perusperiaatteena erityispedagogiikassa ja erityisopetuksessa on oppilaan yksilöllisyys sekä opetuksen yksilöllinen suunnittelu ja toteuttaminen. Toisaalta nykyään erityisopetus on myös eriyttämistä ja erilaisten heterogeenisten ryhmien ohjaamista. (Pirttimaa & Takala 2010, 186–187.) Yleistäen ja yksinkertaistaen oppilaan yksilöllisyyteen erityispedagogiikassa ja erityisopetuksessa on pitkään riittänyt yksilödiagnostisen arvioinnin kautta jollakin tavalla erilaiseksi seuloutuminen.

Varsinaista eksaktia määritelmä erityisopetukselle ei ole vielä annettu. Mobergin (1982, 17) mukaan YK:n suosittama määrittely perustuu Brunetin, Ibanezin, Lubovskin ja Söndergårdin (1977, 15) julkaisemaan määritelmään: ”Erityisopetus on fyysisesti, psyykkisesti, emotionaalisesti tai sosiaalisesti melko homogeenisesta normaaliopetuksen oppilasryhmästä niin paljon poikkeavien opetusta, että tarvitaan erityisiä toimia tyydyttämään heidän tarpeitaan”. Moberg (1982, 17) tarjoaa myös vaihtoehtoisen määritelmän Smithin ja Neisworthin (1975, 13) näkemyksen mukaan: ”Erityisopetus on ammattiala, joka on keskittynyt kasvatusmuuttujien järjestämiseen siten, että lasten huomattavia oppimis-, viestintä-, liikkumis- tai sopeutumisvaikeuksia aiheuttavat tilat voidaan joko ennalta ehkäistä tai poistaa tai vähentää niitä”. Suomen Tilastokeskus on määritellyt erityisopetuksen vuodesta 1995 lähtien opetuksiksi, ”jota järjestetään peruskoulun oppilaille vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi (erityisopetukseen otetut tai siirretyt) tai lievien oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien takia (osa-aikainen erityisopetus)”.

Yksinkertaistetusti erityisopetus on nähty erityisiä opetustoimenpiteitä tarvitsevien yksilöiden opetuksena. Tällöin erityisopetuksesi voitaisiin laskea myös yleisopetuksen piirissä annettava oppilaan opetukselliset erityistarpeet huomioon ottava opetus eri muodoissaan. Erityisopetus voitaisiin siis määritellä yhtäläillä sekä sisältönsä



että laatunsa perusteella, vaikka erityisopetuksena pidetään osittain edelleenkin vain koulujärjestelmän virallisesti nimeämää erityisopetusta (Moberg 1982, 15).

Poikkeavien yksilöiden systemaattinen, tietoinen ja tavoitteellinen opettaminen on ihmiskunnan historiassa kohtuullisen uusi asia, vain vajaa kolmesataa vuotta vanha. Sen historialliset juuret juontavat kuitenkin paljon pidemmälle, kun ihmiset huomasivat, että erilaiset, poikkeavat yksilöt tarvitsevat syystä tai toisesta poikkeavaa kohtelua. Systemaattisen erityisopetuksen juuret juontavat ajatukseen, että nämä poikkeavat yksilöt eivät olekaan pysyvästi perisynnin rampauttaneita olentoja, vaan kehittyviä yksilöitä, joiden toimintaa voidaan ohjailta kasvatuksella toivottuun suuntaan. Erityisopetuksessa oli kuitenkin kyse laajemmasta yhteiskunnan tason sosiaalisesta kontrollista: laitokset ja koulut pystyivät tällä tavoin sijoittamaan poikkeavan väestöosan mahdollisimman hyödyllisen ja valvotun tekemisen pariin. (Moberg ym. 2009, 27–28.)

#### **4.1 Erityisopetuksen neljä perusolettamusta**

Saloviita (2001, 144–149) on kerännyt useiden tutkijoiden (ks. esim. Kirk 1972; Bogdan & Kugelmass 1984; Skrtic 1991) erityisopetusmääritelmien koontina neljä erityisopetuksen perusolettamusta, jotka kumpuavat perinteisestä oppilaan patologiasta. Ne ovat olettamuksia, jotka ollakseen totta ”tarvitsevat” pohjakseen toiset näistä olettamuksista. Kyseessä on siis eräänlainen kehä erityisopetuksen määritelmän ympärillä.

Ensimmäinen olettamus toteaa, että on olemassa normaalista poikkeavia oppilaita. Lähtökohtana on täten erityisopetuksen normatiivinen tulkinta, jossa ongelmat johtuvat puhtaasti oppilaan sisäisistä ongelmista, epänormaaliudesta, poikkeavuudesta, vammaisuudesta sekä erityisistä opetuksen ja kasvatuksen tarpeista. Edellisen perusteella ratkaisuksi tulee luonnollisesti normaalista poikkeava opetus: erityisopetus. (Saloviita 2001, 144.)

Opetustoiminta on ollut pitkään jaettuna kahteen rinnakkaiseen suuntaukseen: normaaliin ja poikkeavaan, yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Toinen Saloviidan (2001, 145–146) esittelemä erityisopetuksen perusolettamus on ajatus siitä, että on todella olemassa normaalista poikkeavaa opetusta. Ensimmäisen perusolettamuksen vastapalana tämä poikkeava erityisopetus on suora vastaus oppilaan poikkeavuuteen. Näin oppilas kykenee edistymään koulutyössään mahdollisimman hyvin. Tämä olettamus korostaa erityisopetuksen ”ratkaisun” vuoksi erityisopetuksen specialiteettia ja itsenäisyyttä ”normaalista opetuksesta”.

Erityisopetuksen kolmas perusolettamus tarjoaa oppilaan poikkeavuudelle täsmällisemmän määritelmän. Oppilas on poikkeava, jos hän tarvitsee normaalista poikkeavaa opetusta edistyäkseen mahdollisimman hyvin. Oppilaan poikkeavuus siis määritellään poikkeavan opetuksen eli erityisopetuksen kautta. Tähän olettamukseen liittyvät vahvasti erilaiset lääketieteelliset diagnoosit tapana määrittellä poikkeavuutta. (Saloviita 2001, 146.)

Neljäs perusolettamus on reversio kolmannesta perusolettamuksesta: Poikkeava opetus eli erityisopetus on opetusta, jota normaalista poikkeava oppilas tarvitsee edistyäkseen mahdollisimman hyvin. Saloviita (2001, 146–147) huomauttaakin, että oikeastaan kaikki mahdolliset erityisopetuksen määritelmät perustuvat ja ainakin palautuvat tähän perusolettamukseen. Lopullisestihan erityisopetuksen määrittelyssä palataan aina sen kohderyhmään, sillä erityisopetuksen keinot (esimerkiksi tehtävien helpottaminen, pienempien ryhmien käyttö jne.) ovat vain keinoja, joita sinällään voisi hyvin käyttää yleisopetuksessakin. Erityisopetuksen määritelmät sisältävätkin tämän neljännen perusolettamuksen: Erityisopetus on opetusta, jota annetaan erityisoppilaille.

## 4.2 Erityisopetuksen määrittely menetelmien ja kohderyhmien kautta

Erityisopetusta voidaan tarkastella myös sen menetelmien kautta. Erityisopetuksessa käytetään menetelmiä, joiden toimivuus on empiirisesti todistettu. Nämä menetelmät ovat yleisesti käytössä ja ainutkertaisia juuri erityisopetukselle, ja niiden perusteella on mahdollista yrittää määrittellä erityisopetusta (Moberg ym. 2009, 70). Erityisopetuksen ja erityisoppilaiden määrittelemiseen käytetään erilaisia tapoja tilanteesta ja tarpeesta riippuen. Voidaan väittää, että on olemassa oppilasryhmiä, joiden oppimista tukee jokin erityinen menettely (Pirttimaa & Takala 2010, 180, 186). Tällaisten erityisten menetelmien käyttö on yksi kriteeri, jonka perusteella erityisopetus voidaan tunnistaa.

Erityispedagogisista menetelmistä hyötyviä kohderyhmiä on käytetty sekä erityispedagogiikan tieteenalan että käytännön toiminnan määrittelemisessä jo 1970-luvulta alkaen. Jo tuolloin erityisopetusta tarvitsevia kohderyhmiä pidettiin niin normaalista poikkeavina, että heidän opettamiseensa tarvittiin erityisjärjestelyjä. Edelleen nykypäivänäkin perusopetuslaissa luetellaan erityisopetuksen kohderyhmiä, mutta voidaan silti todeta, että ei ole olemassa yksiselitteistä kohderyhmien perusteella tehtyä määritelmää erityisopetukselle. (Pirttimaa & Takala 2010, 180–181.)

Vaikka erilaisia erityisopetuksen määritelmiä on pyritty esittämään mahdollisimman monipuolisesti, vaarana on yhä nykyäänkin, että määritelmä kääntyy kovin yksipuoliseksi yhteisön, ei yksilön, tarpeiden mukaiseksi. Moberg (1982, 16) huomauttaa, että määrittelyjen ollessa subjektiivisia näkemyksiä, on esimerkiksi yksittäisen opettajan helppo ”leimata” oppilas erityisoppilaaksi tämän toimiessa haastavasti ja ylittäessään opettajan näkemyksen mukaiset normaaliuden rajat. Tästä syystä Moberg (1982, 16–17) viittaa Dunniin (1973, 7), joka on täsmentänyt ja rajannut selkeästi omaa aikaisempaa määritelmäänsä erityisopetukseen liitetystä poikkeavuudesta. Määritelmän muoto on seuraava: ”Poikkeavaksi oppilaaksi nimetään oppilas vain, (1) jos hänen fyysiset ominaisuutensa tai käyttäytymisensä ovat luonteeltaan sellaisia, että ne ilmaisevat selvästi erityisopetuksen tarkoittamaa huomattavaa oppimiskykyä tai -kyvyttömyyttä ja (2) jos kokeilun avulla on osoitettu, että hänen kokonaissopeutumisensa ja koulumenestymisensä voi olla parempi suorassa

tai epäsuorassa erityisopetuksessa kuin se olisi pelkästään tyypillisessä normaaliopetuksessa”.

Määttä ja Rantala (2010, 39–43) ovat määritelleet eri tapoja, joita ammattilaiset käyttävät erityisoppilaiden tunnistamiseen. Nämä määritelmät rakentavat samalla myös erityisoppilaiden identiteettiä niin hyvässä kuin pahassakin. Niiden kautta voidaan myös määrittellä erityisopetusta: Se on näiden kriteerien kautta valikoituneelle joukolle annettavaa opetusta. Yksilön poikkeavuuden määrittää aina joku muu kuin yksilö itse. Tämän vuoksi sekä historiassa että nykyään yhteiskunnat ja sen myötä koulutuslaitokset ovat joutuneet määrittämään omat subjektiiviset rajalinjansa poikkeavuudelle ja normaalille (Moberg ym. 2009, 27). Historiallisesti on siis ymmärrettävää, että jopa yksittäiset ihmiset ovat määritelleet poikkeavan käytöksen, ominaisuuksien ja toiminnan kriteerit. Yhteiskunnan on ollut helppo leimata oppilas epänormaaliksi erityisoppilaaksi hänen normaaliuden ylittävien ominaisuuksiensa perusteella (Moberg 1982, 15).

Oirelähtöinen vammadiskurssi identifioi lapsen hänen oireidensa ja sen myötä mahdollisen diagnoosin kautta, kehitysdiskurssi taas ”perinteisesti” normatiivisten ja ikäsidonnaisten kehityskriteerien kautta. Kaksi edellistä diskurssia lienee eniten käytettyjä arkipäivän erityisopetuksessa, eikä niiden jähmeydestään huolimatta tarvitse sinällään sisältää minkäänlaisia arvolatauksia suuntaan tai toiseen (Määttä & Rantala 2010, 39–41). Määttä ja Rantala (2010, 39–41) tuovat esiin myös puhtaasti negatiivissävytteiset diskurssit, joissa erityisoppilaiden identiteetti rakentuu tragedia- tai ongelmadiskurssin kautta. Nämä kaksi lähestymistapaa keskittyvät tunneperäiseen lapsen erityisyyden ”päivittelyyn”. Lapsi muodostuu ongelmaksi ja ympäröivien aikuisten taakaksi ja tarvitsee tämän vuoksi erityisopetusta. Toisaalta heidän esittelemänsä subjektidiskurssi sekä oikeusdiskurssi keskittyvät erityisoppilaan vahvuuksiin. Nämä diskurssit eivät toimi erityisoppilaiden määrittelyn työkaluina, mutta ovat selkeästi inklusion mukaisia näkökulmia erityislapsiin. Subjektidiskurssi korostaa nimensäkin mukaisesti lapsen roolia toimijana ja oman elämänsä subjektina. Oikeusdiskurssi taas huomioi ympäristön muutostarpeen ja lapsen oikeuden ympäristön tukeen.

## **5 ERITYISOPETUS SUOMESSA**

Erityisopetus on mitä suurimmassa määrin kiinteä osa yhteiskuntaamme ja koulutusjärjestelmäämme. Sitä tulisikin tarkastella sekä yhteiskunnan muovaamana että yhteiskunnan muovaajana olevana koulutuspoliittisena ja pedagogisena ilmiönä. Vain tästä näkökulmasta erityisopetusta on mahdollista analysoida, käsitteellistää ja ymmärtää aidosti koulutuspolitiikan osatekijänä (Moberg ym. 2009, 27). Primaari erityisopetuksen lähtökohta on pääasiassa kuitenkin aina ollut opettavien yksilöiden erilaisuus ja heidän poikkeamansa normaalista (Moberg 1982, 15). Näin asia on myös Suomessa edelleen, vaikka näkökulmat ja asioiden nimitykset ovat vuosien saatossa muuttuneet monta kertaa. Erityisopetusta on Suomessa annettu erilaisten nimeämisten perusteella monenlaisille ryhmille. Erityisopetuksen määrä on noussut Suomessa tasaisesti muodostaen oman rinnakkaisjärjestelmänsä peruskoulussa (Tilastokeskus 2011).

### **5.1 Erityisopetuksen strategia kolmiportaisen tuen esimarssijana**

Opetusministeriö asetti 14.3.2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia pitkän tähtäimen suunnitelma erityisopetuksen kehittämiseksi maassamme. Tarkennettuna tavoitteena oli suunnitella ehdotus esi- ja alkuopetuksen erityisopetuksen strategiaksi. Strategiaehdotuksessa tuli Opetusministeriön mukaan kirjata auki erityisopetuksen määrällisen kehittämisen analysointi sekä erityisopetusta koskevan lainsäädännön kehittämis- ja muutostarpeet. Tämän lisäksi kehittämistä kaivattiin erityisopetukseen yleisesti sekä erityisopetuksen hallinnollisiin järjestelyihin. Myöskään opettajankoulutusta ei unohdettu; Sitä tulisi kehittää Erityisopetuksen strategian näkökulmasta yhä paremmin nykyopettajan työnkuvaa tukevaksi. Vuosi 2007 jääneekin Erityisopetuksen strategian julkaisemisen vuoksi merkittäväksi käännekohtaksi Suomen koulutuspolitiikassa (Oja 2012a, 9). Pitkän aikavälin suunnitelmana strategian

pohjalta tehdyt suunnitelmat siirtyivät Perusopetuslakiin ja uusimpiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja täydennyksiin.

Erityisopetuksen strategia vuodelta 2007 muistuttaa koulutuksen, ja nimenomaisesti kaikkien lasten koulutuksen, olevan keskeinen tekijän suomalaisen yhteiskunnan järjestyksen ja jopa menestyksen luomisessa. Strategiassa halutaankin ottaa kantaa jo Salamancan julistuksen vahvasti esiin ottamaan kysymykseen siitä, miten yhteiskunta voi taata ja turvata kaikkien lasten yhtäläisen pääsyn koulutuksen pariin riippumatta heidän sen hetkisestä ”statuksesta” ja asemasta yhteiskunnassa. Erityisopetuksen strategiassa myös muistutetaan, että Suomi on omalta osaltaan sitoutunut kansainvälisten julistusten, sopimusten ja ohjelmien kautta kehittämään omaa koulutusjärjestelmäänsä ja arjessa tapahtuvaa aktuaalista opetustaan siten, että kaikkien lasten ja nuorten koulutus ja oppiminen voitaisiin taata mahdollisimman tehokkaasti.

Erityisopetuksen strategiassa mainitaan monia tapoja toteuttaa inklusiivista, segregoivasta erityisopetuksesta poispyrkivää erityisopetusta. Vaikka vuonna 2007 ei vielä luonnollisesti puhuttu ”tuen kolmiportaisuudesta” perus- ja erityisopetusta koskien, nousee yhteisenä piirteenä yleisen inklusiivisen ajattelutavan lisäksi varhainen tuki ja ennaltaehkäisevä toiminta. Vuoden 2007 strategiassa esiintyy myös ensimmäisen kerran tämän hetkisen kolmiportaisen tuen ”toinen vaihe”, tehostettu tuki (Erityisopetuksen strategia 2007, 56). Erityisopetuksen strategian ohjausryhmä esittää otettavaksi käyttöön termin tehostettu tuki, joka strategian mukaan rakentuu esi- ja perusopetuksen yleisistä tukikäytännöistä. Tehostettu tuki on strategiassa olevan määritelmän mukaisesti tukimuoto, jonka avulla tuetaan oppilaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään mahdollisuuksien mukaan jo ennalta oppilaan oppimiseen, kehitykseen, yleiseen kasvuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Tarkoituksena on estää tällaisten ongelmien kasautuminen ”liiallisiksi”, jotta oppilas voisi omalta osaltaan oppia ja kasvaa perusopetuksen tarjoamissa puitteissa tämän tehostetun tuen avulla.

Erityisopetuksen strategia (2007) näkee inklusiivisen opetuksen toteutuvan lähikouluperiaatteen mukaisesti, mutta vain jos paikallisen tason osaaminen on riittävällä tasolla. Strategia muistuttaa rehtorin tärkeästä roolista inklusiivisen ja

ennen kaikkea inklusiivisesti toimivan koulun rakentamisessa. Rehtorilla ja opetushenkilöstöllä tulee olla riittävät valmiudet kohdata erilaisuutta ja tukea oppilaitaan näiden tarvitsemilla tavoilla. (Erytisopetuksen strategia 2007, 16.)

Erytisopetuksen strategia (2007, 23) mainitsee, että vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen järjestäjät itse määrittelevät opiskelun tuen muodot ja käytännön toiminnan yleiseen tukeen ja erityiseen tukeen. Yleisen tuen edellä mainitut tukimuodot muodostavat kaikille oppilaille tarkoitetun laaja-alaisemman koulunkäynnin tuen. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuen seuraava vaihe on erityinen tuki, joka kattaa monia tukimuotoja, joiden uusimpien vuoden 2011 tehtyjen uudistusten myötä voisi tänä päivänä katsoa kuuluvan tavanomaiseen, jokaiselle koululaiselle automaattisesti ohjautuvan tuen piiriin. Kuten Erytisopetuksen strategia joitakin vuosia vuoden 2004 laadittujen perusteiden jälkeen vuonna 2007 toteaa, oli yleisen tuen ja erityisen tuen välinen raja käytännön opetustyössä ollut jo pitkään joustava (Erytisopetuksen strategia 2007, 24). Tämän joustavuuden ja erilaisten tukimuotojen intensiteetin ja laadun vaihtelun tuen tarpeen mukaan on mahdollistanut opetussuunnitelman perusteet antamalla paljon liikkumavaraa paikalliselle tasolle tuon kahden eri tuentason väliselle alueelle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 28).

Vaikka vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan vielä hieman leimaavasti erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista, heijastelee tasavertaisen oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen erilaisin tukitoimin kuitenkin inklusiivista ajattelutapaa tukea oppilaita. Paikallisen tason toimintaan opetussuunnitelman perusteet antavat vapautta jo lähtökohtaisesti, sillä niissä todetaan, että oppilasta tulee auttaa oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät dynaamisesti vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan.

## **5.2 Koulunkäynnin ja oppimisen tuen kolmiportaisuus – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita muutettiin ja täydennettiin vuonna 2010. Täydennykset ja muutokset tehtiin vuoden 2004 perusteisiin Opetushallituksen 29.10.2010 antamalla määräyksellä ja ne edellyttivät omien paikallisten opetussuunnitelmien muuttamista ja täydentämistä kaikilta perusopetuksen järjestäjiltä. Nämä uusimmat perusteet opetuksen järjestäjä sai ottaa käyttöön 1.1.2011, mutta ne velvoittivat kaikkia opetuksen järjestäjiä viimeistään 1.8.2011 alkaen. Muutokset ja täydennykset kertovat osaltaan uudenlaisesta, entistä inklusiivisemmasta lähestymistavasta koulunkäyntiin, sillä tuen tarjoaminen eri tukimuodoin määritellään valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolla. Käytännössä opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja niiden mukanaan tuoman erityisopetuksen kolmiportaisuuden tavoitteena on vähentää ”perinteisen” segregoivan erityisopetuksen määrää.

