

Inklusiiviselle kasvatukselle rakentuvat merkitykset esi- opetuksen ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa

Iida Raudaskoski & Maarja Turunen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Raudaskoski, Iida & Turunen, Maarja. 2019. Inklusiiviselle kasvatukselle rakentuvat merkitykset esiopetuksen ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 51 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia merkityksiä inklusiiviselle kasvatukselle rakennettiin esiopetuksen ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Lisäksi tutkittiin sitä, miten lapsi asemoitiin asiakirjoissa ilmenevissä inklusiivisen kasvatuksen diskursseissa. Tutkimusaineisto koostui oppimissuunnitelmista sekä HOJKS-asiakirjoista (N=118), jotka analysoitiin diskurssianalyttisesti.

Tutkimuksen perusteella suunnitelma-asiakirjoissa inklusiolle rakentui neljä eri merkitystä: inklusio itseisarvoisena tavoitteena, inklusio pedagogisina ratkaisuin, inklusio ansaittuna lopputuloksena ja inklusio riittämättöminä tukitoimin. Lapsi asemoitui näissä diskursseissa joko oikeuksien nauttijaksi, tukitoimien kohteeksi, muutoksen aikaansaajaksi tai vaativan tuen tarvitsijaksi. Diskursseista määrällisesti hallitsevin oli inklusio pedagogisina ratkaisuin, kun taas muut diskurssit jäivät asiakirjoissa marginaalisiksi eikä niiden esiintyvyydessä ollut suuria eroja.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen edellytykseksi tuotetaan osittain lapsen muuttuminen ympäristön kehittämisen sijaan. Se synnyttää tarpeen jatkaa sen tutkimista, kuinka koulutusta voisi kehittää vastaamaan jokaisen lapsen tarpeita.

Asiasanat: inklusio, kolmiportainen tuki, dokumentointi, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Inklusiivinen kasvatus koulutuksen periaatteena	6
1.2	Inklusiivisen kasvatuksen edellytykset	8
1.3	Kolmiportaisen tuen dokumentointi ja inklusiivinen kasvatus.....	12
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
2.1	Tutkimusaineisto.....	15
2.2	Aineiston analyysi.....	16
2.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	19
3	TULOKSET	23
3.1	Inkluusio itseisarvoisena tavoitteena.....	24
3.2	Inkluusio pedagogisina ratkaisuinä	25
3.3	Inkluusio ansaittuna lopputuloksena	26
3.4	Inkluusio riittämättöminä tukitoiminä	27
4	POHDINTA	30
	LÄHTEET	34

1 JOHDANTO

Vuonna 1994 julkaistu Salamancan julistus on inklusiivisen kasvatuksen kannalta merkittävin koulutuspoliittinen ohjelma (Ainscow & César, 2006; Loreman, 2014; UNESCO, 2005), jonka allekirjoittaneet maat ovat sitoutuneet muuttamaan koulutusjärjestelmiään inklusiivisiksi (UNESCO, 1994). Myös Suomi on sitoutunut tämän julistuksen periaatteisiin, joiden mukaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin tulee vastata tavallisessa koulussa tuomalla tuki oppilaan luo. Sekä Esiopeetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, s. 12) että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014b, s. 18) mukaan opetusta ”kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti”. Jokaisella opetukseen osallistuvalla lapsella tai oppilaalla on perusopetuslain (2010/642 § 30) mukaan oikeus saada riittävää tukea oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014b, s. 61) mukaan tuki tarjotaan ensisijaisesti joustavin järjestelyin omassa opetusryhmässä, ellei ”oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun”. Tukea tarjotaan vuonna 2011 voimaan astuneen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti kolmella tasolla, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuki määräytyy oppilaan tarpeiden mukaan ja sen intensiteetti kasvaa tuen tasolta toiselle siirryttäessä (Opetushallitus, 2014b). Kun muutos tapahtuu tuen intensiteetissä, voi oppilaan opetuksen järjestämisen paikka säilyä ennallaan (Karhu, Närhi & Savolainen, 2018; Savolainen, 2014).

Inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin sitoutumisesta huolimatta Erityisopetus 2017 -tilaston (SVT, 2018) mukaan kuitenkin vain joka viides erityistä tukea saava oppilas osallistui opetukseen kokonaan omassa opetusryhmässä ja yli kolmanneksen (37%) opetus järjestettiin pelkästään erityisryhmässä. Näiden tilastojen valossa valtaosalla oppilaista siirtoa pois yleisopetuksen ryhmästä on pidetty välttämättömänä oppilaan edun kannalta (ks. Opetushallitus, 2014b). Pelkkä erityisopetuksen tilastojen tarkastelu antaa kuitenkin melko rajallisen kuvan erityisopetuksen tilanteesta (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014a), eikä niiden perusteella pystytä suoraan arvioimaan, kuinka inklusio edistyy käytännössä (Mietola & Niemi, 2014). Aiemmissä tutkimuksissa onkin ehdotettu,

että tilastojen tarkastelun lisäksi tutkittaisiin myös sitä, kuinka erilaiset tukimuodot on järjestetty koulun arjessa (Kirjavainen, Pulkkinen & Janhukainen, 2014b; Mietola & Niemi, 2014).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on pureutua inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden näkymiseen koulun arjessa tarkastelemalla, miten inklusiosta kirjoitetaan ja millaisia merkityksiä sille rakennetaan kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoissa¹ eli oppimissuunnitelmissa ja henkilökohtaisissa opetuksen järjestämistä koskevissa suunnitelmissa (HOJKS). Kolmiportaisen tuen järjestelmä velvoittaa opettajia kirjaamaan oppilaalle suunnitellut tukimuodot pedagogisiin asiakirjoihin, jotka laaditaan kaikille tehostettua ja erityistä tukea saaville oppilaille. Näitä asiakirjoja ovat tehostetun tuen tasolla pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma sekä erityisessä tuessa pedagoginen selvitys ja HOJKS. (Perusopetuslaki 2010/642 16 a §, 17 §, 17 a §.) Opettaja voi halutessaan kirjata oppimissuunnitelman myös yleistä tukea saavalle oppilaalle, mutta perusopetuslaki ei velvoita sen laatimiseen.

