

**ESI- JA LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ INKLUUSIOSTA  
JA SEN TOTEUTUMISESTA ESIOPETUKSEN JAPERUSOPE-  
TUKSEN NIVELVAIHEESSA**

Ulla-Riitta Romppanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Romppanen, Ulla-Riitta. Esi- ja luokanopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.**

Tässä pro-gradu tutkielmassa tutkin esi- ja luokanopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Inklusiolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan jokaisen lapsen yhtäläistä oikeutta aloittaa koulupolkunsa lähikouluperiaatteen mukaisesti yleisopetuksen luokassa siten, että lapsen tarvitsema tuki järjestetään yleisopetuksen yhteydessä. Tutkimukseni teoreettisena taustana kuvaan inklusiota ilmiönä sekä sen ilmenemistä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen konteksteissa. Samoin käsittelen nivelvaihetta, siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Siinä keskeistä on siirtymän asianmukainen valmistelu ja yhteistyö esiopetuksen ja perusopetuksen välillä.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jossa haastateltiin yhden päiväkotikoulun esiopettajia ja luokanopettajia puolistrukturoidun haastattelun avulla. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin menetelmin.

Opettajien käsitykset inklusiosta ja siihen liittyvistä käsityksistä kuvautuivat neljän käsityskategorian kautta: käytäntönä, tavoitteena, asenteena ja arvona. Esi- ja luokanopettajien käsitysten mukaan inklusio toteutui käytännössä siten, että kaikki lapset siirtyivät tuen tarpeesta huolimatta esiopetuksesta perusopetukseen lähikouluperiaatteen mukaisesti. Kuitenkin koulualueella asuvat kehitysvammaiset lapset eivät käyneet lähikoulua, eivätkä myöskään luokanopettajien käsitysten mukaan kuuluneet lähikouluun. Opettajien käsityksissä ilmeni ristiriitaa asenteiden ja arvon suhteessa käytäntöön. Inklusiota pidettiin hyvänä koulutuksellisenä arvona, johon asennoiduttiin positiivisesti. Kuitenkin inklusion hyvä toteutuminen ja kaikkien oppilaiden etu huoletti opettajia. Opettajien käsitysten mukaan riittävällä ja tarkoituksen mukaisella resurssoinnilla oli keskeinen rooli inklusion toteutumisessa nivelvaiheessa ja muutenkin perusopetuksessa.

Asiasanat: Inkluisio, siirtymä, lähikouluperiaate, fenomenografia

# TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>INKLUUSIO VARHAISKASVATUKSEN JA PERUSOPETUKSEN PERUSTANA</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Integraatiosta inklusioon.....	9
	2.2 Inklusio varhaiskasvatuksessa .....	12
	2.3 Inklusio perusopetuksessa .....	15
	2.4 Opettajien käsitykset inklusiosta.....	18
<b>3</b>	<b>SIIRTYMÄ</b> .....	<b>20</b>
	3.1 Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen .....	20
	3.2 Siirtymän merkitys inklusiivisesta näkökulmasta .....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT</b> .....	<b>25</b>
	<b>TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET JA MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>26</b>
	4.1 Fenomenografinen lähtökohta tutkimukselle.....	26
	4.2 Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä .....	28
	4.3 Aineiston fenomenografinen analyysi.....	31
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>49</b>
	5.1 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusion toteutumisesta käytäntönä.....	52
	5.2 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusioon liittyvistä tavoitteista .	56
	5.3 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusioon liittyvistä asenteista ...	57
	5.4 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusiosta arvona .....	60
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>63</b>
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63

6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	69
6.3 Eettiset ratkaisut.....	72
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa pienen lapsen opinpolku alkaa virallisesti esiopetuksessa, jonka tavoitteena on tukea ja edistää lapsen kasvua, kehitystä sekä oppimisedellytyksiä (Opetushallitus 2014a, 6). Siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen ensimmäiselle luokalle on lapselle yksi elämänsä siihenastisista siirtymistä merkittävien (ks. Opetushallitus 2014a, 17; Yeboah 2002).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia esiopettajilla ja alkuopetuksen luokanopettajilla on inklusion toteutumisesta siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. *Inklusiolla* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa jokaisen lapsen oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan (Perusopetuslaki 1998, 6§) siten, että tarvittava tuki ja tuenmuodot tuodaan lapsen luokse tavalliseen luokkaympäristöön (UNESCO 1994; Ainscow, Booth & Dyson 2006). Koen myös tärkeäksi tutkia, millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajilla on inklusiosta ja mitkä tekijät ovat yhteydessä sen toteutumiseen perusopetuksessa. Tavoitteena on tietysti, että inklusio toteutuu myös käytännössä eikä vain siirtoprosessin aikana siirtoa tekevien opettajien puheen tasolla.

Suomi on sitoutunut kansainvälisin sopimuksin ja laein noudattamaan inklusion periaatteita niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa (UNESCO 1994, Perusopetuslaki 642/ 2010). Suomessa varhaiskasvatusta on lähtökohtaisesti rakennettu 1960-luvulla kaikille lapsille yhteisenä päivähoidona (Laki lasten päivähoidosta 36/1973). Voidaan siis sanoa, että varhaiskasvatuksen perusta on inklusiivinen siinä mielessä, että jokaisella lapsella on oikeus päivähoidon. Päivähoitoa ohjaavan lainsäädännön näkökulmasta lapsia ei segregoida palveluiden ulkopuolelle. (Pihlaja 2009, 153.) Vaikka lähtökohtaisesti jokaisella lapsella on oikeus aloittaa koulupolkunsa lähikoulusta (Perusopetuslaki 1998, §6), valitettavasti inklusion periaatteiden mukainen opetuksen järjestäminen ei aina toteudu helposti kouluun siirryttäessä. Kansainvälisistä sopimuksista ja perusopetuslain muutoksista huolimatta inklusio on tutkimuksien mukaan siirtynyt hitaasti suomalaiseen koulujärjestelmään. Osaltaan suomalaisen erityisope-

tuksen järjestämisen kaksi rinnakkaisjärjestelmä ovat hidastaneet inklusion siirtymistä koulutusjärjestelmäämme. (ks. Hakala & Leivo 2015; Saloviita 2012.) Erityisopetuksen kahdella rinnakkaisjärjestelmällä tarkoitetaan perusopetuksen yhteydessä annettavaa osa-aikaista erityisopetusta sekä kokoaikaista erityisopetusta erityisluokilla tai erityiskouluissa. Kahden rinnakkaisjärjestelmän olemassaolo perustui erilaisuuden ajatukselle. Pitkään ajateltiin, että erityisoppilaat ovat niin erilaisia, että he tarvitsevat erillistä opetusta. (Pinola 2008.)

Hiljattain myös OAJ:n puheenjohtaja Luukkainen otti asiaan kantaa blogikirjoituksessaan 25.5.2018. Kolmiportainen tuki ja inklusio eivät toteudu hyvistä laista huolimatta, hänen mukaansa. (ks. Perusopetuslaki 642/ 2010; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 107.) Luukkaisen (2018) mukaan inklusiota on käytetty säästökeinona, jolloin erityisluokkia on lakkautettu eikä tuen tarpeeseen ja toteuttamiseen perusopetuksen yhteydessä olla kunnissa budjetoitu riittävästi siten, että tarvittava tuki toteutuisi todellisuudessa. Resurssipulan vuoksi opettajat joutuvat toimimaan oman osaamisensa ja jaksamisensa rajoilla. Kolmiportainen tuki ja sen toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä on lisännyt opettajien työtaakkaa ja lisäkouluttaminen tuen toteuttamiseksi on jäänyt puutteelliseksi. Luukkainen (2018) toteaaakin, että inklusio olevan hyvä asia, mikäli koulussa on riittävät resurssit sen toteuttamiseen. Inklusiossa ei ole kyse ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtämisestä yleisopetuksen ryhmiin vaan kaikkien oppilaiden oppimisen tukemista, jolloin kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuudet parantuvat. (ks. Saloviita 2012; Erityisopetuksen strategia 2007, 20; Murto 1999, 31-32) Keskeisenä tavoitteena inklusiossa on myös osallisuuden painottaminen, johon myös opetussuunnitelmat sitoutuvat (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26).

Suomalainen varhaiskasvatus on toimintaperiaatteiltaan ja resursseiltaan ehkä perusopetusta hieman edellä siinä, ettei lapsia "valikoida" varhaiskasvatukseen, vaan varhaiskasvatus mukautuu lapsen tarpeisiin. Hyytiäisen (2012, 133) tutkimus vahvistaa tätä käsitystä. Hänen mukaansa inklusio toteutuu varhaiskasvatuksessa varsin hyvin. Varhaiskasvatuksen suvaitsevaisuus voi toimia

esimerkkinä myös perusopetukselle, jolloin voitaisiin välttyä inklusion vastaisilta koulusijoituksilta. (Hyytiäinen 2012, 136.)

Suomessa inklusion toteutumista on tutkittu varsin vähän. Opettajien suhtautumista inklusioon on vuorostaan tutkittu hyvinkin paljon (ks. Saloviita 2017; Hyytiäinen 2012, 138; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Pinola 2008; Moberg & Savolainen 2003). Inklusioperiaatteiden lisääminen varhaiskasvatus- ja perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 642/ 2010, Laki lasten päivähoitosta 580/2015) on antanut aihetta tutkia ilmiötä ja siihen liittyviä käsityksiä.

Tämän tutkimuksen taustateorian ensimmäisessä kappaleessa määrittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä integraatio ja inklusio ja niiden välistä suhdetta. Koin myös tärkeäksi tutkimuksen kannalta tuoda nämä käsitteet omiin konteksteihin varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa, mitä se tarkoittaa käytännössä näissä konteksteissa. Tuon esille teoriaosuudessani opettajien suhtautumista inklusiota kohtaan aiempien tutkimusten avulla. Ainscow'n (2007, 149.) mukaan opettajat ovat avainhenkilöitä inklusiivisuuden toteutumisessa koulujärjestelmässä. Teoriaosuuteni toinen kappale käsittelee siirtymää ja sen merkitystä inklusion näkökulmasta. Siirtymä esikoulusta kouluun tuo mukanaan muutoksen lapsen kasvuympäristöön ja siinä toimimiseen. Esiopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on tukea lapsen eheää kouluun siirtymistä. Eheä oppimisen polku esiopetuksesta perusopetukseen edellyttää, että kasvatus- ja opetushenkilökunta ovat tietoisia siirtoprosessiin liittyvistä tavoitteista, ominaispiirteistä ja käytänteistä. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä unohtamatta. (Opetushallitus 2014a, 8.) Nivelvaiheen merkitys korostuu erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka ovat tarvinneet jo esiopetuksessa tehostettua tai erityistä tukea oppimisessa. On oleellista, että tieto lapsen tuen tarpeista ja esiopetuksen aikana saadusta tuesta siirtyy nivelvaiheessa myös perusopetukseen. (Opetushallitus 2014a,17, 33.) Tällä halutaan varmistaa nivelvaiheen onnistuminen, jossa huomioidaan lapsen yksilöllisiä tarpeita.



## 2 INKLUUSIO VARHAISKASVATUKSEN JA PERUSOPETUKSEN PERUSTANA

Salamancan koulutuspoliittinen sopimus teki tutuksi koulutukseen liittyvän inklusiotermin (UNESCO 1994). Tässä sopimuksessa linjattiin allekirjoittaneiden maiden kesken koulutuksellinen tavoitteena jokaisen lapsen oikeus koulunkäyntiin tavallisessa koulussa. Koulutuksellinen inklusio ei koske vain vammaisia ihmisiä vaan sen ajatellaan koskevan kaikkia vähemmistöryhmiä (Ainscow 2006, 15). Inklusion historia pitää sisällään myös osin edelleenkin vallalla olevan integraatioajatuksen. Täydellisesti toteutettu integraatio voi mahdollistaa inklusio toteutumiseen, toteavat Hakala & Leivo (2015,10).

### 2.1 Integraatiosta inklusioon

Integraatioajattelu perustuu YK:n ihmisoikeuksiin kuuluvaan yhdenvertaisuuden periaatteeseen, minkä perimmäisenä tavoitteena on koulutuksellinen tasa-arvo. Suomessa koulutuksen kautta pyritään demokratiaan ja tasa-arvoon. Lain-säädännön avulla tasa-arvoisuuden periaatteen toteutumista on haluttu vahvistaa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2015, 277.) Viime vuosina selkeitä esimerkkejä siitä ovat vuonna 2011 voimaan tullut perusopetuslain muutos koulunkäynnin ja oppimisen tuesta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010) sekä muutama vuosi myöhemmin oppilas- ja opiskelijahuoltolaista (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1267/2013). Myös uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014b) tätä tasa-arvoisuuden ja inklusion periaatteita on haluttu vahvistaa ja tuoda esille.

Integraatiota ja inklusiota pidetään usein rinnakkaisina käsitteinä pedagogisessa kirjallisuudessa (Viitala 2004, 133). Molemmat käsitteet pitävät sisällään ajatuksen, että erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan tavalliseen ryhmään ja kouluun (Erityisopetuksen strategia, 2007, 19). Toisaalta integraatiosta puhutaan myös silloin, kun tavallisessa koulussa toimivalta erityisluokalta pyritään integroimaan oppilaita mahdollisimman paljon yleisopetuksen ryhmiin

opetuksen ajaksi. Historiallisesti integraatio ajattelu muuttui pikkuhiljaa 1980-luvulla Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa inklusioajatteluksi. (Erytisoetuksen strategia, 2007, 19.) Integraatiokäsitteestä on haluttu luopua, sillä se korostaa yksilön puutteita ja jättää ympäristön ja sen vaikutuksen huomiotta (ks. Moberg 2001, 83). Integraatiossa inklusioon siirryttäessä tulisi Naukkarisen (2005, 12) mukaan keskittyä oppilaan ja oppimisympäristön vuorovaikutuksen kehittämiseen (ks. myös Saloviita 2017).

Integraatio- ja inklusiokäsitteiden eroa voidaan lähestyä kahden eri paradigman näkökulmasta. Integraation yhteydessä voidaan puhua kuntoutusparadigmasta, jonka ajatuksen mukaan henkilö on valmis liittymään vallitsevaan yhteiskuntaan, kun hän on ensin kuntoutunut riittävästi ja saavuttanut tietyt taidot. (Saloviita 2017; Saloviita 2006.) Kuntoutusparadigmasta inklusiivisempaan tukiparadigmaan siirryttiin YK:n Vammaispoliittisen ohjelman myötä vuonna 1994 (Pirttimaa 2003). Inklusion mukainen tukiparadigma korostaa ajatusta, jossa henkilön kuuluminen yhteiskuntaan on itsestään selvä kansalaisyhteiskunta. Tukiparadigman keskeisenä ajatuksena on, että vammaisen henkilö saa tarvitsemansa tuen hänen normaaliin elinympäristöön sekä koulunkäyntiinsä. (Saloviita 2006; Saloviita 2001, 157.) Vammaisuutta ei pyritä ”parantamaan” kuntouttamisen avulla, kuten kuntoutusparadigman aikana ajateltiin, vaan hänet hyväksytään arvokkaana yhteisön jäsenenä sellaisenaan. Kuntoutusmalli ja tukimalli voidaan nähdä historiallisena jatkumona, jossa on haluttu siirtää tuen antamisen painopistettä yksilöön kohdistettavista tukitoimista ympäristön muokkaamiseen. (Saloviita 2006) Olennaisena erona näiden kahden paradigman välillä onkin Ladonlahden (2004, 44) mukaan se mihin tukea tarvitseva tai vammaisen henkilö sijoittuu tukea annettaessa (ks. myös Saloviita 2012). Integraatio ajattelun mukaisessa kuntoutusparadigmassa henkilö siirtyy kuntoutuksen ”portaalta” toiselle, jolloin henkilön fyysinen ympäristö vaihtuu, sitä vastoin inklusiomallin mukaisessa tukiparadigmassa henkilön tarvitsema tuki tuodaan hänen luokseen ja tuen intensiteettiä vaihdellaan tarpeen mukaan. (ks. myös Naukkarinen 2001; Ladonlahti & Naukkarinen 2006)

Integraation ja inklusion erona voidaan myös pitää käsitystä lapsesta. Integraatio perustuu ajatukselle, että lapset jaotellaan duaalimallin mukaisesti normaaleihin ja poikkeaviin, kun taas inklusiossa toteutuu kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuus, eikä erottelua tehdä oppimiskyvyn tai minkään muunkaan perusteella (Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Suomi allekirjoitti yhdessä monien maiden kanssa YK:n yleissopimuksen vammaispoliittisen ohjelman vuonna 1994. Tämän myötä sitouduttiin inklusion mukaiseen koulutusjärjestelmään, jonka tulisi mahdollistaa koulutus kaikenlaisille oppijoille. Integraatiossa ja inklusion tavoittelun näkökulmasta voidaan niitä pitää Mobergin (2001, 85) mukaan yhtenevinä. Molemmissa pyritään yhteisöllisyyteen, siten ettei ketään syrjitä tai leimata sekä molemmissa pyritään kaikkien oppilaiden hyvään opetukseen, huomioiden siinä oppilaiden erilaisuus. **Tästä huolimatta vammaiset lapset ja nuoret ovat usein se ryhmä, joka jää vaille koulutusta (Kuorelahti ym. 2015, 279.)** tai saa sitä erityiskouluissa tai kokoaikaisissa erityisopetuksen pienryhmissä. Tällöin väistämättä näiden lasten yhtäläiset oikeudet koulutukseen vaarantuvat. Voidaan siis todeta, ettei integraatiolla ja inklusiolla on paljon yhteisiä elementtejä, mutta ne eroavat päämääriltään keskeisesti.

Inklusion käsite on puolestaan tullut käyttöön laajalti kansainvälisten sopimusten myötä. Ensimmäisen kerran inklusion käsitettä käytettiin Unescon, Salamancan julistuksessa vuonna 1994, mutta myös aikaisemmin 1981, YK:n vammaispoliittisessa lausunnossa mainittiin inklusion periaate, full participation and equality, vammaisten täysi osallisuus sekä yhdenvertaisuus. (Vammaispoliittinen lausunto 1994; UNESCO 1994.)

Inklusio on käsitteenä hyvin laaja ja sitä on määritelty monella tapaa, riippuen tutkimuksen kontekstista tai ilmiöstä sen yhteydessä. Ainscow'n ja Boothin (2005,14) mukaan inklusio on monitahoinen käsite, missä on kyse jatkuvasta prosessista. Heidän mukaansa inklusio on itsessään tavoite, johon tietoisesti pyritään toiminnan kautta, mutta jonka saavuttaminen täysin on mahdotonta. Ainscow'n (2007, 155) mukaan inklusioprosessin tarkoituksena on löytää aina parempia tapoja vastata erilaisuuden kohtaamiseen. Inklusio on oppimista, miten elää erilaisuuden kanssa ja miten oppia erilaisuudesta. Sen kautta voimme oppia

suhtautumaan erilaisuuteen positiivisesti sekä edistämään oppimista aikuisten ja lasten välillä. (Ainscow 2007, 155.) Naukkarinen (2005) määrittää inklusiota sateenkaarikäsitteenä, joka voidaan nähdä suppeana tai laajana käsitteenä tai sen voi myös nähdä myös filosofiana. Suppeamassa määrittelyssä inklusio ymmärretään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen järjestämistä lähikouluperiaatteen mukaisesti (Ainscow, Booth & Dyson 2006; Takala 2016, 13). Ainscow'n ja muiden (2006, 14-26) määritelmän mukaan inklusion mukaisia arvoja opetuksessa ovat osallisuus, yhteisöllisyys, myötätunto, monimuotoisuuden kunnioittaminen, kestävä kehitys sekä oikeudenmukaisuus.

Inklusio on yleisesti hyväksytty teoria, joka on näyttäytynyt erilaisina toimina eri yhteyksissä. Teorianäkökulmasta inklusio on selkeä, mutta käytännön opetuksen näkökulmasta se ei ole yksiselitteinen. (Hodkinson & Vickerman 2016, 7.) Inklusiossa on myös kyse, miten käsitämme ja arvostamme lapsuutta ja lapsia. Inklusion näkökulmasta tuen tarpeista lasta ei nähdä ainoastaan tuen tarpeen kautta vaan kokonaisvaltaisesti ja ensisijaisesti lapsena. (Booth ym. 2006, 4.) Yksilön näkökulmasta inklusiossa korostuu se, että lähiympäristössä, kuten päiväkodissa ja koulussa arvostetaan ihmisten moninaisuutta ja mikä edesauttaa kaikkien lasten, nuorten ja aikuisten osallistumista yhteisön toimintaa tasa-arvoisena jäsenenä. Inklusioajattelun mukaan yhteisöön kuuluminen on jokaisen yksilön oikeus, jota ei tarvitse erikseen ansaita (Saloviita 2012, 5). Yhteisön arvot heijastuvat keskeisesti siihen, miten yksilötasolla tasa-arvoisuuden toteutuminen koetaan. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pyritään lähtökohtaisesti tasa-arvoisuuden toteutumiseen, mutta välttämättä ei se toteudu järjestelmän sisällä. (Kuorelahti ym. 2015, 280.)

## **2.2 Inklusio varhaiskasvatuksessa**

Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä Esiopetuksen oppimissuunnitelma. Lähtökohtaisesti Suomessa päivähoitojärjestelmää on rakennettu aina 1960-luvulta kaikille lapsille yhteisenä

palveluna (Pihlaja 2009; Päivähoitolaki 36/ 1973). Uudistunut varhaiskasvatuslaki (580/2015) velvoittaa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Inklusion mukaiset tavoitteet näkyvät molemmissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa (Opetushallitus 2016, 15; Opetushallitus 2014a, 7), joiden mukaan sekä varhaiskasvatusta että esiopetusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti. Esiopetuksessa ”toimintakulttuurin lähtökohtana on kaikille yhteinen esiopetus, jossa kukin lapsi voi toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena yksilönään ja yhteisön jäsenenä” (Opetushallitus 2014a, 14.) Termiä ei kuitenkaan avata kummassakaan perusteissa sen enempää. Tässä tutkimuksessa keskityn käyttämään pääsääntöisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) ja viitaan siihen myös puhuttaessa varhaiskasvatuksesta, johon esiopetus kuuluu.

Inklusio varhaiskasvatuksessa käsittää kaikkien lasten yhteistä ja yhtäläistä oikeutta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jossa vastataan kunkin lapsen tuentarpeeseen monimuotoisesti (Pihlaja & Neitola 2017, 80). Inklusion lähtökohtana kasvatuksessa on se, että kaikilla lapsilla on yhtäläiset oikeudet palveluihin ja tasavertainen pääsy niihin. Perusideana on, mikä jo aiemmin todettiin, palveluiden saatavuus lähellä lapsen kotia. ( Pihlaja 2009; Odom 2000.)