Perusopetuksen opetussuunnitelman viimeisimmät uudistukset ovat vahva kannanotto tämän päivän ja tulevaisuuden suomalaisen peruskoulun inklusiivisuuden puolesta. Tähän liittyen yhä useampi tukea tarvitseva oppilas saa käydä lain ja valtakunnallisen opetussuunnitelman puitteissa omaa lähikouluun. Opetuksen järjestämisen kontekstina toimiikin nyt nimenomaisesti perusopetus, joka luo lähtökohdat erilaisille oppijoille. Suomen Perusopetuslain mukaisesti opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä edistäen. Oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja opetuksen pitää perustua kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Koulunkäyntiin pitää myös tarjota heti tukea, kun tuen tarve ilmenee. (Perusopetuslaki 30 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 6.)

Opetussuunnitelman perusteet antavat kouluille suuren vapauden toteuttaa kaikille yhteistä, inklusiivista koulua. On kuitenkin ymmärrettävää, että tämän vapauden myötä kouluilla on myös valtava vastuu erilaisista oppijoistaan, sillä opetusmenetelmät ja työtavat tulee suunnitella vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa



siten, että ne ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen. Kolmiportaista tukea ja sen inklusiivista filosofiaa on yksittäisen koulun todella haastavaa toteuttaa ilman uudistunutta ja modernia näkökulmaa omaan ja muiden koulun aikuisten ammatti-identiteetteihin (Oja 2012b, 258; Halinen & Järvinen 2008, 94–95).

Kolmiportaisen tuen vaiheet ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kaikki oppilaat saavat yleistä tukea oppimispolkunsa aikana. Tehostettu tuki tarkoittaa, että erilaisia tukimuotoja toteutetaan oppilaan kouluarjessa intensiivisemmin ja laajalaisemmin. Erityisen tuen oppilaat ovat hallintopäätöksen kautta heidän omiin tarpeisiinsa perustuen ohjautuneet kaikista intensiivisimpien tukimuotojen pariin. Tuen vaiheesta toiseen siirtyminen voi tapahtua molempiin suuntiin: Tukea kevennetään ja syvennetään aidosti oppilaan tarpeiden mukaan..

Koulun ammattilaisilta, niin rehtoreilta kuin opettajiltakin, kolmiportainen tuki vaatii paljon ammatillista tietämystä ja sosiaalista herkkyyttä. Koulun tulee tuntea sekä kasvun että oppimisen prosesseja sekä yhteisön ja ilmapiirin merkitystä oppimiselle. Muutoin oppilaan tuen toteuttaminen ja opettajien jaksaminen, saati yhteisöllisyyden rakentaminen inklusiivisessa koulussa on lähes mahdotonta (Oja 2012b, 258).

Inklusiivinen ajattelumalli, ainakin teoreettisella tasolla, on selviö, kun perusteet ohjaavat, että ”jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin onnistua oppimisessa, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 10). Nykypäivän koulun tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat ja heidän moninaisuutena esimerkiksi kulttuuritaustan ja yleisten oppimisen lähtökohtien suhteen. Perusopetuslakimme (30 §) takaa, että opetukseen osallistuvalla on todella oikeus saada riittävää tukea kasvuun ja oppimiseen.

### **5.2.1 Yleinen tuki**

Perusopetuslaki määrittää, että jokaisen oppilaan oikeus on saada laadukasta opetusta. Yleinen tuki onkin kaikille oppilaille tarkoitettua ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin erilaisten oppilaiden edellytyksen ja tarpeet huomioiden. Oppilaiden tarpeisiin tulee vastata opetusta eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä, joustavalla ryhmittelyllä ja opetusryhmän sisäistä vuorovaikutusta hyödyntämällä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13.)

### **5.2.2 Tehostettu tuki**

Jos oppilas tarvitsee oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita eri tukimuotoja, tulee hänelle antaa tehostettua tukea pedagogiseen arvioon perustuvalla tavalla. Tehostettu tuki tulee ajankohtaiseksi, kun yleinen tuki ei riitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13.)

Tehostettu tuki on nimensäkin mukaisesti luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki ja se tulee suunnitella yksittäistä oppilasta hyödyttäen koulunkäyntiä tukevana kokonaisuutena pedagogisessa arviossa kuvattujen asioiden tavoin. Oppiaineiden yksilöllistämistä ei kuitenkaan vielä tehostetun tuen vaiheessa voida tehdä, vaikka oppiaineiden keskeisiin sisältöihin voidaankin keskittyä. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta kokonaisvaltaisesti sekä luonnollisesti kirjataan perustelut tehostettuun tukeen siirtymisen tarpeesta. Tehostetun tuen aloittaminen tai aloittamatta jättäminen perustuvat moniammatillisesti laadittuun pedagogiseen arvioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14.)

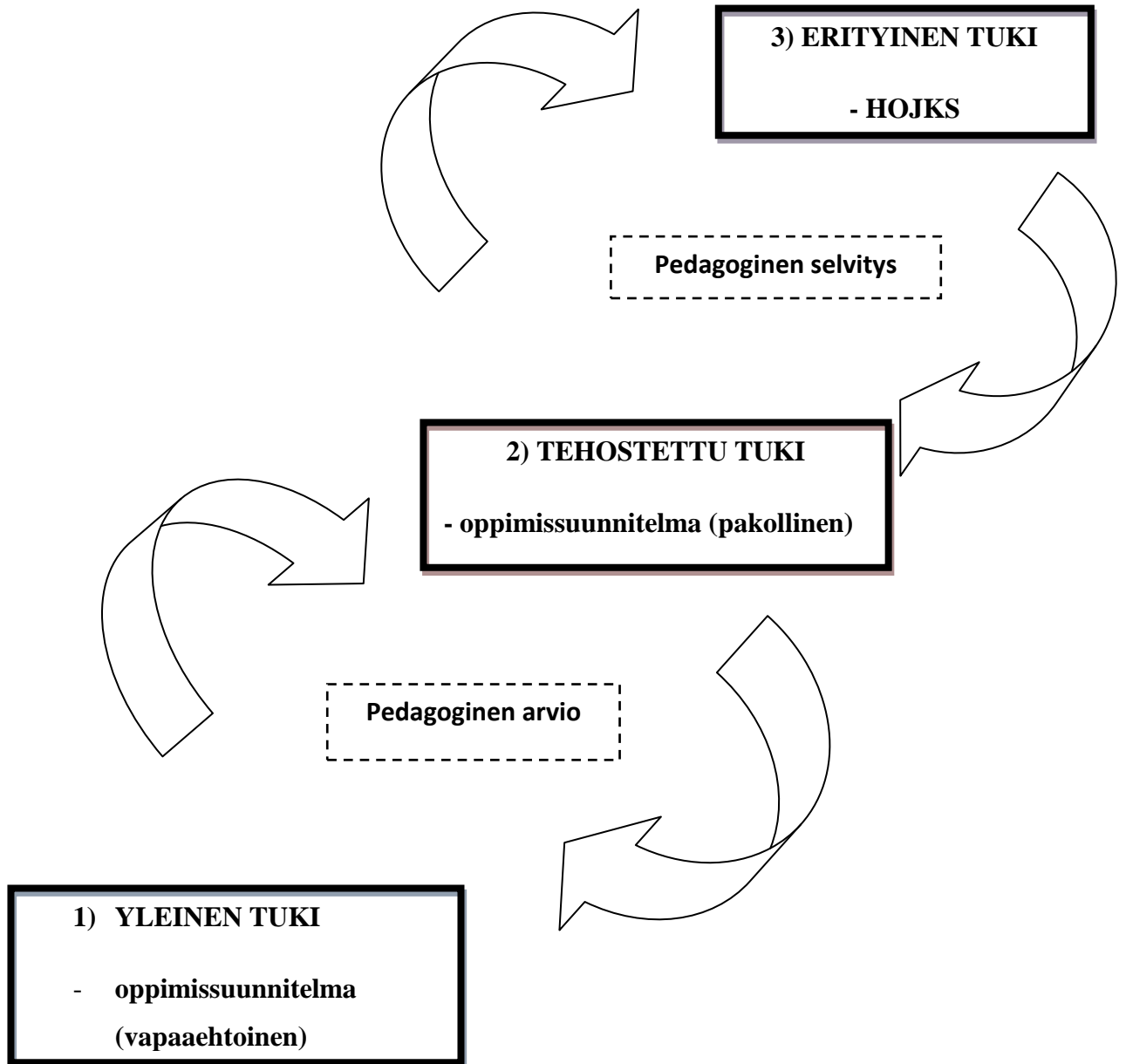
### **5.2.3 Erityinen tuki**

Erityistä tukea annetaan oppilaille, joille tehostetun tuen tukitoimet eivät ole riittäviä kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityinen tuki voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä perusopetuksen kaikkien tukimuotojen kautta. Tuen tarkoituksena on tarjota oppilaalle laaja-alaista ja suunnitelmallista tukea niin, että hän voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 15.)

Erityisen tuen päätös on opetuksen järjestäjän tekemä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan vähintäänkin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen päätös tehdään hallintolain mukaisesti (Hallintolaki 434/2003).

### **5.2.4 Tuen vaiheet ja tuen portaalta toiselle siirtyminen**

Kuviossa 3 on esitelty kolmiportaisen tuen vaiheet sekä tuen vaiheisiin ja nivelvaiheisiin vaadittavat asiakirjat kussakin tuen vaiheessa. Kuvion ”portaat” kuvaavat oppilaan etenemistä tuen eri vaiheissa. Molempiin suuntiin osoittavat nuolet kuvaavat tuen intensiivisyyden vaihtelua oppilaan tarpeiden mukaisesti. Tukiporilla liikutaan molempiin suuntiin. Tuen vaiheesta toiseen liikuttaessa on laadittava kuviossa esitetyt lain vaatimat lomakkeet (pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys).



KUVIO 3. Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki

## 6 EDELTÄVÄ TUTKIMUS

Moberg (2001b) on selvittänyt, millaisia käsityksiä suomalaisilla opettajilla oli integraatiosta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Tutkimus tehtiin 20 osiota käsittävällä Likert-tyyppisellä kyselyllä, ja siihen vastasi 219 opettajaa, joista 155 oli erityisopettajia ja 64 luokanopettajia (Moberg 2001b, 147). Integraatioon suhtautuminen voitiin jaotella vastausten perusteella viiteen eri faktoriin: 1) integraatio oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon pyrkimyksenä 2) integraation toimivuus myös vaikeasti sopeutumattomien ja häiriköivien oppilaiden opetuksena 3) yleisopettajien selviytyminen erityisoppilaiden opetuksesta 4) yleisopetuksen resurssien riittävyys sekä 5) vaikeasti vammaisten oppilaiden kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaaminen (Moberg 2001b, 148).

Mobergin tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuivat integraatioon varsin kriittisesti. Luokanopettajat olivat erityisopettajia kriittisempiä. Integraatiomyönteisten osuus erityisopettajista oli 34 % ja luokanopettajista 6 %. Hajonnat olivat molemmissa ryhmissä suuret. (Moberg 2001b, 148–149.) Huomattavaa on, että myös Kuorelahti (2007, 195–197) on tutkimuksessaan todennut, että suomalaiset opettajat ovat asennetasolla kriittisempiä integrointia kohtaan yleisopetuksen resurssien kannalta (oppilaan kasvatuksellisten ja akateemisten tarpeiden kohtaaminen) verrattuna bosnialaisiin ja montenegrolaisiin opettajiin, joiden yleisopetuksen resurssien voitaneen kuitenkin katsoa olevan lähtökohtaisesti heikommat.

Faktoreista opettajien mielestä hyväksytyin oli integraatio oikeudenmukaisuuden ja taso-arvon pyrkimyksenä, mutta tältäkin osin noin puolet opettajista oli kriittisiä. Opettajat suhtautuivat epäröivimmin yleisopetuksen kykyyn vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin kasvatuksellisesti. Suurin ero luokanopettajien ja erityisopettajien välillä syntyi faktorissa, joka koski sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden opetusta yleisopetuksen luokissa. Luokanopettajista yli 90 % vastusti tätä, erityisopettajissa vastustajia oli 54 %:n ja 81 %:n välillä osiosta riippuen. (Moberg 2001b, 148–149.) Myös Kuorelahden (2007, 193) viittaamassa tutkimuksessa (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004), jossa tutkittiin Jyväskylän alueen opetushenkilökunnan näkemyksiä inklusiouudistuksen

toimivuudesta, vastaajan ammattiryhmällä oli merkitystä: Rehtorit suhtautuivat inklusiivisiin käytänteisiin kaikista positiivisimmin, erityisopettajat ja luokanopettajat olivat myönteisempiä kuin aineenopettajat. Mobergin tutkimus (2001b, 145) taas kertoo, että luokanopettajat suhtautuvat fyysiseen integraatioon ja sen vaatimiin järjestelyihin erityisopettajia kriittisemmin.

Moberg (1984a) on tutkinut opettajien suhtautumista integraatioon sekä vastaajien sukupuolen, iän, koulumuodon ja omien integraatiokokemusten merkitystä tähän suhtautumiseen. Tutkimusjoukkona oli 743 perusopetuksen ja lukio-opetuksen opettajaa. Heistä 225 oli miehiä ja 518 naisia (Moberg 1984a, 18). Suhtautuminen integraatioon oli vaihtelevaa. Kriittisimpiä ja varauksellisimpia olivat iäkkäämmät ja naispuoliset vastaajat (Moberg 1984a, 4). Tutkittavien omat kokemukset integraatiosta tekivät heistä kriittisempiä integraatiota kohtaa, mikä osaltaan kertoo, ettei integrointi ole ollut kovinkaan onnistunutta tai valmisteltua (Moberg 1984a, 53). Fyysisen integraation arvo nähtiin nimenomaisesti sosiaalisen integraation mahdollistajana, ei niinkään oppilaan oman opetuksellisen kehittymisen pohjana (Moberg 1984a, 4). Integraatiomyönteisimpiä tämän tutkimuksen mukaan olivat nuoret ja miespuoliset vastaajat sekä vastaajat, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta integraatiosta käytännössä, vaikkakin tilastollinen merkitsevyys keskiarvojen eroissa oli heikkoa (Moberg 1984a, 47). Moberg (2001b, 146) viittaa saman kyselyn uudempiin tuloksiin (Häkkinen & Vanhatalo 1997), joiden mukaan opettajat olivat tulleet hiukan integraatiomyönteisemmiksi, joskin edelleen kehitysvammaiset ja häiriköivät oppilaat aiheuttivat eniten vierastamista opettajien keskuudessa.

Moberg (1984b) on tutkinut myös poikkeavien henkilöiden sosiaalista etäisyyttä ja hyväksyntää. Koehenkilöinä tässä tutkimuksessa oli yhteensä 174 erityisopettajaopiskelijaa sekä sairaanhoito-oppilaitoksen opiskelijaa. Näistä koehenkilöistä 140 oli naisia ja 34 miehiä. (Moberg 1984b, 9–10.) Sosiaalisesti hyväksytyimpään ryhmään kuuluivat tämän tutkimuksen mukaan änkyttäjät, amputoidut, huulihalkioiset, sokeat, kuurot sekä pyörätuolissa olevat henkilöt. Sosiaalisesti etäisimpiä olivat vajaamieliset, mielisairaat ja homoseksuaalit. (Moberg 1984b, 14–15.) Vastaajien iällä ei ollut oleellista yhteyttä poikkeavien sosiaaliseen etäisyyteen, sen sijaan sukupuolella oli johdonmukainen ero: Naiset hyväksyivät

poikkeavat henkilöt miehiä useammin sosiaalisesti läheisiin rooleihin (esim. ystävä, aviopuoliso) (Moberg 1984b, 18).

Mobergin (1983) tutkimuksen mukaan peruskoululaiset hyväksyvät kehitysvammaiset koulutoverinsa, mutta läheiset ystävyysuhteet ja spontaanit kohtaamiset ovat kuitenkin suhteellisen harvinaisia. Kuitenkin sosiaalisten kontaktien syntymiselle on integrointi välttämätöntä, sillä niiden kautta oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta ja kehitysvammaiset saavat normaaleja käyttäytymismalleja (Moberg 1983, 26). Tämän tutkimuksen tulos tuki käsitystä, että fyysinen integraatio on itse asiassa yksi sosiaalisen integraation onnistumisen kriteeri. Sosiaalinen integraatio on samalla fyysisen integraation ehdoton päämäärä (Moberg 1983, 27).

Edmunds, Macmillan, Specht, Nowicki ja Edmunds (2009, 1–23) ovat tutkineet kanadalaisten perusopetuksesta vastaavien koulujen rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan haastattelujen ja työpajojen kautta. Lopullinen tutkimusjoukko tässä tutkimuksessa oli yhdeksän rehtoria. Tutkimukselle asetetut hypoteesit toteutuivat tutkimuksessa: Kaikille rehtoreille oli ainakin jossain määrin epäselvää, mitä inklusiiviset käytänteet koulussa tarkoittavat. Myös rehtoreiden aktiivinen rooli inklusion käytänteiden kehittämisessä ja analysoimisessa muodostui odotetusti välttämättömäksi. Tärkeimmät löydökset koskivat koulujen toimintakulttuurin neljää osa-aluetta: inklusiivisia käytänteitä, ammatillista kehittymistä, asenteita ja kouluympäristöä. Tutkimuksen johtopäätös oli, että kaikissa näissä nimenomaisesti rehtorin rooli ja esimerkki on välttämätöntä, jos niiden haluttiin realisoituvan koulun arkeen.

Edmundsin ym. (2009) tutkimuksessa inklusiiviset käytänteet koulussa koostuivat kuudesta pääkomponentista: taustafilosofiasta ja ohjeistuksista, erityisopetuksen järjestelyistä, yleisopetuksen opetusmetodeista, fyysisestä ympäristöstä resursseineen, kouluympäristöstä sekä koulun henkilökunnasta. Näistä kolmeen ensimmäiseen rehtorit olivat omissa kouluissaan tyytyväisiä tai suhtautuivat vähintäänkin neutraalisti. Sen sijaan rehtoreiden mielestä kolmeen jälkimmäiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja miettiä kehitysehdotuksia. Fyysinen ympäristö ei ollut aina toimiva monenlaisten oppilaiden opiskelua varten. Kouluympäristö kokonaisuutena (mm. sosiaalinen ympäristö) toi myös omat haasteensa inklusion toteutumiseen. Suurin

rehtoreiden huolenaihe oli koulun henkilökunnan riittävyys sekä resurssien riittämättömyys henkilökunnan kannalta. Rehtoreiden näkemyksistä voitiin vetää johtopäätös, että riippumatta kunkin koulun inklusion toteutumisesta, pidettiin kaikkia inklusiota lisääviä käytänteitä tavoiteltavina koulun kaikilla tasoilla. (Edmunds ym. 2009, 17–18.)

Rehtoreiden näkemysten mukaan inklusiivisen koulun toimintakulttuurille on tärkeää myös rehtoreiden ja opettajien ammatillinen kehittyminen ja kouluttautuminen sekä oman työn reflektointi. Tässä tutkimuksessa kaikki rehtorit suhtautuivat inklusioon positiivisesti. He kokivatkin kouluhenkilökunnan negatiiviset asenteet suureksi esteeksi inklusion toteutumiselle, toisaalta asenteiden tarttuminen oppilaisiin oli huomionarvoista. Inklusion toteutuminen oli tämän tutkimuksen mukaan itseään ruokkiva systeemi. Positiiviset kokemukset inklusiosta auttavat positiivisten asenteiden syntyä ja sen myötä koulun kehittymistä yhä inklusiivisemmaksi. (Edmunds ym. 2009, 19–21.)