Suunnitelma-asiakirjoissa tulee näkyä tavoitteet oppimiselle sekä suunnitelmat oppilaalle annettavasta tuesta, opetusjärjestelyistä ja pedagogisista menetelmistä (Opetushallitus, 2014b). Pedagogisia asiakirjoja kirjatessaan opettajat tekevät tietoisia ja tiedostamattomia valintoja sen suhteen, millaisia asioita pitävät kirjaamisen kannalta merkittävinä (Colliander, Strähle & Wehner-Godée, 2013). Siten pedagogisten asiakirjojen tutkiminen avaa mahdollisuuden tarkastella sitä, kuinka erilaiset tukimuodot kirjataan järjestettävän koulun arjessa ja onko tuen toteuttaminen suunniteltu inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten inklusiivisen kasvatuksen periaatteet näkyvät esiopetuksen ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraavasti:

1. Millaisia merkityksiä inklusiiviselle kasvatukselle rakennetaan esiopetuksessa ja alakoulussa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa?

¹ Suunnitelma-asiakirjoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppimissuunnitelmaa ja henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS)

2. Miten lapsi asemoidaan asiakirjoissa ilmenevissä inklusiivisen kasvatuksen diskursseissa?

1.1 Inklusiivinen kasvatusta koulutuksen periaatteena

Inklusio tai inklusiivinen kasvatusta² voidaan määrittellä monin eri tavoin (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Loreman, 2007) eikä sille ole olemassa yleisesti käytössä olevaa tai yksiselitteistä määritelmää alan kirjallisuudessa (ks. esim. Ainscow ym., 2006; Ainscow & César, 2006; Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Kavale & Forness, 2000; Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu, 2010). Käsitteen määritelmästä, laajuudesta ja kattavuudesta on kiistelty vuosien varrella niin kansainvälisesti (Artiles ym., 2006; Florian, 2008; Loreman, 2014; Okkolin, Koskela, Engelbrecht & Savolainen, 2018) kuin kansallisestikin (Halinen & Järvinen, 2008). Inklusion käsitettä voidaankin luonnehtia moniulotteiseksi (Booth & Ainscow, 2002), monimerkitykselliseksi (Norwich, 2008; Savolainen, 2009) ja laaja-alaiseksi (Dyson, 2001).

Alan kirjallisuudessa näyttää löytyvän inklusion määrittelyyn ainakin kolme toisiaan täydentävää näkökulmaa, jotka tarkastelevat inklusiota hieman eri painotuksin. Näissä näkökulmissa korostuvat joko ihmisoikeudet, lähikouluperiaate tai osallisuus. Unescon (2009) määritelmän mukaan inklusiivinen kasvatusta on pyrkimystä poistaa kaikenlainen eksklusio eli ulossulkeminen. Tässä ihmisoikeuksia korostavassa näkökulmassa inklusio nähdään siis vastauksena niin sanottuihin segregoiiviin käytäntöihin, joissa yksilö jätetään jonkin ominaisuutensa vuoksi koulutuksen ulkopuolelle (Ainscow & César, 2006; Petrou, Angelides & Leigh, 2009; Waitoller & Artiles, 2013; Waitoller & Kozleski, 2013). Koulutuksen ulkopuolelle ovat vaarassa jäädä erityisesti ne lapset tai nuoret, jotka nähdään jollain tavoin poikkeavina esimerkiksi vammansa tai oppimishaasteensa vuoksi tai jotka kuuluvat johonkin vähemmistöön tai tulevat raskaaksi

² Tässä tutkimuksessa käytetään synonyymeinä käsitteitä inklusio ja inklusiivinen kasvatusta. Suomessa em. lisäksi on käytössä myös osallistavan kasvatusta käsite.

koulun ollessa vielä kesken (Ainscow ym., 2006; Ainscow & César, 2006; UNESCO, 2005, 2009). Erilaisissa ympäristöissä segregatio koskee eri ihmisryhmiä, ja näiden paikallisten erojen ymmärtäminen onkin Waitollerin ja Artileksen (2013) mukaan tärkeää, jotta voidaan ymmärtää, mitä inklusiivinen kasvatus on. Vaikka oikeus opetukseen on pyritty takaamaan YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (YK 1948, artikla 26), vuonna 2016 maailman lapsista ja nuorista joka viides, 263 miljoonaa, oli edelleen koulutuksen ulkopuolella (UNESCO, 2018).

Niin kutsuttua lähikouluperiaatetta (engl. *mainstreaming*) korostavassa näkökulmassa inklusio kuvataan lapsen oikeutena käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, johon hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu (Artiles ym., 2006; Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Saloviita, 2006). Lähikouluperiaatteen mukaisesti lasten tulee saada opiskella perusopetuksen ryhmässä muiden samalla alueella asuvien ikätovereiden kanssa (Artiles ym., 2006; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006) ja saada siellä tarvitsemaansa yksilöllistä tukea (Florian, 2008; Kivirauma ym., 2006; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Saloviita, 2006). Myös lähikouluperiaatetta korostavassa näkökulmassa painottuu ajatus, ettei ketään oppilasta saa erottaa muusta ikäluokasta vammansa, erilaisuutensa tai minkään ominaisuutensa perusteella (Florian, 2008; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Tässä lähestymistavassa inklusio saatetaan kuitenkin yhdistää tarkoittamaan vain vammaisiksi tai erityistä tukea tarvitseviksi luokiteltujen oppilaiden opetusta yleisopetuksen luokassa (Ainscow & César, 2006; Artiles ym., 2006; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012). Näin ymmärrettynä kyse on inklusion sijaan integraatiosta, jossa painopiste on nimenomaan tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa yleisopetuksen luokassa sen sijaan että kiinnitettäisiin huomiota oppimisympäristön muokkaamiseen kaikille oppilaille sopivaksi (Kivirauma ym., 2006; Naukkarinen, 2001).

Osallisuutta korostavassa näkökulmassa inklusio kuvataan ihanteena koulusta, jossa niin tukea tarvitsevilla kuin kaikilla muillakin oppilailla on täydet mahdollisuudet osallistua yhdessä muiden lasten kanssa koulun opetukseen,

menestyä opinnoissaan sekä osallistua myös muuhun koulun toimintaan (Ainscow ym., 2006; Booth & Ainscow, 2002; Florian & Black-Hawkins, 2011; Kershner, 2009; La Salle, Roach & McGrath, 2013; McMaster, 2014; Putnam, 2009; UNESCO, 2005, 2009; Waitoller & Kozleski, 2013). Täyteen osallisuuteen kuuluu myös ajatus erilaisuudesta myönteisenä haasteena ja oppimista rikastuttavana tekijänä (Moberg, 2001; UNESCO, 2005), minkä seurauksena jokainen lapsi huomioidaan häneen liitettyjen rajoitteiden sijaan yksilönä (Florian & Black-Hawkins, 2011; Kershner, 2009). Booth ja Ainscow (2002, 6) esittävät, että ”erityisen tuen tarpeiden” sijaan voisi puhua ”oppimisen ja osallistumisen rajoista”. Tällöin huomio kiinnittyy oppimisen ja osallisuuden tiellä olevien rajojen tunnistamiseen ja poistamiseen, ja siten koulujärjestelmän valmiuksiin kohdata heterogeeninen oppilasjoukko (Booth & Ainscow, 1998, 2002; UNESCO, 2005). Inklusio kuvataankin usein prosessina, jonka tavoitteena on lisätä osallisuutta uudistamalla koulujärjestelmää (Moberg, 2001; UNESCO, 2005; Waitoller & Artiles, 2013).