Varhaiskasvatuksessa ei olla lähtökohtaisesti lähdetty luomaan kahta erillistä palvelujärjestelmää vastaamaan lasten tuen tarpeisiin vaan varhaiskasvatus on ollut alkujaan yhtenäinen palvelujärjestelmä. Kunnilla on tänä päivänä velvollisuus järjestää jokaiselle lapselle päivähoitopaikka (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 11 § 1. mom.), eikä hoitopaikan saamiseen vaikuta esimerkiksi tuentarpeet. Viittala (2006) määrittelee inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohdaksi lapsen tarpeet. Jos lapsi tarvitsee tukea, tulee se suunnitella yksilöllisesti sekä toteuttaa osana lapsen luonnollista arjen toimintaa. Yleisesti lapset sijoitetaan inklusiivisesti tavallisiin lapsiryhmiin ja vaikka lapsen sijoitettaisiin integroituun erityisryhmään, on suurin osa lapsista niissä tyypillisesti kehittyneitä (Pihlaja 2009).

Tutkimuksen näkökulmasta inklusion toteutuminen Suomessa on hyvin vaihtelevaa ja alueelliset erot ovat suuria. Pihlaja (2009, 153) on koonnut metatutkimuksessaan inklusion toteutumista varhaiskasvatuksesta ja siinä ilmeni, että

varhaiskasvatuksen perusta ja rakenteet ovat inklusiiviset siinä mielessä, että jokaisella lapsella on yhtäläinen pääsy palveluihin eikä Suomessa erityistä tukea tarvitsevia lapsia sijoiteta järjestelmän ulkopuolelle. Tätä käsitystä tukee myös lain-säädäntö. Kuitenkin Pihlaja toteaa, että lapset hyvin eriarvoisessa asemassa resurssien suhteen asuinkunnasta ja lapsiryhmän koosta riippuen. Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksessa vuorostaan tarkasteltiin, millaisia muutoksia lasten tuen tarpeissa ja palveluiden saannissa on tapahtunut vuosien 1997-2016 välisenä aikana. Tutkimuksen tulokset olivat osaltaan hyvin saman suuntaiset Pihlajan (2009) kokoaman metatutkimuksen kanssa. Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksessa ilmeni, että edelleen tuenmäärittämisen käytännöt eivät ole täysin yhteneviä kuntien välillä. Osaltaan tähän on vaikuttanut se, että osa kunnista on ottanut käyttöönsä tuen kolmiportaisuuden myös 0-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa.

Positiivisiakin tutkimustuloksia löytyy, nimittäin Hyytiäisen (2012, 133) väitöstutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatukseen kuuluvassa esiopetuksessa inklusiivisuus toteutuu varsin hyvin. Hänen tutkimuksensa käsitteli vaikeasti vammaisten lasten koulupolkuja esiopetuksesta toiselle asteelle. Hän toteaa, että vaikeavammaisten lasten esiopetuksen järjestäminen tavallisessa ryhmässä näyttäisi olevan vakiintunut käytäntö.

Viitala (2014, 29) toteaa että, inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii sen, että jokaisella lapsella on pääsy inklusiiviseen kasvatukseen. Se edellyttää kasvattajilta sitoutumista, oikeanlaista asennetta sekä osaamista, sillä se vaikuttaa suoraan siihen millaisia toimintatapoja valitaan varhaiskasvatuksessa. Tarvittavaa tukea tulisi olla saatavilla. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskeisenä elementtinä on kaikkien lasten osallisuuden huomioiminen. Osallisuuden toteutuminen näkyy lasten yhteisenä leikkinä, oppimisena ja työskentelynä sekä lasten vaikuttamismahdollisuuksina. Osallisuuden toteutuminen ryhmätasolla kuvaa yhteenkuuluvuuden tunne, yhteisöllisyys sekä jokaisen lapsen sosiaalinen osallisuus. Edellä mainittujen asioiden toteutuessa inklusiivinen varhaiskasvatus on laadukasta.

## 2.3 Inklusio perusopetuksessa

Suomessa kuten myös muualla pohjoismaissa peruskoulutusta on rakennettu vuosikymmenien ajan koulutuksellisen tasa-arvoisuuden pohjalta. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin inklusiivisen koulun tavoitteisiin. Näitä ovat Salamancan julistus (UNESCO, 1994) sekä lasten oikeuksien sopimus (UNICEF 1989). Näissä sopimuksissa inklusiivinen koulu määritellään kaikille yhteisenä kouluna, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella. Koulun tehtävänä on tarjota asianmukaisia tukitoimia niitä tarvitseville. Inklusiivinen koulu huolehtii siitä, että myös vammaisilla oppilailla on mahdollisuus kokea kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä. (Saloviita 2012, 5.) Inklusiivisella koululla ja opetuksella tarkoitetaan mukaan lukemista, sisällyttämistä ja yhteen kuulumista (Pinola 2008). Inklusiivisen koulujärjestelmä katsotaan rakentuvan kolmen keskeisen päämäärän pohjalta, koulutukseen pääsyyn (access), osallisuuteen (participation) sekä laatuun (quality). Koulutusjärjestelmä on todellisuudessa vasta sitten inklusiivinen, kun nämä edelle mainitut periaatteet toteutuvat. (Ainscow 2006; Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009; Kuorelahti ym. 2015, 279.)

Inklusiota voidaan kuvata muutosprosessiksi kouluyhteisössä sekä koulutuspolitiikassa (Väyrynen 2001,17). Vuoden 2011 perusopetuslain muutoksella pyrittiin vahvistamaan lähikouluperiaatteen toteutumista ja joustavia tukijärjestelyitä sekä oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennaltaehkäisevään kasvuun ja oppimisen tukeen (Perusopetuslaki 642/ 2010; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 107.) Sen tavoitteena oli myös, että erityisen tuen oppilaat voitaisiin mahdollisuuksien mukaan sijoittaa tuettuna lähikoulun perusopetuksen ryhmiin (OAJ 2017).

Inklusiossa koulun tulisi olla valmis ottamaan vastaan erilaisia oppijoita sen sijaan, että oppilaiden tulisi olla sopivia kouluun. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) määrittävät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen olevan kaikkien oppilaiden opettamista niin, ettei ketään vammaisuuden tai muuhun oppimiseen liittyvän asian takia eroteta omasta ikäluokastaan. Koulun tulisi muuttua siten, että

se muokkautuu oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen. Inklusio laajassa merkityksessään tarkastelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta ja sitä, miten hänen luonnollisessa ympäristössään voitaisiin poistaa tai ainakin vähentää oppimista ja osallisuutta estäviä tekijöitä (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Esteitä oppilaan osallisuudelle ja oppimiselle voi myös muodostua koulujärjestelmässä, esimerkiksi eriyttämisen puuttumisena opetusmenetelmissä. (Väyrynen 2001, 17-18.)

Inklusion toteutumista perusopetuksessa on haluttu vahvistaa lähikouluperiaatteen kautta. Lähikoulu määritellään perusopetuslaissa (1998/§6) kouluksi, joka sijaitsee lähinnä lapsen kotia. Lähikouluperiaatteen tarkoituksena on luoda kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet saada tarvitsemansa oppimisen ja koulunkäynnin tuki sinne missä lapsi käy koulua. (Vainikainen ym. 2015, 108; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345.) Inklusio määritellään Salamancan (UNESCO, 1994) sopimuksessa kaikkien lasten opettamiseksi yhdessä mahdollisista haasteista huolimatta, niin että lapsen lähikoulu sopeutuu lapsen tarpeisiin ja tarjoaa tarvittavan tuen. Lähikouluperiaate tukee sinänsä inklusion toteutumista, vähintään ryhmätasolla toteutuvaa inklusiota. Sen toteutumisen perusedellytykseksi voidaan lukea oppimisen tuen järjestämisen riittävä resursointi sekä varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen toimintamallit (Vainikainen ym. 2015, 108).

Kansainvälisistä sopimuksista ja perusopetuslain muutoksista huolimatta inklusio on tutkimuksien mukaan siirtynyt hitaasti suomalaiseen koulujärjestelmään. Osaltaan erityisopetuksen järjestämisen kaksi rinnakkaisjärjestelmää, osa-aikainen erityisopetus sekä erityiskoulut ovat hidastaneet inklusion siirtymistä koulutusjärjestelmäämme. (ks. Hakala & Leivo 2015; Saloviita 2012.) Kahden rinnakkaisjärjestelmän olemassaolo perustui erilaisuuden ajatukselle. Pitkään ajateltiin, että erityisoppilaat ovat niin erilaisia, että he tarvitsevat erillistä opetusta. (Pinola 2008.) Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on pitkään uskottu, että homogeenisten oppilasryhmien opettaminen hyödyttää kaikkia oppijoita. Tästä esimerkkinä voidaan pitää perusopetuksen oppiainekohtaisia taso-ryhmiä sekä diagnoosien mukaan järjestettyä erityisopetusta. (Ladonlahti &



Naukkarinen 2006, 348.) Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007, 21) mukaan painotetaan siinä lähikouluperiaatteen toteutumista sekä ohjataan järjestämään opetus mahdollisuuksien mukaan heterogeenisissä opetusryhmissä yleisopetuksessa. Heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen on koettu tutkimusten mukaan yhdeksi haasteeksi inklusion toteutumisessa. Opettajat eivät koe, että heillä olisi riittävää osaamista opettaa hyvin heterogeenisiä ryhmiä. (De Boer, Pijil & Minnaert 2011; Ladonlahti & Naukkarinen 2006)

Seppälä-Pänkäläisen (2009) väitöskirjassaan käsitteli oppilaiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa lähikoulussa ja siinä ilmeni, että koulukulttuurin muutos kohti inklusiota aiheutti opettajien keskuudessa jännitteitä ja risiiriitoja. Inklusiossa on Seppälä-Pänkäläisen (2009, 207) mukaan kyse paradigmatason muutoksesta, jossa koulun muutos kohti inklusiota on todellista vasta silloin kun se ulottuu syvälle toiminnan taustalla oleviin uskomuksiin ja oletuksiin. Oleellisinta on se, mistä suunnasta muutosta lähdetään rakentamaan, integraation vain inklusion ideologian näkökulmasta. Integraation kautta lähdetessä oppilaiden tulee ansaita paikkansa perusopetuksessa, kun taas inklusion näkökulmasta jokaisella on oma paikkansa kouluyhteisössä.

Inklusiota tulisi aina tarkastella siinä ajassa ja paikassa, jossa sitä pyritään toteuttamaan. Koulujärjestelmämme on tällä hetkellä keskellä muutosta. Vuoden 2014 voimaan tulleen uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty, että perusopetusta tullaan kehittämään inklusioperiaatteiden mukaisesti (Opetushallitus 2014b, 18), mutta jättää avoimeksi, mitä inklusion toteutuminen käytännössä tarkoittaa ja kuinka se järjestetään. Perusopetussuunnitelman perusteissa viitataan kuitenkin inklusion periaatteisiin kuten sukupuolten tasa-arvoon, eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Ainscow ym. (2006, 148) toteaaakin, että inklusiivinen koulu vaatii arvojen toteutumista käytännön tasolla, sekä tietoa että taitoa, mutta myös sitoutumista. Lakkala (2008, 226-227) toteaa myös, ettei inklusiivisuus ole ilmiönä yksiselitteinen, eikä sen yksinkertaistaminen ole tavoiteltavaa. Inklusiivisuus tulisi nähdä moniulotteisena ja joustavana. Toteuttaakseen opettajat tarvitsevat työkaluja ja strategisia menetel-

miä, jotta inklusiivista koulua voidaan jäsentää. Koulussa inklusiivisuuden toteutuu vasta sitten, kun ryhmän kaikki oppilaat voivat osallistua oman yhteisönsä toimintaa. Yhteisön täysvaltainen jäsenyys muodostuu arjen pienistä asioista, kuten välitunneista, leikeistä, kaikille yhteiseen opetukseen osallistumisen ja onnistumisen kokemuksista. (Lakkala 2008, 224.)

## 2.4 Opettajien käsitykset inklusiosta

Inklusion toteutus vaatii tahtotilaa tehdä asioita uudella tavalla. Useiden tutkimusten mukaan opettajat ovat avain asemassa inklusion toteuttamisessa (esim. Ainscow 2007). Inklusio kuten, mitkä tahansa muut tavoitteet koulujärjestelmässä vaativat sitoutumista ja tahtotilaa työskennellä sen toteutumiseksi. Inklusion tulisi hahmottaa kokonaisvaltaisesti, systeemisenä, rakenteellisena ja teoreettisena, jotta sen toteutuminen näkyisi käytännössä. (Biklen 2001, 78-79.) Inklusion toteutumisen esteeksi on selitetty opettajista riippumattomia syitä, kuten resurssoinnin puutetta sekä riittämätöntä koulutusta (Saloviita 2012, 10). Myös opettajien positiivisilla kokemuksilla inklusion toteuttamisesta, on kanadalais tutkimuksen mukaan vaikutusta siihen, miten inklusiota toteutetaan (ks. Horne & Timmons 2009, 273 - 286). Tutkimuksessa ilmeni, ettei opettajien toiveet inklusion toteuttamisesta koulun arkitodellisuudessa toteutuneet. Opettajien kouluttamisella pyrittiin vastaamaan inklusioon sekä heterogeenisemmäksi muuttuvien oppilasryhmien opettamiseen. Opettajien toiveena oli myös kollegiaalinen yhteistyö sekä oppilaskohtaisemman pedagogiikan toteuttaminen. Ainscow (2007, 149.) tukee myös tätä käsitystä, että opettajat ovat avainhenkilöitä inklusiivisuuden toteuttamisessa koulujärjestelmässä. De Boerin, Pijilin ja Minnaertin (2011) metatutkimus oli myös saman suuntainen. Siinä ilmeni, että opettajat joilla oli kokemusta inklusiosta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta suhtautuivat siihen positiivisemmin kuin sellaiset opettajat joilla ei itsellään ollut kokemusta tai vain hyvin vähän kokemusta. Nuorimmilla opettajilla vuorostaan oli positiivisempi asenne erityistarpeisten oppilaiden opettamiseen kuin sellaisilla joilla oli vuosien kokemus opettajuudesta. Metatutkimuksessa ilmeni myös,

että opettajat suhtautuivat kaikkein kielteisimmin sellaisiin oppilaisiin, joilla oli käyttäytymisen ongelmia sekä niihin ketkä olivat laaja-alaista vammaisuutta. Sitä vastoin positiivisesti suhtauduttiin oppilaisiin, jotka olivat liikuntarajoitteisia tai aistivammaisuutta. De Boer, Pijilin sekä Minnaertin (2011) tutkimuskoonnissa kävi kuitenkin ilmi, että erityisopetuksen koulutuksilla oli vaikutusta positiivisesti opettajien asenteisiin, sillä usein asenteiden taustalla oli se, etteivät opettajat kokeneet olevansa riittävän päteviä opettamaan erityistarpeisia oppilaita. Hwangin ja Evansin (2011) tutkimuksessa oli myös hyvin samanlaisia tuloksia. Erityisesti opettajan iällä ja kokemuksella oli vaikutusta opettajien suhtautumiseen inkluusiota kohtaa.

Suomalaistutkimuksissa (Hyytiäinen 2012, 138; Moberg & Savolainen 2003; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Pinola 2008) ilmeni myös, että asenteet inkluusiota kohtaan ovat kriittisiä ja varauksellisia. Erityisen kielteisesti opettajat suhtautuivat oppilaisiin, jotka ovat vaikeavammaisia tai joilla on haasteita tunne-elämässä ja sosioemotionaalisissa taidoissa. Takala (2010, 17) puolestaan toteaa, että useat opettajat vastustavat inkluusiota, koska sen koetaan lisäävän työtaakkaa. Positiivisesti inkluusioon suhtautuivat Pinolan (2008, 39-49) tutkimuksessa opettajat, joilla oli positiivisia kokemuksia integraatiosta sekä kollegiaalisesta yhteistyöstä. Valanne ja Lakkala (2004) ovat saaneet tutkimuksessaan vastaavia tuloksia. Inklusiivisen koulun tavoittelussa yhtenä tärkeänä tavoitteena voidaan pitää opettajien myönteistä asennoitumista inkluusiota kohtaan (Hyytiäinen 2012, 138; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98-99; Pinola 2008.) Seppälä-Pänkäläinen (2009, 21) toteaa, että opettajien tulisi vastata oppilaiden moninaisuuteen oman ammattitaidon lisäksi yhdessä kouluyhteisön, vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa (ks. Biklen 2001).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa opettajien käsityksiä on tutkittu myös jonkin verran (ks. esim. Pihlaja 2009; Viitala 2000). Suurin osa tukea tarvitsevista lapsista sijoittuu varhaiskasvatuksessa aivan tavallisiin ryhmiin (Viitala 2008). Viitala (2004, 136) toteaa lastentarhanopettajien suhtautuvan tukea tarvitseviin lapsiin positiivisesti. Pihlajan (2009) metatutkimuksessa ilmeni myös, että yleisesti lastentarhanopettajat suhtautuivat tukea tarvitseviin lapsiin

myönteisesti, mutta se koettiin myös ongelmallisena. Tukea tarvitsevat lapset työllistävät enemmän lastentarhanopettajia, eikä heillä ole aikaa yksilölliseen ohjaamiseen. Kaikkein negatiivisemmin suhtauduttiin lapsiin, joilla oli sosio-emotionaalaisia vaikeuksia. (Pihlaja 2009.) On siis selvää, että opettajien asenteella ja kokemuksella on yhteydessä inklusion toteutumiseen niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa. Yksinään asenteet eivät riitä, mutta ne ovat tärkeä osa koko inklusio prosessia.

### **3 SIIRTYMÄ**

Siirtymävaiheet elämässä ovat usein merkityksellisiä, sillä niissä jätetään taakse ja edessä on jotakin uutta. Esiopetuksesta kouluun siirtyminen on lapsen elämässä yksi isoimmista siirtymistä (Yeboah, 2002). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan: ”onnistunut siirtyminen edistää lasten turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia sekä heidän kasvu- ja oppimisedellytyksiään” (Opetushallitus 2014a, 16.) Seuraavaksi käsittelen siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Avaan myös siirtymän inklusiivista luonnetta ja sitä mitkä asiat vaikuttavat keskeisesti siirtymän inklusiivisuuden toteutumiseen ja miten ne vaikuttavat lapseen.

#### **3.1 Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen**

Esiopetuksella on merkittävä rooli jokaisen kouluun siirtyvän lapsen elämässä (ks. Jahnukainen 2003, 256). Esiopetuksen tavoitteena on tukea lapsen kasvun-, kehityksen ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus 2014a, 6; Rimm-Kaufman & Pianta 2000), jotta jokaisella lapsella olisi yhtäläiset edellytykset koulun aloittamiseen (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 95). Esiopetus tuli velvoittavaksi ja tavoitteelliseksi perusopetuslain muutoksen myötä (12.12.2014, 26a §), jolloin kaikki suomalaislapset osal-

listuvat vuoden mittaiseen esiopetukseen ennen perusopetuksen alkamista. Varhaiskasvatus, johon esiopetus kuuluu, muodostaa lapselle eheän ja johdonmukaisen opinpolun aina kouluun asti. Lähtökohtana on laadukas ja suunnitelmallinen varhaiskasvatus, jossa huomioidaan lapsen yksilölliset kasvun ja oppimisen tarpeet. Lapsen kasvun ja oppimisen kannalta on tärkeää, että esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen jatkumon. Siirtymävaihetta tulisi valmistella asianmukaisesti ja sen tulisi olla suunnitelmallinen. (Opetushallitus 2014a,16,17.) Eheä oppimisenpolku edellyttää, että kasvatus- ja opetushenkilökunta ovat tietoisia siirtoprosessiin liittyvistä tavoitteista, ominaispiireistä ja käytännöistä. Eheän opinpolku pitää sisällään myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyönä. (Opetushallitus 2014a, 8, 14-15.) Yhteistyöllä vanhempien kanssa on Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000, 498) tutkimuksen mukaan vaikutusta lapsen onnistuneeseen kouluun siirtymiseen. Mikäli yhteistyö toimii nivelvaiheessa hyvin, sillä on vaikutusta lapsen sopeutumiseen uuteen ympäristöön sekä lapsen myöhempään koulumenestykseen. Nivelvaiheissa, siirryttäessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta perusopetukseen korostuu myös opettajien välinen yhteistyö. Yhteistyöllä varmistetaan lasten yksilöllinen huomiointi sekä vanhempien osallisuus. Oppimisen eri vaiheissa tavoitteiden ja käytännöiden tuntemisella varmistetaan laadukas kasvatus ja opetus. Jotta voitaisiin tukea lapsia johdonmukaisesti siirtymävaiheissa, tulisi tuen ja opetuksen käytännöiden olla yhdenmukaisia sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa. (Opetushallitus 2014a, 16.)

Suomessa oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus voi alkaa myös aikaisemmin, jos oppivelvollisuutta on pidennetty. Pidennetty oppivelvollisuus koskee lapsia, jotka vammaisuuden tai sairauden vuoksi eivät tule suoriutumaan oppivelvollisuudesta yhdeksässä vuodessa. Tällöin oppivelvollisuus alkaa heillä jo kuusivuotiaana. (Opetushallitus 2014b, 70.) Oppivelvollisuuden ja oikeuden lisäksi kaikilla lapsilla on oikeus aloittaa koulunkäynti lähikoulussa yhdessä kotiympäristön lasten kanssa.

Onnistunutta siirtymää kouluun ei voida korostaa liikaa. Onnistuessaan siirtymävaihe on lapselle turvallinen ja edistää lapsen hyvinvointia sekä tukee hänen kasvu- ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus 2014a, 17). Kokemukset siirtymästä voivat vaikuttaa lapsen myöhempään oppimiseen ja kehittymiseen (Rimm-Kaufman & Pianta 2000; Yiboah 2002). Valtakunnallinen esiopetuksen oppimissuunnitelma jättää paikallisesti päätettäväksi, miten kunnissa siirtoprosessi etenee ja kuinka se toteutetaan. Kehotus suunnitelmallisuuteen on yksiselitteinen. Esiopetuksen oppimissuunnitelmassa määritellään, että siirtymisen esiopetuksesta perusopetukseen tulisi tapahtua mahdollisimman joustavasti lasta tukien, niin että opettajat siirtävät kaiken tarvittavan tiedon kasvun ja oppimisen etenemisestä ja tukemisesta. (Opetushallitus 2014a, 17.)

Suomalaisessa Karikosken (2008, 143-144) tutkimuksessa selvitettiin, mitkä asiat vaikuttavat siirtymäprosessin sujuvuuteen vanhempien mielestä. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ajattelivat esiopetuksen antavan lapsille monia valmentavia taitoja; itsenäistymistä, toisten huomioon ottamista ja ryhmätyöskentelytaitoja, joita lapset tarvitsisivat kouluun siirtyessä. Siirtyminen esiopetuksesta kouluun merkitsi myös toimintakulttuurin muutosta; lapsikeskeisemmästä kulttuurista kohti opettajajohtoista toimintakulttuuria. Karikoski (2008, 148-149) toteaa tutkimuksensa johtopäätöksissä, että vaikka lähtökohtaisesti suomalainen koulujärjestelmä pyrkii olemaan tasapuolinen kaikille lapsille koulunaloitusvaiheessa, niin sitä se ei kuitenkaan ole. Siirtymien sujuvuudessa oli suuria vaihteluita, riippuen siitä, missä lapsi kävi esiopetuksessa. Siirtymä sujui parhaiten niillä lapsilla, jotka kävivät esiopetuksen esi- ja alkuopetuksen yhdysluokilla. Yhdysluokilla esiopetus toteutetaan alkuopetuksen yhteydessä, jolloin siirtyminen kouluun on hyvin luonteva. Vuorostaan siirtymäprosessi oli pitkäkestoisin ja ongelmallisoin päiväkodin esiopetuksesta siirtyville lapsille. Suurimpana vaikuttavana tekijänä oli toimintakulttuurin ja ympäristön muutos. Muutosten vähäisyys sekä vuorovaikutussuhteiden pysyvyys myötävaikuttivat lapsen siirtoprosessia. (Karinkoski 2008, 149.)