Horrocksin, Whiten ja Robertsin (2008, 1472) tutkimuksen mukaan rehtoreiden näkemykset erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja heidän opetusjärjestelyistään määrittävät koko koulun toimintakulttuurin inklusion ympärillä. Heidän tutkimuksensa keskittyi rehtoreiden kokemusten kartoittamiseen autististen oppilaiden inklusiivisesta opetuksesta tavallisissa kouluissa. Tutkimuskyselyyn vastasi 571 yhdysvaltalaista alakoulun, yläkoulun ja lukion rehtoria, jotka vastasivat neljästä osiosta koostuvaan kyselylomakkeeseen. Ensimmäinen osio koski rehtorin persoonaa ja ammattiminää, toinen osio rehtorin päätöksiä koskien autististen oppilaiden sijoittelua koulussa, kolmas osio koostui 17 asenteisiin liittyvästä väittämästä koskien inklusiota (asteikko 1–5, korkeampi arvo vastasi myönteisempää asennetta inklusiota kohtaan) ja neljäs osio mittasi yleisiä näkemyksiä inklusiosta ja erityisopetuksesta. (Horrocks ym. 2008, 1464–1465.)

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli, onko rehtorin asenteilla inklusiota kohtaan ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla (esim. sukupuoli, rehtorikokemus, johdettava koulu) yhteyttä? Demografisilla tekijöillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä inklusioasenteisiin, mutta ammatillisella kokemuksella (autististen oppilaiden ohjaaminen ja opetus) sekä henkilökohtaisella näkemyksellä autististen oppilaiden



onnistuneesta normaaliluokkasijoittelusta korreloivat myönteisten inklusioasenteiden kanssa. (Horrocks ym. 2008, 1468.) Yleisesti ottaen suurimmalla osalla vastanneista rehtoreista oli myönteinen asenne erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon.

De’Lane Harris (2009) on selvittänyt texasilaisten apulaisrehtoreiden (elementary school) asenteita ja suosituksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ympäristössä. Tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää apulaisrehtoreiden inklusioasennetta, opetuksellisten kokemusten ja asenteiden mahdollista korrelaatiota sekä heidän suosituksiaan eritasoisesti vammaisten oppilaiden sijoittamiseen yleisopetuksen kouluun. Tutkimukseen osallistui 76 apulaisrehtoria

De’Lane Harrisin (2009, 73–74) tutkimuksen perusteella kaikki vastaajarehtorit suhtautuivat pääasiallisesti positiivisesti inklusioon ja sen toteuttamiseen käytännön arjessa yleisopetuksen kouluympäristössä. Apulaisrehtorit, joilla oli vuosien kokemus erityisopetuksesta, näkivät jopa vaikeasti vammaisten oppilaiden mahdollisuudet opiskella yleisopetuksen kouluissa hyvänä. Nämä rehtorit, joilla oli kokemusta erityisopetuksesta, uskoivat että tästä järjestelystä hyötyisivät kaikki koulun oppilaat yhtälailla.

Yleisopetuksesta kokemusta omaavien näkemykset koskien koulutuspoliittisia lakimääräyksiä inklusion toteuttamisesta erosivat erityisopetuksesta kokemusta omaavien rehtoreiden näkemyksistä: Erityisopetuksesta kokemusta omaavat rehtorit pitivät lain tasolla määrättyjä inklusiovaatimuksia hyvänä asiana kaikkien osapuolten kannalta, kun taas yleisopetuskokemuksia omaavat rehtorit suhtautuivat lakiohjeistuksiin kriittisesti. (De’Lane Harris 2009, 75.)

Tämän tutkimuksen perusteella apulaisrehtorit kokivat vaikeasti vammaiset vähiten tervetulleiksi yleisopetuksen kouluihin. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, olivat tutkimuksen perusteella apulaisrehtoreiden mielestä kaikista tervetulleimpia yleisopetukseen. 57 % vastaajista koki, että oppimisvaikeuksinen oppilas voidaan integroida lähes täysmääräisesti yleisopetuksen luokkaan. Vastaavasti käytöshäiriöisen integroisi yleisopetukseen samassa määrin vain 34 % vastaajista (vrt. myös Moberg 2001b, 148–149) ja autistisen oppilaan vain 30 % vastanneista apulaisrehtoreista. 65 % vastanneista apulaisrehtoreista koki, että psyykkisesti kehitysvammaisten oppilaiden

olisi parempi opiskella segregoidusti yleisopetuksen ulkopuolella, joskin 35 % oli sitä mieltä, että osittainen integrointi vahvojen tukitoimien avulla voisi olla näillekin oppilaille mahdollista. (De’Lane Harris 2009, 76–81.)

De’Lane Harrisin (2009) kanssa yhteneväisiä tuloksia on saanut Domencic (2002), joka kartoitti 258 pennsylvanialaisen rehtorin (secondary school) asenteita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan sekä päätöksentekoa ja syitä päätösten taustalla näiden oppilaiden sijoittelussa. Negatiivisimmin rehtorit suhtautuivat selkeästi käytöshäiriöisten oppilaiden integrointiin yleisopetuksen kouluun. Domencicin (2002, 100–101) tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaiset De’Lane Harrisin (2009) tutkimuksen kanssa myös muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittelun kohdalla: Rehtorit sijoittaisivat mieluummin lievempiä oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita yleisopetuksen luokkaan kuin vaikeammin vammaisia tai autistisia oppilaita. Domencicin (2002, 102) tutkimuksen perusteella koulun resurssien puutteellisuus inklusion luomisessa korreloi negatiivisempien asenteiden ja inklusiokokemusten kanssa, jolloin resurssien vähäisyys vaikutti negatiivisesti myös rehtorin integraatoratkaisuihin. Toisaalta opettajien sitoutuneisuuden merkitys inklusiivisia ratkaisuja tehtäessä vaikutti positiivisesti rehtorin inklusioasenteeseen (Domencic 2002, 102).

## 7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin Suomen perusopetuksen (1.–9. luokat) rehtoreiden kokemuksia inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan sekä heidän näkemyksiään inklusiosta ilmiönä. Tässä tutkimuksessa käytetään rehtori-sanaa kuvaamaan myös kyselyyn vastanneita koulunjohtajia. Tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla rehtoreiden omia kokemuksia inklusion eri osa-alueista heidän omien koulujensa toimintakulttuurien ja toimintatapojen kautta. Inklusion eri ulottuvuuksien kuvaamiseen käytettiin Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) määritelmää, jossa inklusio koostuu kolmesta yhtä tärkeästä ulottuvuudesta: läsnäolosta (presence), osallistumisesta (participation) ja laadusta (quality).

Tutkimuksella haluttiin selvittää, onko rehtorin sukupuolella merkitystä hänen kokemuksiinsa inklusion toteutumisesta hänen omassa koulussaan millään valitulla inklusion osa-alueella. Myös rehtorin taustakoulutuksen (luokanopettaja, erityisopettaja/erityisluokanopettaja, aineenopettaja) vaikutusta inklusion kokemiseen haluttiin tutkia. Tutkimuskysymyksiä olivat: 1) Onko mies- ja naisrehtoreiden kokemuksilla inklusion toteutumisesta heidän omissa peruskouluissaan tilastollisesti merkitsevää eroa? 2) Onko rehtorin taustakoulutuksella (luokanopettaja, erityisopettaja/erityisluokanopettaja, aineenopettaja) merkitystä hänen kokemukseensa inklusion toteutumisesta valitun inklusion määritelmän eri ulottuvuuksien suhteen? Näiden tutkimuskysymysten lisäksi haluttiin tutkia, mikä inklusion ulottuvuus (läsnäolo, osallistuminen, laatu) toteutui rehtoreiden mielestä parhaiten heidän kouluissaan. Lisäksi haluttiin selvittää kunkin inklusion ulottuvuuden väittämät, jotka saivat korkeimman ja matalimman keskiarvon eli selvittää, mitkä inklusiota koskevat väittämät toteutuvat rehtorien kokemusten mukaan parhaiten ja vastaavasti heikoiten peruskoulujen arjessa.

Tarkoituksena oli kuvata, miten peruskoulujen rehtorit kokevat kolmiportaisuutta edeltäneen inklusion toteutumisen maamme peruskouluissa. Huomattavaa on, että inklusioajattelu lähikouluperiaatteineen oli vallalla oleva koulutuspoliittinen suuntaus jo ennen uusimpia vuoden 2010 Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden lisäyksiä ja muutoksia. Vastaavasti kysymys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aidosta integroitumisesta omiin lähikouluihinsa eli inklusion todellisesta toteutumisesta yleisopetuksen kouluissa on ollut keskustelua herättänyt aihealue jo pitkään. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, mitä rehtorit ajattelevat inklusiosta, miten he tuntevat ja kokevat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin omissa yleisopetuksen kouluissaan sekä miten he uskovat inklusion ”toimivan” omissa kouluissaan. Tämän selvittämiseen oli kyselylomake tehokas metodi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 180, 192).

## **8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tutkimus oli kuvaileva, kvantitatiivien tutkimus, sillä tässä tutkimuksessa voitiin tarkasti rajata, mitä, missä, milloin ja kenelle tutkimus on tehty. Kuvailevan tutkimuksen tulosta valitun inklusiomääritelmän mukaisista ulottuvuuksista oli haasteellista ennustaa, vaikka edeltävän tutkimuksen perusteella rehtorin taustakoulutuksella voitiinkin aavistella olevan jonkinlaista merkitystä inklusiokokemukseen (Metsämuuronen 2005, 47–48; ks. esim. Kuorelahti 2007, 193; Moberg 2001b, 148–149; De’Lane Harris 2009.)

Tutkimuksessa käytettiin sähköistä monivalintalomaketta, jossa vastausvaihtoehdot olivat jakautuneet Likert-asteikon mukaisesti kuuteen eri vaihtoehtoon. Tällöin vastaaja on oletettavasti joutunut miettimään vastaustaan perusteellisesti. 6-asteikkoinen Likert-asteikko laadittiin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä ”keskimäinen”, ei-kantaaottava vaihtoehto oli jätetty kokonaan pois. Kaikkiin väittämiin oli pakollista ottaa kantaa, jotta kyselylomaketta pääsi täyttämään eteenpäin. Myös kaikkiin kysytyihin taustatietoihin vastaaminen oli pakollista, mutta ne oli laadittu siten, ettei yksittäistä vastaajaa taustatiedoista huolimatta ollut mahdollista tunnistaa. Myöskään yksittäisen rehtorin vastaamista tai vastaamatta jättämistä ei ollut mahdollista eikä tarpeellista seurata.

### **8.1 Mittarin rakentaminen**

Mittarilla tarkoitetaan joko koko testipatteristoa, joka tuottaa tietoa tutkittavalta alueelta tai tästä mittaristosta tehtyä osamittaria (Metsämuuronen 2005, 58). Tässä tutkimuksessa mittari muodostui erilaisista inklusion toteutumiseen ja inklusioon suhtautumiseen liittyvistä väittämistä.

Valmiin mittarin käyttäminen on suositeltavaa, mikäli sopiva mittari on jo olemassa. Tässä tutkimuksessa mittarin taustana käytettiin jo olemassa olleita erilaisia

inkluusiomittareita, joskin eri mittareiden osioita väittämiseen käsitteellistettiin koskemaan nimenomaan Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006) erittelemiä inklusion osa-alueita (läsnäolo, osallistuminen, laatu). Myös väittämien sanamuotoja muokattiin kaikissa osioissa tutkimuksen luonteeseen sopiviksi.

Lomake rakennettiin käyttäen apuna Mobergin (Jyväskylän yliopisto) laatimaa Moberg's Scale kyselylomaketta (ks. Moberg 2001a, 82–95; Moberg 2001b, 150–151), Kuorelahden ja Vehkakosken (Jyväskylän yliopisto) Kuopion koululaitokselle laatimaa kyselylomaketta nimenomaisesti rehtoreille (Kuorelahti & Vehkakoski 2009) sekä Boothin ja Ainscown (2002) laatimaa työkirjaa *Index for Inclusion* (suom. *Koulu ja inkluusio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*). Edellä mainittuja mittareita väittämiseen muokattiin niin, että mittari jakautui valitun inklusion määritelmän mukaisesti kolmeen inklusion ulottuvuuteen sekä muokattuun Mobergin integraatioasennekyselyyn omana osionaan.

Eri osioiden teemojen pohjana käytettiin Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006, 25; ks. myös Ainscow 2008, *International Conference of Education*) määritelmää inklusiosta. Inkluusio toteutuu, jos sen kolme edellytystä täyttyvät koulussa kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, kohdalla. Ensimmäinen edellytys on läsnäolo (presence): Millaisia erilaisia oppijoita koulussa on? Ovatko erilaiset oppijat ylipäänsä tervetulleita ja läsnä koulun arjessa? Hyväksytäänkö kouluun erityisoppilaita ja missä määrin? Tämä ulottuvuus on luonnollisesti välttämätön inklusiivisen koulun olemassaolossa ja luomisessa, mutta se ei suinkaan ole riittävä tekijä.

Toinen ulottuvuus on osallistuminen (participation): Tuntevatko koulun kaikki oppilaat olonsa hyväksi koulussa? Onko erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden panos arvokas koulun väelle ja missä määrin? Onko myös erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta koulussa kavereita vai esiintyykö koulussa kiusaamista tai syrjintää (inklusion sosiaalinen aspekti)?

Kolmas ulottuvuus mittarissa oli inklusion laatua (quality) kuvaava osio, joka kertoo opetuksen laadun tasosta koskien kaikkien oppilaiden akateemista suoriutumista omalla tasollaan. Miten hyvin opetus on järjestetty? Hyötyvätkö kaikki oppilaat yhtäläillä inklusivisesta opetuksesta? Kyetäänkö kaikille oppilaille takaamaan

edistyminen heidän omalla tasollaan? Onko koulun inklusiivinen opetus laadukasta? Ovatko monenlaisten oppilaiden oppimistulokset tyydyttäviä?

Neljäs mittarin osio muodostui Mobergin integraatioasennekyselystä muokatussa muodossaan (Moberg's Scale; ks. Moberg 2001a, 82–95). Integraatioasennekysely mittaa vastaajan näkemyksiä inklusiosta/integraatioista ilmiönä. Tällä mittarin osiolla siis mitattiin laajemmin vastaajan inklusio/integraatioasennetta, ei rehtorin kokemusta inklusion toteutumisesta hänen omassa koulussaan.

Asteikkotyypinä kyselyssä oli välimatka- eli intervalliasteikko, tarkennettuna 6-portainen Likert-asteikko. Tätä Likert-asteikkoa (Likert scale) käytetään erityisesti kyselyissä, joissa koehenkilön tarkoituksena on arvioida omaa käsitystään väitteen sisällöstä (Metsämuuronen 2005, 61). Vastausskaala oli: ”Olen täysin eri mieltä”, ”Olen jokseenkin eri mieltä”, ”Olen hiukan eri mieltä”, ”Olen hiukan samaa mieltä”, ”Olen jokseenkin samaa mieltä” sekä ”Olen täysin samaa mieltä”. Skaalan valikoituminen parilliseksi oli pohdinnan tulos. Skaalan parittomuus (esim. 5, 7, 9) on vastaajalle helpompi, mutta tutkimuksen kannalta parillinen asteikko on toimivampi (Metsämuuronen 2005, 61–62). Täten tutkittava ”joutuu” ottamaan kantaa kuhunkin väittämään, mistä johtuen hänen on todella reflektoitava omaa näkemystään kyseenomaiseen väittämään. Vaarana parillisessa asteikossa toki on, että se ”pakottaa” tutkittavan vastaamaan väittämään, johon hänellä ei ehkä oikeasti olisi minkäänlaista kantaa tai kokemusmaailma väittämästä on muutoin hyvin vähäinen.

Mittari muodostui näistä valitun inklusiomääritelmän kolmesta ulottuvuudesta sekä muokatusta Mobergin integraatioasennekyselystä. Läsnaolon (presence) ulottuvuuden väittämien lukumäärä oli 12, osallistumisen (participation) ulottuvuuden osion 11, laatua (quality) kuvaavan ulottuvuuden väittämien lukumäärä oli 11 ja Mobergin integraatioasennekyselyn osuuden väittämien 22. Yhteensä mittarissa oli siis 56 väittämää. Vastaaja ei vastatessaan tiennyt, mitä inklusion ulottuvuutta kukin mittarin osio kuvasi, eikä osioiden teoriapohjaa muutoinkaan eritelty vastaajille etukäteen.

## 8.2 Aineiston kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimusaineiston kohderyhmänä olivat Suomen peruskoulujen rehtorit. Näiden rehtoreiden yhteystiedot saatiin yhteydenoton kautta Suomen Rehtorit ry:n edustajalta. Edustajalle selvennettiin kirjallisesti etukäteen tarkasti tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustapa. Suomen Rehtorit ry pitää ajantasaista listaa jäsenistään. Jäsenistö koostuu Suomen eri oppilaitosten rehtoreista. Lista karsittiin koskemaan vain peruskoulujen rehtoreita ja koulunjohtajia.

Sähköinen Jyväskylän yliopiston Korppi-järjestelmään rakennettu kyselylomake lähetettiin kaikille tällä listalla olleille rehtoreille kaksi kertaa (ensimmäinen lähetys ja uusintalähetys) sähköpostitse keväällä 2010. Sähköposti sisälsi alustustekstin, jossa esiteltiin tarkasti tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen tekijä ja ohjaaja sekä neuvottiin seikkaperäisesti kyselylomakkeeseen vastaaminen. Alustuksessa korostettiin, että kaikenlaiset kokemukset inklusion toteutumisesta ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Alustuksessa painotettiin, että rehtorin tulee reflektoida omaa näkemystään ja kokemustaan inklusion toteutumisesta nimenomaisesti oman koulunsa kontekstissa. Rehtoreille myös painotettiin, ettei yksittäistä rehtoria tai hänen vastauksiaan ole mahdollista eikä tarpeellista jäljittää tai tunnistaa missään tutkimuksen vaiheessa.

Sähköiseen kyselylomakkeeseen vastaaja pääsi helposti hänelle lähetetyn sähköpostin mukana ollutta suoraa linkkiä klikkaamalla. Kysely lähetettiin kaikille vastaanottajille kaksi eri kertaa. Uusintalähetyskierron toteutettiin kolmen viikon kuluttua ensimmäisestä lähetyksestä. Uusintalähetyksessä korostettiin, että kysely lähetetään joka tapauksessa toistamiseen kaikille tutkimusjoukon jäsenille, jotta arvokkaita vastauksia saataisiin lisää tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Sekä ensimmäisen lähetyksen että uusintalähetyksen alustuksessa korostettiin, että vastaaminen on täysin vastaanottavan rehtorin itse päätettävissä. Jos rehtori ei halunnut osallistua kyselyyn vastaamiseen, ei hänen tarvinnut reagoida kyselyyn millään tavalla. Uusintalähetys osoittautui tutkimuksen kannalta hyödylliseksi, sillä kyselyyn vastasi uusintalähetyksen jälkeen 86 rehtoria lisää



Sähköinen kysely (ymmärrettävyys, selkeys, toimivuus) testattiin etukäteen viidellä vapaaehtoisella vastaajalla. Kyselyyn vastaamiseen arvioitiin tämän etukäteistestauksen perusteella menevän 10–15 minuuttia. Sähköisen kyselyn järjestelmän vuoksi vastaaja joutui vastaamaan koko kyselyyn yhdellä vastauskerralla. Samaan kyselylomakkeeseen ei pystynyt vastaamisen keskeydyttyä enää palaamaan, vaan kyselyyn palatessa täytyi lomakkeen täyttäminen aloittaa alusta. Nämä keskeytyneet ja sen myötä vajaat vastausprofiilit jätettiin lopullisesta tutkimusjoukosta pois

### **8.3 Tutkimusjoukon valikoituminen**

Tutkimusmenetelmä koostuu tavoista ja käytänteistä, joilla havaintoja kerätään. Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa se, minkälaista tietoa etsitään ja keneltä. Tämä tutkimus toteutettiin tutkimuslomakkeiden tiedon kautta, joten kyseessä on kyselytutkimus, jossa vastausten perusteella kartoitetaan ja kuvaillaan vallitsevaa tilannetta (Hirsjärvi ym. 2007, 178–179). Tutkimusjoukoksi haluttiin suomalaisten peruskoulujen rehtorit.

Kuten mainittu, on Suomen Rehtorit ry:llä hallussaan kulloinkin ajantasainen lista koko maamme rehtoreista ja koulunjohtajista. Listalta karsittiin pois muut kuin peruskouluja (alakoulut, yläkoulut ja yhtenäiskoulut) johtavat rehtorit, sillä tutkimuksessa haluttiin keskittyä vain perusopetuksessa toteutuvaan inklusioon. Tässä tutkimuksessa rehtorit ja koulunjohtajat rinnastettiin keskenään tarkoittamaan samaa. Tutkimukseen haluttiin nimenomaisesti itse kerättyä primaariaineistoa, sillä ilmiön kuvailemiseen haluttiin uutta, kohdennetusti rehtoreiden näkemyksiin perustuvaa aineistoa (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2007, 181).