1.2 Inklusiivisen kasvatuksen edellytykset

Inklusiivisen kasvatuksen periaatteet on kirjattu maailmanlaajuisella tasolla esimerkiksi Salamancan julistukseen (UNESCO, 1994) ja YK:n vammaisten henkilöiden yhdenvertaistamista koskeviin yleisohjeisiin (YK, 1993), joiden ihanteisiin myös Suomi on sitoutunut. Pyrkimys kehittää laadukasta inklusiivista opetusta on edelleen ajankohtainen ja se on listattu yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi YK:n kestävä kehityksen periaatteissa (YK, 2015). Yksi inklusiivisen kasvatuksen keskeisistä edellytyksistä onkin halu kehittää koulua inklusiivisemmaksi, mutta tämä visio vaatii rinnalleen myös muita tekijöitä (Mitchell, 2014). Onnistuakseen inklusio edellyttää valtio-, kunta-, koulu- sekä luokkahuonetason toimijoiden yhteistä halukkuutta sitoutua aidosti inklusiivisen ympäristön kehittämiseen (Sayed, Soudien & Carrim, 2003).

Valtion ja kuntien hallinnollisen johdon sitoutuminen inklusiivisen kasvatuksen tavoitteisiin on tärkeää (Mitchell, 2014; Opetusministeriö, 2007; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006), sillä koulutusta koskevat päätökset tehdään valtio- ja kuntatasolla (Naukkarinen, 2005; Waitoller & Artiles, 2013). Myös Salamancan julistus (UNESCO, 1994) kehottaa valtion johtoa ohjaamaan määrärahoja inklusiivisen koulun kehittämiseen. Inklusiivinen kasvatus edellyttää siis muutoksia politiikassa ja koulutuksen rakenteissa (Halinen & Järvinen, 2008; Moberg, 2001; Strogilos, 2012), mutta pelkkä inklusiota koskevan lainsäädännön olemassaolo ei kuitenkaan Kivirauman ja kumppaneiden (2006) mukaan riitä takaamaan sitä, että inklusio toimii käytännössä. Inklusiivinen kasvatus edellyttää muutoksia myös käytännön toimissa (Ferguson, 2008). Konkreettiset ohjeet opetuksen järjestäjille inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi ovat saattaneet kuitenkin jäädä riittämättömiksi (McMaster, 2012). Suomessa Malisen ja kumppaneiden (2012) mukaan koulujen toiminnasta vastuussa olevat kunnat kyllä pyrkivät inklusioon, mutta säilyttävät samalla mahdollisuuden erilliseen erityisopetukseen osalle oppilaista.

Valtion ja kunnan sitoutumisen lisäksi alan kirjallisuudessa tulee toistuvasti esiin opetussuunnitelman joustavuus yhtenä onnistuneen inklusion edellytyksenä (Loreman, 2007; Mikola, 2012; Mitchell, 2014; Naukkarinen, 2001; Rix, Hall, Nind, Sheehy & Wearmouth, 2009). Onnistuakseen inklusio edellyttää mahdollisuutta poiketa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja laatia paikallisesti oppilaalle yksilöllisiä opetusohjelmia sekä eriyttää opetussuunnitelman mukaista opetusta ja arviointia (Mitchell, 2005; Strogilos, 2012). Esimerkiksi kolmiportaisen tuen käytännön järjestäminen on yksi tällaisista paikallisesti päätettävistä asioista (Opetushallitus, 2014b).

Kouluissa sekä rehtorien että luokanopettajien johtajuus nähdään onnistuneen inklusion edellytyksenä (Loreman, 2014; Mitchell, 2014; Naukkarinen, 2001). Rehtorien asenteiden heterogeenisten ryhmien opettamista kohtaan on havaittu ennustavan parhaiten tehokasta inklusiivista opetusta (Stanovich & Jordan, 1998), ja rehtoreilla katsotaankin olevan vastuu yhdessä opettajien kanssa

kehittää kouluun inklusiivista ilmapiiriä (Loreman, 2007; Mitchell, 2014). Rehtoreiden lisäksi tutkimuksissa on havaittu opettajien myönteisen asennoitumisen merkitys inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi (ks. esim. Ainscow, 2007; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Halinen & Järvinen, 2008; Isosomppi & Leivo, 2015; King-Sears & Cummings, 1996; Kuyini & Desai, 2007; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014).

Opettajien asenteiden muovaamisessa opettajankoulutuslaitos on tärkeässä asemassa (Sharma ym., 2006). Malinen ja kumppanit (2012) ovat todenneet opettajankoulutuksen ylläpitävän rajanvetoa yleis- ja erityisopetuksen välillä koulutamalla luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat pääsääntöisesti erillään. Heidän mukaansa opettajankoulutusta itsessään tulisi muokata inklusiivisemmaksi, jotta opettajat saisivat paremmat valmiudet heterogeenisten ryhmien opettamiseen. (Malinen ym., 2012.). Aiemmassakin tutkimuksessa on huomattu opettajien ammatillisten tietojen ja taitojen olevan tärkeitä inklusion edistämisessä (Bricker, 2000; Halinen & Järvinen, 2008; Kuyini & Desai, 2007). On myös havaittu, että mitä kyvykkäämmiksi inklusion toteuttajiksi opettajat itsensä kokevat, sitä myönteisemmin he suhtautuvat inklusioon (Cardona & Chiner, 2012; Meijer & Foster, 1988; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

Monet inklusiivisen kasvatuksen tutkijat pitävät yhteisöllisyyttä onnistuneen inklusion edellytyksenä (Isosomppi & Leivo, 2015; Loreman, 2014; Mikola, 2012; Naukkarinen, 2001; Strogilos, 2012; Todd, 2007), kun taas opettajien individualistisen työkuulttuurin voidaan nähdä hankaloittavan inklusiivisen koulun kehitystä (Mikola, 2012). Inklusion edellyttämä yhteisöllisyys käsittää sekä opettajien että myös muiden lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten välisen yhteistyön (Isosomppi & Leivo, 2015; Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori & Algozzine, 2012; Rix ym., 2009; Todd, 2007). Tämän lisäksi yhteisöllisyys edellyttää yhteistyötä lasten ja heidän perheidensä kanssa (Strogilos, 2012; Todd, 2007).