Yleisesti voidaan todeta, että nykyisin kouluun siirryttäessä tehostettua sekä erityistä tukea saavat lapset pyritään sijoittamaan yleisopetuksen luokille.

Alijoki (2006) tutki väitöskirjassaan, erityistä tukea saavien lasten koulupolkuja esiopetuksesta perusopetukseen. Tutkimuksessa ilmeni, ettei aina inklusiiviset siirtymät eli sijoittuminen esiopetuksesta perusopetuksen tavalliselle luokalle, ole välttämättä opettajien mukaan oppilaan oppimisen kannalta paras vaihtoehto. Opettajien mukaan aina ei ole perusteltua pyrkiä integroimaan kaikkia lapsia yleisopetuksen luokille. Toisinaan segregoiva ratkaisu eli lapsen sijoittaminen erityisluokalle palveli opettajan mielestä enemmän lapsen kehitystä ja itsetuntoa. Tutkimuksessa todettiin, että integroivia sekä segregoivia ratkaisuja tarvitaan, sillä lasten tarpeet ja vaikeudet ovat niin yksilöllisiä. (Alijoki 2006, 162-163.)

Hyytiäisen (2012, 133) tutkimuksessa ilmeni samankaltaisia segregoivia ratkaisuja. Siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen inklusiiviset opetuksen käytänteet eivät enää toteutuneet automaattisesti. Koulunaloitus paikkaa määrittäen vahvasti lapsen diagnoosi, mikä vaikutti Hyytiäisen (2012) mukaan segregoivana erityisopetus ratkaisuna, jolloin oppilas päätyi erityisopetukseen. Koulusijoituksissa tulisi aina huomioida diagnoosin muuttumisen mahdollisuus lapsen kasvun ja kehityksen myötä. Tukitoimia suunniteltaessa tulisi keskittyä huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet. Nykyinen oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei velvoita lapselle annettavan tuen perusteluksi diagnoosi, vaan tukea annetaan oppilaslähtöisesti huomioiden oppilaan vahvuudet, mutta myös oppimis- ja kehittymistarpeet (Opetushallitus 2014b, 61). Pelkästään koulun hallinnollisten ratkaisujen muuttaminen inklusiiviseksi ei takaa inklusion toteutumista opetuksessa, toteaa Hyytiäinen (2012, 140). Tarvitaan lisäksi tukea, tietoa ja taitoa ratkaista pedagogisia kysymyksiä yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Niiden tulisi vahvistaa ja edesauttaa jokaisen lapsen oikeutta opiskella yhdessä kotiympäristön lasten kanssa.

### **3.2 Siirtymän merkitys inklusiivisesta näkökulmasta**

Pienen lapsen elämässä tapahtuu isoja siirtymiä suhteellisen lyhyessä ajassa. Jokaisella siirtymällä on merkityksensä, mutta kouluun siirtyminen on varmasti

yksi niistä merkittävimmistä (ks. Yeboah 2002). Merkitykselliseksi tämän siirtymän tekee se, että lapsen toimintakulttuurissa ja ympäristössä tapahtuu merkittäviä muutoksia, joilla on vaikutusta lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja kehittymiseen. Rimm- Kaufman ja Pianta (2000, 493) selittävät siirtymään liittyvää ympäristön ja toimintamallien muutoksesta. Lapseen kohdistuvat tavoitteet, odotukset ja vaatimukset muuttuvat, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun. Myös vuorovaikutuksessa, ympäristössä ja sen toiminnassa tapahtuu muutoksia. Luokahuoneympäristön luonne on erilainen kuin esiopetuksen ympäristö. Toiminta muuttuu enemmän tavoitetietoisemmaksi, vuorovaikutus luokkaympäristöissä muuttuu yhä tarkoituksenmukaiseksi ja opetuksessa keskitytään lapsen akateemiseen kehitykseen. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000.) Suomalaisessa Kari- kosken (2008,149) tutkimuksessa ilmeni vastaavia tuloksia. Siirtymän myötä kasvuympäristö muuttui esiopetuksesta kouluun siirryttäessä lapsikeskeisestä leikki- ja oppimisympäristöstä koulun opettajajohtoiseksi oppimis- ja opetusympäristöksi. Muutosta tapahtui myös oppimisympäristön sosiaalisuudessa, jossa koulussa keskityttiin enemmän yksilötyöskentelyyn kuin ryhmätyöskentelyyn.

Tätä muutosprosessia esi- ja perusopetuksen välistä siirtymää voidaan myös tarkastella Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian näkökulmasta. Ekologinen siirtymä tapahtuu Bronfenbrennerin (1979, 26) mukaan aina, kun henkilön ja tässä tutkimuksessa lapsen asema ekologisessa ympäristössä muuttuu roolin, asetelman tai molempien muutoksen seurauksena. Teorian näkökulmasta lapsen siirtyminen voidaan nähdä ekologisen teorian mukaan toimintaympäristön muutoksena, jossa korostuu siirtymän valmistelu esiopettajien ja luokanopettajien yhteisenä toimintana. Siirtymässä inklusion näkökulmasta halutaan varmistaa, että siirtymässä huomioidaan inklusion periaatteet sekä lähtökohtaisesti halutaan varmistaa, että lapsi voi aloittaa koulunsa lähikoulussa ja saa tarvitsemansa tuen myös sinne. (Takala 2016, 16.) Inklusio nähdään tässäkin tilanteessa prosessina ja tavoitteena. Inklusion toteutumista edistää yhteisön omat arvot, huolellinen ja systemaattinen suunnittelu sekä sen koordinointi paikallisesti (Ainscow ym. 2006, 174-175.)



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksellani pyrin tarkastelemaan, millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajat antavat siirtoprosessille sekä miten inklusion periaatteet otetaan siinä huomioon. Olen erityisesti kiinnostunut, millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajilla on siirtoprosessista ja inklusiosta tässä yhteydessä. Kyseisessä päiväkotikoulussa on tehty yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä jo useamman vuoden ajan. Heillä on myös vakiintuneet käytänteet siirtoprosessia varten.

Tutkimuksessani tavoitteeni on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajilla on inklusiosta<sup>1</sup> ja sen toteutumisesta esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa?

---

<sup>1</sup> Inklusiolla tässä yhteydessä tarkoitetaan, jokaisen lapsen yhtäläistä oikeutta aloittaa perusopetus lähikouluperiaatteen mukaisesti, siten että lapsen tarvitsema tuki toteutetaan perusopetuksen yhteydessä.

# TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET JA MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

Tämän empiirisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millaisia käsityksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen esiopettajilla ja peruskoulun luokanopettajilla on inklusiivisuuden toteutumisesta siirtymävaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen. Tässä kappaleessa avaan tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia. Kerroin tutkimusaineiston keruusta ja sen analysointiprosessista.

## 4.1 Fenomenografinen lähtökohta tutkimukselle

Tässä empiirisessä tutkimuksessa tarkoitukseni on kuvata, millaisia käsityksiä ja kokemuksia esiopettajilla ja luokanopettajilla on inklusion toteutumisesta siirtymävaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen. Tutkimukseni tieteenfilosofiseksi lähtökohta valikoitui fenomenografia, sillä sen kautta ei olla kiinnostuneita, miksi informanteilla eli tässä tapauksessa opettajilla<sup>2</sup> on tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä vaan sen tarkoituksena on kuvata erilaisia käsityksiä heidän omista lähtökohdista käsin. (Häkkinen 1996, 13.) Tutkittava ilmiö, tässä tapauksessa inklusio siirtymävaiheessa, voi näyttäytyä erilaisena eri ihmisille, riippuen aina siitä, miten nämä ihmiset ovat ymmärtäneet kyseisen ilmiön (Marton & Booth 1997; Häkkinen 1996, 14).

Fenomenografia on kvalitatiiviseen tieteenfilosofian alueeseen kuuluva tutkimusote, jonka tavoitteena on selvittää, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Syrjälä 1994, 114). Siinä tutkitaan ihmisten käsityksiä maailmasta, jotka ovat sidoksissa siihen, miten he kokevat maailman. Tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiötä koskevat käsitykset ja miten niitä ymmärretään. (Kokkari & Huttunen 2014, 383; Huusko & Paloniemi 2006 162-163.) Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsitysten välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

---

<sup>2</sup> Tässä tutkimuksessa käytän termiä opettajat, silloin kun viittaa molempiin opettajaryhmiin.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut niistä opettajien arkipäivässä muodostetuista käsityksistä, miten inklusio toteutuu opettajien mielestä siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen ja mitkä asiat liittyvät siihen. Fenomenografisen tutkimuksen mukaan ihminen nähdään aktiivisena tiedonkäsittelijänä, joka muodostaa itselleen käsityksiä ilmiöistä, joita ilmaistaan yleisesti kielen avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Syrjälä 1994, 121- 12.) Ahonen (1994, 121-122) kuvaa käsityksiä inter -subjektiiviseksi, sillä niitä ilmaistaan kielen kautta. Ei kuitenkaan riitä, että tutkimuksen analysointiyksikkönä pidetään yksittäisiä sanoja tai lauseita vaan niitä tulee kuvata aina informanttien ilmaisemien ajatusten suhteessa ilmiöön (Häkkinen 1996, 28.) Päädyin keräämään tämän tutkimuksen aineiston haastattelemalla opettajia puolistrukturoidun haastattelun avulla (Eskola & Vastamäki 2015, 27; Tuomi & Sarajärvi 2011, 74), sillä koin että sillä tavoin saan selville parhaiten, millaisia käsityksiä opettajilla on tutkimukseni aiheesta. Fenomenografiassa kuten monessa muussakin laadullisessa tutkimusmenetelmässä käytetään yleisesti kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Aineiston keruulle ja menetelmälle tämän tutkimuksen kannalta aikataulut asettivat omat reunaehdonsa.

Laadullisessa tutkimuksessa kuten tässäkin tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellisen elämän ilmiöitä (Hirsjärvi 2016, 161.) Kuteinkin sillä erotuksella, että maailma ei esittäydy meille sellaisenaan vaan sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. (ks. Marton & Booth 1997, 13.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään päätelmiä todellisuudesta vaan kuvaamaan ilmiöitä yksilöstä käsin. Ymmärrämme siis asiat aina suhteessa johonkin. (Huusko & Paloheimo 2006, 165). Sama ilmiö, toisten kokemana, eri ympäristössä voi näyttäytyä aivan erilaisena (Åkerlind 2012). Myös inklusio ilmiönä on aina sidoksissa aikaan, paikkaan, kulttuuriin missä se ilmenee. (ks. Ainscow'n ja Booth 2005, 14). Siksi voidaankin ajatella, että ihminen luo tietoisesti käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja sen ilmiöistä omien kokemustensa kautta (Syrjälä 1994, 116). Härkönen (1996, 90-92, 95-98) määrittelee että, käsitykset voivat olla havainnon, kokemuksen tai ajattelun perusteella omaksuttuja mielikuvia jostakin ilmiöstä. Käsityksiin liittyy aina merkityksenantoa. Fenomenografisen tutkimuksen

tavoitteena on systematisoida sosiaalisesti jaettuja sekä merkityksellisiä ajattelu-  
tapoja. Lähtökohtana on koota eri yksilöiden tuottamia käsityksiä sekä löytää ni-  
den välisiä eroja jossakin tietyssä ryhmässä. Keskeistä on käsitysten sisältö sekä  
kiinnittää huomiota niiden välisiin suhteisiin (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)  
Marton (1994, 4427) mukaan fenomenografinen tutkimus kohdistuu erilaisiin ta-  
poihin olla tietoinen jostakin ilmiöstä tai tilanteesta. Fenomenografinen tutkimus  
kuten tämänkin tutkimus keskittyy kuvaamaan sitä, miten opettajat ajattelevat  
inklusion toteutuvan nivelvaiheessa ja kuvaamaan sitä, mitä heidän mieles-  
tänsä sen toteutuminen edellyttää.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tietynlainen avoimuus, mikä näkyy  
siinä, että tutkimuksen teoria, tutkimuskysymykset, aineiston keruu ja aineiston  
analyysi voivat joustavasti muokkautua tutkimuksen edetessä. Käytännössä laa-  
dullisen tutkimuksen eri elementit limittyvät toisiinsa ja kehittyvät lopulliseen  
muotoonsa prosessin aikana. Tärkeää laadullisen tutkimuksen tekemisen kan-  
nalta on löytää ne johtavat ideat, jotka rajaavat tutkimusaihetta. Alussa oma tut-  
kimukseni teoriataustan luominen oli melko sekavaa. Päädyin rakentamaan tut-  
kimukseni teoriaosuutta keskeisten käsitteiden kautta. Tässä vaiheessa tarvitaan  
tutkijana päättäväisyyttä siitä, mitkä asiat kuuluvat tutkimukseen ja mitkä eivät.  
Rajaamisella pyritään selkeään ja tarkoituksenmukaiseen ongelmanasetteluun.  
Myös tutkijana omat intressit tutkimusaiheesta ja siihen liittyvät tarkastelunäkö-  
kulmat vaikuttavat siihen, miten aineisto kerätään. Laadullisen tutkimuksen ai-  
neisto ei siis sellaisenaan riitä kuvaamaan todellisuutta vaan se vaatii tulkinnal-  
lisiä linsejä tai tarkasteluperspektiivejä välittämään sen. (Kiviniemi 2015, 77.)

## **4.2 Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä**

Teoreettinen perehtyneisyys luo pohjan myös aineiston hankinnalle ja  
suuntaa sitä (Huusko & Paloheimo 2006, 166; Ahonen 1994, 123). Tutkimukses-  
sani tarkastellaan varhaiskasvatuksen esiopettajien ja luokanopettajien käsityk-  
siä ja kokemuksia inklusiivisuuden toteutumisesta siirtoprosessissa. Aineiston

informantteina toimivat esi- ja luokanopettajat, jotka työskentelevät samassa päiväkotikoulussa Päijät-Hämeessä. Tutkimusprosessini alussa lähestyin aluksi päiväkotikoulun johtajaa sekä rehtoria, joille esittelin tutkimukseni aiheen ja pyysin lupaa käyttää henkilökuntaa informantteina tutkimuksessani. Ennen haastatteluja tein tutkimuslupahakemuksen päijäthämäläisen kunnan varhaiskasvatuspalveluille, josta sain myöntävän vastauksen tutkimukseni suorittamiseen.

Valitsin aineiston keruu menetelmäksi haastattelun, sillä se on yksi käytetyimmistä laadullisen tutkimuksen aineistojen keruun menetelmistä. (ks. Maison 2007, 63.) Koin myös oman tutkimusaiheeni kannalta parhaimmaksi vaihtoehdoksi, että aineisto kerätään juuri haastattelun avulla. Haastattelussa opettajat voivat parhaiten kuvailla omia kokemuksiaan inklusion toteutumisesta siirtoprosessissa sekä siihen liittyviä käsityksiään. Haastatteluja varten laadin haastattelurungon, jossa jaottelin haastattelukysymykset kolmen teeman ympärille. Nämä teemat olivat inklusio, siirtoprosessi sekä lapsen/oppilaan tukeminen. Ennen virallisia haastatteluja tein yhden koehaastattelun, jossa testasin haastattelurunkoni toimivuutta. Samalla kelloitin haastattelun keston, jotta voisin informoida siitä myöhemmin opettajille. Koehaastattelun tekeminen antoi itselle varmuuden siitä, että haastattelu runko on toimiva ja että kysymykset ovat monipuolisia sekä ymmärrettäviä.

Tutkimusluvan saatuaani tiedustelin opettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseen. Lähestyin heitä sähköpostin välityksellä sekä puhelimella. Sähköposteissa sekä puheluissa kerroin avoimesti tutkimuksesta ja se tavoitteista. Opettajat, jotka osallistuivat tutkimukseeni, saivat henkilökohtaiseen harkintaa perustuen päättää osallistumisestaan tutkimukseen, mikä on myös yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri (Hirsjärvi & Hurme 2014, 20). Lähestyin kaikkiaan seitsemää luokanopettajaa ja neljää esiopettajaa, joista lopulliseen tutkimukseen osallistui neljä esiopettajaa sekä neljä luokanopettajaa kyseisestä päiväkotikoulusta. Päädyin tutkimuksessani valitsemaan informanteiksi sekä esiopettajia että luokanopettajia siitä syystä, että he ovat ne henkilöt, jotka osallistuvat työssään joka vuosi siirtoprosessiin. Siirtoprosessi on palaveri, jossa esiope-

tuksessa olleista lapsista siirretään tietoa eteenpäin luokanopettajille perusopetukseen. Valintaani vaikutti myös se, että haastatteleamalla sekä esiopettajia että luokanopettajia pystyn muodostamaan ilmiöstä monipuolisemman ja kattavan kuvan. Perustuen esiopetuksen perusteisiin sekä perusopetuksen oppimissuunnitelman perusteisiin, jossa molemmissa määritellään, että perusopetuksen siirtymät tulee suunnitella ja toteuttaa suunnitelmallisesti. (Opetushallitus 2014a,16,17; Opetushallitus 2014b, 98) Opettajien valikoitumiseen vaikutti myös heidän kokemuksensa. Eli halusin haastateltavaksi opettajia, joilla oli kokemusta siirtoprosessiin osallistumisesta. Toisena kriteerinä oli työskenteleminen esi- tai alkuopetuksessa.

Tutkimusaineisto kerättiin helmikuun 2018 alussa puolistrukturoidun haastattelun avulla (ks. Patton 2002, 343), jotka nauhoitin/äänitin? puhenauhurin avulla. Haastatteluiden sopiminen sujui hyvässä yhteistyössä, siten ettei haastatteluihin osallistuminen haitannut opettajien työpäivää tai esiopetusryhmien toimintaa. Haastattelut toteutettiin pienessä neuvottelu huoneessa, jossa pystyimme keskittymään haastatteluun. Ennen haastatteluja kerroin vielä lyhyesti tutkimuksestani ja esittelin heille haastattelun rungon, jotta he tietäisivät haastattelun kulusta. Haastattelukysymyksiä oli kaikkiaan 25. Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset. Määrittelin myös heille haastattelun aluksi, mitä tarkoitan inklusiolla tässä tutkimuksessa. Koin tämän oleelliseksi sen vuoksi, koska en ole kiinnostunut lähtökohtaisesti siitä, miten esiopettajat ja luokanopettajat määrittelevät inklusion vaan siitä, miten he käsittävät sen. Jokaisessa haastattelutilanteesta pyrin luomaan rennon ja vuorovaikutuksellisen tilanteen juttelemalla muita asioita ennen haastattelua (Bogdan & Biklen 2006, 103). Samalla myös huomioiden sensitiivisesti sen, että suurin osa heistä tulivat haastattelutilanteeseen kesken työpäivän ja päivän tapahtumat pyörivät varmasti heillä siinä tilanteessa mielessä. Annoin jokaiselle haastateltavalle aikaa orientoitua haastattelutilanteeseen antamalla aikaa sekä olemalla itse rauhallinen tilanteessa. Yhden haastattelun toteutin puhelinhaastatteluna, sillä kyseiselle opettajalle tulikin yllättävä meno sovitun haastatteluajankohtana. Haastattelut kestivät

kaikkiaan noin 20 -40 minuuttia. Haasteltavani olivat siis esiopettajia ja luokanopettajia. He olivat iältään 31- 63 vuotiaita. Jokaisella heillä oli kokemusta tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Sekä esiopettajat että luokanopettajilla oli työuransa tähänastisesti eniten kokemusta opettajuudesta juurikin esi- ja alkuopetuksen luokilta.

Haastattelujen jälkeen pyrin mahdollisimman nopeasti litteroimaan haastattelut. Purin haastattelut ensin kahdeksi erilliseksi tiedostoksi esiopettajien haastattelut toiseen ja luokanopettajien haastattelut toiseen. Erottelin haastattelut toisistaan koodaamalla vastaukset esiopettajat Eo1, Eo2, jne. sekä luokanopettajat Lo1, Lo2, jne. Litterointi tehtiin puheen tarkkuudella eli litteroinnissa ei olla otettu huomioon empimistä, taukoja vaan siinä olennaista oli ne puheilmaisuudet, joita haastattelemani opettajat tuottivat vastatessaan haastattelukysymyksiin.

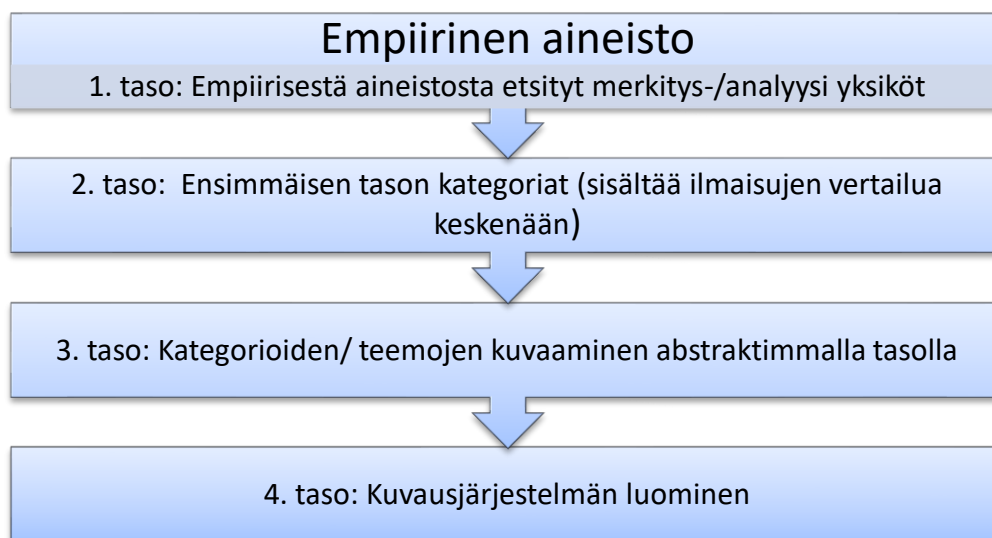
Hyvin nopeasti litteroituani useamman haastattelun huomasin, että vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Viimeistään siinä vaiheessa, kun olin saanut litteroitua kaikki haastatteluni vakuutuin siitä, että aineistoni olisi sisällöllisesti riittävää. Tällöin voidaan puhua myös aineiston kylläisyydestä eli saturaatiosta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 99; Eskola & Suoranta 1998, 64.) Litteroinnin jälkeen siirryin perehtymään aineistooni paremmin. Seuraavaksi kerron tutkimukseni analyysiprosessista.