Tämän tutkimuksen otos koostui vapaaehtoisesti kyselyyn vastanneista rehtoreista. Vapaaehtoisuus sekä kyselyn mukana lähetetty saatekirje tietoineen takasivat osaltaan myös tieteelliselle tutkimukselle asetetun edellytyksen perehtyneesti annetusta suostumuksesta (Hirsjärvi ym. 2007, 24–25). Koska tarkoituksena oli

keskittyä nimenomaisesti rehtoreiden kokemuksiin inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan, otokseen valikoitui yksi luonnollisesti olemassa oleva ryhmä eli rehtorit (Hirsjärvi ym. 2007, 176–177). Ymmärrettävästi otos kaventui tästä kokonaisryhmästä vain kyselyyn vapaaehtoisesti vastanneiden rehtoreiden otokseksi. Koska kyselylomake lähetettiin kuitenkin lähes kaikille perusopetuksen rehtoreille, voidaan todeta tutkimuksen olevan kokonaistutkimus (Hirsjärvi ym. 2007, 174–175).

Sähköinen kysely meni perille Suomen Rehtorit ry:n listalla olleille 1192 rehtorille. Listalla olivat lähes kaikki peruskoulujen rehtorit ja koulunjohtajat. Vuonna 2010 perusopetuksen rehtoreina toimi Opettajat Suomessa 2010 -seurantaraportin (toim. T. Kumpulainen) mukaan 1307 henkilöä. Suomenkielisten peruskoulujen rehtoreita oli tuolloin 1212. Seurantaraportin tiedot perustuvat Tilastokeskuksen vuoden 2010 raporttiin. Tutkimuksen kysely siis tavoitti 91,2 % kaikista peruskoulujen rehtoreista.

Aineiston keruutapa oli verkkokysely, jonka suurimpana haittana on yleensä vastausten verrattain suuri kato. Lähes valikoimattomalle joukolle (kaikki Suomen Rehtorit ry:n sähköpostilistalla olleet peruskoulujen rehtorit, N=1192) lähetetty lomake ei yleensä tuota kovin korkeaa vastausprosenttia, vaan parhaimmillaankin vastausprosentti nousee 30–40 prosenttiin. (Hirsjärvi ym. 2007, 191.) Tässä tutkimuksessa ensimmäinen lähetyskierron tuotti 480 vastausta. Uusintalähetys toi 86 vastausta lisää. Näiden ensimmäinen ja toinen lähetyskierron tuottivat yhteensä 566 vastausta 1192 lähetetystä eli alkuperäiseksi vastausprosentiksi saatiin 47,5 %. Vastausten karsinnan jälkeen, jossa poistettiin selkeästi kesken jääneet lomakkeet, lähes tyhjät lomakkeet ja vajavaisesti täytetyt lomakkeet, varsinaiseksi analysoitavaksi joukoksi saatiin lopulta 480 peruskoulun rehtoria. Tällöin vastausprosentiksi tuli 40,3 %. Tätä voidaan pitää vähintäänkin kohtuullisena tuloksena vapaaehtoisuuteen perustuvassa tutkimuksessa.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena survey-tutkimuksena. Survey-tutkimuksessa kerätään tietoa standardoidussa muodossa tietyltä joukolta ihmisiä. Standardointi tarkoittaa, että ilmiöön liittyviä asioita on esitetty ja kysytty kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla eli kyselylomakkeen sisältö on ollut kaikkien vastaajien kohdalla täysin identtinen (Hirsjärvi ym. 2007, 188). Tämän standardoidussa

muodossa kerätyn aineiston avulla pyrittiin kuvailemaan, vertailemaan ja jopa selittämään tutkimuksen aiheena olevaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2007, 130–131).

## 9 AINEISTON ANALYSOINTI

Kerätyn aineiston analysointi tapahtui SPSS-ohjelmistolla. Aineistosta analysoitiin vastaajien taustatiedot (sukupuoli, taustakoulutus, koulun toimintamuoto, koulun sijainti läänitasolla sekä koulun koko), kaikki kyselyn väittämien eriteltyt keskiarvot ja keskihajonnat, kokonaisinklusion (kolmen inklusion ulottuvuuden) keskiarvo ja keskihajonta, Mobergin integraatioasennekyselyosion keskiarvo ja keskihajonta sekä inklusion eri ulottuvuuksien, Mobergin integraatioasennekyselyn sekä kokonaisinklusion keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolen ja taustakoulutuksen mukaan eroteltuina.

Eri inklusion ulottuvuuksista rakennettiin erilliset summamuuttujat, jolloin saatiin selville ulottuvuuksien ja näiden myötä kokonaisinklusion keskiarvot ja keskihajonnat. Tarvittaessa väittämä käännettiin kuvaamaan inklusion toteutumista johdonmukaisesti siten, että suurempi arvo vastaa suurempaa inklusion toteutumista. Mobergin integraatioasennekysely rakennettiin omaksi summamuuttujakseen.

T-testin avulla selvitettiin eroavatko mies- ja naisrehtoreiden inklusion eri ulottuvuuksien ja kokonaisinklusion keskiarvot sekä Mobergin integraatioasennemittauksen keskiarvot tilastollisesti merkittävästi toisistaan. Peruskriteerit t-testin käytölle vaativat, että kyseessä tulee olla vähintään välimatka-asteikollinen tai hyvä järjestysasteikollinen muuttuja (Metsämuuronen 2005, 548). Nyt käytetty Likert-asteikollinen muuttuja täyttää tuon kriteerin. Toisaalta tutkittavan populaation jakauman tulee olla normaalin, sillä mikäli otoskoko on pieni, t-testin tulokset saattavat olla epätarkkoja (Metsämuuronen 2005, 548). Tässä tutkimuksessa otoskoko oli  $N=480$ , jolloin t-testin tuloksia voidaan pitää käyttökelpoisina. Varianssien yhtäsuuruustestaukseen käytettiin Levenen testiä, sillä varianssien yhtäsuuruus vaikuttaa merkittävästi t-testituloksen oikeellisuuteen (Metsämuuronen 2005, 551). Varianssien yhtäsuuruus vaikuttaa myös t-testien tulosten analysointiin. Luottamusvälinä kaikissa t-testeissä oli 95 %.

Aineistolle suoritettiin yhdensuuntainen ANOVA-analyysi (One-Way ANOVA) kokonaisinklusiokeskiarvojen selvittämiseksi eri taustakoulutuksien mukaan

eriteltyinä (luokanopettaja, erityisopettaja/erityisluokanopettaja, aineenopettaja). Tukeyn post hoc -analyysillä selvitettiin, onko eri taustakoulutuksen omaavien rehtoreiden keskiarvoilla tilastollisesti merkitsevää eroa. Analyysi kertoo myös minkä ryhmien välillä mahdolliset erot ovat. ANOVA:n GLM:n (General Linear Model) varianssianalyysillä taasen selvitettiin osatekijöiden (sukupuoli ja taustakoulutus) omavaikutusta sekä yhdysvaikutusta kokonaisinklusion keskiarvoon. Tämän analyysin p-arvot korjattiin Bonferroni-korjauksella

Myös reliabiliteetti laskettiin SPSS-ohjelmiston avulla. SPSS-ohjelmistolla laskettiin koko inklusiomittarin (läsnäolo, osallistuminen, laatu) Cronbachin  $\alpha$  sekä erilliset Cronbachin  $\alpha$ :t kaikille osaskaaloille erikseen (läsnäolo, osallistuminen, laatu, Mobergin integraatioasennekysely). Näiden arvojen lisäksi laskettiin Cronbachin  $\alpha$ :n 95 % luottamusväli. Kokonaisinklusiomittarin (kolme inklusion ulottuvuutta) Cronbachin  $\alpha$ :n arvoksi saatiin 0.815, eriteltyinä läsnäolon ulottuvuuden 0.597, osallistumisen ulottuvuuden 0.757 ja laadun ulottuvuuden 0.656. Kolmesta ulottuvuudesta koostuvan inklusiomittarin 95 %:n luottamusväli oli 0.79–0.84. Mobergin integraatioasennemittarin Cronbachin  $\alpha$  oli 0.883.

## 9.1 Tutkimusjoukon taustatiedot

Kyselyyn hyväksytysti vastanneista 480 rehtorista 289 eli 60,2 % oli miehiä ja 191 eli 39,8 % naisia. Opettajat Suomessa 2010 -seurantareportin mukaan kyselyn suorittamisvuonna 2010 oli valtakunnallisesti Suomen peruskoulun rehtoreista miehiä 57,1 % ja naisia 42,9 %.

Koulutustaustaltaan 70,0 % (336) rehtoreista oli luokanopettajia, 7,9 % (38) erityisopettajia tai erityisluokanopettajia ja 22,1 % (106) aineenopettajia. Rehtoreiden koulutustaustat näkyvät taulukossa 1.

Vastanneista rehtoreista 67,1 % (322) johti alakoulua, 19,6 % (94) yläkoulua ja 13,3 % (64) yhtenäiskoulua. Kyselyyn vastanneiden rehtoreiden johtamista peruskouluista 36,7 % (176) oli 1–100 oppilaan kouluja, 32,7 % (157) 101–300

oppilaan kouluja, 26,3 % (126) 301–500 oppilaan kouluja ja 4,4 % (21) yli 501 oppilaan kouluja.

Kyselyn taustatiedoissa kysyttiin kunkin rehtorin peruskoulun sijaintia Suomessa. Sijainnin paikantamiseen käytettiin jo vuonna 2009 vanhentunutta käsitettä lääni, sillä se antaa selkeän kuvan koulun maantieteellisestä sijoittumisesta alueellisesti. 18,8 % (90) peruskouluista sijaitsi entisen Etelä-Suomen läänin alueella, 57,1 % (274) entisen Länsi-Suomen läänin alueella, 4,6 % (22) entisen Itä-Suomen läänin alueella, 13,3 % (64) entisen Oulun läänin alueella ja 6,3 % (30) entisen Lapin läänin alueella. Entisen Ahvenanmaan läänin alueelta ei ollut yhtään vastaajaa.

Vastanneiden rehtoreiden kouluissa 61,7 %:ssa (296) käytettiin kyselyyn vastaamisen aikaan vuonna 2010 yhtenä opetusmuotona samanaikaisopetusta (tiimiopetusta, yhteisopetusta) ainakin ajoittain.

TAULUKKO 1. Vastanneiden rehtoreiden koulutustaustat (N=480)

	N	%
<b>luokanopettaja</b>	336	70,0
<b>erityisopettaja/erityisluokanopettaja</b>	38	7,9
<b>aineenopettaja</b>	106	22,1
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>480</b>	<b>100,0</b>

## 9.2 Kyselylomakkeen väittämien keskiarvot

Liitteessä 1 on esiteltyinä kyselylomakkeen kaikki väittämät kysymysryhmittäin täysin identtisessä muodossa ja järjestyksessä rehtoreille lähetetyn kyselylomakkeen kanssa. Liitteessä 2 on eriteltyinä taulukkomuodossa kunkin osion kaikkien väittämien keskiarvot ja keskihajonnat sekä kunkin osion summamuuttujan keskiarvo ja keskihajonta. Kysymysryhmä 1 koskee inklusion läsnäolon ulottuvuutta (presence), kysymysryhmä 2 inklusion osallistumisen ulottuvuutta (participation), kysymysryhmä 3 inklusion laatu-ulottuvuutta (quality) ja kysymysryhmä 4 on Mobergin integraatioasennekyselyosio. Liitteen 1 ja liitteen 2 väittämien numeroinnit ovat keskenään yhteneväiset.

Analysoitaessa tuloksia on osa väittämistä käännetty siten, että suurempi keskiarvo kuvaa aina suurempaa inklusiomyönteisyyttä tai vastaavasti positiivisempaa näkemystä/kokemusta inklusion toteutumisesta. Kaikki väittämät ovat alkuperäisessä sanamuodossaan, mutta käännettyjen väittämien perässä on merkittynä tämä käännetty keskiarvo. Tällöin kaikkien väittämien keskiarvot ovat suoraan vertailtavissa keskenään.

### 9.2.1 Väittämien maksimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä

Korkeimman keskiarvon inklusion läsnäolon ulottuvuudesta (presence) sai väittämä numero 11. Väittämä kuului seuraavasti: ” Opettajat eivät käänny puoleeni erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevissa pulmissa.”. Koska inklusion toteutumiseen kuuluu kiinteästi avoin ja näkyvä yhteistyö organisaation kaikilla tasoilla (vrt. rehtori–opettaja), on rehtorin konsultointi kaikkia oppilaita koskevissa asioissa tärkeä osa läsnäolon ulottuvuutta. Väittämän kielteisestä muodosta johtuen väittämän keskiarvo on luonnollisesti käännetty, jotta suurempi keskiarvo kuvaa tässäkin

tapauksessa positiivisempaa kokemusta inklusion toteutumisesta. Käännetty keskiarvo oli 5.23 (sd=1.06).

Osallistumista (participation) koskevasta inklusion osa-alueesta korkeimman keskiarvon sai väittäjä numero 8, joka oli: ” Koulun yhteiset tapahtumat suunnitellaan kaikille oppilaille sopiviksi.” Keskiarvona oli 5.52 (sd=0.73).

Laatu-ulottuvuuden (quality) maksimikeskiarvoksi (ka=5.25, sd=0.80) nousi väittäjä numero 1. Väittäjä oli seuraava: ” Kouluni on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille.”

Mobergin integraatioasennekyselyn (Moberg's Scale) korkeimman keskiarvon sai väittäjä ”Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita normaaliluokilla.” (väittäjä numero 3). Käännetty keskiarvo oli 4.35 (sd=1.13). Tulokset on esitetty taulukossa 2.



TAULUKKO 2. Väittämien maksimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä (suluissa keskihajonta)

<b>INKLUUSION ULOTTUVUUS</b>	<b>VÄITTÄMÄN NUMERO</b>	<b>KESKIARVO</b>
<b>läsnäolo (presence)</b>	11. <sup>a</sup>	5.23 (1.06)
<b>osallistuminen (participation)</b>	8. <sup>b</sup>	5.52 (0.73)
<b>laatu (quality)</b>	1. <sup>c</sup>	5.25 (0.80)
<b>Mobergin integ. (Moberg's Scale)</b>	3. <sup>d</sup>	4.35 (1.13)

<sup>a</sup> Opettajat eivät käänny puoleeni erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevissa pulmissa. (käännetty keskiarvo)

<sup>b</sup> Koulun yhteiset tapahtumat suunnitellaan kaikille oppilaille sopiviksi.

<sup>c</sup> Kouluni on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille.

<sup>d</sup> Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita normaaliluokilla. (käännetty keskiarvo)

## 9.2.2 Väittämien minimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä

Läsnäolon ulottuvuuden matalin keskiarvo oli väittämällä numero 12: ”Koulullamme on riittävästi resursseja kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet”. Tämän väittämän keskiarvo oli 3.13 (sd=1.44).

Osallistumisen osa-alueen minimikeskiarvo oli väittämällä numero 11, joka kuului seuraavasti: ”Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat aiheuttavat enemmän työrauhaongelmia kuin muut.” Väittämän kielellisen muotoilun vuoksi keskiarvo käännettiin, ja sen arvo oli 3.55 (sd=1.48).

Laatu-ulottuvuuden minimikeskiarvo oli väittämällä 7: ” Erityiskoulu takaisi joillekin koulumme oppilaille paremmat oppimisen edellytykset.” Koska segregoivat ratkaisut eivät ole inklusiofilosofian toteutumisen mukaisia, käännettiin keskiarvo, jolloin keskiarvo oli 3.11 (sd=1.72).

Mobergin integraatioasennekyselyosion alhaisin keskiarvo oli väittämällä numero 12. Väittäjä kuului: ”Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.” Tämän väittämän käännetty keskiarvo oli 1.72 (sd=1.15). Tulokset on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Väittämien minimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä (suluissa keskihajonta)

<b>INKLUUSION ULOTTUVUUS</b>	<b>VÄITTÄMÄN NUMERO</b>	<b>INKLUUSIOKESKIAARVO</b>
<b>läsnäolo (presence)</b>	12. <sup>a</sup>	3.13 (1.44)
<b>osallistuminen (participation)</b>	11. <sup>b</sup>	3.55 (1.48)
<b>laatu (quality)</b>	7. <sup>c</sup>	3.11 (1.72)
<b>Mobergin integ. (Moberg's Scale)</b>	12. <sup>d</sup>	1.72 (1.15)

<sup>a</sup> Koulullamme on riittävästi resursseja kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet.

<sup>b</sup> Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat aiheuttavat enemmän työrauhaongelmia kuin muut.

<sup>c</sup> Erityiskoulu takaisi joillekin koulumme oppilaille paremmat oppimisen edellytykset.

<sup>d</sup> Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.

### **9.3 Summamuuttujien rakentaminen ja inklusion eri ulottuvuuksien keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä**

Mittarin kaikista osioista (väittämistä) muodostettiin neljä summamuuttujaa. Nämä summamuuttajat mukailivat aikaisemmin määritellyn inklusion määritelmän kolmea eri ulottuvuutta (läsnäolo, osallistuminen ja laatu). Mobergin integraatioasennekysely muodosti yhden summamuuttujan omana osionaan. Väittämät oli luonnollisesti tarvittaessa käännetty siten, että suurempi Likert-asteikon arvo tarkoittaa aina joko vastaajan myönteisempää kokemusta inklusion toteutumisesta hänen omassa koulussaan (inklusion kolme ulottuvuutta) tai myönteisempää suhtautumista inklusioon (Mobergin integraatioasennekysely). Summamuuttujien keskiarvot sekä keskiarvot sukupuolittain eriteltyinä ovat esiteltyinä taulukossa 4.

Ensimmäinen summamuuttuja koostui 12 inklusion läsnäoloa (presence) koskevasta väittämästä. Väittämistä käännettiin neljä. Läsnäolon ulottuvuutta koskevat väittämät kuvasivat monenlaisten oppilaiden läsnäoloa ja sen mahdollistumista eri taustatekijöistä johtuen yhteisessä koulussa. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asioiden moniammatillinen käsittely organisaation eri tasoilla liittyi läsnäolon ulottuvuuden väittämiin. Läsnäolon summamuuttujan keskiarvo oli 4.36 (sd=0.61), eriteltyinä miesrehtoreiden keskiarvo oli 4.37 (sd=0.62) ja naisrehtoreiden keskiarvo 4.36 (sd= 0.59). Mies- ja naisrehtoreiden näkemyksissä inklusion läsnäolon ulottuvuuden toteutumisessa omissa peruskouluissaan ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t=0.118$ ,  $p=0.851$ ).

Osallistumista (participation) inklusion yhtenä ulottuvuutena mitattiin oman summamuuttujansa avulla. Tähän summamuuttujaan kuului 11 erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumiseen liittyvää väittämää. Väittämistä käännettiin neljä. Väittämät koskivat sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista vertaisryhmien tasavertaisena jäsenenä että erityistä tukea tarvitsevan yksilön toimimista oman elämänsä subjektina. Osallistumista mittaavan summamuuttujan keskiarvo oli 4.43 (sd=0.65). Miesrehtoreiden keskiarvo oli 4.41 (sd=0.68) ja naisrehtoreiden 4.45 (sd=0.58). Myöskään inklusion osallistumisen ulottuvuuden

toteutumisen suhteen eivät mies- ja naisrehtoreiden näkemykset eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $t=-0.555$ ,  $p=0.579$ ).

Inklusion laatua (quality) kuvaamaan rakennettiin summamuuttuja 11 väittämän avulla. Näistä käännettiin viisi väittämää. Kaikki 11 väittämää koskivat laadukkaan inklusion toteutumista sekä kokemuksia vaadittavista osatekijöistä laadukkaan opetuksen mahdollistamiseksi monenlaisille oppijoille. Laatu-summamuuttujan keskiarvo oli 4.24 ( $sd=0.60$ ), joka on alhaisin valitun inklusiomääritelmän kolmesta osa-alueesta. Miesrehtoreiden keskiarvo oli 4.20 ( $sd=0.59$ ) ja naisrehtoreiden 4.29 ( $sd=0.57$ ). Mies- ja naisrehtoreiden näkemyksissä inklusion laatu-ulottuvuuden toteutumisessa omissa kouluissaan ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $t=-1.747$ ,  $p=0.081$ ).