Oppitunneilla yhdessä tekemisen kulttuuri voi näkyä esimerkiksi samanlaisopettajuutena, joka on tutkimusten mukaan toimiva tapa edistää inklusiota (Scruggs & Mastropieri, 2017; Strogilos, 2012). Myös opettajat ovat tietoisia tästä, mutta pitävät edelleen sen käytännön toteuttamista haasteellisena (Strogilos,

2012). Syyksi tähän Strogilos (2012) arvelee opettajien riittämätöntä koulutusta. Inklusiivista kasvatusta voidaan edistää luokkahuoneessa myös yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin (Forslund Frykedal & Hammar Chiriak, 2018; Hakala & Leivo, 2015; Halinen & Järvinen, 2008; Loreman, 2014; Putnam, 2009). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat saavat työskennellä yhdessä toistensa kanssa, mutta opetusta on silti mahdollista muokata vastaamaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan (Putnam, 2009). Tällöin inklusion ihanne osallisuudesta toteutuu sekä akateemisesti että sosiaalisesti (Forslund Frykedal & Hammar Chiriak, 2018). Putnam (2009) korostaa, että yksinään yhteistoiminnallisuus ei tee luokasta inklusiivista, mutta yhdistettynä muihin näyttöön perustuviin menetelmiin sen voi nähdä olevan välttämätön lähestymistapa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen.

Inklusion toteuttamisen haasteena on saada tutkimuksiin perustuvat toimintatavat siirrettyä käytäntöön (Lancaster, 2014). Florian ja Black-Hawkins (2011) ovat huomanneet, että konkreettisten inklusiota edistävien pedagogisten toimintatapojen tutkiminen on jäänyt vähäiseksi, eikä tiedetä paljoakaan siitä, minkälaisia taitoja opettajan tulisi hallita opettaakseen heterogeenistä ryhmää. Vaikka heterogeenisen ryhmän opettaminen kuuluu lähikouluperiaatteen mukaan kaikille opettajille (Opetusministeriö, 2007), opettajien on havaittu kokevan oppilaiden erilaiset oppimisvalmiudet työtään vaikeuttavaksi tekijäksi (Kivirauma & Wallenius, 2004). Ladonlahden ja Naukkarisen (2006) mukaan yleisopetuksen luokkien oletetaan usein olevan homogeenisia. Erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat eivät ole kuitenkaan homogeeninen ryhmä, vaan joukko keskenään erilaisia yksilöitä (Lloyd, 2008; Mietola & Niemi, 2014). Heterogeenisen ryhmän opettaminen edellyttää muutosta opettajakeskeisyydestä kohti lapsikeskeisempää pedagogiikkaa (Ferguson, 2008; UNESCO 1994) sekä erilaisten menetelmien hyödyntämistä opetuksessa. Kaikilla oppilailla on erilaisia tarpeita ja oppimisvalmiuksia, joiden huomioimisen monipuolinen opetusmenetelmien käyttö mahdollistaa (Naukkarinen, 2001).

Ihanteellisessa tapauksessa opetuksessa käytettävät tehtävät ja aktiviteetit on suunniteltu siten, että jokaiselle oppilaalle löytyy juuri hänen taidoilleen ja

valmiuksilleen sopivaa tekemistä (Florian & Black-Hawkins, 2011). Tällainen oppilaan tuntemukseen ja tarpeisiin perustuva eriyttäminen on keino vastata inklusiivisen ja heterogeenisen luokan oppimisen tarpeisiin (Tomlinson, 1999, 2001; Tomlinson ym., 2002), ja se on myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014b) mukaan kaiken opetuksen lähtökohta. Eriyttämällä opetusta opettajat asettavat erilaisia odotuksia tehtävien tekemiselle oppitunnin tai pidemmän opetuskokonaisuuden ajaksi (Walther-Thomas & Brownell, 2001). Tällöin jokaisen oppilaan yksilölliset haasteet on mahdollista huomioida inklusiivisessa luokkahuoneessa (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014) siten, ettei yksittäinen oppilas leimaudu erilaiseksi (Florian & Black-Hawkins, 2011). Eriyttäminen vaatii sekä opettajilta että opetussuunnitelmalta joustavuutta sen sijaan, että oppilaan odotettaisiin mukautuvan opetussuunnitelmaan (Obiakor ym., 2012). Boothin ja Ainscow'n (2002) mukaan myös tarve yksilölliseen tukeen vähenee, kun opetus on suunniteltu tukemaan jokaisen oppilaan osallistumista. Opetusta eriyttämällä pyritään siis ennaltaehkäisemään myös tuen tarpeiden syntymistä (Opetushallitus, 2014b). Toisaalta Florian (2008) on todennut, että inklusiivinen opetus käsittelee enemmän kuin vain tukea saavan oppilaan opetuksen eriyttämisen.

1.3 Kolmiportaisen tuen dokumentointi ja inklusiivinen kasvatus

Kolmiportaisen tuen mallin yhtenä pyrkimyksenä on ollut hälventää erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä rajaa (Leskinen & Salminen, 2015; Mietola & Niemi, 2014). Kolmiportaisen tuen asiakirjat ovat keskeinen osa kolmiportaisen tuen tarjoamisen prosessia. Yleistä tukea voidaan antaa ilman erillisiä päätöksiä kaikille oppilaille ennaltaehkäisevästi heti tuen tarpeen ilmetessä, jotta oppimisen haasteet eivät kasva tai niitä ei pääse syntymään (Leskinen & Salminen, 2015; Opetushallitus, 2014b). Yleistä tukea annettaessa oppilaalle voidaan kirjoittaa oppimissuunnitelma, mutta laki ei velvoita sen laatimiseen. Tehostetun ja erityisen

tuen tarjoamiseen päädyttäessä lapselle on laadittava tehostetussa tuessa pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma sekä erityisessä tuessa pedagoginen selvitys ja HOJKS (Perusopetuslaki 2010/642 16 a §, 17 §, 17 a §). Päätös tehostetun tuen antamisesta kirjataan ja perustellaan pedagogisessa arvioissa, ja päätös erityisen tuen tarjoamisesta tehdään perustuen pedagogiseen selvitykseen (Opetushallitus, 2014b; Perusopetuslaki 2010/642 17 § 3 mom). Oppimissuunnitelma ja HOJKS ovat puolestaan kirjallisia suunnitelmia, joihin kirjataan näkyviin oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet ja sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt ja pedagogiset menetelmät sekä kuvataan oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (Opetushallitus, 2014b).