### **4.3 Aineiston fenomenografinen analyysi**

Tämän empiirisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla esiopettajia ja luokanopettajia puolistrukturoidun haastattelun avulla. Aineiston analyysi puolestaan toteutettiin aineistolähtöisenä fenomenografisena analyysinä. Tällöin teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä myöskään teoriasta johdettujen oletusten testaamisessa. Fenomenografinen analysointi etenee vaiheittain, minkä aikana käsitellään koko aineistoa kokonaisuutena. Aineisto toimii itsessään tulkinnan välineenä ja sen avulla muodostuu myös aineiston kategoriat. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Analyysissä keskeistä kiinnittää huomioita informanttien eli opettajien eriytyviin ja yhteneviin tapoihin ymmärtää ja käsitteellistää ilmiötä

sellaisenaan, ilman että niitä verrataan tutkijan omiin käsityksiin ilmiöstä (Kakkori & Huttunen 2014, 387). Yksittäisten opettajien vastaukset eivät sinänsä korostu aineistosta vaan pyrkimyksenä on luoda ehyt kokonaisuus (Åkerlind 2012; Häkkinen 1996, 39).

Fenomenografiassa aineiston analyysi ei ole kovinkaan strukturoitu, sillä on täysin mahdotonta erottaa analyysitekniikkaa aineiston sisällöstä, joka on täynnä informanttien antamia merkityksiä. (Niikko 2003, 32.) Fenomenografiassa ei ole löydettävissä Niikon (2003, 32) mukaan mitään tiettyä menettelytapaa vaan se noudattelee pitkälti kvalitatiivisen analyysin tunnuspiirteitä. Koin kuitenkin tarpeelliseksi löytää aineiston analysointiprosessin avuksi jotakin systemaattisuutta. Fenomenografinen analyysimenetelmä on minulle tutkijana aivan uusi, joten koin prosessin helpommaksi jäsentää jonkin mallin mukaisesti. Päädyin toteuttamaan aineiston analyysin Uljensin (1989, 41) ja myöhemmin Huuskon ja Palonimen (2006, 167) muokkaaman fenomenografisen analyysimallin avulla. Siinä kuvataan vaiheittain, miten erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot syntyvät analyysi prosessin aikana:



Taulukko 1. Uljensia (1989, 41) sekä Huusko & Paloniemi (2006, 167) mukaillen

*Analyysin ensimmäisessä vaiheessa* lähdin lukemaan aineistoani useita kertoja läpi ja alleviivaamaan korostuskynällä ilmaisuja, joiden avulla voisin muodostaa alustavaa variaatiota opettajien ilmaisemista inkluusioon liittyvistä käsityksistä.



Aineiston lukemisen kautta etsin tekstistä esiopettajien ja luokanopettajien antamia määritelmiä sekä kuvauksia inklusiosta. Tässä vaiheessa analyysiä merkityksiköitä voidaan etsiä aineistosta kysymysten avulla (Huusko & Paloheimo 2006, 167). Etsiessäni ilmaisuja ”kysyin” aineistolta: ”mitä inklusio on?” Lähdin poimimaan ilmaisuja aineistosta joko sanoina tai kokonaisina lauseen mittaisina merkityksyksikköinä. Nämä valitut ilmaisut muodostavat perustan analyysin seuraaville vaiheille. (Huusko & Paloheimo 2006, 166; Niikko 2003, 33.) Tässä vaiheessa analyysiä keskitytään ilmauksiin kokonaisuudessaan. En tässä vaiheessa siis erotellut erikseen esiopettajien tai luokanopettajien ilmauksia vaan kokosin ne yhteen. Analyysissä hylätään niin sanotusti informanttien väliset rajat ja keskitytään aineistosta nouseviin merkityksellisiin ilmauksiin. Ilmausten tulkinta tulisi suhteuttaa siihen kontekstiin, missä ne ovat muodostuneet. (Niikko 2003, 33.) Kokosin nämä ilmaisut tiedostoksi, joka kuvasi kaikkia niitä ilmaisuja, jotka esimerkiksi liittyivät inklusioon, siirtoprosessiin, tukea tarvitsevaan lapseen/oppilaaseen. Tein tätä kokoamista, kunnes olin saanut koottua merkitykselliset ilmaisut koko litteroidusta aineistosta. Näitä ilmaisuja keräsin aineistosta kaikkiaan 349 kappaletta.

*Analyysin toisessa vaiheessa* lukemisen ja etsimisen jälkeen aloin tutkimuskysymyksen suunnasta etsiä ja lajitella sekä ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiä (Niikko 2003, 34). Ahonen (1994, 14) kuvaa, kuinka fenomenografiset aineistot ovat luonteeltaan empiirisiä eli kokemusperäisiä haastatteluaineistoja. Tästä empiirisestä aineistosta muodostuu analyysiprosessissa erilaisia kuvauskategorioita, joiden avulla kuvataan käsitysten jakautumista näihin eri ryhmiin. Käytin tässä vaiheessa ei värikoodeja erottamaan eri tyyppisiä ilmauksia, jotta voisin erotella niitä myöhemmin eri ryhmiin. Analyysin toisessa vaiheessa pyritään kokoamaan näitä aineistosta nousseita ilmaisuja ja löytämään vaihtelua niiden välille. Ryhmittely tapahtuu vertailun avulla. Vertailun kautta pyritään määrittämään erilaisia ilmauksia ja niiden sisällöllistä vaihtelua. (Åkerlind 2012.) Osassa aineistosta poimimistani ilmaisuissa oli useita eri ryhmiin kuuluvia ilmai-

suja. Tässä seuraavaksi yksi aineisto esimerkki, jossa opettajan ilmaisemia käsityksiä voidaan jakaa useampaan ryhmään. Olen alleviivannut esimerkistä ne käsitteet, jotka olen poiminut tästä esimerkistä.

- Mietin että yhdistyykö se käytäntö ja kaunis ajatus, resurssit sitten ja että edistääkö se oikeasti niiden tukea tarvitsevien lasten asiaa vai, myös niitä muita oppilaita, mikä on sitten sen opettajan rooli ja työhyvinvointi.

Tässä aineisto sitaatissa käy hyvin ilmi se, ettei ryhmittely ole aina kovinkaan yksinkertaista. Usein jäin miettimään liittykö koko ilmaus kokonaisuudessaan johonkin tiettyyn ryhmään vai pitääkö ilmaukset pilkkoa pieniksi merkityksyksiksi. Tässä edellä olevassa sitaatissa opettaja ilmaisee inklusioon liittyvä dilemmaa, joka näyttäytyy ideologisen ja arvopohjasta nousevien käsitysten ja käytännön tason variaatiota. Samalla opettaja ilmaisee hyvin usein inklusioon liittyvän resursseihin. Samalla hän liittyy ilmaisuunsa huolen tuen antamisesta ja tasa-arvoisuuden toteutumisesta ryhmätasolla. Viimeisimpänä sitaatissa nostetaan vielä opettajan roolin merkitys inklusion toteuttajana ja miten se vaikuttaa opettajan hyvinvointiin. Aineistositaatti on sinänsä oiva esimerkki siitä, miten monipuolisesti kielen avulla voidaan kuvailla jotakin ilmiötä ja siihen liittyviä seikkoja.

Fenomenografian tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä koskevien käsitysten vaihtelua tutkimusaineistossa. Analyysissä pyritään löytämään ilmauksista samankaltaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia sekä rajatapauksia. (Niikko 2003, 35).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on, kun kuvata informanttien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä systemaattisesti. Tutkimusanalyysiprosessin aikana joudun tutkijana laittamaan omat ennakkokäsitykset taka-alalle ja ”kuuntelemaan” informanttejäni aineiston kautta, mitä he minulle haluavat kertoa. Niikko (2003, 35) toteaaakin, että tutkijan tulee välttää tutkimusta koskevia esioletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Esioletuksiin vaikuttavat tutkijan persoonallinen tietämys ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä. (ks. Ahonen 1994, 123.) Tutkijan on oltava valmis muuttamaan ajatteluaan jatkuvasti pohdinnan, keskustelun ja

uusien näkökulmien valossa (Åkerlind 2012). Tämän asian tiedostaminen vaatii minulta tutkijana avoimuutta suhteessa tutkimusaineistooni ja informantteihin eli opettajiin.

*Analyysin kolmannessa vaiheessa* pyritään kuvaamaan kategorioita abstraktimmalla tasolla. Yksittäisten kategorioiden tulee olla selkeästi muodostettuja suhteessa ilmiöön, siten että ne kertovat jotakin erilaista tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 36.) Kategoriat eivät ole täysin erilaisia vaan ne ovat aina jollain lailla suhteessa toisiinsa. Käsitukset inkluusiosta ilmenivät opettajien käsityksissä seuraavien neljän **dimension eli** variaatio ulottuvuudet kautta; käsitykset yhteistyöstä, käsitykset resursseista, käsitykset tuentarpeesta sekä käsitykset lähikouluperiaatteesta. Tässä seuraavaksi avaan näiden neljän dimensioiden sisältöä aineistositaattien muodossa. Nämä kuvauskategoriat sisältävät käsitysten ominaispiirteet sekä sen yhteyden aineistoon sitaattien muodossa. (Häkkinen 1996, 43.) Aineisto sitaattien tehtävänä on vahvistaa luokittelun toimivuutta sekä tuoda esille aineiston rikas sisältö.

**Ensimmäisessä variaatio ulottuvuudessa** esi- ja alkuopettajat kuvaavat yhteistyön näkökulmasta. Esiopettajat ja luokanopettajat kuvaavat käsityksiään inkluusiosta yhteistyönä. Opettajat kuvaavat monia tapoja tehdä yhteistyötä. Se näyttäytyy kollegiaalisena yhteistyönä, eli opettajien välisenä yhteistyönä sekä yhteistyönä esiopetuksen kanssa. Kuten jo aiemmin kerroinkin tässä päiväkodit koulussa esiopetus ja perusopetus toimivat samassa rakennuksessa, joten yhteistyön mahdollisuudet ovat hyvin moninaiset ja se näkyy myös molempien opettaja ryhmien puheessa. Tärkeää on toisen kunnioittaminen ja arvostaminen. Kunnioitetaan toisen osaamista ja tuetaan toisia ammatillisesti. Yhteistyön arvot näkyvät sekä yhteistyössä toisten opettajien kanssa sekä yhteistyössä vanhempien kanssa.

- minun mielestä se kohtaaminen on tärkeää, ja se puolin toisin arvostaminen, ja niin kuin se luottamus, että minä voin kertoa, tuolle (opettajalle) [...] mun mielestä tärkein, se toisen työ arvostaminen, puolin ja toisin oli mies tai nainen, Luottamuksen ja ymmärtämisen kautta.

Yhteistyön merkitys näkyy konkreettisesti siinä vaiheessa, kun esiopettajat valmistelevat esioppilaiden tietojen siirtoprosessia eteenpäin perusopetukseen.

Tiedonsiirto prosessi, johon kuuluu tiedonsiirtopalaveri, on yksi esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyömuodoista. Siinä tavoitteena on siirtää kaikki oleellinen tieto oppilaista ja valmistella koulunaloitusta. Tiedonsiirto prosessiin osallistuu esiopettajien lisäksi mahdollisuuksien mukaan tulevat ensimmäisen luokan luokanopettajat sekä erityisopettaja. Tukea saavien oppilaiden siirtopalaveriin saattaa osallistua myös muita ammattilaisia, psykologeja tai terapeutteja sekä tietysti vanhemmat. Yhteistyötä kuvataan yhteistoiminnallisena, jossa tavoitteena on tulevan koululaisen mahdollisimman hyvä koulun aloitus.

- Jotenkin sen lapsen oppimispolun paras mahdollinen toteutuminen, siis se että se lapsi saisi mahdollisimman hyvän koulun alun.
- Kyllä sillä mun mielestä on tarkoitus tukea ja auttaa sen lapsen koulun aloitusta, ja siirtää sitä tietoa joka on olennaista sen lapsen oppimisen kannalta tärkeää.

Esiopettajat ja luokanopettajat kuvaavat yhteistyötä roolituksen kautta. Esiopettajien tehtävänä olla aloitteentekijän roolissa ja sopia yhteistyöpalaveri, jossa tietoa tulevista oppilaista välitetään. Yhteistyöpalaveri tavoitteena on tiedon siirto, jotta tuleva opettaja pystyy takaamaan tuen jatkumisen heti koulun aloituksessa. Yhteistyön kautta esiopettajat jakavat tietämystään oppilaista ja pohjustavat opettajalle oppilaan tuen tarpeita.

- [...] esiopettajan tehtävänä on sopia sen tulevan opettajan kanssa semmoinen tiedonsiirtopalaveri, niistä tehostetun tai erityisen tuen lapsista ja siinä on sitten vanhempi, esiopettaja ja koulun edustaja, ne ketkä nyt ollaan virallisesti sovittu, että ne ainakin täytyy olla.
- sillä opettajalla on riittävästi tietoa ja ymmärrystä siihen millainen se lapsi on. Se luo sitten sille lapsellekin semmoista turvaa ja hyvää oloa, kun siinä koulunaloituksessa tietää, että koulunaloitusvaiheessa tietyt asiat toimivat samalla tavalla ja että aikuisilla on se homma hanskassa.

Esiopettajat ja luokanopettajat kuvaavat yhteistyötä omien kokemustensa kautta. Yhteistyö esiopettajien ja luokanopettajien välillä tällaisessa päiväkotikoulussa on fyysisiltä puitteiltaan monessa suhteessa ”esteetöntä”. Siirtopalaverin tärkein tehtävä on tiedon välittäminen. Tiedon välittäminen käsittää ne oleelliset tiedot lapsen oppimisen tasosta ja valmiuksista. Usein myös välitetään tietoa

niistä tuen muodoista ja menetelmistä, joita on hyödynnetty esiopetuksessa. Tässä vaiheessa usein arvioidaan myös niitä tuen keinoja joilla ei ole ollut vaikutusta. Oleellisinta tässä vaiheessa onkin se, miten vastaanottava taho hyödyntää jaettua tietoa.

- Mulla on jäänyt keskusteluista sellainen olo, että jotkut opettajat ottaa hyvin koppia et okei, tota on kokeiltu ja kokeilee sitä, mutta sitten jotkut ei ehkä lähde hyödyntämään sitten että haluaa kokeilla ja huomata itse.

Opettajat kokevat, että yhteistyöllä ja sen jatkumisella on myös merkityksensä niin sanotun siirtopalaverinkin jälkeen. Yhteistyö jatkuu yhteisessä toiminnassa muulla tavalla esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistoimintana, mutta kollegiaalista tukea jaetaan muutoinkin kuin tiedonsiirron yhteydessä. Yhteistyön ”hedelmänä” nähdään toisiin tukeutumisen mahdollisuus. Erityisesti tukea tarvitsevien lasten asioissa asiantuntemuksen jakaminen koetaan voimavarana, jota voidaan hyödyntää mahdollisuuksien mukaan myös myöhemmin.

- Ikään kuin pystyy vielä käymään sitä vuoropuhelua että, miten olet toiminut tässä tilanteessa ja että sinulla on tavallaan semmoinen taustatuki sille työlle mitä sinä teet...
- Onhan se semmoinen henkinen tuki, kun joku ammattilainen on samaa mieltä kuin minä. No sitten voi ainakin kysyä vielä, jos on jotain et onko teillä ollut tällaista, ja semmoista et miten se on ratkaistu, tarvittaessa, sitä neuvoa tai kysymistä.

**Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyötä esi- ja luokanopettajien käsityksissä ja kuvauksissa ilmenee kunnioittavana.** Vanhemmat nähdään tärkeänä osana monialaista yhteistyötä, missä yhteistyön osana ovat ammattilaisten lisäksi myös vanhemmat ja mahdollisesti myös lapsi. Yhteistyössä keskeistä on kunnioittaa vanhempien mielipiteitä ja saada myös heidän mielipiteensä ja ääni kuuluviin. Tässä yhteydessä opettajat myös kuvaavat, millaista tietoa lapsesta siirtetään esiopetuksesta perusopetukseen. Vanhempien osallistumisella siirtopalaveriin halutaan taata yhteistyön jatkuminen myös perusopetuksen puolella. Esiopettajat toimivat tässä sillanrakentajina. Siirtoprosessi on vanhemmille kuin ensikosketus tulevaan. Tuen suunnittelu halutaan aloittaa varhaisessa vaiheessa ja

vanhemmat halutaan osallistaa siihen jo alusta alkaen. Vanhemmat nähdään oman lapsensa parhaina asiantuntijoina ja heidän näkemykset tahdotaan kuulla. Yhteistyön tavoitteena nähdään hyvän dialogisuuden rakentumista koulun ja kodin välillä, mutta myös se, että perusopetus haluaa osallistaa perheitä myös tuenrakentamisessa.

- Kyllä sekin on yks iso asia, että vanhemmat ja luokanopettaja ovat yhteistyössä ja että se toive myös vanhemmilta ois se, että vois opiskella siinä luokassa, että se on myös heidän toive eikä niin että heidät on pakotettu siihen.
- musta on tärkeää kuulla aina sitä vanhempaa vielä [...] jotta se yhteistyö jatkuisi siellä koulunpuolella hyvänä, että se vanhempikin tulisi kuulluksi siinä. Et se ei ole semmoinen tilanne, että he tulee kuuntelemaan, kun me niin kuin kerrotaan miten huonosti ja hankalasti asiat ovat, vaan sitä että kaikki haluaa sen lapsen parasta.

Koulun aloituksen valmisteluun osallistuu myös muita tahoja, jotka ovat yhdessä esiopettajien kanssa varmistamassa inklusion toteutumista siirtymävaiheessa. Osana monialaista yhteistyötä toimivat varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VAEO), joka tekee yhteistyötä erityisesti esiopettajien kanssa, mutta toimii myös yhteistyössä perusopetuksen kanssa. Myös perusopetuksen laaja-alainen erityisopettaja tutustuu mahdollisuuksien mukaan tuleviin koululaisiin ja kartoittaa tuen tarpeen määrää. Mitä aiemmin tieto tukea tarvitsevistä saavuttaa perusopetuksen, sen parempi. Näin voidaan ennakoida tulevaa lukukautta ja varautua esimerkiksi resurssoinnilla. Tapauskohtaisesti hyödynnetään myös muitakin asiantuntijoita tiedonsiirrossa. Heidän tietonsa ja asiantuntemus koetaan tärkeäksi.

- [...] mahdollisuuksien mukaan meidän laaja-alainen käy tutustumassa eskareihin, ja seurailemassa sitä tilannetta ja tekee omia havaintojaan. Sitten me pidetään palaveria esikariopettajien kanssa, ja käydään läpi nämä tehostetun tai erityisen tuen oppilaat.
- [...] ja tietysti myös näiden muiden toimijoiden mielipiteen esimerkiksi, jos siellä on mukana jotain toimintaterapeuttia tai lasten psykiatriaa tai jotain muuta vastaavaa niin toki heidän suosituksensa, ja tietysti se eskariaikainen tuki, mitä se on ollu ja miten sitä jatketaan.

- Tosi tarkkaa yhteistyötä ja suunnitelmallisuutta, esiopettajien ja VAEOn kuuntelua siitä, että mitä ne lapset kaipaisivat, että sitten pystyisi tukemaan näitä tehostetun tuen lapsia parhaiten siellä lähikoulussa.

Opettajat kaipaavat kuitenkin yhteistyötä, konsultaatiota erityisopetuksen asiantuntijoiden taholta enemmän juurikin käytännön tasolle, päivittäiseen toimintaa. Yhteistyön tarve koetaan konkreettisen tuen saamisen puutteena. Toisin sanoa voidaan puhua riittävästä erityisopetuksen resurssoinnista. Erityispedagogista tukea kaivataan ryhmiin ja luokkiin takaamaa riittävän tuen saamiseksi.

- [...] meillä opettajilla se konsultaatio ja avun tarve ihan siihen arkeen ja ryhmään niin ei ole suinkaan riittävää, Semmoinen konkreettinen apu ja tietotaito mikä tulisi siihen ryhmään niin on todella vähän. Sitä tarvittaisiin huomattavasti enemmän sinne ryhmään.
- Erityisopettajia ja lapsen tuki pitäisi oikeasti konkreettisesti tuoda sinne eikä vaan sanoa, että näin on.

Tämä johdattaa opettajien yhteistyötä kuvaavista käsityksistä seuraavaan käsityskategoriaan eli resursointiin. Yhteistyön mahdollistuu hyvän resurssoinnin kautta, mutta se muodostuu yhdeksi itsenäiseksi kuvauskategoriaksi.

**Toinen variaatio ulottuvuus muodostuivat resursseja koskevista käsityksistä.** Tämä aihe toistui yhtenä yleisimpänä käsityksenä esi- ja luokanopettajien puheessa inklusion reunaehdoista. Resurssoinnilla opettajat tarkoittavat kaikkia niitä elementtejä, jotka tukevat opettajien työskentelyä. Resurssit käsittävät opettajien käsityksissä riittäviä tukitoimia, riittäviä henkilö resursseja, erityisopetusresursseja, välineitä, tiloja. Inklusio liittyyvät käsityksien yhteydessä puhuttiin paljon resurssoinnista. Inklusio vaatii opettajien mukaan järkevää resurssointia, jolla voidaan vaikuttaa kyllin hyvä tuen saantiin perusopetuksessa. Opettajien käsityksissä sillä on myös vaikuttavan opettajien hyvinvointiin ja jakamiseen. Järkevällä resurssoinnilla voidaan yleisopetuksen ryhmässä opettaa tukea tarvitsevia oppilaita opettajien käsitysten mukaan. Riittävien resurssien saanti koettiin myös mahdollistavaksi tekijäksi sille, että kaikenlaiset oppijat voivat käydä koulua yleisopetuksen ryhmissä.

- Mun mielestä koulun rakenteet tulee tukea sitä inklusiota, ja jos ne ei tue niin niitä tulee muuttaa.

- palaan siihen resurssointiin se on se tärkeä pointti, tämä inklusio ei tule toimimaan ilman resurssointia, ihmiset väsyvät ja sitten se kääntyy vastaan, se on sääli, Todellisessa hetkessä, todellista tukea.
- Siis kaiken kaikkiaan minun mielestä niin tämä oppilashuoltoryhmän tuki et ne asiat on hallussa myös sillä ryhmällä, erilaiset pedagogiset ratkaistu, esimerkiksi päivänrakenne, avustaja resurssit, resurssiopettajat, erityisopettajat ja erityisopettaja tunnit ja niiden kohdentaminen, ja se muoto miten se erityisopettaja antaa sitä tukea näille oppilaille tai sille luokalle missä nämä oppilaat opiskelevat.