Mobergin integraatioasennekyselyn perusteella laaditun osion (Moberg's Scale) summamuuttuja koostui kyselyn 22 väittämästä, joista 10 väittämää käännettiin. Mobergin integraatioasennekyselyn summamuuttujan keskiarvo oli 3.33 ( $sd=0.68$ ). Miesrehtoreiden summamuuttujan keskiarvo oli 3.31 ( $sd=0.70$ ) ja naisrehtoreiden 3.36 ( $sd=0.64$ ). Mobergin integraatioasennekyselyosiossa ei mies- ja naisrehtoreiden välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa asenteissa inklusiota kohtaan ( $t=-0.847$ ,  $p=0.398$ ).

TAULUKKO 4. Inklusion ulottuvuuksien sekä Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä (suluissa keskihajonta)

	<b>miehet</b>	<b>naiset</b>	<b>yhteensä</b>
<b>läsnäolo</b>	4.37 (0.62)	4.36 (0.59)	4.36 (0.61)
<b>osallistuminen</b>	4.41 (0.68)	4.45 (0.58)	4.43 (0.65)
<b>laatu</b>	4.20 (0.59)	4.29 (0.57)	4.24 (0.60)
<b>Mobergin integ.</b>	3.31 (0.70)	3.36 (0.64)	3.33 (0.68)

## 9.4 Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä

Koko kyselyn inklusion kolmen ulottuvuuden (läsnäolo, osallituminen ja laatu) yhteinen keskiarvo laskettiin erikseen (ns. kokonaisinklusiokeskiarvo).

Kokonaisinklusiokeskiarvo oli 4.34 ja keskihajonta 0.48. Miesrehtoreiden kokonaisinklusion keskiarvo oli 4.33 ja keskihajonta 0.49. Naisrehtoreiden vastaava keskiarvo oli 4.37 ja keskihajonta 0.47. Miesrehtoreiden ja naisrehtoreiden keskiarvot kokonaisinklusion suhteen eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ( $t=0.883$ ,  $p=0.378$ ). Tulokset on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä (suluissa keskihajonta)

	<b>miehet</b>	<b>naiset</b>	<b>yhteensä</b>
<b>kokonaisinklusion<sup>a</sup></b>	4.33 (0.49)	4.37 (0.47)	4.34 (0.48)

<sup>a</sup> inklusion läsnäolon, osallistumisen ja laadun ulottuvuudet

## 9.5 Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksen mukaan eriteltyinä

Aineistolle suoritettiin yhdensuuntainen ANOVA-analyysi (One-Way ANOVA) kokonaisinklusion keskiarvojen selvittämiseksi rehtoreiden eri taustakoulutuksien mukaan eriteltyinä. Rehtoreiden taustakoulutuksen vaihtoehdot olivat 1) luokanopettaja, 2) erityisopettaja/erityisluokanopettaja ja 3) aineenopettaja. Rehtoreista taustakoulutukseltaan luokanopettajia oli 336, erityisopettajia/erityisluokanopettajia 38

ja aineenopettajia 106. Tukeyn post hoc -analyysillä selvitetiin, onko eri taustakoulutuksen omaavien rehtoreiden kokonaisinklusion keskiarvoilla tilastollisesti merkitsevää eroa. Analyysi kertoo myös minkä ryhmien välillä mahdolliset erot ovat.

Eri taustakoulutuksen saaneiden rehtoreiden keskiarvot olivat seuraavat: luokanopettajat  $\bar{x}=4.35$  ( $sd=0.49$ ), erityisopettajat/erityisluokanopettajat  $\bar{x}=4.56$  ( $sd=0.43$ ) ja aineenopettajat  $\bar{x}=4.23$  ( $sd=0.42$ ). Keskiarvot ovat esiteltyinä taulukossa 6 sekä kuviossa 4.

Ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $F=6.810$ ,  $p=0.001$ ). Tukeyn post hoc -analyysillä selvisi, että taustakoulutukseltaan luokanopettajien keskiarvon (4.35) ja erityisopettajien/erityisluokanopettajien keskiarvon (4.56) ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p=0.034$ ). Taustakoulutukseltaan luokanopettajien (4.35) ja aineenopettajien (4.23) keskiarvoilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p=0.058$ ). Taustakoulutukseltaan erityisopettajien/erityisluokanopettajien (4.56) ja aineenopettajien (4.23) keskiarvot erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan ( $p=0.001$ ). Tukeyn post hoc -analyysin p-arvot eri ryhmien välillä on esitelty taulukossa 7.

TAULUKKO 6. Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä (suluissa keskihajonta)

	N	keskiarvo
<b>luokanopettaja</b>	336	4.35 (0.49)
<b>erityisopettaja/erityisluokanopettaja</b>	38	4.56 (0.43)
<b>aineenopettaja</b>	106	4.23 (0.42)
<b>yhteensä</b>	480	4.34 (0.48)

TAULUKKO 7. Tukeyn post hoc -analyysin p-arvot taustakoulutusryhmien välillä

koulutustaustat	p-arvo (Sig.)
luokanopettajat – erityisop./erityisluok.	0.034
luokanopettajat – aineenopettajat	0.058
erityisop./erityisluok. – luokanopettajat	0.034
erityisop./erityisluok. – aineenopettajat	0.001
aineenopettajat – luokanopettajat	0.058
aineenopettajat – erityisop./erityisluok.	0.001



KUVIO 4. Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä



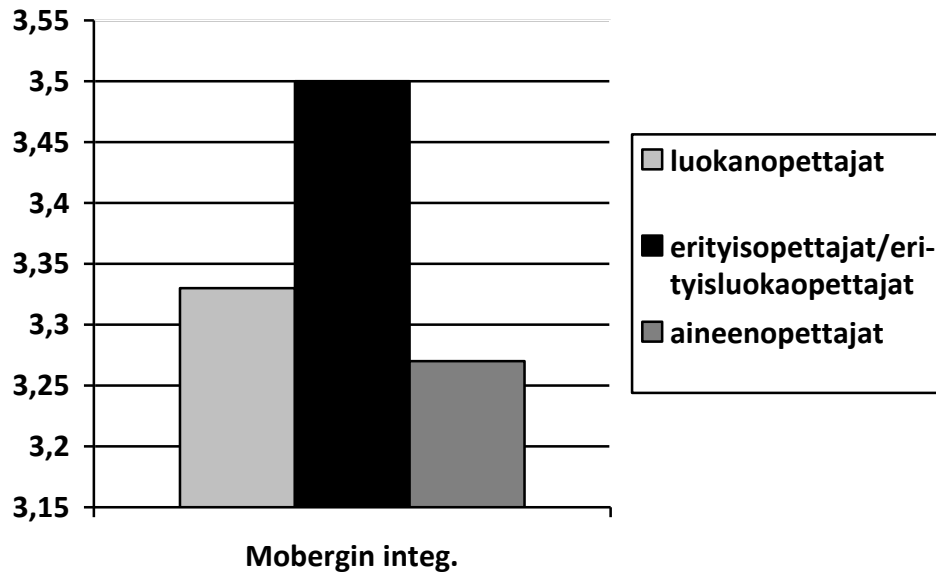
## 9.6 Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksen mukaan eriteltyinä

Myös Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot analysoitiin rehtoreiden taustakoulutuksen mukaan eriteltyinä yhdensuuntaisella ANOVA-analyysillä. Tämän osion keskiarvo oli 3.33 ja keskihajonta 0.68. Taustakoulutukseltaan luokanopettajia olevien rehtoreiden keskiarvo oli 3.32 (sd=0.69), taustakoulutukseltaan erityisopettajien/erityisluokanopettajien keskiarvo 3.50 (sd=0.68) ja taustakoulutukseltaan aineenopettajien keskiarvo 3.27 (sd=0.65).

Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvoissa rehtoreiden taustakoulutuksen perusteella eriteltyinä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa eri ryhmien välillä ( $F=1.588$ ,  $p=0.205$ ). Tulokset on esiteltyinä taulukossa 8 ja kuviossa 5.

TAULUKKO 8. Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä

	<b>N</b>	<b>keskiarvo</b>
<b>luokanopettaja</b>	336	3.32 (0.69)
<b>erityisopettaja/erityisluokanopettaja</b>	38	3.50 (0.68)
<b>aineenopettaja</b>	106	3.27 (0.65)
<b>yhteensä</b>	480	3.33 (0.68)



KUVIO 5. Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä

## 9.7 Rehtoreiden sukupuolen ja taustakoulutuksen vaikutukset kokonaisinklusion keskiarvoon

ANOVA:n GLM:n (General Linear Model) varianssianalyysillä selvitettiin osatekijöiden (sukupuoli ja taustakoulutus) omavaikutusta sekä yhdysvaikutusta kokonaisinklusion keskiarvoon. Analyysin p-arvot korjattiin Bonferroni-korjauksella.

Varianssianalyysi tuki t-testin tulosta, ettei sukupuolten välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Sukupuolella ei ollut omavaikutusta kokonaisinklusion keskiarvoon ( $F=1.904$ ,  $p=0.168$ ).

Rehtoreiden kokonaisinklusion keskiarvoilla eri taustakoulutuksen saaneiden ryhmien välillä sen sijaan oli, kuten todettu yhdensuuntaisella ANOVA-testauksella, tilastollisesti merkitseviä eroja. GLM:n F-testin perusteella taustakoulutuksella on omavaikutus ( $F=6.054$ ,  $p=0.003$ ). Taustakoulutus selittää kokonaisinklusion keskiarvon painotuksesta 2.5 % ( $\eta^2=0.025$ ).

## **10 POHDINTA**

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus kuvailla ja kartoittaa suomalaisten peruskoulujen rehtoreiden näkemyksiä inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan. Inklusion määrittelijänä tässä tutkimuksessa käytettiin inklusion kolmea eri ulottuvuutta (läsnäolo, osallistuminen, laatu), joiden kaikkien pitää toteutua, jotta voidaan sanoa inklusion toteutuvan aidosti (Ainscow ym. 2006). Tutkimuksessa haluttiin selvittää onko mies- ja naisrehtoreiden näkemyksillä ja kokemuksilla eroa inklusion toteutumisessa valituilla inklusion ulottuvuuksilla kokonaisinklusion suhteen tai vastaavasti inklusio/integraatioasenteissa. Samoin haluttiin selvittää onko vastanneiden rehtoreiden taustakoulutuksella (luokanopettaja, erityisopettaja/erityisluokanopettaja, aineenopettaja) merkitystä inklusion toteutumisen kokemukseen vastaajan omassa koulussa tai hänen asenteeseensa inklusiota kohtaan.

### **10.1 Tutkimuksen luotettavuus**

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin sekä reliabiliteetin että validiteetin näkökulmista, jotka ovat kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Muutoinkin rehellinen luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteelliselle tutkimukselle vaadittuja tutkimus- ja arviointimenetelmiä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

#### **10.1.1 Reliabiliteetti**

Reliabiliteetti viittaa mittauksen toistettavuuteen eli on tutkimuksen luotettavuuden mittari. Mittauksen toistettavuuden mittana käytetään reliabiliteetti- eli reliaabeliuskerrointa. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227; Metsämuuronen 2005, 118.) Mikäli

tutkimuksen mittari on reliabeeli, olisivat tutkimuksessa saadut vastaukset eri mittauskerralla melko samanlaisia, jos ei mittauksessa ole systemaattista virhettä (Metsämuuronen 2005, 109). Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa siis mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisten tuloksia (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2005, 64–65.)

Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti laskettiin SPSS-ohjelmiston alfan avulla. SPSS-ohjelmistossa alfan laskeminen perustuu muuttujajoukon korrelaatiokertoimen keskiarvon käyttöön (Metsämuuronen 2005, 512). Reliabiliteetilaskelmissa tutkimuksen inklusion toteutumista mittaavan mittariosion (kolme inklusion ulottuvuutta) Cronbachin  $\alpha$ :n arvoksi saatiin 0.815, jota voidaan pitää hyvänä tutkimuksen reliabiliteetin kannalta. Hyväksyttävänä alimpana alfan arvona on perinteisesti pidetty 0.60 (Metsämuuronen 2005, 515). Tässä tutkimuksessa minkään muuttujan poisjättäminen ei kasvattanut alfan arvoa merkitsevästi, joten tarvetta minkään osion hylkäämiselle ei tutkimuksen reliabiliteetin kannalta ollut. Cronbachin  $\alpha$ :n 95 % luottamusväliksi saatiin 0.79–0.84.

Tutkimuksen mittarissa oli paljon väittämiä eli mittari oli pitkä. Pitkä mittari aiheuttaa suurta vaihtelua kokonaismittariin, mikä puolestaan heijastuu reliabiliteetin teknisenä kasvamisena (Metsämuuronen 2005, 70). Tällöin mittarin alfan arvo nousee osaskaalojen reliabiliteettia huomattavasti korkeammaksi, mikä oli huomattavissa tässäkin tutkimuksessa. Tässä mielessä voidaan todeta, että tämän tutkimuksen pitkä mittari tuo luotettavuutta tutkimukselle. Osaltaan myös 6-portainen Likert-asteikko mahdollistaa laajemman vaihtelun vastauksiin, mikä myös omalta osaltaan vaikutti alfan arvon kasvamiseen (Metsämuuronen 2005, 70).

Mittarin läsnäoloa (presence) mittaavan osion (12 väittämää) Cronbachin  $\alpha$  jäi matalaksi. Sen arvoksi saatiin 0.597, jota voidaan pitää hyväksyttävän alfan arvon alarajalla. Tämän osion alfan arvoa oltaisi saatu hieman korotettua tiettyjä väittämiä poistamalla, mutta parhaimmillaankin alfan arvoksi saatiin 0.616. Koska alfan arvo ei väittämiä eliminoimallakaan noussut merkittävästi korkeammaksi, päätettiin kaikki läsnäoloa mittaavat osiot ottaa mukaan tutkimuksen analysointiin.

Inkluusion osallistumista (participation) koskevan osion (11 väittämää) Cronbachin  $\alpha$ :n arvo oli hyväksyttävä 0.757. Minkään tämän osion väittämän poistaminen ei nostanut alfan arvoa.

Inkluusion laatu-ulottuvuutta (quality) mittaavan osion (11 väittämää) Cronbachin  $\alpha$  oli 0.656, jota voidaan pitää riittävänä. Myöskään laatu-ulottuudessa minkään yksittäisen väittämän poistaminen ei nostanut alfan arvoa.

Neljäs osio inkluusion toteutumisen mittaamisessa oli Mobergin integraatioasennekysely, joka mittaa erilaisuuden hyväksymistä ja ”poikkeavien sosiaalista etäisyyttä” yleisopetuksen vertaisryhmäläisistään integraatioasennekyselyn kautta (22 väittämää). Tässä tutkimuksessa tämän osion Cronbachin  $\alpha$ :n arvo oli 0.883, jota voidaan pitää erittäin hyvänä. Minkään väittämän poisjättäminen ei olisi merkittävästi kasvattanut alfan arvoa. Mobergin integraatioasennekyselyn korkea alfan arvo oli odotettavissa, sillä Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004) (ks. Kuorelahti 2007) tutkimuksessa, jossa käytettiin Mobergin lähes vastaavaa mittaria, oli Cronbachin  $\alpha$ :n arvo 0.870.

Reliabiliteettia paransivat tämän mittarin kohdalla tarkoituksellisesti laaditut käänteis- ja toistokysymykset samasta asiasta, toisin sanoen sama tai lähes sama väittämä esitettiin kyselyn useamassa kohdassa eri tavoin ilmaistuna. Näin tutkittavan kanta väittämän sisältämään ilmiöön saatiin varmennettua luotettavammin. Koska tämän tutkimuksen kohdalla ei ollut mahdollista käyttää testi-uusintatetestimenetelmää reliabiliteetin parantamiseksi, mahdollisti nämä väittämät vastaavan tapaista luotettavuuden lisäämistä. Tuloksia analysoitaessa käänteisväittämät käännettiin luonnollisesti vastaamaan inklusiomyönteisyyttä samalla asteikolla.

Inkluusion toteutumista kuvaavan mittarin alfa sekä mittarin osaskaalojen alfat on esitelty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Cronbachin  $\alpha$ :t mittarin osioittain eriteltyinä

	<b>Cronbachin <math>\alpha</math></b>
<b>kokonaisinkluusio (läsnäolo, osallistuminen, laatu)</b>	0.815
<b>läsnäolo (presence)</b>	0.597
<b>osallistuminen (participation)</b>	0.757
<b>laatu (quality)</b>	0.656
<b>Mobergin integ. (Moberg's Scale)</b>	0.883

### 10.1.2 Sisäinen validiteetti

Tutkimuksessa haluttiin selvittää peruskoulujen rehtoreiden yleistä inklusioasennetta, kokemuksia inklusion toteutumisesta heidän omissa kouluissaan sekä mahdollisia eroja inklusion kolmen ulottuvuuden toteutumisessa. Ulottuvuuksina olivat 1) läsnäolo ja sen mahdollistuminen (presence) 2) osallistuminen (participation) ja 3) inklusiivisen opetuksen laatu (quality).

Eri väittämät jaoteltiin mittarin eri osioiden alle sen perusteella, mihin inklusion ulottuvuuteen sen tulkittiin ottavan kantaa. Jaottelun kohdalla voidaan miettiä tutkimuksen validiteettia, sillä väittämien jaottelu jättää tulkinnan varaa. Vaikka väittämät on liitetty kuhunkin inklusion ulottuvuuteen harkitusti ja perustellen, voidaan olettaa, että väittämien jaottelun olisi voinut tehdä perustellusti myös toisin. Toisin sanoen tutkimus rakentuu näiden käsitteellisten ratkaisujen merkitystulkintojen varaan (Hirsjärvi ym. 2007, 142–143). Myös tutkimuksessa tarkasteltujen teoreettisten käsitteiden operationaalistaminen toimivaksi mittariksi on haaste, sillä emme voi tietää, vastaavatko valitut mittarin käsitteet sitä inklusion todellisuutta, mitä mittarin

tarkoituksena on tutkia. Kyselytutkimuksessa sisällön validiteetin heikentäjänä on se, että vastaaja on käsittänyt väittämät toisin kuin tutkimuksessa on alun perin tarkoitettu. Tällöin mittari voi aiheuttaa tuloksiin virhettä. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.)

Mikäli tutkimuksessa käytetty mittari on huono, ei sillä saada luotettavaa ja tarkkaa tietoa ilmiöstä. Toinen kysymys on, millä perusteella mittauksemme on luotettava? Luotettavuutta voi arvioida oikeastaan vain kriittinen lukija. Voimme esimerkiksi pohtia, miten tutkimus vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön, tai toisaalta, mikä on hyvin kriteereihin korreloivien tulosten arvo, jos tulokset itse asiassa kaventavat kuvauksellaan tutkittavan ilmiön monimuotoisuutta. (Metsämuuronen 2005, 116–117.) Inklusion kompleksisen määrittelyn ja määritelmien moninaisuuden vuoksi tämä on relevantti huomio. Mittarin pohjaksi valittu inklusion määritelmä on vain yksi näkemys inklusion toteutumisesta arkielämässä. Voidaan pohtia, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet sopivat, riittävät sekä oikein operationalisoidut tai vastaavasti väittämät perustellusti jaoteltu kuhunkin inklusion ulottuvuuteen. Toisaalta tutkimuksen mittarin eri osiot pohjautuvat, vaikkakin tähän tutkimukseen muokattuina ja mietittynä, jo olemassa olevaan teoriataustaan (Ainscow ym. 2006). Näiden mittarin osioiden lisäksi voidaan Mobergin integraatioasennekyselyn pohjaa teoreettisen tutkimustaustansa myötä pitää luotettavana inklusio/integraatioasenteen mittarina (ks. Kuorelahti ym. 2004, Moberg 2001b).

Tässä tutkimuksessa pyrittiin mittaamaan inklusion toteutumista rehtoreiden kokemusten perusteella valitun kolmen inklusion ulottuvuuden kautta. Kyseisen määritelmän perusteella kaikki kolme inklusion osatekijää oli huomioitu, eikä yhtään osatekijää ollut tietoisesti jätetty pois. Tämä tietoisuus olisikin validiteetin kannalta vaatimus osatekijöiden pois jättämisessä. On kuitenkin huomioitava, että tämä valittu inklusion määritelmä ei ole aukoton, eikä varsinkaan ainoa mahdollinen. Tästä syystä voitaneen olettaa valitun määritelmän olevan validiteetin kannalta haastava. Mittarin voidaan olettaa todella mittaavan sitä ilmiötä, jota sen on tarkoituskin mitata eli inklusion toteutumista peruskouluissa näiden kolmen osatekijän kautta rehtoreiden kokemusten perusteella. Aivan toinen asia on, kuvaako valittu määritelmä ja sen perusteella rakennettu mittari inklusion luonnetta luotettavasti ja laajasti tai onko sen

antama kuvaus millään tavalla hyödyllinen inklusion tilannetta kartoitettaessa. (Metsämuuronen 2005, 110–111.)