Pedagoginen dokumentaatio ja etenkin suunnitelma-asiakirjat ovat pedagogisia työvälineitä, joiden avulla opettaja voi suunnitella ja kehittää opetusta (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014; Alasuutari & Kelle, 2015; Buldu, 2010; Opetushallitus, 2014b; Rintakorpi, 2016). Alasuutari ja kumppanit (2014) korostavat kuitenkin dokumentoinnin olevan pedagogista ainoastaan silloin, jos joku reflektoi asiakirjojen sisältöä. Dokumentoinnin on huomattu myös lisäävän oppilaan vanhempien ymmärrystä oppimisprosessista (Buldu, 2010). Parhaimmillaan dokumentit helpottavat tiedonsiirtoa opettajien ja muiden lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten välillä (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2018). Käytännössä kuitenkin esimerkiksi yksilöllisiä oppimissuunnitelmia (engl. *IEP*) ei ole nähty pedagogisena työvälineenä oppilaan tarpeiden huomioidmisessa, vaan ne on koettu vaikeaselkoisiksi (LeDoux, Graves & Burt, 2012) ja ne ovat jääneet paljolti vain hallinnollisiksi asiakirjoiksi (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013).

Oppimissuunnitelmien hyödynnettävyyden haasteisiin voi liittyä se, että niin oppimissuunnitelmiin asetetut tavoitteet (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010) kuin käytännön toimet tavoitteisiin pääsemiseksi (Räty ym., 2018) on havaittu kirjattavan usein väljästi ja yleisluonteisesti. Tutkimuksissa on myös havaittu, että lasten asiakirjoista puuttuu usein maininta tavasta, jolla aiemmin tarjotun tuen vaikuttavuutta tai lisätuen tarvetta on selvitetty (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Oppimissuunnitelmissa jää myös useimmiten mainitsematta se,

kenen vastuulla tuen tarjoaminen on (Räty ym., 2018; Thuneberg & Vainikainen, 2015). Lisäksi dokumentoinnin käyttö menetelmänä ja erityisesti siihen liittyvä ajankäyttö on koettu ongelmalliseksi, sillä dokumentoinnille ei ole varattu lisää aikaa opettamisen ohella (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Rintakorpi, 2016). Opettajat ovatkin usein kokeneet dokumentoinnin vievän liian paljon aikaa juuri lasten kanssa tehtävältä kasvatustyöltä (Knauf, 2015; Rintakorpi, 2016).

Kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ei Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014b) mukaan tulisi kuvata lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että dokumenteissa saattaa näkyä runsaastikin tällaisia mainintoja, kun taas maininnat koulukulttuurin kehittämisestä puuttuvat lähes kokonaan (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007; Thuneberg & Vainikainen, 2015). Yksilön puutteita ja ominaisuuksia kuvatessa huomio kiinnittyy inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden vastaisesti yksilön muuttamiseen koulun kehittämisen sijaan (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Booth & Ainscow, 2002; Isaksson ym., 2007). Lisäksi oppilaan käyttäytymistä ei useinkaan ole kuvattu suhteessa muuhun oppilasryhmään tai käytettyihin opetusmenetelmiin, jolloin arvio jää irralliseksi ja hankalaksi suhteuttaa muihin luokkatapahtumiin (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Ylipäätään dokumenteissa on havaittu esiintyvän vain vähän mainintoja niistä keinoista, joilla pyritään kohti inklusiivisempaa kasvatusta (Räty ym., 2018).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineistona olivat kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjat, joita tarkasteltiin diskurssianalyttisesti. Seuraavaksi esittelemme tutkimusaineiston sekä kuvailemme aineiston analyysin toteuttamista. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja sen toteuttamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostui joko yleis- tai erityisopetuksen ryhmissä kolmiportaista tukea saavien esi- ja alakoululaisten oppimissuunnitelmista sekä HOJKS-asiakirjoista (N = 118). Oppimissuunnitelmia oli aineistossa 65 ja HOJKS-asiakirjoja 53 (taulukko 1). Tutkimusaineisto painottui esi- ja alkuopetuksessa laadittuihin asiakirjoihin ja se on kerätty vuosien 2015–2018 aikana suomalaisista esikouluista ja peruskouluista osana laajempaa ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” -hanketta (Rantala & Vehkakoski, 2015-). Hankkeen tarkoituksena on selvittää ja kehittää toimivia pedagogisten asiakirjojen kirjaamiskäytäntöjä.

TAULUKKO 1. Asiakirja-aineiston lukumäärät luokka-asteittain

	Luokka-aste							YHT
	Esi-opetus	1.lk	2.lk	3.lk	4.lk	5.lk	6.lk	
Oppimissuunnitelma	30	12	17	4	2	-	-	65
HOJKS	21	7	11	6	3	5	-	53

Tutkimusaineistona käytetyt dokumentit oli kirjattu useimmiten sähköisesti valmiisiin lomakepohjiin, jotka olivat ulkomuodoltaan vaihtelevia. Myös dokumenttien sisältö ja kirjoitustyyli vaihtelivat lyhyistä ilmauksista yksityiskohtaisiin kuvailuihin. Kaikista asiakirjoista löytyivät kuitenkin osiot oppilaskohtaisille tavoitteille, pedagogisille ratkaisuille ja opetuksen järjestämiselle sekä tuen seurannalle ja arvioinnille. Tutkimusaineistonamme hyödynsimme kaikkien osuuk-sien sisältöjä, mikäli ne vastasivat tutkimuskysymykseemme.

2.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä inklusiiviselle kasvatukselle rakennetaan asiakirja-aineistossa sekä miten oppilas asemoidaan näissä diskursseissa. Aineiston analyysimenetelmäksi valitsimme diskurssiana-lyysin. Diskurssianalyysi sopii menetelmäksi silloin, kun halutaan ymmärtää, miten ihmiset kielenkäyttönsä myötä luovat merkityksiä ja määrittelevät erilaisia ilmiöitä ja sosiaalista todellisuutta sekä siinä tapahtuvaa toimintaa, kuten mieli-kuvia ja odotuksia (Pietikäinen & Mäntynen, 2009; Potter & Wetherell, 1987; Pyn-nönen, 2013; Remes, 2006; Wetherell, 2001). Diskurssianalyysin avulla pyritään siis selvittämään, miten merkityksiä tuotetaan kielenkäytön avulla (Pietikäinen & Mäntynen, 2009; Suoninen, 2016; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi diskurssin-tutkija tarkastelee kielenkäytön seurauksia (Pynnönen, 2013).