Opettajat kokevat, että resurssien lisääminen hyödyntäisi kaikkia, sekä oppilaita että opettajia. Usein erityisopetuksen resurssit koetaan juurikin siksi tukipilariksi, minkä varaan perusopetus rakentaa oppilaiden tukemista. Erityisopetus eli laaja-alaisen erityisopettajan tuki luokka-asteille koetaan puutteelliseksi siinä suhteessa, että laaja-alainen on myös usein se henkilö joka paikkaa opettajien poissaoloja. Laaja-alaisen erityisopettajan rooli nähdään sekä luokanopettajan työparina mutta myös "keventäjänä", joka tarvittaessa ottaa osan oppilaista omaan luokkaansa.

- Ihan resurssit, ihan kertakaikkisesti sen opettaja määrän lisäys, ja asiantuntijoiden tuominen oikeasti sinne lapsen lähelle, että siellä on oikeasti niitä aikuisia jotenkin, että he ei sitten jatkuvasti ole sijaisena jossakin vaan että jos on avustaja niin se oikeasti toimii siinä luokassa opettajan kanssa eikä hyppää sitten aina pois, kun joku on jostain muusta luokasta poissa.
- Varsinkin kun nää ryhmäkoot alkaa olla aika isoja niin sitten lisäisi sitä, se erityisopettajien tuki siellä ryhmissä, et olis mahdollisuus jakaa tietyissä tilanteissa tietyn perustein, et vois välillä jakaa sinne erityisopetukseen ja sitten välillä olla siinä sitten muitten kanssa.

Opettajat kuvaavat, mitä riittävä resurssointi mahdollistaa jokapäiväisessä arjessa. Opettajien käsityksistä saa sen kuvan, ettei kukaan kaipaa enää "yksinpuurtamisen" malliin, vaan koetaan että lisäämällä aikuisten määrää luokissa pystytään toimimaan erilaisissa pienryhmissä ja monipuolistamaan myös opetusmenetelmiä. Resurssoinnin nähdään hyödyttävän kaikkia. Opetusta voidaan toteuttaa eri tavoin sekä huomioida myös eri tavoin yksilöllisiä tarpeita.



- Siihen vaikuttaa tukiopetusresurssit, et olisi mahdollista jakaa sitä ryhmää pienempiin osiin, on ne sitten ryhmätunnit tai on se sitten sitä et on se toinen aikuinen, miettiä mikä on sen koko luokan koko oppilastilanne.
- Resurssien mukaan tulee henkilöitä ja tulee välineitä, jotka mahdollistavat sen koulupäivän rakenteen ja rankentamisen.

Esi- ja luokanopettajilla oli yhtäläiset käsitykset siitä, mitä inklusion mahdollistaminen vaatii. Heidän mukaansa tukea saavan oppilaan opiskelun mahdollistuminen riippuu riittävien resurssien saannista yleisopetuksen ryhmään. Inklusioon pyrkiminen ei valitettavasti kaikkien opettajien käsitysten mukaan näkyvissä. Inklusion pyritään, mutta ilman riittävää resurssointia, mikä ei vastaa tarvetta.

- Ajatus on hyvä, mutta resurssit ja käytäntö eivät kohtaa. Se on valitettava totuus.
- [...] mutta totta kait sitä luokanopettajana toivoo sitä, että varsinkin erityistä tukea saavat oppilaat toisivat mukanaan myös niitä lisä- resursseja siihen työhön.
- [...] sen (inklusion) mukana kouluihin pitäisi tulla ihan erillinen tällöinen niin kuin potti missä niin kuin rahaa, opettajia, avustajia, kaikkea muuta.

Nivelvaiheen kannalta resurssointi nähdään myös haasteena. Vaikka koulun aloitusta pyritään valmistelemaan sekä esiopetuksen että perusopetuksen puolelta, muutos siihen miten koulu pystyy vastaamaan tuentarpeeseen juurikin henkilö resurssien muuttuessa siirryttäessä perusopetukseen. Esiopetuksen resurssit henkilömäärän kannalta ovat hyvin erilaiset suhteessa perusopetukseen, jossa yleisesti luokissa on yhdellä opettajalla yli 20 oppilasta. Esiopettajien mukaan esiopetuksessa annettu tuki perustuu usein henkilökunnan määrään, mikä mahdollistaa monia ryhmätason pedagogisia ratkaisuja, kuten lasten jakamisen pienryhmiin opetuksen aikana. Esiopettajat tiedostavat tämän eroavaisuuden ja kokevat sen rajoittavan myös luokanopettajien työtä. Mikäli esiopetuksessa annettu tuki on perustunut henkilömäärään, on tuen rakenteita mahdotonta siirtää suoraan perusopetuksen tasolle. Opettajat kokevat tämän haastavana ja osaltaan rajoittavan tekijänä. Siksi nivelvaiheen jälkeisen tuen suunnittelu tulisi tehdä mahdollisimman hyvin, että voitaisiin taata riittävä tuen saanti, riittävät resurssit

heti koulun alettua. Tiedon siirtäminen on tässäkin tilanteessa oleellisinta. Perusopetuksessa tulee muodostua selkeä kuva, millaisia resursseja tuleva tukea tarvitseva oppilas tarvitsee yleisopetuksen ryhmään.

- tota pitää varmistaa, että se lapsi saa sen tarvittavan tuen siellä yleisopetuksen toiminnassa vaikkakin siirtyessään tehostettuna niin siinä tulee huomioida tosi tarkkaan se, että minkälaista se toiminta tulee olemaan siellä koulun puolella sitten
- esiopetuksen puolelle vielä on aika paljon aikuisia ja apukäsiä aika monta niin meillä se ryhmä koko kasvaa eikä sitä apua ole välttämättä saatavilla samalla tavalla kuin eskarissa ja tietysti pahimmassa tapauksessa se opettaja on siellä ihan yksin.

Resurssointi on myös sellainen asia, mihin opettajat eivät voi yksilöinä juurikaan vaikuttaa. Avustajien määrää kouluissa vaikuttaa monet asiat opettajien käsitysten mukaan. Resurssit ovat osa koulun rakennetta, jossa pyritään huomiomaan koko koulun tarve, joka toki koostuu yksittäisten oppilaiden tarpeista. Resurssoinnin arviointia joutuvat opettajat tekemään myös omassa luokassaan. Opettajan on arvioitava myös omia resurssejaan, voimavaroja, kuinka niitä käytetään. Opettajat tuovat esille, että resurssit tulee arvioida kaikkien oppilaiden kannalta ja miettiä koko luokan tarpeita kokonaisuudessa.

- [...] et se resurssointi tulee katsoa ihan kaikkien kannalta, ei pelkästään se yksilön vaan sittenhän se muu luokka kärsii ihan valtavasti, jos sen opettajan huomio kohdistuu vain siihen yhteen.

**Kolmanneksi variaatio ulottuvuudeksi** muodostui esi- ja luokanopettajien käsitykset tuen tarpeesta. Tuentarpeen arviointi näyttäytyi esi- ja luokanopettajien käsityksissä tärkeänä asiana, mikä tulisi tehdä huolella nivelvaiheessa. Tuentarpeen arviointi on osaltaan myös osa yhteistyötä perusopetuksen kanssa. Tuentarpeen arviointi tulee esi- ja luokanopettajien käsityksissä esille jokaisen tukea tarvitsevan oppilaan tukemisena siten, että he voisivat aloittaa koulunsa yleisopetuksen ryhmässä, inklusion mukaisesti. Tämä tulee ilmi opettajien käsityksissä haluna taata jokaiselle lapselle, mutta erityisesti näille tuketarvitseville

mahdollisimman onnistunut koulunaloitus. Tuentarvetta arvioitaessa keskeiseksi kysymykseksi nousee myös opettajat oma arvomaailma, näkeekö lapsen oppijan takana vaiko vain oppilaan haasteiden kautta.

- Jos ajatellaan vielä, että lapset valmistuvat kohti aikuisuutta tämän yhteiskunnan jäseniksi jotka pyörittävät tätä yhteiskuntaa niin kyllä heillä pitää olla niin mahdollisimman hyvä tuki ja koulutus kuin mahdollista, riippumatta siitä millaiset ne lähtökohdat ovat, ettei tule tällainen eriarvoistuminen
- että me onnistutaan siinä yksityiskohtaisesti sen takia että, koska halutaan tietysti kaikille lapsille mahdollisimman ihana ja positiivinen koulun alku, joten halutaan tietää ne asiat, jotta me voidaan varmistaa hänelle sellainen, että ei sitten tule mitään yllätyksiä nimenomaan siinä koulun alussa.

Nivelvaiheessa esioppilaiden siirtyessä perusopetukseen esiopettajien rooli tuentarpeen arvioinnissa korostuu. Heidän tulee arvioida menneen esiopetusvuoden aikana käytettyä tukea ja miettiä mikä niistä on käytännössä toiminut ja vaikuttanut. Tärkeää on myös miettiä, millaisia tuen muotoja voidaan siirtää sellaisenaan perusopetukseen. Esiopettajat kuvaavat, että käytännössä tuentarpeen arviointia tehdään jatkuvasti pitkin vuotta, mutta tärkeää on viestittää eteenpäin niitä onnistumisia, mistä ollaan koettu olevan hyötyä lapselle. Esi- ja luokanopettajien käsitykset siitä, millaisia asioita tulisi arvioida ovat yhtenevät. Arvioinnissa tulisi näkyä molempien opettajien mukaan lapsen taidot, mitä osaa ja mitä pitää vielä harjoitella, haasteet ja tuen muodot. Tuentarpeen arvioinnissa esiopettajat ajattelevat myös helpottavan luokanopettajan työtä siinä suhteessa, ettei kaikkia tuen rakenteita tarvitse miettiä alusta alkaen uusiksi. Annetun tuen avaaminen konkreetian tasolle on esiopettajien käsitysten mukaan tärkeää, jotta annettua tietoa voidaan hyödyntää myöhemmin perusopetuksessa. Vuorostaan luokanopettajat toivovat saavansa mahdollisimman laajan arvion tukea saavien lasten tuentarpeesta.

- Hyvän koulun aloituksen kannalta, käytäs läpi vahvuuksia mutta toki koulun aloituksen kannalta tuotas esiin selkeästi ne asiat mitkä ei vielä onnistu, mitkä on esiopetuksessa aiheuttanut pulmia ja aiheuttaa ehkä vielä siellä perusopetuksessakin vielä.

- Toisaalta sitten myöskin ne tukimuodot mitkä siellä on käytetty ja onko niistä ollut käytännössä hyötyä, ja mitäs ei ole ollut hyötyä, et myös niitä tukimuotojen läpikäymistä.
- Kyllähän sitä lasta arvioidaan ihan koko ajan et sitten, jos todetaan että on menty eteenpäin, niin sitten sitä tukea voidaan karsia

Tuentarpeen arvioinnissa yhteistyö monialaisesti on käytännön tasolla tärkeää. Arviointia tehdään pitkin esiopetusvuotta esiopettajien toimesta, mutta siihen osallistuu myös varhaiserityisopettaja mahdollisuuksien mukaan. Esiopettajien käsitysten mukaan tämä on yksi konkreettinen toimi, jota ollaan tehty inklusion edistämiseksi. Esiopettajien mukaan tuen tarpeen jatkuvalla ja perusteellisella arvioinnilla pyritään siihen, että koulun aloitus sujuisi mahdollisimman hyvin.

- [...] on tultu havainnoimaan jo vähän niitä eskareita etukäteen mutta nyt on tarkoitus... erityisopettaja on ollut silleen korva tarkkana ja silleen et havainnoineet ja katsoneet tässä samalla siten jo et millaista väkeä on tulossa ja ollaan ihan käytykin ja viety sitä inklusiota selkeästi eteenpäin.
- [...] se kuinka monta tehostetun tuen lasta ja minkälaisia pulmia on ja onko vielä mahdollista, että ne ovatkin sitten erityisen tuen lapsia ja mitä tutkimuksia ehkä joku lapsi vielä tarvitsee.

Käytännöissä tuentarpeen arvioinnissa opettajien käsityksissä on havaittavissa vaihtelua juurikin tuen saannissa esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Opettajien käsitysten mukaan se johtuu esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurien erosta. Esiopettajien käsitysten mukaan tukea tarvitsevat lapset ovat luonnollinen osa esiopetusta. Kuitenkin esiopettajien mukaan käytännössä tuen arviointi ei välttämättä tuo tullessaan riittäviä konkreettisia toimia ja tukea ryhmiin esiopetuksessa. Näissä käsityksissä on selvästi nähtävissä suurtakin vaihtelua, riittävästä tuensaannista riittämättömään tuen saantiin.

- Musta jopa tuntuu et koulussa ehkä jopa saakin paremmin sitä tukea, kun esiopetuksessa tällä hetkellä. Et musta tuntuu et se kolmiportainen tuki on ihan vitsi et sä teet vaan lomakkeita lomakkeiden perään et se ei tuo sille lapselle mitään tukea lisää. Koulussa jos on se tehostetun tuen päätös niin sitä tukea saa vaikka nyt joihinkin tiettyihin oppiaineisiin, vaikka et käy siellä erityisopettajan pienryhmässä...

Opettajien käsitysten mukaan tuen saanti koulun alussa ei välttämättä ole selviää, vaikka siihen pyrittäisiin ennakoivilla toimenpiteillä, kuten tiedon siirrolla. Esi- ja opettajien tehtävänä on miettiä yhdessä vanhempien kanssa ennen koulun aloitusta, onko yleisopetus se tukea tarvitsevan oppilaan koulun aloituspaikka. Tuentarvetta tulee arvioida monipuolisesti ottaen huomioon lapsen lähtötilanne kokonaisvaltaisesti. Opettajien käsitysten mukaan välttämättä perusopetus ei ole kaikkien tukea tarvitsevien lasten paikka.

- Nykyisin tuntuu, ettei se riittävä tuki ole selviö siinä alussa [...] Se voisi olla toisin päin et aloitetaan mieluummin täydellä tuella, sitten vähennetään pikkuhiljaa pois.
- Jos taas koetaan, ettei pärjää siinä ympäristössä missä on niin lähdeksi mahdollisimman varhaisessa miettimään sitä vaihtoehtoa, että saa sitten aloittaa kunnan eheä koulupolun.
- Että tietenkin on poikkeustapauksia, että pitää sitten miettiä, että onko ne pulmat niin suuria että se lähikoulu ja yleisopetuksen ryhmä ei ole se paikka, et ne on mun mielestä ihan tapauskohtaisia, että se raja on hyvin häilyvä siinä, että ei me aina tehdä oikeita ratkaisuja.

Esiopetuksen ja perusopetuksen tuen antamisen tavat eroavat jonkin verran toisistaan. Perusopetuksessa on omat pedagogiset järjestelynsä tukea järjestettäessä. Ne eroavat merkittävästi juurikin henkilömäärien näkökulmasta esiopetukseen nähden. Tuen antamisen tavat eroavat sen verran toisistaan, että esiopettajien on myös yhdessä luokanopettajien kanssa mietittävä, mitä tuenmuodot ovat siirrettävissä perusopetukseen. Tavoitteena tuen arvioinnissa on varmistaa mahdollisimman hyvä koulun aloitus tukea saaville oppilaille.

- Mun mielestä koulussa taas toisaalta on omat pedagogiset järjestelyt se, että miten se lapsi on diagnosoitu, minkälainen tuen tarve hänellä on, ja miten hän niin kuin sopeutuu siihen kouluryhmään ja siihen kouluelämään, ja minkälaista tukea hän siihen omaan opiskelunsa etenemisessä tarvitsemaan
- Et se on toki semmoinen mikä mietityttää, et he eivät välttämättä pysty toteuttamaan sellaisia asioita mitä me ollaan pystytty toteuttamaan tai että me ei pystytä ajattelemaan sen lapsen tuen tarpeita siitä näkökulmasta mikä se koulun maailma on, koska se meidän maailma on erilainen.

Tuen antamisen erot näkyvät selvästi myös esiopettajien ja luokanopettajien käsityksissä muun muassa kolmiportaisesta tuesta. Kolmiportaisen tuen jatkuminen perusopetuksessa ei esiopettajien mukaan ole itsestään selvää vaan perusopetus tekee omat päätöksensä tuen nostamisesta lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Tämä asia tuntuu selvästi turhauttavan esiopettajia. Toisaalta osa opettajista näkee tilanteen kehittyneen positiivisempaan suuntaan. Tuen muotoja on käytettävissä ja ne ovat monipuolistuneet.

- jos mä oon oikein ymmärtänyt, kun mulla oli semmoinen käsitys vielä, että jos lapsi on esikoulussa tehostetussa tuessa niin se aloittaa tehostetussa tuessa sitten koulussa, mutta sehän ei mee niin vaan että kaikkihan menee niin sanotusti normiopetukseen ja kouluhan tekee vielä arvioin siitä että onko se lapsi tehostetun tuen lapsi vaiko ei,
- kyl mun mielestä meiltä tukikeinoja löytyy ja musta viime vuosina niitä on löytynyt entistä enemmän.

**Neljäs käsitysten variaatio ulottuvuus** muodostui aineistosta lähikouluperiaatteen ympärille. Kokonaisoppilasmäärään nähden tilanne opettajien käsitysten mukaan erittäin hyväksi. Heillä toteutuu lähikouluperiaate ja lapset pääsevät alueelta lähikouluun. Sekä esiopettajilla että luokanopettajilla oli lähtökohtaisena käsityksenä, että jokaisen esioppilaan koulunaloituspaikkana alueen lähikoulu, jonne siirtyminen on turvallinen ja luonnollinen jatkumo lapsen kannalta ajateltuna. Täysin riskittömänä eivät esi- ja luokanopettajat kuitenkaan pidä lähikouluperiaatteen tavoittelua. Harkintaa tulee käyttää, kun arvioidaan, onko koululla mahdollisuutta tarjota kaikille oppilaille tarvittavaa tukea, mikä on koulun henki ja kokemus ottaa vastaan ei erilaisia lapsia vaan myös heidän perheitään. Lähikouluperiaatteen toteutuminen vaatii opettajilta ja koululta oikeanlaista asennetta kohdata erilaisuutta. Opettajien käsitysten mukaan tilanteita tulee punnita tarkkaan ja arvioida kokonaisvaltaisesti.

- Suurena vaarana tuohon kysymykseen että, kaikki lapset pumpsahtaa niihin lähikouluun ja meillä on tällainen ihana ajatus mutta sitten.
- sehän se pointti on, minkälainen koulu, se koulun henki, elämä, ja kokemus, vastaan ottaa erilaisia perheitä

- mun mielestä se pitää niin tapauskohtaisesti katsoa, että mitä tukea tarvitaan ja pitää oikeasti miettiä pystyykö koulu sitä (tukea) oikeasti tarjoamaan.

Lähikouluperiaatteen toteutumiseen vaikuttaa opettajien käsitysten mukaan koulun sijainti, sillä se on ainut alueen koulu, joten on luonnollista olettaa, että kaikki alueen lapset käyvät samaa koulua. Alueella on kuitenkin opettajien mukaan sellaisia lapsia, jotka eivät ole siirtyneet alueen kouluun vaikeavammaisuuden tai muiden laaja-alaisten oppimisvaikeuksien vuoksi. Kuitenkin kaikki lapset, jotka kävivät koulun yhteydessä olevan esiopetuksen, siirtyivät automaattisesti perusopetuksen puolelle. Opettajien mukaan koulu alueella toimii edelleen alueellinen pienluokka, minne on mahdollista siirtää oppilaita, jotka eivät pärjää nykymuotoisessa koulussa. Opettajat suhtautuvat myönteisesti integroiviin sekä segregoiviin ratkaisuihin. Tärkeimpänä asiana he pitivät riittävien tukitoimien saantia joko yleisopetuksenryhmään tai sitten pienluokkaan, joka ei toimi tässä lähikoulussa. Riittävä tuensaannin esi- ja luokanopettajat käsittävät lähikouluperiaatteen reunaehdoksi. Mikäli riittävää tuen saanti ei toteudu lähikoulussa ovat opettajat valmiita harkitsemaan muita vaihtoehtoja.

- Meidän alueella toteutuu todella hyvin, koska me ollaan oman alueen, kylä ainut koulu niin meille tulee kaikki...
- mielestä tällä alueella toteutuu, tiedän että alueella on kehitysvammaisia, mutta niinkö sanoin niin heille kaupungissa osoitetaan oppimisympäristö.
- mä nyt tätä meidän aluetta mietin niin aikalailla toteutuu. Et aika hyvin mutta on nämä muutamat, jotka tulevatkin suurimmaksi osaksi olemaankin muualla, inklusion ulkopuolella et mun mielestä kaupungin näkökulmasta

Segregoiviin ratkaisuihin päätyisivät sekä esi- ja luokanopettajat siinä tapauksessa, mikäli oppilas ei sopeudu nykymuotoiseen kouluun eli sovellu yleisopetuksen luokkaan. Opettajien käsitysten mukaan tuensaanti oikeanlaisena on merkittävämpää kuin inklusion mukainen lähikouluun siirtyminen. Tässä opettajien käsitykset poikkeavat siinä suhteessa, ettei pyrkimys kaikille yhteiseen kouluun.

luun olekaan ensisijaista vaan tärkeämpää on lapsen riittävä tuen saanti. Lähikoulu ei vielä siis takaa heidän käsitysten mukaan välttämättä riittävää tukea. Arviointia lähikoulun soveltuvuudesta koulunaloituspaikkana tehdään jo esiopetusvuoden aikana. Esiopettajat ovat tässä suhteessa tärkeässä roolissa.

- sellaisessa koulussa missä se lapsi saa sen tarvitsemansa tuen, et jos se on pienluokka niin ihan sama alueellisesti missä se sitten on, että en koe, että se lähikoulu on siinä se ratkaiseva tekijä.
- Kyllä se nykyisin taitaa aika lailla toteutua että, kyl ne siihen lähimpään kouluun ohjaa et taas sitten kritiikkiä sille inklusiolle, että jos siinä lähikoulussa ei ole sitä tukea niin sitten välttämättä se ei ole se lapsen etu...

Näiden dimensioiden eli variaatio ulottuvuuksien myötä lähdin muodostamaan neljännen tason kategorioita, jotka muodostavat lopullisen käsityskategorioiksi. Näiden neljän edellä kuvatun käsitysten variaatio kategorian kautta lukijalle on muodostunut selkeä kuva aineistossani ilmenneistä esi- ja luokanopettajien käsitysten kirjosta inklusiosta nivelvaiheessa.

*Analyysi neljännessä vaiheessa käsitykset* muotoutuvat päätuloksiksi eli lopullisiksi kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat muodostuneet ilmiötä koskevien ilmausten analyysin ja tulkinnan kautta. Näiden kuvauskategorioiden kautta ei tavoitella ilmiön taustalla olevien syiden selittämiseen vaan pyritään ymmärtämään informanttien eli opettajien ajattelua. (Häkkinen 1996, 14). Kuvauskategoriat edustavat tässä tutkimuksessa myös teorian suhdetta empiriaan. Kategoriat eivät edusta yksittäisen informantin ajattelua vaan erilaisia käsittämisen tapoja yleensä. (Häkkinen 1996, 33; ks. Marton 1981, 196) Neljännessä vaiheessa keskitytään kuvaamaan erilaisten aineistosta löytyneistä kategorioita abstraktimmalla tasolla. Tässä vaiheessa opettajien inklusio liittyvien käsitysten kategorioiksi muodostui; 1. käytäntönä, 2. tavoitteena, 3. asenteena ja 4. arvona.