Ylipäänsä inklusion osatekijöiden operationalisointi joukoksi väittämiä voi olla luotettavuuden kannalta kyseenalaista, samoin kuin väittämien jaottelu kuhunkin valittuun inklusion ulottuvuuteen. Ei voida varmaksi sanoa, onko valitut väittämät oikeita kunkin dimension kuvaamisessa. Lisäksi emme voi tietää, miten vastaaja on ymmärtänyt lukemansa väittämät (Metsämuuronen 2005, 112). Nämä koejärjestelyihin liittyvät satunnaistekijät lisäävät virhevarianssia ja heikentävät osaltaan sisäistä validiteettiä (Moberg & Tuunainen 1989, 64).

### **10.1.3 Ulkoinen validiteetti**

Tutkimuksen ulkoinen validius tarkoittaa yleisesti ottaen tarkastelua tutkimuksen yleistettävyydestä. Yleistettävyyteen liittyy vahvasti tutkimusotannon tekemiseen liittyvä analyysi. (Metsämuuronen 2005, 109.) Tutkimuksessa halutaan pystyä yleistämään saatu tulos tutkimusolosuhteiden ulkopuolellekin eli tarkoituksena on ns. turvata tutkimuksen ulkoinen validiteetti (Moberg & Tuunainen 1989, 64). Kyselytutkimuksen eli survey-tutkimuksen etu on, että sen avulla voidaan kerätä laajahko tutkimusaineisto. Sen avulla voidaan myös kysyä monipuolisesti eri asioita tutkittavasta ilmiöstä. Tällä tavalla saavutetulla tiedolla on myös olemassa tilastolliset analyysitavat, joita voidaan pitää osittain ”standardoituina”. (Hirsjärvi ym. 2007, 190.)

Ulkoinen validiteetti koostuu populaatiovaliditeetista ja ekologisesta validiteetista (Moberg & Tuunainen 1989, 64). Populaatiovaliditeetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimukseen vastanneista rehtoreiden otoksesta tehdyt päätelmät voidaan yleistää koko perusjoukkoon eli kaikkiin Suomen peruskoulujen rehtoreihin. Ekologinen validiteetti vastaavasti liittyy siihen, kuinka hyvin tämän tutkimuksen tutkimusolosuhteet vastaavat sitä tilanteiden joukkoa, johon tutkimuksesta saadut tulokset yleistetään eli niitä olosuhteita, jotka todellisuudessa vallitsevat kentällä.



Ulkoista validiteettia vaarantavat erilaiset tekijät, joista suurimpana riskinä on luonnollisesti se, että otoksen valikoitumisen (selektion) takia sinänsä sisäisesti validia tutkimustulosta ei voidakaan yleistää koskemaan sitä perusjoukkoa, jota tutkimuksen oli ajateltu koskevan (Moberg & Tuunainen 1989, 65). Vaarana siis on, että tähän tutkimukseen vapaaehtoisuuden perusteella valikoitunut rehtorijoukko ei edustakaan luotettavasti Suomen peruskoulujen rehtoreiden perusjoukkoa. Voidaan vain arvailla, josko kielteisesti tai hyvin kriittisesti inkluusioon suhtautuvat vastaajat kasaantuivat siihen rehtorijoukkoon, joka ei halunnut osallistua tutkimukseen. Tällöin nyt saavutettu vastaajajoukko saattaa olla valikoitunut. Toisaalta tämän tutkimuksen otoskoko oli suuri (N=480) ja otoksen sukupuolijakauma (miehiä 60,2 %, naisia 39,8 %) vastasi hyvin perusjoukon sukupuolijakaumaa (vuonna 2010 miehiä 57,1 %, naisia 42,9 %). Myös kyselyn vastausprosentti oli hyvä, 40,3 %.

Toinen huomioitava seikka on olosuhteiden merkitys ulkoiselle validiteetille. Tutkimustulos saattaa kytkeytyä niin vahvasti vallitseviin olosuhteisiin, ettei vastaavaa tulosta saataisikaan toisenlaisissa olosuhteissa (Moberg & Tuunainen 1989, 65). Inkluusio itsessään aiheuttaa vahvoja tunnereaktioita. Vastauksiin on epäilemättä vaikuttanut kunkin rehtorin päivän kulku, olotila ja mahdolliset tapahtumat erityistä tukea tarvitsevia lapsia koskien. Toisaalta jatkuva kyselyiden tulva rehtoreille vaikuttaa osaltaan luotettavuuteen: Tutkittava ei välttämättä jaksakaan nähdä vaivaa vastatessaan tai jopa haluaa tietoisesti vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen antamalla tietyssä tunnetilassa ”epätosia” vastauksia.

Rehtorin työ on hektistä, kiireessä tapahtuvaa toimintaa, jossa jo 15 minuutin häiriötön hetki saattaa eri koulun tilanteiden myötä olla harvinaista. Tästä syystä vastaajajoukossa oli useita kesken jääneitä ja selkeän vajavaisesti vastattuja lomakkeita, jotka karsittiin lopullisesta analyysistä. Voidaan miettiä, menetettiinkö vastauksia eliminoimalla jotakin tärkeää ja uutta tietoa inkluusiokäytänteistä maamme koulukulttuureissa.

Osaltaan nykypäivän rehtoreiden työnkuvan hektisyydestä ja kuormittavuudesta kertovat muutamat vahvat reaktiot kyselyn sisältävään sähköpostiin. Vaikka sähköpostin alustuksessa painotettiin, ettei sähköpostiin tarvitse reagoida millään tavalla, jollei kyselyyn halua vastata, halusi viisi rehtoria tuoda esille

negatiivisen asenteensa kyselytutkimuksiin vastausviestillä. Tämä on ymmärrettävää, sillä erästä rehtoria lainaten ”erilaisia kyselyjä tulee rehtoreille jatkuvasti”, eivätkä erilaiset tutkimuspyynnöt nouse rehtorin työssä luonnollisesti prioriteetiksi. Nämä rehtorit siis ilmaisivat joko, etteivät missään tapauksessa aio vastata kyselyyn tai vastaavasti harmistus tällaisten kyselyjen olemassaolosta ”tulee varmasti näkymään vastauksissa”. Alun perin kyselyn vastausprosentin aavisteltiin tämän suuntaisten kokemusten myötä jäävän suhteellisen alhaiseksi, joskin lopullista vastausprosenttia (40,3 %) voidaan kuitenkin pitää hyvänä.

Toisaalta muutama rehtori halusi nimenomaisesti vastauksessaan tuoda esiin inklusion tutkimisen tärkeyden. He analysoivat kirjallisesti vastausviesteissään omia vastauksiaan ja niiden taustatekijöitä yleisellä tasolla. Eräs rehtori toivoi myös itselleen kyselylomakkeen väittämiä kirjallisesti, jotta voisi ottaa väittämien asioita esille työyhteisössään. Kuten todettu, on relevanttia pohtia, koostuuko vastaajajoukko keskimääräistä positiivisemmin inklusioon suhtautuvista rehtoreista, sillä oman kokemuksen ja kiinnostuksen kautta myös vastaaminen tätä teemaa koskevaan kysymykseen tuntunee mielekkäämmältä.

Huomattavaa on, että tutkimuksen aineiston kerääminen ajoittui vuoden 2010 kevääseen, jolloin nykyään voimassa olevia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksia ja täydennyksiä ei ollut otettu vielä käyttöön. Täten myöskään oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisuus ei ollut osa koulumaailmaa. Aineiston keräämisen aikoihin oppilaat saivat joko yleistä tukea tai erityistä tukea. Erityistä tukea saaneet oppilaat oli siirretty tai otettu tuon aikaisen perusopetuslain puitteissa erityisopetukseen ja heille oli tehty henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa koskeva päätös. Vaikka kouluissa nykyisen kaltaisia tehostetun tuen oppilaita varmasti olikin käytännössä jo tuolloin, oli tutkimuksen teon aikoihin oppilaat joko yleisen tuen oppilaita tai erityistä tukea tarvitsevia erityisoppilaita. Näitä kaikkia erityisoppilaita kutsuttiin tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitseviksi oppilaiksi.

Tämän tutkimuksen kohdalla on huomioitava, että sen tulos on yleistettävissä vain aikaan ennen kolmiportaista tukea eli inklusion toteutumiseen ennen vuoden 2010 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksia ja täydennyksiä.

Tutkimuksen ajankohta sinänsä on siis vaarantava tekijä tutkimuksen ulkoiselle validiteetille (Moberg & Tuunainen 1989, 65–66). Tämän tutkimuksen tulosta ei voi yleistää perusopetuksen rehtoreiden kokemuksiin inklusion toteutumisesta omissa kouluissaan tällä hetkellä, jolloin oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki on ollut käytössä kouluissa jo useamman vuoden ajan.

## 10.2 Tulosten tulkinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella mies- ja naisrehtoreiden kokemuksilla inklusion toteutumisesta heidän omissa kouluissaan ei ollut keskenään eroa minkään valitun inklusion ulottuvuuden osa-alueella (läsnäolo, osallistuminen, laatu). Sukupuoli ei siis vaikuttanut rehtoreiden näkemyksiin toimivasta tai vastaavasti toimimattomasta inklusiosta heidän omissa kouluissaan. Inklusio/integraatioasennetta mittaavan Mobergin integraatioasennekyselyn perusteella rehtorin sukupuolella ei ollut merkitystä myöskään rehtorin yleiseen inklusio/integraatioasenteeseen (inklusiomyönteisyys vs. inklusiokielteisyys).

Rehtorin taustakoulutuksella oli merkitystä siihen, kuinka rehtori koki inklusion toteutuvan oman koulunsa arjessa. Kuten voitiin ehkä aavistella Mobergin (2001b, 147–149), Kuorelahden (2007, 193) ja De’Lane Harrisin (2009, 73–74) aiemman tutkimuksen perusteella, erityisopettajan/erityisluokanopettajan koulutuksen saaneet rehtorit kokivat inklusion toteutuvan paremmin omissa kouluissaan kuin luokanopettajan tai aineenopettajan koulutuksen saaneet rehtorit. Vaikka tässä tutkimuksen osiossa inklusiokokemus oli keskiössä yleisen inklusioasenteen sijaan, voisi henkilökohtaisella suhtautumisella ajatella olevan merkitystä siihen, miten inklusion toteutumisen kokee käytännössä. Kuorelahden (2007,193) tutkimuksessa positiivisimmin inklusiivisiin käytänteisiin suhtautuivat erityisopettajat, seuraavaksi luokanopettajat. Kriittisimpiä inklusiivisia käytänteitä kohtaan olivat aineenopettajat. Kokemukseen toteutumisesta vaikutti myös tämän tutkimuksen rehtoreiden kohdalla varmasti juuri yleinen inklusioasenne ja pedagoginen näkökulma (taustakoulutuksen

merkitys) sekä suhtautuminen inklusiivisiin toimintamalleihin. Näiden on todettu mainittujen aikaisempien tutkimusten perusteella olevan positiivisempia erityisopettajilla ja rehtoreilla, joilla on erityisopetuksellista kokemusta (ks. De’Lane Harris 2009, 73–75).

Kyselyyn saattoi kasautua vastaajia, joilla oli ylipäänsä lähtökohtaisesti jonkinlainen suhde inklusioon. Edmunds ym. (2009, 1–23; ks. myös Domencic 2002, 102) kuvaakin tutkimuksessaan suhtautumisen inklusioon olevan eräänlainen ”oravanpyörä”, jossa positiiviset kokemukset inklusiosta luovat positiivisia toimintamalleja käytänteisiin ja päinvastoin. Vastaavasti negatiiviset kokemukset korostavat negatiivisten käytänteiden olemassaoloa vastavuoroisesti, eikä inklusion merkitys tavoiteltavana ilmiönä ollut rehtoreille niin relevanttia. Voitanee siis ajatella, että jos inklusion toteutuminen koettiin vastaajarehtoreiden keskuudessa turhana ja negatiivissävytteisenä ilmiönä, oli tähän tutkimukseen osallistuminen luultavimmin vähemmän merkityksellistä rehtorille. Tällöin nimenomaisesti positiiviset kokemukset ja näkemykset inklusion toteutumisesta rehtoreiden omissa kouluissa saivat todellisuutta suuremman arvon.

Edeltävistä tutkimuksista poiketen (Moberg 2010b, 145–149; Kuorelahti 2007, 193) ei Mobergin integraatioasennekyselyosion perusteella rehtoreiden taustakoulutuksella ollut merkitystä rehtorin yleiseen inklusio/integraatioasenteeseen. Kuten todettu, myöskään rehtorin sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta kokemukseen inklusion toteutumisesta omassa koulussa tai vastaavasti hänen inklusio/integraatioasenteeseensa. Vaikka Mobergin (1984a, 4) tutkimuksessa naiset olivatkin hieman kriittisempiä (tilastollinen merkitsevyys heikkoa) integraatioita kohtaan, saivat Horrocks ym. (2008, 1468) sen sijaan tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisen tuloksen omassa tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksensa perusteella demografisilla tekijöillä (esim. vastaajan sukupuoli) ei ollut yhteyttä rehtorin asenteisiin inklusiota kohtaan.

Eri inklusion ulottuvuudet (läsnäolo, osallistuminen ja laatu) toteutuvat tämän tutkimuksen perusteella tasaisesti peruskouluissa, sillä kaikilla näillä kolmella osalla rehtoreiden näkemykset ja kokemukset inklusiosta olivat vähintäänkin positiivisia, samoin inklusioasenne. Tämä tulos on samansuuntainen Horrocksin ym.

(2008, 1472) ja De’Lane Harrisin (2009, 73–74) tutkimusten kanssa, joiden mukaan yhdysvaltalaisilla rehtoreilla suurimmalla osalla oli yleisesti myönteinen suhtautuminen inklusioon. Rehtoreiden kokemusmaailma ja suhtautuminen eivät suinkaan ole yhdentekeviä inklusion toteutumiseksi peruskouluissa, sillä Edmunds ym. (2009, 1–23), Horrocks ym. (2008, 1472) ja Domencic (2002, 101–103) totesivat yksiselitteisesti, että rehtoreiden näkemykset erityisen tuen oppilaista ja heidän ”vaatimiensa” toimintamallien tarpeellisuudesta määrittävät koulun yleisen toimintakulttuurin laajemmaltikin eli näkemykset ja kokemukset vaikuttavat aktuaalisesti käytännön toimintaan, esimerkiksi juuri opetuksellisiin ratkaisuihin. Rehtorin inklusiofilosofian ja käytännön arjen kokemusten välillä on siis jatkumo, itseään vastavuoroisesti ruokkiva kehä.

Toisaalta myös inklusion haasteet olivat hyvin nähtävissä rehtoreiden keskiarvoissa eri väittämien suhteen. Minimikeskiarvoja saaneet väittämät liittyivät nimenomaisesti inklusion ikuisuuskysymykseen: Mistä saada resurssit aidon inklusion toteuttamiselle? Työrauhaongelmat ja tämän myötä kaikille oppilaille laadukkaan opetuksen tarjoamisen haaste ”inklusion kustannuksella” oli rehtoreita askarruttava asia. Läsnäolon ulottuvuuden matalin keskiarvo oli väittämällä ”Koulullamme on riittävästi resursseja kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet”, osallistumisen osa-alueen minimikeskiarvo (käännetty) oli väittämällä ”Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat aiheuttavat enemmän työrauhaongelmia kuin muut” ja laatu-ulottuvuuden minimikeskiarvo (käännetty) oli väittämällä ” Erityiskoulu takaisi joillekin koulumme oppilaille paremmat oppimisen edellytykset”. Aikaisemman tutkimuksenkin (Kuorelahti 2007, 195–197) mukaan suomalaiset opettajat suhtautuvat kriittisesti inklusioon nimenomaisesti yleisopetuksen resurssien kannalta. Suomalaisten opettajien näkökulmasta inklusion ei voida katsoa täysin toteutuvan, sillä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kasvatuksellisten ja akateemisten tarpeiden kohtaaminen yleisopetuksen resursseilla oli Kuorelahden (2007) tutkimuksen perusteella haastavaa. Myös Mobergin (2001b, 148–149) tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuivat inklusiossa kaikissa epäröivimmin yleisopetuksen kykyyn vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin.

Rehtorit eivät kokeneet voivansa taata vaikeasti vammaisille tai vaikeasti käytöshäiriöisille oppilaille oikeanlaisia oppimisen edellytyksiä. Tässä tutkimuksessa Mobergin integraatioasennekyselyosion alhaisin keskiarvo oli väittämällä ”Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.” Vaikeasti sopeutumattomat ja käytöshäiriöiset jakoivat myös Mobergin (2001b, 148–149) tutkimuksessa luokanopettajien ja erityisopettajien näkemykset siitä, voidaanko heille tarjota tarkoituksenmukaista opetusta yleisopetuksen luokassa. Myös Schmidt ja Venet (2012, 234), Edmunds ym. (2009, 1–23) sekä Domencic (2002, 102) ovat tutkimuksissaan todenneet rehtoreiden kokevan fyysisen ympäristön, henkilökunnan sekä yleiset resurssien puutteet suurimmaksi esteeksi inklusion toteutumiselle koulujen arjessa.

Läsnäolon ja osallistumisen ulottuvuudet kertovat jo paljon koulun yleisestä ilmapiiristä ja asennoitumisesta erilaisuutta kohtaan. Halinen ja Järvinen (2008, 81) viittaavat Coxiin (2007) todetessaan, että ennen laadukasta opetusta on oltava ylipäättään opetusta, johon jokaisella on pääsy ja johon jokaisella on mahdollisuus osallistua. Aidon inklusion näkökulmasta läsnäolo ja osallistuminen eivät kuitenkaan ole riittäviä. Erilaiset oppijat voivat olla läsnä ja aidosti osallistua koulun toimintaan, mutta koulun tärkeä tehtävä saattaa silti jäädä toteutumatta: Kaikki oppilaat eivät välttämättä opi koulussa kykyjensä mukaisesti eli inklusion laatu-ulottuvuus jää toteutumatta. Tässä tutkimuksessa juuri laatu-ulottuvuus sai matalimman keskiarvon kolmesta valitusta inklusion ulottuvuudesta, joskin myös sen saama keskiarvo oli ainakin varovaisen positiivinen ( $k_a=4,24$ ). Moni koulu saattaa hylkiä inklusiota juuri siitä syystä, että pelko oppilaiden heikosta akateemisesta suoriutumisesta toteutuisi monenlaisten oppilaiden tullessa osaksi koulu yhteisöä (Florian ym. 2004, 115). Lopullinen tavoite inklusiivisessa koulussa kuitenkin on, että kaikentasoiset oppilaat todella oppivat ja menestyvät koulussa, vaikkakin kukin omalla tasollaan. Opetuksen ja oppimisen laadun tulee olla kaikkien oppilaiden kohdalla hyvä myös inklusiivisessa koulussa. Laadukasta perusopetusta arvioitaessa voidaan miettiä miten hyvin opetus on järjestetty. Hyötyvätkö kaikki oppilaat inklusiivisesta opetuksesta? Kyetäänpö kaikille oppilaille takaamaan oppimisen edistyminen heidän omalla tasollaan? Onko opetus laadukasta eli ovatko oppimistulokset tyydyttäviä?

Tulokset kertovat osaltaan kuitenkin myös Suomen peruskoulujen opetuksen hyvästä laadusta inklusionkin näkökulmasta tarkasteltuna. Inklusion kenties suurimpana haasteena voidaan pitää jatkuvaa koulumaailman monimuotoistumista, jossa kuitenkin tulisi kyetä tarjoamaan laadukasta opetusta. Koulujen tulisi rehtoreiden johdolla pyrkiä kohti jatkuvaa tasa-arvoa sekä oppimismahdollisuuksien, mutta ennen kaikkea myös oppimistulosten näkökulmasta (Savolainen 2009, 282).