Aloitimme aineistomme analyysin etsimällä asiakirjoista inklusioon liitty-viä mainintoja (ks. Potter & Wetherell, 1987; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Määritte-limme inklusion tarkoittamaan jokaisen oppilaan oikeutta fyysiseen, sosiaali-seen ja akateemiseen osallisuuteen omassa lähikoulussaan yleisopetuksen luo-kassa. Analyysiyksikkönä käytimme inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää sisäl-löllisesti eheää ajatuskokonaisuutta, jolloin poimimme asiakirjoista laajasti ja sys-temaattisesti niitä mainintoja, joissa näkyi jollain lailla osallisuuden tavoittelu, oppilaan opetuksen järjestämisen paikka, osallisuutta edistävät pedagogiset rat-

kaisut ja resurssit (esim. samanaikaisopettajuus) sekä suorat maininnat inkluusiosta, lähikoulusta tai yleisopetuksesta. Aineistoa lukiessamme huomasimme asiakirjojen sisältävän useita inkluusion vastakohtana pidetyn segregaatoin mukaisia mainintoja esimerkiksi pienryhmästä, joten päädyimme sisällyttämään tutkimukseemme myös erityisopetukseen ja pienryhmäopetukseen liittyvät maininnat (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009; Potter & Wetherell, 1987). Analyysiyksikkömme mukaisia mainintoja löytyi 75 %:sta asiakirjoista.

Kokosimme kaikki löytämämme inkluusioon tai segregaatioon liittyvät maininnat erilliseen tiedostoon asiakirjatyypeittäin ja luokka-asteittain, minkä jälkeen ryhmittelimme toisistaan eroavat maininnat omiin luokkiinsa (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ryhmitteilyssä kiinnitimme huomiota kielenkäytön vaihtelevuuteen tarkastelemalla sitä, millaisia sanoja, käsitteitä, puhetapoja sekä kielikuvia suunnitelma-asiakirjoissa käytetään (ks. Hirsjärvi ym., 2009; Potter & Wetherell, 1987; Suoninen, 2016). Puhetavoissa näyttäytyvien erojen perusteella nimesimme kuusi erilaista diskurssia, joille annoimme niiden sisältöä kuvaavat nimet. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, s. 34) ovat määritelleet diskurssin eli puhettavan tarkoittavan ”verrattain eheää säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemiä, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentaa sosiaalista todellisuutta”. Diskurssilla tarkoitetaan siis kussakin kontekstissa kielenkäytössä ilmenevää ymmärrystä todellisuudesta (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Näitä alustavia diskursseja olivat inkluusio itseisarvoisena tavoitteena, inkluusio osittaisena tavoitteena, inkluusio prosessina, inkluusio esteettömänä opetuksena, inkluusio pedagogisina ratkaisuin luokassa sekä inkluusio epärealistisena vaihtoehtona.

Huomasimme diskursseja lähemmin tarkastellessa, että niissä oli jonkin verran yhtäläisyyksiä. Diskurssien keskinäisen suhteen ja rajojen selvittämiseksi teimme nelikentän, jonka pystyakselina oli opettajan ja oppilaan vastuu ja positio sekä vaaka-akselina täysi osallisuus ja sen puuttuminen eli segregatio. Sijoittaessamme diskurssit nelikenttään huomasimme, että Inkluusio itseisarvoisena tavoitteena ja Inkluusio epärealistisena vaihtoehtona -diskurssit olivat toistensa

vastakohtia, ja Inkluisio esteettömänä opetuksena ja Inkluisio pedagogisina ratkaisuuina -diskurssit olivat merkitykseltään niin lähellä toisiaan, että päätimme yhdistää ne. Inkluisio osittaisena tavoitteena -diskurssia tarkastellessamme taas huomasimme sen sisältyvän Inkluisio epärealistisena tavoitteena -diskurssiin, sillä siinä ei tavoiteltu täyttä osallisuutta. Samalla diskurssi sai sisältöään paremmin kuvaavan nimen Inkluisio riittämättöminä tukitoimina. Myös inkluisio prosessina -diskurssi nimettiin samoin perustein ansaituksi lopputulokseksi. Näin ollen lopullinen luokituksemme sisälsi seuraavat neljä eri diskurssia: inkluisio itseisarvoisena tavoitteena, inkluisio pedagogisina ratkaisuuina, inkluisio ansaittuna lopputuloksena sekä inkluisio riittämättöminä tukitoimina.

Sekä nelikenttää että kielenkäytön rakentumista tarkemmin tarkastellessa huomasimme, että diskurssien sisällä oppilas myös asemoitiin eri tavoin eli hänelle rakennettiin erilaisia tilanteisia identiteettejä (Jokinen & Juhila, 2016). Tällöin päätimme lisätä toiseksi tutkimuskysymykseksi sen, miten lapsi asemoituu diskursseissa (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Diskurssintutkimuksessa ollaankin usein kiinnostuneita siitä, miten diskursseissa rakennetaan kielenkäytön kohteena oleville myös erilaisia toimijuuksia, rooleja tai minuuksia (Jokinen ym., 2016; Potter & Wetherell, 1987).

Aineistoa analysoidessamme kiinnitimme huomiota myös siihen, että Inkluisio pedagogisina ratkaisuuina -diskurssi näyttäytyi asiakirjoissa huomattavasti vallitsevampana kuin toiset diskurssit. Vahvistaaksemme tämän havainnon päätimme myös laskea diskurssien yleisyyden asiakirjoittain, vaikkei se lähtökohtaisesti kuulu diskurssianalyysin luonteeseen eikä laadulliseen tutkimukseen (ks. Patton, 2015; Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Tässä tutkimuksessa se kuitenkin kuvasi inklusiota koskevien diskurssien suhdetta asiakirjoissa tarkemmin kuin pelkkien puhetaipien tarkastelu. Laskimme kunkin diskurssin yleisyyttä suhteessa niiden asiakirjojen määrään, joissa esiintyi inklusiivisen kasvatuksen diskursseja. Samassa asiakirjassa saattoi esiintyä useampia eri diskursseja, joten prosentiosuuksien yhteenlaskettu summa on yli 100 prosenttia. Yksittäisen diskurssin on kuitenkin laskettu esiintyvän kussakin asiakirjassa vain kerran.