Tämän tutkimuksen kuvauskategorioiksi muodostavat kokonaisuuden, jotka ovat keskenään saman arvoisia. Ne muodostavat kokonaisuuden, jotka kuvaavat niitä esi- ja luokanopettajien käsityksiä, jotka liittyvät inklusion toteutumiseen nivelvaiheessa, siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen. Tällöin voidaan puhua Niikon (2003, 38) mukaan horisontaalisista kuvauskategorioista,



joissa erot ryhmien välillä ovat sisällöllisiä. Tätä sisällöllistä eroa olen havainnollistanut muodostamassani taulukossa (taulukko 2.).

Tämän fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysin lopputulokseksi eli lopullisiksi kuvauskategorioiksi muodostui siis neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat esi- ja luokanopettajien inklusioon liittyviä käsityksiä nivelvaiheessa siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen (taulukko 2.) Taulukon muodostumisprosessi eteni vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa käsityskategoriat sisälsivät esiopettajien ja luokanopettajien käsityksistä muodostettuja ilmaisuista, joista on muodostettu toisen asteen käsityksiä. Analyysiprosessin loppupuolelle tuloksia kirjoittaessa koin tarpeelliseksi vielä palata alkuperäisaineistoon varmistuakseni itse kategorioiden sisällöstä ja tarkentaa ilmaisuja kategorioiden sisällä.

## 5 TULOKSET

Tässä seuraavassa kappaleessa kuvaan analyysin kautta muodostuneita päätuloksia eli lopullisia käsityskategorioita, jotka kuvaavat esi- ja luokanopettajien inklusiokäsityksien variaatiota. Näiden käsityskategorioiden sekä niitä kuvaavien käsitysten variaatio dimensioiden avulla vastaan myös tämän empiirisen tutkimuksen tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa? Huusko ja Paloniemi (2006, 186-169) toteavat, että kuvatessa tulosavaruutta tulee siinä tuoda esille käsitysten keskeiset piirteet, niiden sisäinen rakenne, jossa käsitysten alkuperäisten ilmauksien lukumäärälle ei sinänsä ole merkitystä vaan niiden vaihtelulla. Aineistosta nousevat marginaaliset ilmaisut voivat olla aineiston kannalta mielenkiintoisimpia. Åkerlindin (2005) mukaan käsitykset voivat olla hierarkkisia, siten että osaan voidaan pitää monimutkaisempina ja kehittyneimpinä, jolloin voidaan myös katsoa niiden sisältyvän toistensa "alle". Tässä tapauksessa **arvo** nähdään kaikista monimutkaisempina käsityksenä, jonka si-

sään voidaan sisällyttää muut käsitykset, **asenteet, tavoite ja käytäntö**nä. Tutkimustuloksia tarkastellessa tulee muistaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita todellisuudesta sinänsä vaan ihmisten käsityksistä siitä. (ks. Marton & Booth 1997, 13; Uljens 1989,13-18) Siksi voidaankin todeta, että ihmisen kokemusten kautta muodostuvat käsitykset ovat itsereflektion tulosta. Tästä syntyy toisen asteen näkökulma, joka on yksi fenomenografian tunnuspiirteitä. (ks. Häkkinen 1996)

Tässä oheisessa taulukossa olen kuvannut fenomenografisen analyysin tuloksena tuotetun taulukon (taulukko 2.), jonka tehtävän on tiivistää ja kuvata esi- ja luokanopettajien inklusiosta muodostettuja käsityksiä ja niiden vaihtelua, yhtäläisyyksiä. Kuvauskategorioita täydentävät/selittävät dimensiot käsitysten variaatiosta olen avannut aiemmin tässä analyysissä. Tässä tulososuudessa kuvaan siis esi- ja luokanopettajien inklusioon liittyviä käsityksiä, **käytäntö**nä, **tavoitteena**, **asenteina** ja **arvona**. Käsitysten variaatio ilmenee sisällöllisenä vaihteluna ryhmien välillä. Tutkimuksen tulokset kuvautuvat siis taulukossa ylhäältä alaspäin, vasemmalta oikealle.

Inklusio käsityskategoriat esi- ja luokanopettajien mukaan:

Dimensiot käsitysten variaatiosta:	1. Käytäntönä	2. Tavoite	3. Asenne	4. Arvo
<b><u>Yhteistyö</u></b>	-Tiedon siirtopalaverit -yhteistyö opettajien välillä -yhteistyö vanhempien kanssa Moniammatillinen yhteistyö -arjen tukeminen	-Lapselle hyvä koulun aloitus -tiedon siirto -yhteistyön rakentaminen vanhempien ja koulun välillä.	-Kollegiaalinen yhteistyön hyödyntäminen -tiedon hyödyntäminen -ammatillinen asenne -puhetaivat tukea tarvitsevasta lapsesta -yhteinen tahtotila	-kunnioitus toisen ammattitaitoon  -luottamus ammattilaisten välillä sekä opettajien  -luottamus vanhempien ja koulun välillä
<b><u>Resurssit</u></b>	-Riittävästi henkilökuntaa (avustajia, resurssiopettajat, laaja-alainen erityisopettaja) -Ei riittävästi henkilökuntaa -välineitä -tiloja -resurssien erilaisuus esiopetus/koulu -koulutustarve	-Riittävät tuen rakenteet -Opettajien jaksamisen tukeminen	- opettajien asenne olemassa olevien resurssien hyödyntämiseen	- koulun rakenteet mahdollistavat inklusion.  -oikeanlainen resurssoinnilla päästää inklusioon  -oma ammatillisuus
<b><u>Tuentarve:</u></b>	-tuen antaminen lapsen arjessa - Tuen tarpeen jatkuvaa arviointia -Laaja-alaisen tuki	-Tuen tarpeen tunnistaminen mahdollisimman varhain	-opettajan positiivinen suhtautuminen tukea tarvitseviin lapsiin	-Auttaa jokaista tukea tarvitsevaa -näkee lapsen oppijan taustalla -varhainen puuttuminen
<b><u>Lähikouluperiaate</u></b>	-kaikki lapset pyritään sijoittamaan lähikouluun -vammaset lapset eivät käy lähikoulua -oppilashuollon tuki, pedagogiset ratkaisut,	-jokainen lapsi saa aloittaa koulupolunsa lähikoulusta tuen tarpeesta huolimatta	-Positiivinen asenne kaikenlaisia oppijoita kohtaan  -vammasien lasten paikka edelleen muualla -epävarmuuden sieto	-koulutuksellinen tasa-arvo

Taulukko 2. Inklusiokäsitysten tulosavaruus

## 5.1 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusion toteutumisesta käytäntönä

Opettajien käsitykset inklusiosta muodostuivat monista eri näkökulmista, mitkä kuvaavat hyvin inklusiota ilmiönä. Opettajien<sup>3</sup> inklusiokäsityksissä oli havaittavissa paljon samankaltaisuuksia, mutta erojakin löytyi. Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusiosta kuvautuivat suurimmalta osaltaan käytännön kautta. Tämä selittyy varmasti siitä, että käsitykset muodostuvat pitkälti koke-  
muksien kautta.

Opettajat kuvasivat käsityksiensä variaatiota suhteessa yhteistyöhön monipuolisesti. Käytännössä inklusion mahdollistuminen nivelvaiheessa siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen on yhteydessä opettajien väliseen yhteistyöhön, yhteistyöhön vanhempien kanssa, moniammatillisena yhteistyönä sekä siinä miten yhteistyö vaikuttaa heidän työskentelyynsä arjessa. Yhteistyö opettajien välillä on keskeistä nivelvaiheessa, ja siinä erityisesti siirtopalaverin yhteydessä, jolloin lapsista, mutta erityisesti tukea tarvitsevista lapsista siirretään tietoa perusopetukseen alkavaa lukuvuotta varten. Tämä yhteistyö on keskeinen osa esi- ja luokanopettajien välistä yhteistyötä. Nivelvaiheen suunnittelussa jokaisella on oma roolinsa. Esiopettajat toimivat aloitteentekijänä ja sopivat siirtopalaverit koulun edustajien kanssa. Esiopettajat toivat esille yhteistyön merkitystä siirtoprosessissa, ja minkälaista tietoa heidän käsitysten mukaan on oleellista siirtää eteenpäin. Esiopettajien käsitysten mukaan oleellista tietoa näiden tukea tarvitsevien lasten kohdalla oli tieto tuen tasosta, siitä mitkä ovat lapsen taidot ja millä tavoin lasta on tuettu kuluneen esiopetusvuoden aikana. Heidän käsitysten mukaan tiedon hyödyntäminen jää tulevan luokanopettajan vastuulle. Luokanopettajien käsitysten mukaan tiedonsiirrolla oli myös suuri merkitys nivelvaiheessa. Tietojen saanti tukea tarvitsevasta lapsesta oli erityisen tärkeää lap-

---

<sup>3</sup> Tuloksissa puhuessani opettajista, tarkoitan tällä molempia opettajaryhmiä, sekä esiopettajia että luokanopettajia. Muussa tapauksessa käytän erikseen esiopettajat tai luokanopettajat, jos viittaaan jompaankumpaan ryhmään erityisesti.

sen kannalta ajateltuna, mutta sen nähtiin myös helpottavan tulevan luokanopettajan työtä aivan koulun alussa. Lasta koskevan tiedon saanti helpotti luokanopettajien käsitysten mukaan siirtymistä kouluun, tuen suunnittelua ja jatkumista perusopetuksen puolella.

Inklusion toteutuminen nivelvaiheessa käytännön tasolla vaatii opettajien käsitysten mukaan myös yhteistyötä vanhempien kanssa. Käytännössä se näkyy vanhempien huomioimisena nivelvaiheessa. Vanhemmat osallistuvat nivelvaiheen suunnitteluun. Esi- ja luokanopettajien käsityksissä vanhempien rooli on keskeinen nivelvaiheessa. Erityisesti luokanopettajat korostivat vanhempien mielipiteen huomioimista keskusteltaessa lapsen koulun aloituspaikasta. Esiopettajat nähdään tässä yhteistyössä sillanrakentajina esiopetuksen ja perusopetuksen välillä.

Moniammatillinen yhteistyö inklusiota edistävänä tekijänä näkyi opettajien käsityksissä tärkeänä lisänä heidän välisessä yhteistyössä. Esiopettajat toivat esille moniammatillisen yhteistyön merkitystä myös siirtoprosessissa. Mahdollisuuksien mukaan siirtoprosessiin voi osallistua muitakin ammattilaisia, jotka ovat esimerkiksi olleet keskeinen osa lapsen tukea esiopetusvuoden aikana. Inklusion toteutumisen näkökulmasta esiopettajien käsitysten mukaan moniammatillinen tuki ryhmissä ei käytännössä ole riittävää. Konsultaatiota ja konkreettista tukea ryhmään kaivattiin kovasti.

Esiopettajat että luokanopettajien käsitykset siitä, miten käytännössä saatava tuki, resurssointi on yhteydessä siihen, miten inklusio voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Inklusion toteutumisen reunaehto oli, opettajien käsitysten mukaan, riittävä resurssointi, mikä piti sisällään riittäviä henkilöstö resursseja, tarvittavia välineitä, riittäviä tiloja. Esiopettajien käsitysten mukaan koulun resurssit toteuttaa tukea eroavat esiopetuksesta. Erot resursseissa näyttäytyvät arjessa henkilöstön määrässä sekä ryhmäkoossa. Esiopettajien käsitysten mukaan inklusion toteutuminen on helpompaa esiopetuksessa, koska siellä henkilöstö resurssia on käytettä-

vissä perusopetusta enemmän. Esiopettajien mukaan kaikki lapset tulevat esiopetukseen tuen tarpeesta riippumatta. Tukea tarvitsevat ovat osa luonnollista arkea esiopettajien käsitysten mukaan.

Luokanopettajien käsityksissä ilmeni sekä tyytyväisyyttä olemassa oleviin resursseihin sekä tyytymättömyyttä. Osa luokanopettajien käsitysten mukaan inklusio nivelvaiheessa toteutuu, mikäli siihen saadaan riittävät resurssit. Osa heistä oli kuitenkin tyytyväisiä olemassa oleviin resursseihin. Luokanopettajien käsitysten mukaan resurssit tulee arvioida aina suhteessa koko oppilasryhmään eikä pelkästään tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta. Esi- ja luokanopettajien resursseja koskevissa käsityksissä he nostivat myös esille kouluttamistarpeen. Heidän mukaansa inklusion toteutuminen on myös kiinni opettajien ammattitaidosta, vastata erilaisten oppilaiden oppimis- ja tuentarpeisiin. Molempien opettajaryhmien käsityksissä nousi esiin kouluttamisen tarve tai erityispedagogisen osaamisen lisääminen resurssien kautta.

Opettajien käsitykset inklusion toteutumisesta liittyvät käsitykset keskeisesti tuentarpeen arviointiin. Tässä opettajien käsityksissä keskeistä ja yhteistä oli tuen tarpeen jatkuvalla arvioinnilla. Tuentarpeen määrittäminen on myös yhteydessä resurssointiin sillä sen kautta opettajien käsitysten mukaan koulu resurssoi tukea. Voidaan siis ajatella tässä käsitysten olevan suhteessa toisiinsa. Tuentarve tulee selvittää, jotta voidaan tietää, millaisia resursseja tarvitaan. Esiopettajien käsitysten mukaan inklusiota on viety eteenpäin aktiivisella arvioinnilla pitkin esiopetusvuotta. Esiopetusvuonna halutaan jo ennakoida ensimmäisen luokalla tarvittavat resurssit, joten yhteistyötä sekä VEON (varhaiskasvatuksen erityisopettajan) kanssa sekä koulun laaja-alaisen erityisopettajan kanssa tehdään jo ennen kouluun siirtymistä. VEO osaltaan viestittää eteenpäin tuen tarvetta ja sekä perusopetuksen laaja-alainen erityisopettaja käy havainnoimassa lapsiryhmiä esiopetuksessa. Tämä on esiopettajien mielestä yksi inklusiota edistävä konkreettinen toimenpide, josta ollaan oltu erittäin tyytyväisiä. Luokanopettajien mukaan tällaista tuen tarpeen arviointia ei olla voitu resurssipulan takia läheskään joka vuosi toteuttaa.

Opettajien käsityksissä tuentarpeen määrittelemisessä oli havaittavissa eroavaisuuksia. Esiopettajat kokivat turhautumista siitä, ettei tehostetun tuen päätökset välttämättä tuonut lapsen arkeen mitään lisätukea, vaikka heidän käsitysten mukaan kuuluisi. Eroja käsityksissä oli myös siinä, miten kolmiportainen tuki toteutuu nivelvaiheen jälkeen. Esiopettajien käsitysten mukaan esiopetuksessa tehdyt tuen nostot eivät automaattisesti siirtyneet perusopetukseen vaan perusopetus tekee vielä omat päätöksensä tuen tason nostosta. Esiopettajien mielestä tämä käytäntö teki ”turhaksi” heidän tekemää arviointi- ja tukityötä, mitä he esiopetuksessa olivat jo tehneet. Esiopettajat eivät olleet myöskään vakuuttuneita siitä, että perusopetus aina resursoisi riittävästä koulunaloitukseen. Heidän käsitysten mukaan tuki aloitetaan kevyemmin ja sitä lisätään tarvittaessa myöhemmin. Luokanopettajien käsitysten mukaan tuen tarpeen tunnistaminen ja siihen reagoiminen oli osa luokanopettajan ammattitaitoa. Luokassa saattoi olla samankaltaisia lapsia, joilla osalla oli tuenpätös ja osalla ei. Tuentarpeen tiedostaminen oli kuitenkin kaikkien opettajien käsitysten mukaan oppilaan kannalta tärkeää. Nivelvaiheessa tulisi opettajien käsitysten mukaan huomioda esiopetuksen resurssien ja toimintakulttuurin erilaisuus. Siirtovaiheessa on huomioitavaa se, millaiseksi tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäytin muotoutuu toimintakulttuurin muutoksen myötä.

Viimeiseksi variaatio dimensioksi nousi lähikouluperiaate. Lähikouluperiaate toteutui käytännössä opettajien käsitysten mukaan heidän koulualueella todella hyvin. Kaikki esiopetuksessa olleet lapset siirtyivät luonnollisesti perusopetuksen puolelle. Esiopettajat pitivät kuitenkin lähikouluun siirtymisen ehtona tuen jatkumista perusopetuksessa. Mikäli riittävää tukea ei voitaisi taata nivelvaiheen jälkeen perusopetuksessa, esiopettajat olisivat valmiita suosittelemaan koulunaloituspaikaksi alueellista pienryhmää tarvittavan tuen saamiseksi. Luokanopettajien käsityksistä nousee myös konkreettisia rakenteita kuten oppilas- huollon tuki sekä erilaiset pedagogiset ratkaisut, joiden tulisi olla kohdillaan, jotta kaikki lapset voisivat opiskella yleisopetuksen luokassa lähikouluperiaatteen mukaisesti. Luokanopettajat rajaisivat vaikeavammaiset lapset inklusion

ulkopuolelle. Tässä opettajien käsitysten ääripäät olivat aika selkeät. Toisaalta inklusion mukainen kouluun siirtyminen toteutui opettajien käsitysten mukaan, mutta alueella asuvat vammaiset lapset eivät käyneet lähikoulua.

## **5.2 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusioon liittyvistä tavoitteista**

Inklusion toteutuminen kuvautui opettajien käsityksissä myös tavoitteen näkökulmasta. Toiminnalla aina tavoitellaan jotakin, ja tässä käsityskategoriassa on koottuna niitä tavoitteita, jotka opettajien käsityksissä liittyivät inklusion toteutumiseen. Suhteessa ensimmäiseen dimensioon eli käsitysten variaatioon yhteistyönä tavoitteet olivat selkeästi nähtävissä opettajien käsityksistä. Aiemmin kuvaamani käytännön toimilla on selkeä suhde siihen, mitä toiminnalla tavoitellaan. Yhteistyö kategorian suhteen sillä tavoitellaan koulun ja esiopetuksen opettajien mukaan tukea tarvitsevalle lapselle mahdollisimman hyvä koulunaloitus. Tiedonsiirtopalaveri, joka on yksi opettajien välinen yhteistyön muoto, siinä tavoitteena on tiedon sujuvaa siirtymistä kouluun, jotta perusopetuksessa voidaan varmistaa tulevalle oppilaalle mahdollisimman onnistunut koulunaloitus. Esiopettajilla oli yhtenäinen käsitys siitä, mitä siirtoprosessilla tavoitellaan. He ajattelivat asiaa pitkälti tulevan oppilaan, lapsen näkökulmasta. Tärkeää on ”saatella” lapsi koulutielle. Opettajien käsityksissä yhteistyöllä vanhempien kanssa selkeänä tavoitteena on dialogisuuden synnyttäminen vanhempien ja koulun välille. Vanhemmat halutaan osallistuvan tuen suunnitteluun ja heidän mielipiteitään halutaan kuulla. Opettajien käsitysten mukaan tärkeää on, että vanhemmat ovat tietoisia siirtoprosessiin liittyvistä asioista sekä siitä millaista tukea heidän lapselle aiotaan tarjota perusopetuksen puolelle. Opettajien käsityksissä tuli ilmi, että heidän mielestään vanhemmat ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita.

Opettajien käsityksissä resurssien arvioinnin ja tuentarpeen määrittämisen tavoitteet ovat yhteneviä. Sekä esiopettajien että luokanopettajien käsitysten mukaan inklusion toteutuminen nivelvaiheessa riippuu pitkälti siitä, millaiset re-



surssit koululla on käytettävissä. Inklusio toteutuminen on opettajien käsitysten mukaan kiinni pitkälti riittävästä resursseista. Siksi voidaankin ajatella, että tällä resurssien arvioinnilla tavoitellaan riittävien tuen rakenteiden luomista perusopetuksessa. Riittäväällä resurssoinnilla katsotaan olevan esi- ja luokanopettajien käsitysten mukaan vaikutusta opettajan jaksamiseen. Luokanopettajia ei haluta saattaa tilanteeseen, jossa he työskentelevät omien voimavarojensa rajoilla. Luokanopettajan väsymisellä on opettajien käsitysten mukaan yhteys oppilaiden hyvinvointiin.

Tuentarvetta kuvaavissa opettajien käsityksissä keskeisenä tavoitteena on tuen varhainen havaitseminen. Mitä aiemmin tuen tarve havaitaan, sen parempi. Tuentarvetta arvioidaan jatkuvasti esiopetusvuonna ja tästä välitetään tietoa myös perusopetukseen. Tuentarpeen varhaisella havaitsemisella on opettajien käsitysten mukaan vaikutusta siihen, miten nivelvaihe sujuu lapsen näkökulmasta. Tuen tarpeen arviointi vaikuttaa siihen, millaista tukea lapsi on saanut esiopetus aikana ja miten tukea tullaan jatkamaan siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen. Tavoitteena koulunaloituksessa esiopettajien käsityksistä nousi selkeästi lähikouluperiaate. Lähikoulu nähdään sekä esiopettajien ja luokanopettajien käsitysten mukaan tavoitteena koulun aloituspaikkana. Heidän käsitystensä mukaan lapset, jotka kävivät esiopetuksensa päiväkotikoulun yhteydessä, siirtyivät automaattisesti perusopetuksen puolelle, tuentarpeesta huolimatta.

### **5.3 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusioon liittyvistä asenteista**

Asenteet nousivat myös aineistossa yhdeksi inklusio toteutumista kuvaavaksi käsityskategoriaksi. Opettajat ilmaisivat, miten opettajan henkilökohtainen asenne vaikuttaa siihen, miten hän kohtaa työssään tukea tarvitsevan oppilaan ja miten suhtautuu inklusioon ylipäättänsä. Asenteen ja käytäntönä ilmenevien käsitysten välillä oli löydettävissä yhteyttä, sillä inklusioon asennoituminen oli

opettajien mukaan positiivista, mutta käytännön toteutumiseen ei ollut vielä riittävästi luottamusta. Esiopettajien käsitysten mukaan inklusion myötä ei välttämättä toteudu kaikkien lasten etu. Tässä käsityksessä opettajat viittaavat yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Negatiiviset asenteet voivat johtaa opettajan asenteelliseen suhtautumiseen lapseen. On kyse opettajien henkilökohtaisesta ja ammattieettisestä valinnasta, kuinka suhtautua tukea tarvitseviin oppilaisiin. Luokanopettajien käsityksissä nousi esille myös se, ettei kenenkään tukea tarvitsevan lapsen tule kokea olevansa taakkana opettajalle. Luokanopettajan suhtautuminen positiivisesti erilaisia oppijoita kohtaan on siis tärkeää. Opettajat pohtivat tässäkin käsityksiensä kautta asenteiden ja arvojen vaikutusta opettajan toimintaan.