Maksimikeskiarvoja saaneet väittämät liittyivät inklusiomyönteisen ilmapiirin olemassaoloon. Tässä tutkimuksessa korkeimman keskiarvon (käännetty) sai inklusion läsnäolon ulottuvuudesta väittäjä ”Opettajat eivät käänny puoleeni erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevissa pulmissa”. Koska inklusion toteutumiseen kuuluu kiinteästi avoin ja näkyvä yhteistyö organisaation kaikilla tasoilla (vrt. rehtori-opettaja), on rehtorin konsultointi kaikkia oppilaita koskevissa asioissa tärkeä osa läsnäolon ulottuvuutta. Jos rehtori ei ole tarkasti tietoinen oman koulunsa käytänteistä yleisopetuksen ja erityisopetuksen osalta, on inklusio tuomittu epäonnistumaan. Aitoon inklusioon kuuluu tiedon ja taidon välittäminen organisaation eri tasojen välillä (Mamlin 1999, 46). Osallistumista koskevasta inklusion ulottuvuudesta korkeimman keskiarvon sai väittäjä ”Koulun yhteiset tapahtumat suunnitellaan kaikille oppilaille sopiviksi”. Laatu-ulottuvuuden maksimikeskiarvo oli väittämällä ”Kouluni on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille”. Mobergin integraatioasennekyselyn korkeimman keskiarvon (käännetty) sai väittäjä ”Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita normaaliluokilla”.

Rehtorit kokivat, että heidän peruskouluissaan on monenlaisille oppilaille sopiva asenneilmasto, jossa erityisoppilaita ei kiusata muita oppilaita enempää. Laatu-ulottuvuuteen liittyen peruskoulujen rehtorit kokivat, että heidän koulunsa on turvallinen oppimisympäristö kaikenlaisille oppilaille. Tämä fyysisestä läsnäolosta syvemmälle tasolle menevä laadun osio onkin elinehto aidon inklusion toteutumiselle. Fyysisen integraation eli läsnäolon ulottuvuuden merkitystä aidon inklusion toteutumisessa on kuitenkin turha vähätellä, sillä Moberg (1983, 27) on todennut sen olevan sosiaalisen integraation kriteeri (ks. myös Edmunds ym. 2009, 1-23). Ilman sitä ei sosiaalinen integraatio eli osallistumisen ulottuvuus voi toteutua lainkaan. Fyysisen integraation ja sen myötä läsnäolon ulottuvuuden perimmäisenä päämääränä voidaan

pitää sosiaalista integraatioita eli inklusion osallistumisen ulottuvuutta. Käsitellyt kolme ulottuvuutta ovat siis limittäin aidon inklusion toteutuessa, mutta voivat myös toimia kriteereinä toistensa toteutumiselle.

Ilahduttavaa inklusion näkökulmasta on, että inklusion toteuttaminen näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella todella laajenneen kouluorganisaation kaikille portaille. Rehtorit kokivat, että opettajat konsultoivat heitä usein erityisoppilaita koskeissa asioissa. Tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tuloksia on saanut Edmunds ym. (2009, 1–23). Heidän tutkimuksensa mukaan rehtorit olivat juurikin tyytyväisiä erityisopetuksen ja yleisopetuksen joustaviin järjestelyihin, jotka mahdollistivat inklusion toteutumisen. Myös inklusion taustafilosofia ja sen pohjalta annetut ohjeistukset koulun arkeen toteutuivat Edmundsin ym. (2009, 1–23) tutkimuksen mukaan hyvin. Kouluorganisaation sitoutuminen inklusiofilosofian mukaiseen kasvatukseen ja opettamiseen on välttämätöntä, sillä oppimistulosten ja oppilaan yksilöllisen kehityksen kannalta ei ole järkevää sijoittaa häntä yleisopetuksen luokkaan, jos opettajan näkemykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja onnistumisesta ovat valmiiksi kielteisiä. Todellinen muutos edellyttää aina opetusta toteuttavien ja siihen vaikuttavien henkilöiden sitoutumista inklusiofilosofian mukaisiin ajatuksiin. (Moberg 2001b, 155; Domencic 2002, 101–103.)

### **10.3 Rehtorit inklusion osatekijöinä nyt ja tulevaisuudessa**

Peruskoulun rehtoreilla oli vahva ote inklusion toteutumiseen arkipäivän koulunkäynnissä. Erilaista tukea tarvitsevat oppilaat nähtiin haasteineen ja vahvuuksineen luonnollisena osana kunkin peruskoulun arkea inklusion kaikilla kolmella osa-alueella. Oppilaiden erilaisuuteen nykypäivän ja tulevaisuuden peruskoulu vastaakin parhaiten muuttamalla opetuksensa mahdollisimman esteettömäksi inklusion kaikilla ulottuvuuksilla. Inklusiivisessa opetuksessa yleisopetus ja erityisopetus ovat sulautuneet ja limittyneet yhteen oppilasta hyödyttävällä tavalla. Vaikka eriarvoisuus yhteiskunnassamme lisääntyy, on tämän tutkimuksenkin perusteella suomalainen



lähikoulu edelleen hyvä koulu monenlaisille oppilaille. Tulevaisuudessa inklusion tavoittelemisen tulisikin keskittyvä yhä enemmän rakenteellisten, asenteellisten ja pedagogisten esteiden minimoimiseen laajemmalti, ei vain erityistä tukea tarvitsevien tai ”perinteisesti segregoitujen” ryhmien näennäiseen integrointiin lähikouluissa (Savolainen, 2009, 281–282).

Näkemyksiä inklusion toteutumisesta kysyttiin rehtoreilta sekä mielipidetasolla että käytännön esimerkkien ja tapahtumien kautta. Tarkoituksena oli kuvailla rehtoreiden näkemyksiä tutkimuksella, jonka pohjalta voitaisiin saada yleiskuva inklusion toteutumisesta Suomen peruskouluissa. On huomattava, että kukin rehtori on tehnyt omat johtopäätöksensä inklusiosta omasta näkökulmastaan. Näkökulma on varmasti eri kuin esimerkiksi luokanopettajan tai erityisopettajan, sillä inklusio todentuu eri konteksteissa eri tavoin. Toisaalta voidaan miettiä, miten tutkimuksen vuosi 2010 vaikutti näkemyksiin, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja lisäykset eivät vielä olleet tulleet voimaan, vaikka Erityisopetuksen strategia (2007) lähikouluperiaatteineen niitä omalta osaltaan vahvasti jo heijastelikin.

Perusopetuslain ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksien ja lisäyksien myötä myös suomalainen peruskoulu on kokenut suuria muutoksia. Oppilaan oikeus lähikouluun painottuu yhä enemmän tuen kolmiportaisuuden myötä. Tasa-arvoa oppilaiden välille tuo vaatimus oppilaan tukemisesta todistetusti ennen seuraavaan tuen vaiheeseen siirtymistä. Osaltaan tämä tukee inklusion perusajatusta oppilaan oikeudesta suunnitelmalliseen, mahdollisimman varhaiseen ja myös ennaltaehkäisevään tukeen. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on luonnollisesti mahdollistaa yhä inklusiivisempia ratkaisuja, mutta se tuo myös lainsäädännöllisiä haasteita rehtorin työhön. Oppilaitosjohdon oikeudellinen asema suhteessa nykyiseen koululainsäädäntöön vaatiikin rohkeasti tulevaisuuteen katsomista, jotta peruskoulujen inklusiota voidaan kehittää koululainsäädännön kanssa rinnakkain, ei vastaan taistellen (Honkanen 2009, 39; Karikoski 2009, 273–275).

Nykykoulun vaatimukset eivät vain ”pakota” koulujärjestelmäämme joustaviin järjestelyihin ja koulupolun laaja-alaiseen eriyttämiseen, vaan myös kouluorganisaation on siirryttävä itsenäisestä tekemisestä eri tasoilla verkostoituvaksi yhteisöksi. Moniammatillinen yhteistyö ja yhdessä tekeminen (esimerkiksi tiimiopettajuus)

mahdollistavat pedagogisen osaamisen ja asiantuntijuuden lisääntymistä. Rehtorille oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö tarjoavat uusia mahdollisuuksia tehdä inklusiota yhä näkyvämmäksi kouluissa, mutta toisaalta monet yhteistyötahot ovat myös lisänneet rehtorin työtehtäviä (Honkanen 2012, 10–11; Karikoski 2009, 274).

Inklusion haaste on Suomen peruskoulujen rehtoreille toki myös koulutuspoliittinen asia, ei vain ajatusmaailmallinen filosofinen dilemma. Sen toteuttaminen vaatii strategista ajattelua useammalla tasolla, muutoksen sietokykyä sekä pitkän ja lyhyen tähtäimen tavoitteiden tunnistamista eri konteksteissa (Edmunds ym. 2009, 1–23; O'Brien ym. 2008, 60). Näihin ajatusmaailmallisiin sekä kouluarjen tasoihin liittyvät myös eräät inklusion määritelmät. Kuvaileva määritelmä (a descriptive definition) kuvaa yksinkertaisesti käytänteitä, joissa inklusio tulee esille arkipäivän koulutoiminnoissa, kun taas reunaehdot antava ennakoiva määritelmä (a prescriptive definition) osoittaa tapoja, joiden kautta inklusio tuodaan koulumaailmaan kaikkien toimijoiden, erityisesti rehtorin, kautta (Ainscow ym. 2006, 14).

Koulutuspolitiikkaan on Suomessakin ymmärrettävästi liittynyt vahvoja sosiaalisia tavoitteita ja koulu on historian saatossa peilannut yhteiskuntaa melko suoraviivaisesti. Koulu onkin eräänlainen ”pienoismaailma”, joka rehtorin johdolla heijastaa yhteiskunnan ja yhteisöjen paremman tulevaisuuden odotuksia. Suomalaisen koulutuspolitiikan tunnuspiirteisiin on jo pitkään kuulunut, ettei raha ja ”sosiaalinen asema” ratkaise kouluvalintoja. (Kolbe 2009, 69–71.) Toisaalta nykypäivän koulu ja sen myötä rehtorit ovat todellisen konfliktin edessä: Miten lisätä inklusiota, kun samanaikaisesti kouluilta vaaditaan jatkuvasti enemmän ”tulosvastuullisuutta” akateemisen menestyksen muodossa (Runswick-Cole 2011, 116)? Onneksi suomalaisten peruskoulujen heterogeenisyys ja tasa-arvon tavoittelu eivät ole minkäänlainen uhka hyvälle oppimistuloksille, vaan päinvastoin Suomen valitsema tie koulutuspolitiikassa on osoittanut, että inklusiivinen taustafilosofia lähtökohtaisesti mahdollistaa erilaisten oppijoiden tavoitteellisen ja mielekkään koulupolun rinnakkain kaikille yhteisessä koulussa (Savolainen 2009, 290; Halinen & Järvinen 2008, 77–78; Leo & Barton 2006, 178).

Nykyisetkin koulu-uudistukset laajemmasta inklusiivisesta näkökulmasta, lähikoulun ja Erityisopetuksen strategian kautta viimeisimpään eksaktiin

kolmiportaiseen tukeen asti ovat yhteiskunnan liikkeellepanijoita. Vain näiden uudistusten myötä yhteiskuntamme pysyy dynaamisena ja ”kilpailukykyisenä” (Kolbe 2009, 70). Halua ja mahdollisuutta inklusion toteuttamiseen yhteiskuntamme voimavarana selkeästi on, sillä tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen rehtorit olivat pääasiassa inklusiomyönteisiä ajatuksissaan ja kokivat inklusion toteutuvan monella eri inklusion ulottuvuudella hyvin. Avainasemaan yhteiskunnan kilpailukykyyn ja ennen kaikkea hyvinvoinnin kohdalla nousevat resurssikysymykset, jotka kyselykin perusteella olivat rehtorien suurimpia huolenaiheita ja inklusion toteutumisen vaikeuttajia.

Engels ym. (2008, 159–160; ks. myös Schimdt & Venet 2012, 221–223) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joissa on todettu rehtorin roolin olevan elintärkeää koulujen toimintakulttuurin luomisessa sekä oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvoinnissa. Rehtoreiden merkityksen vuoksi on tärkeää, että rehtorit toimivat rakentavasti vaativassa työssään, sillä koulun toimintakulttuurilla on taas suoria vaikutuksia oppilaiden suoriutumiseen koulussa (Engels ym. 2008, 160). Rehtoreiden tuleekin huolehtia siitä, että he ovat omalta osaltaan luomassa joustavaa ja innovatiivista koulua, jossa vastuuta jaetaan mentoroinnin avulla sekä siitä, että he ovat tyytyväisiä rooliinsa koulun johtajana (Engels ym. 2008, 170; Mamlin 1999, 47). Jatkuva muutoksen sietäminen tulee pyrkiä kääntämään vahvuudeksi, jolloin inklusio muovautuu rehtorin esimerkin ja johtamisen kautta luontevaksi osaksi positiivista toimintakulttuuria. Rehtorin oman sekä muiden työn kunnioittava, luottamuksellinen mutta myös kriittinen arviointi mahdollistaa tulevaisuuden koulun menestymisen inklusion kaikkien ulottuvuuksien näkökulmasta (Halinen & Järvinen 2008, 94–95).

Lähes jokaisella on luonnostaan jonkinlainen suhde kouluun, opiskeluun ja koulumaailmaan. Jaetaan yhteisiä muistoja, tunnelmia, tiloja ja ihmisiä. Fyysisen tilan ja miljööän lisäksi tärkeiksi aspekteiksi nousevat yleinen ”henki”, ilmapiiri sekä erilaiset sosiaaliset suhteet. Erilaiset tunteet ovat jatkuvasti läsnä koulusta puhuttaessa. Ääripäitä tunnemaailmasta edustavat ahdistus, kateus, pelko ja häpeä, mutta myös yhtäläillä onnistuminen, kuuluvuuden tunne, välittäminen ja tyytyväisyys. Niin tai näin, koulu leimaa meitä aina niin hyvässä kuin pahassakin muokaten identiteettiämme vahvasti. Kokemustemme myötä liitymmekin koulumaailman sukupolviketjuun joko tyytyväisinä

tai torjuvina ja alistettuina. (Kolbe 2009, 69; Lakkala 2009, 217; O'Brien ym. 2008, 2.) Inklusion toteutuminen tai toteutumatta jääminen ei siis ole yhteiskunnallisesti yhdentekevää: Sen avulla on mahdollista rakentaa positiivisesti tulevaisuuteen katsovia sukupolvia. Näiden sukupolvien yksilöt oppivat toivottavasti näkemään omat vahvuutensa jo koulussa ja rakentamaan ”yhteiskuntaan” sopivan identiteetin myös omille jälkeläisilleen.

Väyrynen (2001, 18–19) nostaa esille inklusion dynaamisen luonteen. Jähmeän, staattisen ja tyhjentävän määritelmän luominen inklusion käsitteelle lieneekin lähes mahdoton tehtävä. Sen sijaan inklusio tulisi nähdä prosessina, jonka avulla vastataan oppilaiden tarpeisiin nimenomaisesti yleisopetuksessa. Prosessi ja sen aikaansaamat tulokset vaativat aina muutosta. Muutosta tarvitaan niin rehtoreiden ajatuksiin kuin toimintaan, jotka realisoituvat ulkoisten tai sisäisten tekijöiden kautta koulun arjessa (Altrichter & Elliot 2000, 2). Pohjimmiltaan inklusio on toimintaa, joka muokkaa ja uudistaa opetustoimintaa, sen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä kuhunkin kontekstiin mielekkäiksi. Käytännön tasolla inklusiivinen koulu on jatkuvassa muutoksessa. Ei ole tarvetta tai edes mahdollista saavuttaa ”täydellisen” inklusion tilaa, vaan inklusion kehittäminen organisaation eri tasoilla on jatkuvaa aktiivista toimintaa, jopa taistelua, segregoivia ratkaisuja ja syrjiviä asenteita kohtaan (Ainscow ym. 2006, 25). Myös Halinen ja Järvinen (2008, 80), jotka viittaavat Saloviitaan ym. (2001) ja Mobergiin (2001), toteavat että inklusiiviset koulutuspoliittiset ratkaisut tulee nähdä muunakin kuin inklusiivisten ja segregoivien ratkaisujen mekaanisina järjestelyinä. Sen sijaan perusopetuksen struktuurien ja käytänteiden tulee muodostaa erilaisia oppilaita hyödyttävä jatkumo, joka kehittyy prosessiluonteisesti jatkuvasti ajan hengessä.

Koulumaailman muuttuessa myös koulun itsensä on muututtava ajan hengessä. Tämä vaatii johtajuudelta ja rehtoreilta jatkuvaa muuntautumiskykyä ja itsereflektiota (O'Brien ym. 2008, 59–61). Inklusiiviseksi itsensä kokevan koulun rehtorin tulee analysoida, käsitteellistää ja jopa rikkoa organisaationsa käytänteitä yhä uudelleen, jotta tahtotila yhä syvempää inklusiota kohden säilyisi (Leo & Barton 2006, 178). Rehtorin tehtävänä on varmistaa opettajiensa toiminnan kautta, että jokainen oppilas tulee kohdatuksi vertaistensa joukossa. Tämä kohtaaminen mahdollistuu vain koulun

toimintatapojen ja toimintakulttuurin laajemman kehittämisen kautta. Kehittämistyön tulee tähdätä oppilaan kohtaamisen, yksilöllisyyden huomioimisen sekä sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvan oppimisen mahdollistamiseen. Koulun johdolla on täysi vastuu erilaisten tukimuotojen järjestämiseen ja käytännön toteuttamiseen liittyvissä asioissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 11). Tämän myötä rehtoreiden johtajuuteen liittyy vahvasti heidän pedagoginen asiantuntijuutensa, joka osaltaan limittyy rehtorikoulutusta edeltäviin taustakoulutuksiin.

Inklusio saa jatkuvasti uusia muuttuvia merkityksiä (Biklen 2001, 56). Prosessiluonteen myötä inklusion määritelmä on varmasti jo nyt eri kuin esimerkiksi vain kymmenen vuotta sitten. Inklusio ei käsitteenä ole sidoksissa tiettyyn opetuksen paikkaan, tiettyyn kouluun, tiettyyn rehtoriin tai tiettyyn opettajaan, eikä siihen voida automaattisesti liittää tiettyjä arjen toimintamalleja. Sen sijaan inklusio voitaisiin jäykän määritelmän sijaan nähdä pikemminkin ajattelutapana, johon liittyy tulevaisuuden näkökulma ja asenne, jonka mukaan erilaiset oppilaat voivat oppia tehokkaasti yhdessä kouluarjessa. Inklusio täydentyy käytännön toiminnan kautta toiminnoissa, joille rehtorit antavat merkityksensä inklusion toteutumisen kannalta (Florian 2009, 38). Sen tulee olla myös todellinen päämäärä, joku tila, johon koulumaailman tulisi rehtoreiden johdolla pyrkiä. (Biklen 2001, 56.)

Tämä tutkimus pyrki kuvailemaan, mitkä ovat inklusion todentumisessa esiin tulevat näkemykset, uskomukset ja käytännön prosessit. Jatkotutkimus olisi aiheellista lähitulevaisuudessa jo muutaman vuoden sisään, sillä inklusion eri ulottuvuuksien todentuminen rehtoreiden näkökulmasta oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen lienee jo nyt muuttunut huomattavasti vuoteen 2010 verrattaessa. Ensimmäisenä oletuksena varmasti on, että kolmiportainen tuki on tavoitteensa mukaisesti lisännyt inklusion toteutumista peruskouluissa. Asia on tuskin kuitenkaan niin mustavalkoinen, sillä kolmiportaisuus on tuonut mukanaan myös suuria haasteita käytännön koulutyöhön kouluorganisaation eri tasoille. Rehtoreiden näkemykset ja kokemukset voisivat tuoda myös yllättäviä näkökulmia asiaan. Tästä syystä uuden näkökulman ja viitekehyksen myötä jatkotutkimus rehtoreiden kokemuksista inklusion toteutumisesta heidän omissa kouluissaan olisi tärkeää.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmannista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ainscow, M. 2009. Foreword. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P.T. Farrell (toim.) *Psychology for inclusive education*. London: Routledge, xi-xii.
- Ainscow, M. 2008. *Inclusive Education: The Way of the Future*. 48<sup>th</sup> session of the International Conference on Education, Geneva 25-28 November 2008. DVD-tallenne.
- Ainscow M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. With Peter Farrell, Jo Frankham, Francis Gallanaugh, Andy Howes and Roy Smith. London: Routledge; New York.
- Alrichter, H. & Elliott, J. (toim.) 2000. *Images of educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. (toim.) 1993. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: arvot ja tosiasiat*. Porvoo: WSOY.
- Beirsto, B. & Ruohotie, P. (toim.) 1999. *The education of educators: enabling professional growth for teachers and administrators*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational Education.
- Biklen, D. 2001. *Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa*. Suomentaja Naukkarinen, A. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Booth, T. & Ainscow M. 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. *Koulu ja inklusio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi: Tony Booth ja Mel Ainscow*. Kehitysvammaliitto. Toim. L. Kokko & E. Pietiläinen. Suom. *Lingua Nordica*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (toim.) 2003. *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge.