Yhteistyön näkökulmasta asenteet näkyivät opettajien käsityksissä, miten he puhuivat kollegiaalisesta yhteistyöstä. Esiopettajien käsitysten mukaan esiopetuksessa ollaan ymmärretty yhteistyön merkitys ryhmien välisessä toiminnassa ja samankaltaista muutosta he näkivät myös luokanopettajien toiminnassa. Luokanopettajien asenne yksintekemisen kulttuurista on siirtymässä kohti yhdessä tekemisen kulttuuria. Luokanopettajat arvostivat esiopettajien ammatillisuutta ja kokivat heidät tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi. Asenteet ja suhtautuminen lapseen suhteessa ammatilliseen yhteistyöhön näkyy opettajien käsityksissä siinä, miten tukea tarvitsevista lapsista puhutaan ammattilaisten kesken. Näissä tilanteissa opettajalla on ammattieettinen vastuunsa, millaista tietoa välittää oppilaasta eteenpäin. Opettajien inklusion toteutumiseen vaikuttavia käsityksiä oli myös yhteisen tahtotilan löytyminen. Käsitykset yhteistyön tavoitteista ja yhteisestä tahtotilasta tukea tarvitsevan lapsen hyväksi näkyi opettajien käsityksissä. Yhteistyö vaatii konkreettisia toimia, mutta myös tavoitteita ja oikeanlaista asennetta, jotta inklusio olisi mahdollista nivelvaiheessa siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen.

Luokanopettajien käsityksissä resursseista oli vaihtelua, kuten aiemmin kävi ilmi. Asenteisiin nämä luokanopettajien käsitykset ovat yhteydessä siinä,

miten olemassa olevia resursseja on voitu hyödyntää tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden hyväksi. Osan luokanopettajien mukaan olemassa olevia resursseja on voitu hyödyntää hyvin. Opettajien aseteiden muodostumiseen liittyy keskeisesti käytännön kokemukset tukea tarvitsevista oppilaista. Osa luokanopettajista toi esille sitä, kuinka tukea tarvitsevat oppilaat ovat hyötäneet yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta.

Vastaavasti negatiivissävyytteisiä asenteita kävi ilmi opettajien käsityksissä suhteessa resursseihin. Opettajat tuovat hyvin suoraan ilmi käsitystään siitä, ettei inklusio pyrkimykset ole toteutuneet hyvin. Lisäresurssien puute arjentoiminnassa saa opettajat harkitsemaan inklusion vastaisia toimia eli lasten sijoittamista pienluokille tarvittavan tuen saannin takaamiseksi. Opettajien asennoituminen inklusiota kohtaan ovat positiivista, mutta resurssien puute tai riittämättömän tuen saanti saa opettajat harkitsemaan oppilaiden sijoittamista muualle kuin lähikouluun. Toisaalta aineistossa tuli myös ilmi, että asenteet tukea tarvitsevia kohtaan ovat jonkin verran muuttuneet siihen suuntaan, ettei ensimmäisenä vain harkita lähialueen pienluokkaa vaan myös tehdään töitä sen eteen, että tukea tarvitseva oppilas pärjäisi yleisopetuksen ryhmässä. Tässä ryhmässä käsitykset olivat melko vaihtelevia.

Lähikouluperiaatteesta opettajilla oli lähtökohtaisena oletuksena, että jokainen lapsi siirtyy lähikouluun automaattisesti. Lähikoulun asemaa ei sinänsä kyseenalaistettu. Poikkeuksena tässä voidaan pitää opettajien asenteita vammaisia lapsia kohtaan, joiden katsottiin kuuluvaksi muualle. Luokanopettajien käsityksensä mukaan se, että vammaiset lapset opiskelisivat samassa peruskoulussa ei olisi kenenkään etu. Tästä käsityksestä nähdään hyvin selvästi asenteiden ja käytännön yhteys. Luokanopettajien käsitysten mukaan vammaiset lapset eivät kuulu vielä yleisopetukseen vaan jäävät inklusion ulkopuolelle. Opettajien käsityksissä toisaalta tuotiin esille se, ettei inklusion toteutuminen nivelvaiheessa ole joko- tai asia, se vaatii oikeanlaista asennetta, mutta myös epävarmuuden sietämistä siinä suhteessa, ettei voida koskaan olla varmoja tehdäänkö ”oikeita” päätöksiä suhteessa koulunaloituspaikkaan.

## 5.4 Esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusiosta arvona

Tutkimusanalyysin viimeisemmäksi inklusion käsityskategoriaksi muodostui esi- ja luokanopettajien käsitykset inklusiosta arvona. Esi- ja luokanopettajat pitivät inklusiota hyvänä **arvona**. Opettajat kuvaavat inklusion olevan ajatuksena todella hyvänä, jonka kautta pyritään koulutukselliseen tasa-arvoon.

Opettajien käsityksissä oli havaittavissa vaihtelu **käytännössä** liittyvien käsitysten ja **arvojen** välillä. Molempien ryhmien opettajat tuovat esille inklusioon liittyvää ideologista ja arvoista lähtevää perusajatusta, joka törmää todellisuuden ja käytännön haasteisiin. Inklusio käsitykset pitävät sisällään käytännöstä nousevan ristiriidan, jonka opettajat tuovat esille varmasti kokemuksen kautta. Opettajilla on selvästi huoli inklusion hyvän toteuttamisen reunaehdoista. Heidän mukaansa inklusio ei toteudu vielä täysin sekä arvona että käytäntönä. Tässä tilanteessa voidaan havaita, että käsitysten vaihtelu on horisontaalista käsityskategorioiden välillä. Kuten Åkerlind (2005) totesi, osa käsityksistä voi olla toisia käsityksiä ”kehittyneempiä”. Tässä vaihtelu väli käsityksistä ilmenee käytännön ja arvon välillä.

Opettajien käsityksissä inklusion toteutuu yhteistyössä kunnioituksena toisten ammattitaitoa kohtaan. Nämä käsitykset ilmenevät erityisesti suhteessa tiedonsiirtopalaveriin ja sen jälkeen tapahtuvaan yhteistyöhön. Luokanopettajien käsityksistä nousee esille esiopettajien ammattitaidon kunnioitus ja arvostus. Luottamus näyttäytyy luokanopettajien käsityksissä tietojen rehellisenä välittämisenä, sekä siinä et jokainen työskentelee yhteisten päämäärien saavuttamiseksi; hyvään koulun aloitukseen kaikkien lasten ja erityisesti tuke tarvitsevien kohdalla.

Opettajien käsitysten mukaan inklusion mahdollistumiseen vaikuttaa myös yhteistyö vanhempien kanssa. Inklusiokäsitykset arvona näkyvät vanhempien kunnioituksena. Opettajien käsityksissä inklusion toteutuminen edellyttää, että yhteistyö vanhempien kanssa arvostetaan. Luottamuksen rakentuminen on siinä keskeistä. Esiopettajat nähdään ”sillanrakentajina” esiopetuksena ja

perusopetuksen nivelvaiheessa dialogisuuden ja luottamuksen rakentamisessa vanhempien ja koulun välillä.

Luokanopettajien käsityksistä tuli ilmi, että koulun rakenteiden tulisi mahdollistaa inklusion toteutuminen. Mikäli niin ei tapahtuisi, rakenteita tulisi muuttaa. Inklusion toteutuminen koulun rakenteissa on myös kytköksissä ilmapiiriin ja koulun henkeen vastaan ottaa erilaisia perheitä. Opettajien käsitysten mukaan oikeanlaisella resurssoinnilla inklusio pystytään saavuttamaan perusopetuksessa. Luokanopettajien mukaan rakenteet pitävät sisällään kaiken sen, mikä näyttäytyy opettajien käsityksissä resursoinnista käytännössä. Opettajien käsitysten mukaan inklusio mahdollistuu resurssien myötä, mutta yksistään ne eivät riitä. Koulun rakenteiden tulee olla inklusiiviset, ja tätä käsitystä voidaan pitää myös arvona, jonka kautta pyritään inklusion toteutumiseen myös nivelvaiheessa tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen.

Opettajien käsitysten mukaan inklusio arvona näyttäytyy siinä, miten he arvostava omaa osaamistaan opettajina. Toisaalta esiopettajien käsityksissä ilmeni epävarmuutta omasta osaamisesta ja lisätuen tarpeesta. Esiopettajat toivat esille, etteivät koe omaavansa riittävästi erityispedagogista osaamista, jolloin huoli riittävästä tuen antamisesta nousee. Tämä käsitys piti sisällään tarpeen kouluttautumiselle. Samanlaisia käsityksiä oli havaittavissa myös luokanopettajien käsityksissä. Erityispedagoginen koulutus olisi tarpeen opettajien käsitysten mukaan, jotta inklusioon, ja kaikenlaisten oppilaiden tuentarpeeseen voitaisiin vastata yleisopetuksen ryhmissä.

Esi- ja luokanopettajien inklusiokäsityksistä arvona suhteessa lähikouluperiaatteeseen voitiin havaita arvoja jotka tukevat sitä, että opettajat työssään pyrkivät toimimaan jokaisen tukea tarvitsevan lapsen parhaaksi. Tavoitteena on tukea kaikkia tukea tarvitsevia ja tehdä kaikki voitava, jotta koulunaloitus sujuisi tukea tarvitsevalla oppilaalla. Luokanopettajat tuovat esille käsityksiään lapsesta. Jokaisen tulisi nähdä lapsi oppijan taustalla. Lapsi ei tule kouluun ” tabularasa”-tyhjänä tauluna vaan hänellä on takanaan jo monta vuotta elettyä elämää.

Tällaisten lasten, jotka tarvitsevat oppiakseen enemmän tukea, tulisi se opettajien mukaan saada. Lapsen oppivat tulevaisuutta varten, ja opettajilla oli vahva käsitys, että koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi tulisi näiden lasten saada kaikki mahdollinen tuki omaan koululuokkaan lähikouluperiaatteen mukaisesti. Opettajien käsitysten mukaan vaarana on, että näistä muodostuu koulutuksellinen "rupusakki" ja syrjäytyminen alkaa jo lapsena. Lähikouluperiaatteen kuten inklusion taustalla on koulutuksellinen tasa-arvo. Opettajien käsityksissä ilmeni lähikouluperiaatteen suhteen vaihtelua. Arvona lähikouluperiaate on hyvä, ja molempien opettajien käsitysten mukaan kaikki lapset siirtyivät inklusion mukaisesti esiopetuksesta perusopetukseen. Koulutuksellinen tasa-arvo vaatii toteutuakseen opettajien käsitysten mukaan riittävää resurssointia, oikeanlaista asennetta erilaisia oppijoita kohtaan, yhteistyötä monialaisesti ja kollegiaalisesti, yhteistyötä vanhempien kanssa, tuentarpeen arviointia riittävän ajoissa, jotta siihen voidaan vastata perusopetuksessa. Koulutukselliseen tasa-arvoon pyrkiminen tiivistää mielestäni hyvin esiopettajien ja luokanopettajien inklusioon toteutumiseen liittyviä käsityksiä. Tärkeimpinä huomioina voidaan pitää sitä, että inklusio ilmenee käsityksissä sekä arvona, että käytännön tasolla. Käytännön taustalla on havaittavissa arvoja, joihin pyritään ja se näkyy opettajien käsityksissä.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksellani olen pyrkinyt vastaamaan tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Inklusiolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan jokaisen lapsen yhtäläistä oikeutta aloittaa perusopetus lähikouluperiaatteen mukaisesti, siten että lapsen tarvitsema tuki toteutetaan perusopetuksen yhteydessä.

Inklusioon toteutumiseen liittyvät käsitykset kuvautuivat neljän käsityskategorioiden kautta, joita olivat **käytäntönä, tavoitteina, asenteina ja arvona**. Nämä käsityskategorioiden muodostusta ei sinänsä ohjannut mikään inklusioon liittyvä teoria vaan ne muodostuivat aineistosta käsin. Nämä käsitysten teemat toistuivat jokaisessa haastattelussa siinä määrin että niistä voitiin muodostaa nämä neljä käsityskategoriaa. Näitä kategorioita kuvasivat dimensiot käsitysten variaatiosta, jotka muotoutuivat myös aineiston pohjalta. Nämä käsitysten variaatiodimensiot olivat yhteistyö, resurssit, tuen arviointi ja lähikouluperiaate. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin saamiani tuloksia suhteessa aiemmin tehtyihin tutkimukseen, jonka kautta voidaan myös pohtia tutkimuksen tulosten merkittävyyttä.

Opettajien käsitykset inklusiosta ja sen toteutumisesta nivelvaiheessa voidaan olettaa muodostuneet kokemusten kautta. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella opettajalla oli kokemusta tukea tarvitsevista lapsista. Inklusio näkökulmasta nivelvaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen huomioidaan inklusion periaatteet sekä lähtökohtaisesti halutaan varmistaa, että tukea tarvitseva lapsi voi aloittaa koulupolkunsa lähikoulussa, siten että saa tarvitsemansa tuen yleisopetuksen luokkaan. (ks. Takala 2016, 16.) Yhtenä keskeisenä tutkimus tuloksena nostaisin esille tässä pohdinnassani sen, mitkä esi- ja luokanopettajien käsityk-

sissä inklusion toteutumisesta nivelvaiheessa esiopetuksesta ja perusopetukseen olivat inklusion mukaisia ja mitkä vuorostaan eivät täyttäneet inklusion periaatteita.

Inklusiota pidetään hyvänä koulutuksellisenä arvona, jolla pyritään tasa-arvoon muun muassa siten, että luokanopettajien käsitysten mukaan koulun tulee olla rakenteiltaan sellainen, että inklusio olisi mahdollista. Mikäli koulun rakenteet eivät sitä ole, niitä tulisi muuttaa. Tämä käsitys on yhtenevä inklusioperiaatteiden kanssa. (ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 207.) Vaikka opettajat periaatteen ja arvon tasolla kannattivat inklusion mukaista koulua, mutta silti käsityksissä ilmeni ristiriitaa sen suhteen, miten he kokevat inklusion toteutuvan käytännössä. (ks. Hakala & Leivo 2015). Koulutuksellinen inklusio pitää sisällään ajatuksen siitä, kuinka jokaisella oppilaalla tulisi olla yhtäläiset oikeudet opiskella yleisopetuksen ryhmässä, siten että tuki jota lapsi tarvitsee oppiakseen, tuodaan hänen luokseen yleisopetuksen luokkaan. (Ainscow, Booth & Dyson 2006; Eerola-Pennanen & Turja 2017, 195; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345; Perusopetuslaki 1998, 6§; Salamanca 1994; Vainikainen ym. 2015, 108.) Inklusio oli opettajien käsitysten mukaan hyvä asia, jonka kautta tavoiteltiin koulutuksellista tasa-arvoa. Ainscow ym. (2006, 148) toteavat, että inklusion mukainen koulu vaatii arvojen toteutumista käytännön tasolla, sekä tietoa että taitoa, mutta myös sitoutumista. Ei siis pelkästään riitä, että koulun rakenteet ovat inklusion mukaiset, tarvitaan myös taitoa toteuttaa opetusta sen mukaisesti sekä ennen kaikkea sitoutumista inklusio periaatteisiin. Korkealaatuista opetusta ei ole mahdollista toteuttaa Eerola-Pennanen ja Turjan (2017, 195) mukaan, ellei opetuksen keskiössä ole tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteet. Lähtökohtaisesti lapsiryhmän moninaisuus tulisi nähdä pedagogisena rikkautena joka heijastuu oppimisympäristöön, näkyy syrjinnän vastustamisena sekä inklusioperiaatteiden noudattamisena. (myös Seppälä-Pänkäläinen 2009, 197).

Inklusio toteutui esi- ja luokanopettajien käsitysten mukaan nivelvaiheessa siinä määrin, että tukea tarvitsevat lapset siirtyivät esiopetuksesta perusopetukseen, riittävin tukitoimin. Lähtökohtaisesti kaikki lapset, tuentarpeesta



huolimatta osallistuivat esiopetukseen esiopettajien käsitysten mukaan ja siirtyivät sen jälkeen lähikouluun. Luokanopettajien käsityksistä vuorostaan kävi ilmi, ettei inklusio tavoittanutkaan kaikkia oppilaita koulualueella. Inklusion ja lähikouluperiaatteen ulkopuolelle jäivät edelleen muun muassa vaikeavammaiset lapsen (vrt. Kuorelahti ym. 2015, 279). Tämän perusteella voidaan todeta, ettei koulutuksellinen tasa-arvo ja täydellinen inklusio toteudu käytännön tasolla, ainakaan tällä koulualueella.

Nivelvaiheessa inklusion mahdollistumiseen vaikuttavia tekijöitä siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen on yhteydessä esi- ja luokanopettajien väliseen yhteistyöhön, yhteistyöhön vanhempien kanssa (Opetushallitus 2014a, 8, 14-15) sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Inklusiota eteenpäin vievänä yhteistyönä mainittiin erityisesti VAEO (varhaiskasvatuksen erityisopettajan) sekä koulun laaja-alaisen erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö nivelvaiheessa. Mikä käytännössä tarkoitti sitä, että sekä VAEO että laaja-alainen erityisopettaja tuli havainnoimaan lapsia esiopetukseen. Heidän tehtävänä oli myös tiedon välittäminen tuen tarpeisista lapsista eteenpäin perusopetukseen. Jolloin koulun aloitukseen tarvittavia resursseja pystyttäisiin mahdollisimman ajoissa ennakoimaan.

Luokanopettajien käsityksissä välittyi heidän toiveensa siitä, että tukea tarvitseva oppilas toisi mukanaan resursseja luokanopettajan työhön koulun aloituksessa. (ks. Karikoski 2008, 151.) Siihen taas vuorostaan vaikuttaa esiopetuksessa tehtävä tuentarpeen jatkuvaa arviointi ja tiedon välittäminen siitä siirtopalaverissa perusopetukseen. Riittävää resurssointia pidettiin inklusion mahdollistajana esi- ja luokanopettajien käsityksissä. Resurssointi tarkoitti opettajien käsityksissä riittävästi henkilökuntaa, tiloja, välineitä, erityisopetusresursseja, avustaja resursseja, kouluttamista. Tämä opettajien käsitys inklusion mahdollistumisen reunaehdoista on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on myös tuotu esille oikeanlaista resurssointia. (esim. Lempinen, Berisha & Seppänen 2016; Hakala & Leivo 2015; Vainikainen ym. 2015, 108; Rothea, Urbanb &

Wernin 2014; Pihlaja 2009; Odom 2000.) Opettajien käsityksissä oikeanlainen resurssointi on yhteydessä opettajien jaksamiseen sekä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Resurssointi tukee opettajan työtä ja vaikuttaa myös opettajien asenteisiin inkluusiota kohtaan. (ks. Avramidis & Norwich 2002). Opettajien käsityksissä oli positiivisiakin asenteita resurssien suhteen. Osaltaan opettajat olivat tyytyväisiä olemassa oleviin resursseihin ja niitä on pystytty luokanopettajien mukaan hyödyntämään hyvin. Tämä on näkynyt siinä, että tukea tarvitsevat oppilaat, jotka opiskelevat yleisopetuksen luokissa ovat heidän mukaansa hyötynyt siitä. Toisaalta sekä esiopettajat ja luokanopettajat toivat esille sitä, kuinka resurssien kohdistaminen on yhteydessä inkluusion hyvään toteutumiseen. Tästä voidaan päätellä, ettei resurssointi toteudu kaikkien opettajien käsitysten mukaan. Negatiiviset käsitykset resurssien puutteeseen näkyivät tuloksissa erityisesti asenteissa. Inkluusioon suhtauduttiin positiivisesti, mutta opettajien käsitysten mukaan inkluusioon pyrkiminen ei ole tuonut tullessaan riittäviä resursseja. Tästä syystä opettajat olivat valmiita harkitsemaan inkluusion vastaisia toimia eli sijoittamaan oppilaita alueelliselle pienluokille, mikäli oppilas saisi tarvitsemansa tuen siellä. Oppilaan etu ja oikeus riittävään tukeen oli tärkeämpää kuin inkluusion mukainen koulunaloitus.

Opettajien käsitykset inkluusion toteutumisesta ja lähikouluperiaatteen toteutumisesta ovat siis jokseenkin inkluusion mukaiset, sillä ne sisälsivät aina toiveen tuen jatkumisesta, mikä tulisi olla itsestään selvyys ja oppilaan oikeus. Inkluusiossa kun ei ole kyse pelkästään siitä, että kaikki lapset ovat fyysisesti samassa paikassa vaan esimerkiksi koulun kyvystä vastat lasten moninaisuuteen pedagogisella toiminnalla, mikä puolestaan edellyttää resursseja sekä osaamista. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 204.) Vaikka opettajilla oli segregoivia eli inkluusion vastaisia käsityksiä, silti käytännön tasolla inkluusio toteutui opettajien mukaan ja lapset siirtyivät kouluun lähikouluperiaatteen mukaisesti.

Opettajilla on tärkeä rooli inkluusion toteutumiseen perusopetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa. (ks. Ainscow 2007, 149.) Inkluusion tavoittelussa yhtenä

tärkeänä tavoitteena voidaan pitää opettajien myönteistä asennoitumista inklusiota kohtaan (Hakala & Leivo 2015; Hyytiäinen 2012, 138; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Pinola 2008; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98–99.) Tutkimukseen osallistuneiden esi- ja luokanopettajien asennoituminen inklusiota kohtaan oli pääsääntöisesti positiivisia. Inklusion toteutumiseen ja kaikkien lasten edun toteutumisesta, sekä tukea tarvitsevien että muiden lasten opettajat olivat epävarmoja. Epävarmuus siitä toteutuuko tuki yleisopetuksessa tukea tarvitsevien kohdalla, huoletti esiopettajia. Huolta tuotiin esille myös muidenkin lasten osalta. Luokanopettajien käsityksissä, sekä asenteiden että käytännössä tuli ilmi se, etteivät he nähneet perusopetusta esimerkiksi vammaisten lasten oppimispaikana. Huoli myös omasta osaamisesta mietitytti esiopettajia ja luokanopettajia. Molemmat opettajat toivat esille lisäkoulutustarvetta, jotta voitaisiin vastata erilaisten oppijoiden oppimistarpeisiin. (ks. Lempinen, Berisha & Seppänen 2016) Aiempien tutkimusten perusteella opettajien koulutuksella on saatu positiivisia tuloksia ja suhtautuminen inklusioon oli muuttunut positiivisemmaksi koulutuksen myötä. (esim. Tournaki & samuels 2016; De Boer, Pijilin sekä Minnaertin 2011; Horne & Timmons 2009).

Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että opettajien käsitykset tukea tarvitsevista oppilaista ovat myös muuttuneet positiivisemmiksi aikaisempaan nähden. Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että asenteet ovat muuttuneet positiivisempaan ja halua työskennellä tukea tarvitsevien oppilaiden eteen löytyy. Tarvitaan yhteistä tahtotilaa, yhteistyötä vanhempien ja opettajien välillä, jotta tukea tarvitseva lapsi voi aloittaa koulunsa lähikoulussa. Yhteistyön tavoitteena oli valmistella tulevalle oppilaalle mahdollisimman hyvä koulunaloitus. Opettajat toivat esille käsityksissään, miten tärkeää yhteistyö on nivelvaiheessa lasten vanhempien kanssa. (myös. Rimm-Kaufmanin ja Piantan 2000, 498)

Tästä yhteenvedon nähdään, että vaihtelu asenteissa on aika suurta. Asenteita oli sekä puolesta että vastaan. Opettajien huoli kaikkien lasten edun toteutumisesta inklusiosta saa pohtimaan, millä tasolla inklusion tulisi vähintäänkin toteutua? Hakala ja Leivo (2015) tuovat esille, ettei täysi inklusio ole edes

järkevää, mikäli kouluun ei saada riittäviä tukitoimia niitä tarvitseville. Inklusion tavoittelu tulisi lähteä koulun toimintakulttuurin muutoksesta ja siinä erityisesti koulun pedagogisella johtajalla ja johtamistavalla on keskeinen rooli. (Hakala & Leivo 2015; Seppälä-Pänkäläinen 2009) Opettajien tulisi sitoutua noudattamaan inklusion periaatteita henkilökohtaisesti sekä tunnistaa ja vastustaa sen vastaisia toimia, jotta toimintakulttuurin muutosta kouluissa saataisiin muuttumaan inklusion mukaiseksi. (ks. Hakala-Leivo 2015). Inklusio voi edetä eteenpäin yksittäisissä luokissa ja pedagogisessa toiminnassa, mutta muutukseen koko koulun toimintakulttuuriksi se vaatii tietoista toimintaa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 197.) Toisaalta tuloksissa ilmeni se tosi asia mikä tulisi ottaa aina huomioon, kun tavoitellaan muutosta, nimittäin epävarmuuden sietämisen. Opettajat toivat esille sitä, ettei aina voida olla sataprosenttisen varmoja siitä tehdäänkö oikeita päätöksiä esimerkiksi koulupaikan suhteen. Epävarmuutta tulee sietää, tulee arvioida toimintaa ja muuttaa sitä tarvittaessa.

Tutkimuksen tulokset antavat kuvaa siitä, millaisia käsityksiä esi- ja luokanopettajilla on inklusiosta ilmiönä ja millaista variaatiota käsitysten välillä on. Inklusio on Ainscow'n ja Boothin (2005,14) mukaan jatkuva prosessi, jossa inklusio itsessään on tavoite ja päämäärä, jota emme ehkä koskaan saavuta täysin. Tällä he varmasti tarkoittavat sitä, ettemme voi täysin poistaa eriarvoisuutta koulumaailmasta, mutta voimme pyrkiä löytämään aina parempia tapoja kohdata erilaisuutta. Inklusion kautta voimme oppia suhtautumaan erilaisuuteen positiivisesti ja pyrkimyksenä on löytää entistä parempia tapoja kohdata erilaisuutta sekä edistää oppimista aikuisten ja lasten välillä (ks. Ainscow 2007, 155). Tutkimuksessani kävi ilmi, ettei koulutuksellinen inklusio toteudu opettajien arvojen ja toiminnan tasolla. Parannettavaa siis löytyy. Siihen puolestaan vaikuttavat monet seikat, kuten resurssointi. Jatkokouluttamiselle on varmasti kysyntää, mikäli tulevaisuuden koulu nähdään inklusioideologian mukaisesti kaikkien yhteisenä kouluna. Jotain pitää ehkä tapahtua myös opettajankoulutuksessa. Koulutuksellisen inklusion eteenpäin vievinä toimina on mainittu, yh-

teisopettajuus, vertaistoiminta sekä opetuksen eriyttäminen (Saloviita 2018). Näihin asioihin voidaan varmasti paneutua entistä tarkemmin niin opettajankoulutuksessa kuin koulumaailmassa. Uusia tekemisen tapoja on hyvä löytää, mutta usein paradoksaalista on se, ettei koulun toimintamalleja tarvitse uudistaa vaan olemassa olevat resurssit ja taidot ovat jo olemassa. On kiinnitettävä huomioita niihin seikkoihin ja toimintatapoihin, jotka eivät tue inklusiota ja pyrkiä muuttamaan niitä inklusion mukaiseksi. Opettajat omalla asenteellaan voivat olla jalkauttamassa inklusion ajatusta ja vaikuttaa myös asenteillaan sen mahdollistamiseen. Tässä tutkimuksessa jäi käsittelemättä osallisuuden huomioiminen nivelvaiheessa ja millaisia keinoja esi- ja luokanopettajilla on osallisuuden mahdollistamiseen. Tässä on varmasti hyvä tutkimusaihe seuraaville pro-gradun tekijöille.

Lopuksi haluan lopettaa tämän pohdinnan aineistolainaukseen, joka tiivistää hyvin tämän tutkimuksen annin.

*”Jos ajatellaan vielä, että lapset valmistuvat kohti aikuisuutta tämän yhteiskunnan jäseniksi, jotka pyörivät tätä yhteiskuntaa niin kyllä heillä pitää olla niin mahdollisimman hyvä tuki ja koulutus kuin mahdollista, riippumatta siitä millaiset ne lähtökohdat ovat, ettei tule tämmöistä eriarvoistumista, [...] -Ollaan isojen kysymysten ääressä”*

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuten tässäkin tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ei voida erottaa tutkimuksen aineiston analyysistä (Eskola & Suoranta 1998, 209). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu koko ajan tekemään ratkaisuja tulkitessaan tekstejä, rajatessaan tutkimuksen aineistoa sekä samalla pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisessa analyysissä tutkijan apuna eivät ole kuin hänen ennako-oletuksensa sekä teoriat joihin tutkija

tukeutuu. Arviointi kohdistuu eteenkin tutkimusprosessiin ja siihen, miten luotettavasti se on tehty. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tutkijan subjektiviteettiä ja sen myöntämistä (Eskola & Suoranta 1998, 208- 210) sekä sitä kuinka totuudenmukainen on tutkijan tulkinta aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006). Hakala (2007, 22-23) tuo esille luotettavuuden näkökulman sisäisen ja ulkoisen luotettavuuden kautta. Sisäisen luotettavuuden arviointi koskee tutkimuksen aineistoa ja sen hankintaprosessia. On järkevää kysyä itseltään tutkijana, miten hyvin aineisto on kerätty ja vastaako koottu aineisto tutkimuksen tarkoitusta. Sisäisen luotettavuuden periaatetta olen pyrkinyt noudattamaan muun muassa lähteiden kriittisellä valikoinnilla (ks. Mäkinen 2006, 128-129) ja tukeutumalla alani ammattilaisten käyttämiin aineistoihin. Lähteiden hankinnassa olen pyrkinyt käyttämään luotettavina pidettyjä hakupolkuja. Viittauksissa olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman tarkka ja johdonmukainen, jotta lukija jää selkeä kuva siitä mihin teokseen, tutkimukseen tai kirjoittajaan olen viittannut. Olen pyrkinyt myös käyttämään tässä tutkimuksessa mahdollisuuksien mukaan tuoreita lähteitä.

Ulkoisen validiteetin tarkastelussa ovat tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset. Ulkoisen validiteetin täyttymiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia, havaintoja, tutkimuskohdetta ja saatuja tuloksia täsmällisesti. (Bogdan & Biklen 2007, 50; Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tässä laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa kategoriajärjestelmän katsotaan toimivan aineiston riittävänä ja rehellisesti kohtelevana kuvauksena, mikäli jokainen tutkimushaastattelu voidaan sijoittaa sen sisälle. (Huusko & Paloniemi 2006.) Olen analyysi kappaleessa pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti analyysin vaiheet, jotta lukijalle muodostuisi selkeä kuva siitä, kuinka olen toteuttanut analyysiprosessia. Riittäväillä aineistolainauksilla halutaan fenomenografiassa varmistua siitä, että tutkijan tekemät kategoriat toimivat. Samalla myös lukija voi tehdä arviota kategorioiden toimivuudesta. Fenomenografisia tutkimuksia on usein kritisoitu siitä, ettei analyysin raportointia ole tehty riittävän huolella. Niikko (2003, 36) toteaa, että tällöin tulokset jäävät valjuiksi ja vähäpätöisiksi, mikäli kategorioiden

muodostus prosessi jää keskeneräiseksi riittämättömän vertailun vuoksi. Tämän välttämiksesi tulisi kategorioiden toimivuutta arvioida toisen tutkijan avustuksella, jotta voidaan varmistua niiden toimivuudesta. Tähän asiaan olen saanut avustusta omalta gradu ohjaajaltani ja hänen kollegalta. Tutkimustulosten aitous, relevanssia sekä niiden yleistettävyyden taso tulee tulla ilmi, jotta lukija voi arvioida lukemaansa sekä havaitsemaan aineistosta tehdyt ylitulkinnat (Ahonen 1994, 152.)

Metsämuuronen (2000, 23-24) tuo esille neljä eri näkökulmaa, jotka haastavat fenomenografian tutkijaa pohtimaan näkökulmien oikeudellisuutta. Ensimmäiseksi hän lähestyy tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä. Käsitteitä tutkiessa voidaan olettaa käsitysten olevan henkilökohtaisia. Tässä tutkimuksessa olen tutkinut esi- ja luokanopettajien käsityksiä inklusion toteutumisesta esiopetuksen perusopetuksen nivelvaiheessa. Kyse on siis yhden tietyn päiväkotikoulun henkilökunnan käsityksistä, joten niitä ei voida suoranaisesti yleistää niiden henkilökohtaisuuden vuoksi. Metsämuuronen (2008, 34-35) puolestaan toteaa käsitysten olevan dynaaminen -ilmiö, jolloin niiden voidaan olettaa myös muuttuvan. Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä voivat olla hyvinkin erilaisia johtuen henkilön kokemuksista, iästä ja sukupuolesta. Olen kuitenkin tuonut esille rehellisesti, että kyseessä olevan tutkimus on kuvaus tämän tietyn päiväkotikoulun henkilökunnan käsityksistä inklusion toteutumisesta. Tästä syystä tutkimustulosten yleistettävyyttä tulee harkita. Tutkimuksen yleistettävyyttä tulee harkita myös sen otoskoon pienuuden nähden. Tutkimukseen osallistuneita informanteja oli vain kahdensan henkilöä. Kuitenkin vertaillessa tutkimuksen tuloksia samankaltaisiin tutkimuksiin yhtymäkohtia voitiin kuitenkin löytää.

Metsämuuronen (2000, 23) toisessa näkökulmassaan tuo esille fenomenografisen tutkimuksen konteksti sidonnaisuuden. En koe tämän haastavan tutkimukseni luotettavuutta. Kuitenkin ihmisen käsitykset syntyvät aina suhteessa aikaan, paikkaan ja ovat kulttuurin muovaamia. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia laadullisesti erilaisia tapoja kokea tai käsittää ilmiöitä (Kettunen 2014; Åkerlind 2012).

Kolmantena näkökulmana Metsämuuronen (2000) tuo esille sen, etteivät käsitykset ole pysyviä vaan voivat muuttua ajassa. Ajattelen kuitenkin, että lukija ymmärtää tämän tosiasian. Tutkimukseni tulokset ovat sidottuja kontekstiin, aikaan ja informantteihini. Voi olla, että siinä vaiheessa, kun tämän pro-gradu tutkielma on julkaistu informanttieni käsitykset ovat voineet jo muuttua. Oleellisina onkin se mitä informaatiota he toivat esille juuri silloin tutkimushaastatteluissa ja kuinka rehellisesti olen tutkijana tuonut sen esille tässä tutkimuksessa.

Neljänneksi Metsämuuronen (2000) vielä kritisoi, miten erilaisia käsityksiä voidaan vertailla edes keskenään? Vertailu kuuluu fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen. Tässä kysymyksessä kiteytyy jotenkin tämän tutkimuksen luonne. En ole tällä tutkimuksella lähtenyt etsimään vastauksia miksi-kysymyksen, vaan kuvaamaan esi- ja luokan opettajien inklusio käsitysten variaatiota ja monipuolisuutta, siten että se kattaa koko aineistoni.

### **6.3 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen eettisyyttä tulisi pohtia koko tutkimusprosessin ajan. Erityisesti eettisyyttä on mietittävä tutkimuksen aineiston keruun ja aineiston käytön suhteen. Tällaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä ovat tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen, anonymiteetin suojeleminen, tutkimusluvut, avoimen rehelliset raportoinnin periaatteet sekä tutkijan avoimet tutkimustavat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155-156; Bogdan & Biklen 2007, 49-50; Eskola & Suoranta 1998, 52-53). Tutkimusprosessin alussa oli hyvissä ajoin yhteydessä sekä päiväkodin johtajaan sekä koulun rehtoriin ja pyysin heiltä lupaa tehdä tutkimusta. Heiltä luvat saatuani olin yhteydessä tutkimuskunnan varhaiskasvatuspalveluihin, josta pyysin vielä erillistä tutkimuslupaa. Perusopetuksen puolelta riitti, että olin saanut koulun rehtorilta suostumuksen tutkimuksen tekemiseen kyseisessä koulussa. Informantteina toimineet esiopettajat sekä luokanopettajat



antoivat vielä henkilökohtaisen suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Tiedotin heitä tässä vaiheessa tutkimuksen aiheesta ja miten olin ajatellut kerätä aineistoni.

Tutkimushaastatteluita tehdessäni tähdensi vielä haastateltavilleni, etten tule paljastamaan heidän identiteettiään millään lailla. Anonymiteetin suojeleminen on sekä tutkimuksen luotettavuuden että tutkimusetiikan näkökulmasta tärkeää (ks. Bogdan & Biklen 2007, 50; Mäkinen 2006, 114) Haastateltavien anonymiteetin huolellisesta suojaamisesta on myös hyötyä tutkijalle, sillä silloin tutkijan ei tarvitse pelätä aiheuttavansa harmia tutkittaville. Omassa tutkimuksessa ei ole sellaisia tunnistetietoja informantteistani toimineista opettajista, että heidät voitaisiin niiden perusteella tunnistaa tutkimuksesta. Taustatiedoissa kysyin haastateltaviltani ainoastaan työssäolo vuodet, iän, kokemuksen tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Näiden tietojen perusteella on hyvin vaikea selvittää, keitä olen haastatellut tutkimukseeni. Aineistositaattien yhteydessä ei ole edes koodaustietoja opettajista, sillä analyysin luonteeseen kuuluu, ettei yksittäisen opettajan käsitykset pääse korostumaan vaan analyysin avulla tuodaan esille koko käsitysten kirjo. (lähde)

Tutkimuksen eettisyyteen voi vaikuttaa se, mikäli tutkija ja informantti tuntevat entuudestaan toisensa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 55). Tässä tutkimuksessa osa opettajista oli minulle entuudestaan tuttuja. En kuitenkaan koe, että se olisi vaikuttanut minuun tapaani toimiessani tutkijan roolissa. Pyrin välttämään heidän vastaustensa ylianalysointia ja ylitulkintaa.

Olen pyrkinyt tutkimusprosessia raportoidessani avoimuuteen ja kertonut avoimesti tutkimuksen suorittamisesta. Erityisesti tutkimuksen analyysi vaihe on lukijan kannalta tärkeä, sillä siinä tutkija joutuu perustelemaan tekemiään päätöksiä analyysin eri vaiheissa. Olen pyrkinyt tässä mahdollisimman läpinäkyvään raportointiin tapaan. Paljon on tullut sellaisia hetkiä, kun olen joutunut tutkijana perustelemaan päätöksentekoani lähinnä itselleni. Tutkimusprosessi on joskus tuntunut hyvin yksinäiseltä, mutta toki myös antoisalta. Matkani

tutkijana on ollut varsin lyhyt, mutta se on avartanut ja opettanut minulle monia uusia asioita.

## LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: F. Florian (toim.) Sage Handbook of Special Education. London: Sage, 146–157.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.

Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.

Biklen, D. 2001, Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa, Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusio haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. Gummerus.

Bogdan, R. C. & Biklen S. K. 2007. Qualitative research for education. 5. painos. Boston: Pearson.

Booth, T., Ainscow, M & Kingston, D. 2006. Index for inclusion. Developing play learning and participation in early years and childcare. Centre for studies on inclusive education.

www-lähde: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>. luettu: 23.5.2018.

Booth, T. & Ainscow M. 2005. Koulu ja inkluusio-työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. L. Kokko & E. Pietiläinen (toim.). Helsinki.

Alkuperäisteos: Index for inclusion, developing learning and participation in schools. 2002. Lingua Nordica.

Bronfenbrenner, U. and Morris, P. A., 2006. 'The Bioecological Model of Human Development', in W. Damon and R. M. Lerner (eds.), Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed.). New York: Wiley.

De Boer, A., Pijil, S.J. & Minnaert, A., 2011. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. Julkaisussa International Journal of Inclusive Education. Vol 15 No 3, April 2011, 331-353.

Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia Tampere: Vastapaino, 195-206.

Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.

www-lähde:[http://www.mindeu.fi/OPM/julkaisut/2007/Erityisopetuksen\\_strategia.html](http://www.mindeu.fi/OPM/julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html). luettu 12.11.2017.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. Ps-kustannus, 26-44.

Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus ja Aika 9 (4) 2015, 8-23.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna, Kariston Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2014. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus, Helsinki University Press. Helsinki.

Hodkinson A. & Vickerman P. 2016 Inclusion, defining definitions. teoksessa. Z. Brown (toim.) Inclusive education, perspectives on pedagogy, policy and practice. London: Routledge, 7- 1.

Horne, P.E. & Timmons, V. 2009. Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 13(3), 273–286.

Huusko, M. & Paloniemi S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisenvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 26. Väitöskirja: Itä-Suomen yliopisto.

Hwang, Y-S. & Evans, D. 2011. Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education* 26(1)

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 28. Väitöskirja. Joensuu. Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Isosomppi, L. & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 171, 686-694.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. *Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja: Oulun yliopisto.*

www-lähde: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf> luettu: 1.12.2017

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa. R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 74-87.

Kakkori, L. & Huttunen, R., 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa. A. Saari., O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta, kasvatustieteiden aikalaismetodeihin.* Tampere. Tampere Yliopistopaino Oy. 367-397.

Kuorelahti, M., Lappalainen, M. & Viitala, R. 2015. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa. M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -kasvatusta Suomessa.* Tampere. Vastapaino. 277-297.

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa. Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-Instituutin B-Sarja 53. Jyväskylä.

Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus 37(4), 343–358.

Ladonlahti, T. 2004. Haasteita palvelujärjestelmälle kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. Jyväskylä studies in education psychology and social research 255. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus, toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151 Väitöskirja: Lapin yliopisto.

www-lähde: [http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala\\_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y) luettu 6.12.2017

Lempinen, S., Berisha, A-K & Seppänen P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma - oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. Kasvatus 47(2), 125-138.

Maison, J. 2007. Qualitative researching. SAGE Publications. 2002, 2nd ed.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marton, F. 1981. Phenomenography- describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177-200.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 3. uudistettu painos.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Methelp.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

www-lähde:<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1> luettu: 5.11.2017.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South. Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26(1), 21-31.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus, 82-95.

Naukkarinen, A. 2005. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5/2005. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.



OAJ, 2017: Oppimisen tukipilarit, Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? -selvitys tuen kolmiportaisuuden toteutumisesta. www-lähde: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Oppimisen%20tukipilarit>. luettu 24.11.2017.

Odom, S. 2000. Preschool inclusion: what we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education 20 (1), 20-27.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Johdanto: Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa- lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 131, 9-24.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628.

www-lähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Perusopetuslaki 642/ 2010,

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inkluusio. Kasvatus 49 (2), 146-157.

Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3) 2017, 70–91.

www-lähde: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ka4\\_2809171616.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ka4_2809171616.pdf).

luettu 26.11.2017

Pinola, M. 2008. Integraatio ja inkluusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteisen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.

Pirttimaa, R. 2003. Tuetun työllistymisen alkuvaiheet ja kehittyminen suomessa. Helsingin opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikanlaitos. Helsinki.

www-lähde:<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/pirttimaa/tuettuntuty.pdf> luettu 20.11.2017

Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009. Paris: UNESCO. www-lähde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. luettu 13.10.2017

Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2000. An Ecological perspective on the transition to Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. www-lähde:

[https://ac.els-cdn.com/S0193397300000514/1-s2.0-S0193397300000514-main.pdf?\\_tid=7f96a956-d5c6-11e7-ba7c-00000aab0f26&acdnat=1512043606\\_b4cba1f86a3514fabbb49e88da1a9a48](https://ac.els-cdn.com/S0193397300000514/1-s2.0-S0193397300000514-main.pdf?_tid=7f96a956-d5c6-11e7-ba7c-00000aab0f26&acdnat=1512043606_b4cba1f86a3514fabbb49e88da1a9a48) luettu 20.11.2017

Rothe, A. Urbanb M & Wernin R. 2014. Inclusive Transition Processes--Considering Socio-Economically Disadvantaged Parents' Views and Actions for Their Child's Successful School Start. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(4), 364-376.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, J. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatust". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. www-lähde: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> luettu 11.10.2017

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto., A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusio haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. Ps-Kustannus. 139-166.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51-68.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Syrjälä, S., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Takala, M. 2016. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus Helsinki University Press. 13-21.

Tournaki, N. & Samuels W., E., 2016. Do Graduate Teacher Education Programs Change Teachers' Attitudes toward Inclusion and Efficacy Beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384-398.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. www-lähde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

UNESCO. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. www-lähde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> luettu 25.10.2017

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä 2015.

Valanne, E. & Lakkala, S. 2004. Monenlaiset oppijat luokassamme. Opettajien asenteiden seuranta tutkimus. Lapin yliopisto.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36 / 8.5.2015/580. www-lähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. luettu 4.10.2017

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalisista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. www-lähde: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1) luettu 23.11.2017

Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa R. Viitala & P. Pihlaja (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.

Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? -Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto., A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusio haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. Ps-Kustannus. 12-29.

Yeboah, D. A. 2002. Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years*. Vol.22(1), 51-68.

Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* Vol. 31(1), 115– 127.



**Liite 3. Muotoiluohjeet pro gradu ja kandidaatin tutkielmiin, mikäli et käytä valmista mallipohjaa**

**Riviväli:** 1,5

**Kirjasintyyppi:**

Book Antiqua

**Pistekoot:**

**kansilehti:**

Työn nimi 16 (keskitys)

Tekijän nimi 14 (keskitys)

Muu 12 (oikean reunan tasaus)

**otsikot (lihavoituna):**

**TIIVISTELMÄ, SISÄLLYS, LÄHTEET ja LIITTEET** (ISOT KIRJAIMET) 14

**LUKUJEN OTSIKOT** (ISOT KIRJAIMET) 16

teksti 12

kuviot ja taulukot 10,5

**Marginaalit:**

ylhäällä 2,5 cm, alhaalla 2,5 cm, vasen 3 cm, oikea 3 cm

**Suorat lainaukset:**

alle kaksi riviä, tekstin sisässä "lainausmerkein erotettuna" tai kursivoituna ilman lainausmerkkejä

pidemmät, sisennys 1 cm, rv 1, ei lainausmerkkejä eikä kursivointia