- Booth, T. & Potts, P. (toim.) 1983. Integrating special education. Oxford: Basil Blackwell.
- De'Lane Harris, J. 2009. Elementary school assistant principals' attitudes toward inclusion of special needs students in the general education setting. A dissertation. Denton, TX. College of Professional Education, Texas Woman's University. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Domencic, P.L. 2002. Reported influences attitudes, and experiences of secondary school principals and their relationship to the inclusion of students with disabilities in general education classes. A dissertation. Lehigh University. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Edmunds, A. L., Macmillan, R. B., Specht, J., Nowicki, E. A. & Edmunds, G. 2009. Principals and inclusive schools: Insight into practice. *EAF Journal* 20 (1), 1–23.
- Ekins, A. & Grimes, P. (toim.) 2009. Inclusion: developing an effective whole school approach. E-kirja. Maidenhead, Berks: McGraw Hill Open University Press.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Suomentaja Saloviita, T. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. & Aelterman, A. 2008. Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies* 34 (3), 159–174.
- Epstein, D. 1993. *Changing classroom cultures: anti racism, politics and schools*. London: Trentham Books.
- Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Suomentaja U. Lehtinen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–198.
- Florian, L. 2009. Towards an inclusive pedagogy. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P.T. Farrell (toim.) *Psychology for inclusive education*. London: Routledge, 38–51.

- Florian, L., Rouse, M., Black-Hawkins, K. & Jull, S. 2004. What can national data tell us about inclusion and pupil achievement? *British Journal of Special Education* 31 (3), 115–121.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects* 38, 77–97.
- Hallintolaki 2003. (6.6.2003/434).  
Luettavissa [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434). Viitattu 19.8.2013.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1998. What's worth fighting for in education? Buckingham: Open University Press.
- Hautamäki, A. 1993. Spontaaniiin yhteiskuntaan – Hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, J. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo (toim.) *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: arvot ja tosiasiat*. Porvoo: WSOY, 133–246.
- Helle, O., Kotisara, R. & Paananen, M-L. 2012. Unelmista totta – Aallonmurtajan harjalta näkee kauas. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–278.
- Hick, P., Kershner R. & Farrell, Peter T. (toim.) 2009. *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Hilasvuori, T. & Mikkola, A.(toim.) 1994. *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. LATU – Laatu opetukseen, tukea oppimiseen. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen laadun kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa 2002–2004. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–252.
- Honkanen, M. 2012. *Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen*. Opetushallitus. Muistiot 2012:8. Helsinki: Edita Prima Oy.



- Horrocks, J. L., White, G. & Roberts, L. 2008. Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38, 1462–1473.
- House, E.R. 2000. Teoksessa H. Altrichter & J. Elliott (toim.) *Images of educational change*. Buckingham: Open University Press, 13–19.
- Howe, K. R. & Miramontes, O. B. 1992. *The ethics of special education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–17.
- Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2009. *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2007. *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Jones, E. 1983. Resources for meeting special needs in secondary schools. Teoksessa T. Booth & P. Potts (toim.) *Integrating special education*. Oxford: Basil Blackwell, 138–147.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–218.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 297. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kolbe, L. 2009. Kaksi Suomea ja koulutettu keskiluokka. Teoksessa K. Järvinen & L. Kolbe (toim.) Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. 2. taskukirjapainos. Helsinki: Kirjapaja. 65–74.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 109–114.
- Krogerus, A. 2007. Arvoperustasta toimenpiteiksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–153.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2011. Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Opetushallitus.
- Kuorelahti, M. 2007. Teachers' willingness to accept 'School for all' – Some comparisons between Montenegrin, Bosnian and Finnish teachers. Teoksessa M. Kuorelahti & K. Lappalainen (toim.) Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä. At the grass' root level- research and visions. Juhlakirja dosentti Kari Ruohon merkkipäivän kunniaksi. A Festschrift to celebrate docent Kari Ruoho's anniversary. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 189–202.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (toim.) 2007. Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä. At the grass' root level – research and visions. Juhlakirja dosentti Kari Ruohon merkkipäivän kunniaksi. A Festschrift to celebrate Kari Ruoho's anniversary. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-instituutin B-sarja, 53. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 26–59.

- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 2001. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä: Atena.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Larrivee, B. 1985. Effective teaching for successful mainstreaming. New York: Longman.
- Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–140.
- Leino, J. 1999. The development of professional competence. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) The education of educators: enabling professional growth for teachers and administrators. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational Education, 5–21.
- Leo, E. & Barton, L. 2006. Inclusion, diversity and leadership. Perspectives, possibilities and contradictions. Educational Management, Administration & Leadership 34 (2), 167–180.
- Mamlin, N. 1999. Despite best intentions: When inclusion fails. The Journal of Special Education 33 (1), 36–49.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Mitchell, D. 2008. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. Abington: Routledge.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Moberg, S. 2001a. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. 2001b. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai

- erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. painos. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Moberg, S. 1984a. Poikkeaviako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän Yliopisto. Tutkimuksia 17. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. 1984b. Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 25. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. 1983. Harjaantumisloukka peruskoulussa. Tutkimusprojektin ”Psykkisesti kehitysvammaisten integraatio Suomessa”. 4. julkaisu. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 24. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat: johdatus erityisopetuksen. Jyväskylä: Gummerus.
- Muijs, D. , Ainscow, M. , Dyson, A. , Raffo, C. , Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. & Miles, S. 2010. Leading under pressure: leadership for social inclusion, *School Leadership & Management*, 30 (2), 143–157.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi: yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

- Niiniluoto, I. 1993. Oikeudenmukaisuus yhteiskunnallisena arvona. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, J. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: arvot ja tosiasiat. Porvoo: WSOY, 97-131.
- Noddings, N. 2007. Philosophy of education. 2. painos. Boulder, CO.: Westview Press.
- O'Brien, J., Murphy, D. & Draper, J. 2008. School leadership. Policy and practice in education. 2. painos. E-kirja. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- OECD 2009. Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Teaching and learning international survey. Luettavissa osoitteessa: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Viitattu 1.9.2013.
- Oja, S. (toim.) 2012a. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oja, S. 2012b. Oppijoiden yhteisöksi. Kehittämistyön tuloksia. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 255–266.
- Oja, S. 2012c. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Luettavissa myös sähköisesti: [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf). Viitattu 13.4.2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Määräys 1-3/011/2004. Luettavissa myös sähköisesti: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Perusopetuslain muutos. Päivätty 24.6.2010./642. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Viitattu 13.4.2013.
- Perusopetuslaki. Päivätty 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>. Viitattu 13.4.2013.
- Pirttimaa, R. & Takala, M. 2010. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 180–188.

- Potts, P. 1983. What difference would integration make to the professionals? Teoksessa T. Booth & P. Potts (toim.) *Integrating special education*. Oxford: Basil Blackwell, 171-194.
- Runswick-Cole, K. 2011. Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education* 38 (3), 112–119.
- Ruohotie, P. 1999. Relationship-based learning in the work environment. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) *The education of educators: enabling professional growth for teachers and administrators*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational Education, 23–52.
- Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–63.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Viitattu 9.4.2013.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Savolainen, H. 2009. Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects* 39, 281–292.
- Schmidt, S. & Venet, M. 2012. Principals facing inclusive schooling or integration. *Canadian Journal of Education* 35 (1), 217–238.
- Sonu, D., Oppenheim, R., Epstein, S. E. & Agarwal, R. 2012. Taking responsibility: The multiple and shifting positions of social justice educators. *Education, Citizenship and Social Justice* 7 (2), 175–189.

- The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. 1993. United Nations. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>. Viitattu 27.4.2014.
- Strain, P. S. & Kerr, M. M. 1981. Mainstreaming of children in schools: research and programmatic issues. New York: Academic Press.
- Swann, W. 1983. Curriculum principles for integration. Teoksessa T. Booth & P. Potts (toim.) Integrating special education. Oxford: Basil Blackwell, 100–124.
- Takala, M. (toim.) 2010a. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Takala, M. 2010b. Inkluisio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 13–20.
- Takala, M. 2010c. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 21–33.
- Takala, M. 2010d. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 58–71.
- Takala, M. 2010e. Johtamisen elementtejä. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 115–123.
- Takala, M. & Kjälldman, I-O. 2010. Arviointi. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 34–42.
- Takala, M. & Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 72–89.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa L. Florian (toim.) The Sage handbook of special education. London: The Sage Publications, 417–428.

Tilastokeskus 2011. Koulutus 2011. Koulutustilastot.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Luettavissa:

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 10.10.2014.

The Universal Declaration of Human Rights. 1948. The United Nations.

<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. Viitattu 13.4.2013.

Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet.

1993. Yhdistyneet Kansakunnat. Luettavissa:

[http://www.vane.to/index.php?option=com\\_content&view=article&id=81%3Avammaisten-henkiloeiden-mahdollisuuksien-yhdenvertaistamista-koskevat-yleisohjeet&catid=3&Itemid=8](http://www.vane.to/index.php?option=com_content&view=article&id=81%3Avammaisten-henkiloeiden-mahdollisuuksien-yhdenvertaistamista-koskevat-yleisohjeet&catid=3&Itemid=8). Viitattu 13.4.2013.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot.

Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. 1990. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO.

[http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF). Viitattu 13.4.2013.

Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus.

2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.

[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE4011.pdf&title=Vammaisia\\_tulee\\_kohdella\\_samalla\\_tavalla\\_kuin\\_muita\\_ihmisia\\_fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE4011.pdf&title=Vammaisia_tulee_kohdella_samalla_tavalla_kuin_muita_ihmisia_fi.pdf). Viitattu 9.4.2013.

Young, I. M. 2000. Inclusion and democracy. E-kirja. Oxford: Oxford University Press.



## LIITTEET

### LIITE 1: Rehtoreille lähetetty sähköinen kysely

#### KYSYMYSRYHMÄ 1 (LÄSNÄOLO/PRESENCE)

1. Koulun tilat ovat esteettömät kaikille oppilaille.  $ka=3.88$ ,  $sd=1.84$
2. Opettajat konsultoivat minua usein erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevissa kysymyksissä.  $ka=4.73$ ,  $sd=1.16$
3. Erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita koskevat asiat ovat harvoin opettajakunnan kokousten aiheena. käännetty  $ka=4.44$ ,  $sd=1.44$
4. Koulussamme on riittävästi erityisopettajia.  $ka=3.86$ ,  $sd=1.72$
5. Koulussamme on riittävästi koulunkäyntiavustajia.  $ka=3.79$ ,  $sd=1.73$
6. Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden asioiden hoitaminen on iso osa opettajakunnan työtä.  $ka=4.60$ ,  $sd=1.24$
7. Kouluilmapiiri on hyväksyvä erilaisia oppijoita kohtaan.  $ka=4.95$ ,  $sd=0.92$
8. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat luonnollinen osa koulun oppilasainesta.  $ka=5.15$ ,  $sd=0.95$
9. Koulurakennus hankaloittaa joidenkin oppilaiden koulunkäyntiä. käännetty  $ka=4.24$ ,  $sd=1.61$
10. Yleisopetuksen koulumme ei ole ensisijaisesti oikea paikka erityistä tukea tarvitseville oppilaille. käännetty  $ka=4.35$ ,  $sd=1.50$
11. Opettajat eivät käänny puoleeni erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevissa pulmissa. käännetty  $ka=5.23$ ,  $sd=1.06$
12. Koulullamme on riittävästi resursseja kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet.  $ka=3.13$ ,  $sd=1.44$

**KYSYMYSRYHMÄ 2 (OSALLISTUMINEN/PARTICIPATION)**

1. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat panostavat yhtä innokkaasti kuin muutkin oppilaat koulutyöhönsä. ka=3.86, sd=1.40
2. Yleisopetuksen opettajat ottavat vastuuta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. ka=4.86, sd=0.99
3. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat yhtä helposti kavereita koulusta kuin muutkin oppilaat. ka=4.17, sd=1.20
4. Erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista huolehtiminen on erityisopettajien vastuulla. käännetty ka=4.55, sd=1.27
5. Koulussa esiintyy vain harvoin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aiheuttamia häiriöitä. ka=3.64, sd=1.45
6. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kiusataan muita oppilaita enemmän. käännetty ka=4.34, sd=1.17
7. Yleisopetuksen opettajat huomioivat oppimisen vaikeudet opetuksessaan. ka=4.74, sd=0.98
8. Koulun yhteiset tapahtumat suunnitellaan kaikille oppilaille sopiviksi. ka=5.52, sd=0.73
9. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kiusaavat enemmän kuin muut oppilaat. ka=4.38, sd=1.27
10. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja yleisopetuksen oppilaat viettävät koulussa aikaa yhdessä. ka=5.07, sd=0.98
11. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat aiheuttavat enemmän työrauhaongelmia kuin muut. käännetty ka=3.55, sd=1.48

**KYSYMYSRYHMÄ 3 (LAATU/QUALITY)**

1. Kouluni on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille. ka=5.25, sd=0.80
2. Keskustelen opettajakuntani kanssa säännöllisesti erityisopetuksen kehittämisestä. ka=4.80, sd=1.06
3. Erityisopetuksen muoto ja tarkoitus ovat opettajakunnalle epäselviä.  
käännetty ka=4.43, sd=1.28
4. Koulumme erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarpeitaan vastaavaa opetusta. ka=4.36, sd=1.17
5. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat vaativat liikaa yleisopetuksen opettajien voimavaroja. käännetty ka=3.28, sd=1.36
6. Erityisopetusta kehitetään yhteistyössä koko koulun henkilökunnan kanssa.  
ka=4.64, sd=1.13
7. Erityiskoulu takaisi joillekin koulumme oppilaille paremmat oppimisen edellytykset. käännetty ka=3.11, sd=1.72
8. Kaikkien saman luokkatason oppilaiden ei tarvitse hallita samoja oppisisältöjä.  
ka=5.11, sd=1.03
9. Erityisopetussuunnitelmamme on selkeä. ka=4.36, sd=1.09
10. Erityisopettajat ovat vastuussa erityisopetuksen kehittämisestä.  
käännetty ka=3.21, sd=1.33
11. Kaikkien oppilaiden tulisi omaksua luokkatasollaan kutakuinkin samat perustiedot ja -taidot. käännetty ka=4.06, sd=1.35

**KYSYMYSRYHMÄ 4****(MOBERGIN INTEGRAATIOASENNEKYSELY/MOBERG'S SCALE)**

1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.  $ka=3.91$ ,  $sd=1.38$
2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle. käännetty  $ka=3.67$ ,  $sd=1.34$
3. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita normaaliluokilla. käännetty  $ka=4.35$ ,  $sd=1.13$
4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan itsetunnon parantumista.  $ka=3.87$ ,  $sd=1.17$
5. Erityisen tuen tarpeessa olevin lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.  $ka=3.40$ ,  $sd=1.34$
6. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.  $ka=1.98$ ,  $sd=1.11$
7. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa. käännetty  $ka=3.57$ ,  $sd=1.31$
8. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee toisten lasten opetuksen tasoa. käännetty  $ka=3.86$ ,  $sd=1.36$
9. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. käännetty  $ka=4.18$ ,  $sd=1.32$
10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa.  $ka=3.73$ ,  $sd=1.14$
11. Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.  $ka=3.35$ ,  $sd=1.22$
12. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille. käännetty  $ka=1.72$ ,  $sd=1.15$
13. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksesta.  $ka=4.31$ ,  $sd=1.35$
14. Erityisen tuen tarpeessa olevat lapset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi"

- käydessään koulua yleisopetusryhmissä. ka=4.04, sd=1.30
15. On oikein vaatia yleisopetuksen opettajaa hyväksymään luokkaansa erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas. ka=3.96, sd=1.38
  16. Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää toisten opetukseen käytettävää aikaa. käännetty ka=2.55, sd=1.23
  17. Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan. ka=3.11, sd=1.15
  18. Erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi. käännetty ka=3.42, sd=1.33
  19. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai -kouluissa. käännetty ka=1.88, sd=1.16
  20. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua. ka=3.56, sd=1.35
  21. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua. ka=2.92, sd=1.35
  22. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa. käännetty ka=1.82, sd=1.25

## LIITE 2: Väittämien keskiarvot ja keskihajonnat kysymysryhmittäin

### KYSYMYSRYHMÄ 1 (LÄSNÄOLO/PRESENCE)

Väittämän numero	Keskiarvo	Keskihajonta
1	3.88	1.84
2	4.73	1.16
3	4.44	1.44
4	3.86	1.72
5	3.79	1.73
6	4.60	1.24
7	4.95	0.92
8	5.15	0.95
9	4.24	1.61
10	4.35	1.50
11	5.23	1.06
12	3.13	1.44
<b>Summa</b>	<b>4.36</b>	<b>0.61</b>

**KYSYMYSRYHMÄ 2 (OSALLISTUMINEN/PARTICIPATION)**

<b>Väittämän numero</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
<b>1</b>	3.86	1.40
<b>2</b>	4.86	0.99
<b>3</b>	4.17	1.20
<b>4</b>	4.55	1.27
<b>5</b>	3.64	1.45
<b>6</b>	4.34	1.17
<b>7</b>	4.74	0.98
<b>8</b>	5.52	0.73
<b>9</b>	4.38	1.27
<b>10</b>	5.07	0.98
<b>11</b>	3.55	1.48
<b>Summa</b>	<b>4.43</b>	<b>0.65</b>

**KYSYMYSRYHMÄ 3 (LAATU/QUALITY)**

<b>Väittämän numero</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
<b>1</b>	5.25	0.80
<b>2</b>	4.80	1.06
<b>3</b>	4.43	1.28
<b>4</b>	4.36	1.17
<b>5</b>	3.28	1.36
<b>6</b>	4.64	1.13
<b>7</b>	3.11	1.72
<b>8</b>	5.11	1.03
<b>9</b>	4.36	1.09
<b>10</b>	3.21	1.33
<b>11</b>	4.06	1.35
<b>Summa</b>	<b>4.24</b>	<b>0.60</b>



**KYSYMYSRYHMÄ 4****(MOBERGIN INTEGRAATIOAENNEKYSELY/MOBERG'S SCALE)**

<b>Väittämän numero</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
<b>1</b>	3.91	1.38
<b>2</b>	3.67	1.34
<b>3</b>	4.35	1.13
<b>4</b>	3.87	1.17
<b>5</b>	3.40	1.34
<b>6</b>	1.98	1.11
<b>7</b>	3.57	1.31
<b>8</b>	3.86	1.36
<b>9</b>	4.18	1.32
<b>10</b>	3.73	1.14
<b>11</b>	3.35	1.22
<b>12</b>	1.72	1.15
<b>13</b>	4.31	1.35
<b>14</b>	4.04	1.30
<b>15</b>	3.96	1.38
<b>16</b>	2.55	1.23

---

<b>17</b>	3.11	1.15
<b>18</b>	3.42	1.33
<b>19</b>	1.88	1.16
<b>20</b>	3.56	1.35
<b>21</b>	2.92	1.35
<b>22</b>	1.82	1.25
<b>Summa</b>	<b>3.33</b>	<b>0.68</b>

---

## KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1. Inclusion in Action –malli, mukaellen Ekins & Grimes 2009

KUVIO 2. Kolme inklusion ulottuvuutta, mukaellen Ainscow ym. 2006, Ainscow 2008 & Mitchell 2008

KUVIO 3. Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki

KUVIO 4. Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä

KUVIO 5. Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä

TAULUKKO 1. Vastanneiden rehtoreiden koulutustaustat

TAULUKKO 2. Väittämien maksimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä

TAULUKKO 3. Väittämien minimikeskiarvot inklusion ulottuvuuksittain eriteltyinä

TAULUKKO 4. Inklusion ulottuvuuksien sekä Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä

TAULUKKO 5. Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden sukupuolen mukaan eriteltyinä

TAULUKKO 6. Kokonaisinklusion keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä

TAULUKKO 7. Tukeyn post hoc -analyysin p-arvot taustakoulutusryhmien välillä

TAULUKKO 8. Mobergin integraatioasennekyselyn keskiarvot rehtoreiden taustakoulutuksittain eriteltyinä

TAULUKKO 9. Cronbachin  $\alpha$ :t mittarin osioittain eriteltyinä