2.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Olemme pyrkineet tutkimuksessamme luotettavaan ja läpinäkyvään esitystapaan raportoimalla tutkimuksen kulun mahdollisimman huolellisesti jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (ks. Creswell & Miller, 2000; Hirsjärvi ym., 2009; Long & Godfrey, 2004; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme myös pyrkineet minimoimaan oman vaikutuksemme tutkijoina aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Tutkimuksessamme on kuitenkin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myönnettävä, että tutkija on merkittävässä asemassa tutkimuksen onnistumisen kannalta tehdessään valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsjärvi ym., 2009; Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa valinnat koskivat etenkin sitä, minkälaisia diskursseja tulimme tuottaneeksi nostamalla aineistosta esiin tiettyjä asioita (ks. Jokinen, 2016; Juhila & Suoninen, 2016). Toisaalta diskurssianalyysin luonteeseen kuuluu se, ettei tarkoituksenaan ole tuottaa ehdotonta tietoa siitä, kuinka asiat ovat, vaan sen sijaan kuvata sitä, miten kieltä käytetään ja minkälaista kuvaa kieli rakentaa tutkittavasta ilmiöstä (Juhila & Suoninen, 2016; Tynjälä, 1991). Luotettavuuden varmistamiseksi esitämme tuloksemme aineistoesimerkkien avulla käyttämällä suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi arvioida tulkintojamme kriittisesti (ks. Wetherell, 2001).

Erityisesti käsityksemme inklusiosta ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekkoon. Käsitteen monitulkintaisuuden vuoksi pidimmekin tärkeänä määritellä kyseisen termin ennen sen käyttöä (ks. Loreman, 2007). Inklusiivista kasvatusta käsittelevien mainintojen poimiminen aineistosta osoittautui kuitenkin haastavaksi, sillä aineistossa ei suoraan viitattu inklusioon sanana. Lisäksi haastetta toi myös se, ettei inklusiolle ole olemassa yleisesti käytössä olevaa tai yksiselitteistä määritelmää edes alan kirjallisuudessa (ks. esim. Ainscow ym., 2006; Ainscow & César, 2006; Artiles ym., 2006; Kavale & Forness, 2000; Malinen ym., 2010) ja että tutkijoiden kesken on erilaisia tulkintoja siitä, millaiset muutokset tekevät koulusta inklusiivisemman (Mcgregor & Vogelsberg, 1998). Tutkijana meidän täytyi siis tehdä valintoja siitä, mitkä asiat sisällytimme kuuluvaksi inklusion

määritelmään. Jotta tutkimus olisi mahdollisimman hyvin toistettavissa, olemme avanneet luvussa 2.2 kriteerit, joiden mukaan analysoitava aineisto on tunnistettu laajemmasta aineistosta.

Kriteereistä huolimatta inklusiiviseen kasvatukseen viittaavien mainintojen poimiminen aineistosta oli osittain haastavaa. Kaikissa tapauksissa oppilaan opetuksen järjestämisen paikka ei ilmennyt anonymisoidusta asiakirjasta, jolloin oli vaikea vakuuttua siitä, oliko inklusiiviseksi kirjallisuuden pohjalta tulkittavien tukitoimien kuvausten taustalla todellisuudessa pyrkimys osallisuuteen. Päädyimme kuitenkin sisällyttämään tutkimukseemme myös tällaisia mainintoja liittyen esimerkiksi samanaikaisopetukseen ja eriyttämiseen, joihin tyypillisesti viitataan inklusiivista kasvatusta edistävinä toimina. Näin ollen tukitoimien kuvauksista rakentuikin Inklusio pedagogisina ratkaisuinä -diskurssi, jonka esiintymisen yleisyyttä tämä ratkaisu selittää.

Luotettavuutta voi katsoa tutkimuksessamme lisänneen tutkijatriangulaatio (Denzin, 1978; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2015). Tutkimuksessamme tutkijatriangulaatio toteutui siten, että jaoin aineiston puoliksi ja etsimme asiakirjoista mainintoja yhdessä keskustellen. Aineistoa analysoidessa päädyimme ryhmittelemään mainintoja yhdessä. Diskursseja muodostaessa jouduimme joidenkin diskurssien kohdalla neuvottelemaan niiden rajoista. Sen lisäksi, että tutkijoita oli koko tutkimusprosessin ajan kaksi, on tutkimustamme lukenut ja kommentoinut tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa myös tutkielman ohjaaja sekä toiset saman alan opiskelijat (Lincoln & Guba, 1985).

Tutkimustulostemme siirrettävyyttä vahvisti se, että tutkimusaineistomme oli riittävän suuri (ks. Hirsjärvi ym., 2009; Potter & Wetherell, 1987) ja se oli kerätty usean eri kunnan alueelta, jolloin asiakirjat antoivat monipuolisemman kuvan dokumenteissa käytettävästä kielestä (ks. Potter & Wetherell, 1987). Aineistona käytetyt asiakirjat olivat myös syntyneet oikeaan tarpeeseen, eivät alun perin tutkimuskäyttöä varten, jolloin tutkijoina emme ole vaikuttaneet aineiston tuottamiseen (Juhila & Suoninen, 2016; Potter & Wetherell, 1987). Roolimme tutkijana oli olla aineiston tulkitsijoita (Juhila, 2016). Esi- ja alkuopetukseen painotunut tutkimusaineisto saattaa kuitenkin vaikuttaa tutkimuksen siirrettävyyteen,

sillä esiopetus, kuten varhaiskasvatus ylipäättäänkin, on usein toteutettu inklusiivisemmin kuin perusopetus (Hyytiäinen, 2012). Näin ollen ylemmille vuosiluokille painottunut tutkimusaineisto voisi tuottaa erilaisia tuloksia.

Hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti olemme viitanneet muiden tutkijoiden tutkimuksiin asiaankuuluvalla tavalla, jotta lukijan on mahdollista erottaa toisten tutkijoiden sanoma omastamme (TENK, 2012). Olemme myös pyrkineet aiheeseen perehtyessämme käyttämään vertaisarvioituja lähteitä, joiden käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme teolle oli varattu riittävästi aikaa, mikä onkin yksi laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen luotettavuuteen pyrkimisen lisäksi olemme pyrkineet toimimaan tutkimuseettiset periaatteet huomioiden. Tutkimuksemme aineistona olevat kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjat ovat luonteeltaan salassa pidettäviä ja siten niiden hankinnassa ja käsittelyssä on huomioitu erityisen tarkasti asiakirjojen salassapitovaatimukset. Olemme pitäneet huolta siitä, että tarvittavat informoidut suostumukset tutkimukseen on hankittu (Potter & Wetherell, 1987; TENK, 2012). Tutkimuskäyttöön luovutettuja asiakirjoja on käsitelty ja säilytetty luottamuksellisesti sekä tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Asiakirjoista saatuja tietoja on käytetty vain tutkimuskäyttöön, eikä niitä ole luovutettu ulkopuolisille. Asiakirjat tullaan myös hävittämään asiaan kuuluvalla tavalla tutkimushankkeen valmistuttua. (TENK, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Osallistujien tunnistamattomuuden suojaaminen on ollut tärkeää tutkimuksen teon eri vaiheissa. Siten olemme huomioineet tutkimuksessamme Euroopan unionin yleisen tietosuojasetuksen (2016/679) ja sitä täsmentävän ja täydentävän tietosuojalain (1050/2018) vaatimukset. Kaikki asiakirjat on pseudonymisoitu ennen analyysin tekoa, eikä tutkimukseen osallistujien henkilöllisyyttä ole mahdollista tunnistaa (ks. Perttula, 1996; Reynolds, 1987; TENK, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kaikki tulosluvussa esiintyvät nimet ovat pseudonimiä

(ks. Mäkinen, 2006), eikä paikkakuntia, kouluja tai asiakirjojen laatijoita ole mahdollista tunnistaa. Tulosluvussa esiintyvien aineistoesimerkkien yhteyteen ei myöskään ole lisätty mitään ylimääräistä tietoa, josta lapsen voisi tunnistaa. Tämä ei kuitenkaan estä sitä, etteikö lapsen tai hänen huoltajansa olisi periaatteessa mahdollista tunnistaa itsestä tai omasta lapsesta kirjoitetun tekstin aineistolainauksesta (ks. Perttula, 1996).

Koska asiakirjat koskivat alaikäisten tuen suunnitelmia, on lasten huoltajilta pyydetty lupa aineiston keräämiseen tutkimuskäyttöön. Kaikkia asiakirjojen käytön luvanneita huoltajia on informoitu tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Tutkimusaineistoa kerätessä on myös pyritty varmistumaan siitä, että luovuttaessaan asiakirjat tutkimuskäyttöön osallistujat tietävät, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitkä ovat heidän oikeutensa. Asiakirjojen luovuttaminen tutkimuskäyttöön oli vapaaehtoista ja tutkittavat ovat olleet tietoisia siitä, että heillä on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai peruuttaa osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tutkimukseen osallistumisesta ei myöskään seurannut tutkittaville mitään haittaa. (ks. Reynolds, 1987; Stakes, 2015; TENK, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Sen lisäksi, että olemme itse olleet vastuullisia ja toteuttaneet tutkimuksen teon siihen kuuluvat eettiset periaatteet huomioiden, olemme myös toimineet kokeneemman tutkijan ohjauksessa ja saaneet häneltä neuvoja eettisiin ratkaisuihin liittyen (ks. Reynolds, 1987; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme raportoineet tutkimuksen tulokset kunnioittaen tutkimuksen osallistujia sekä tutkimuksen aineistona olevien asiakirjojen laatijoita. Asiakirjoja laatineiden yksittäisten opettajien henkilökohtaisia asenteita ei ole tutkittu, vaan analysointi on keskittynyt puhtaasti tekstiin, ei sen laatijaan. Tekstissä rakentuneet merkitykset ovat siten yleisesti kulttuurisesti jaettuja, ei yksittäisen ihmisen tuloksia, jolloin mahdolliset kriittiset havainnot eivät kohdistu yksittäisiin opettajiin, vaan yleisiin kirjaamiskäytäntöihin.

3 TULOKSET

Inklusiiviselle kasvatukselle rakentuvia merkityksiä kuvataan oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa neljän eri diskurssin kautta (taulukko 2). Näissä diskursseissa inklusio rakentuu joko itseisarvoisena tavoitteena, pedagogisina ratkaisuuina, ansaittuna lopputuloksena tai riittämättöminä tukitoimina. Lapsi asemoituu diskursseissa joko oikeuksien nauttijaksi, tukitoimien kohteeksi, muutoksen aikaansaajaksi tai vaativan tuen tarvitsijaksi. Diskursseista määrällisesti hallitsevin oli inklusio pedagogisina ratkaisuuina, kun taas muut diskurssit jäivät asiakirjoissa marginaalisiksi eikä niiden esiintyvyydessä ollut suuria eroja. Esitämme seuraavaksi alaluvuissa 3.1 – 3.4 nämä diskurssit ja diskurssien yhteydessä niissä esiintyvät positiot aineistoesimerkkien kautta. Niissä mainitut nimet ovat pseudonimiä.

TAULUKKO 2. Inklusiivisen kasvatuksen diskurssit, diskurssien esiintyvyys aineistossa ja lapsen positio diskursseissa

Diskurssin nimi	Diskurssin esiintyvyys aineistossa ³	Lapsen positio diskurssissa
Inklusio itseisarvoisena tavoitteena	7 %	Oikeuksien nauttija
Inklusio pedagogisina ratkaisuuina	91 %	Tukitoimien kohde
Inklusio ansaittuna lopputuloksena	6 %	Muutoksen aikaansaaja
Inklusio riittämättöminä tukitoimina	11 %	Vaativan tuen tarvitsija

³ Prosenttiosuukien yhteenlasketuksi summaksi ei tule 100 prosenttia, sillä samassa asiakirjassa saattoi esiintyä useampi diskurssi.

3.1 Inkluisio itseisarvoisena tavoitteena

Rakennettaessa kuvaa inklusiivisesta kasvatuksesta itseisarvoisena tavoitteena inkluisio ja sen periaatteet määrittävät asiakirjoissa täyden osallisuuden tavoitteluna. Tällöin asiakirjoissa kuvataan lapsen oikeutta olla osallisena ryhmän toiminnassa sen tasavertaisena jäsenenä.

Aineistoesimerkki 1:

Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet: Tärkeätä on, että hän voi osallistua tasavertaisena ryhmän toimintaan, vaikkei aina pystyisikään samaan kuin muut fyysisten voimavarojensa puitteissa. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 1 rakentuu kuva siitä, että fyysisistä rajoitteista huolimatta on tärkeää, että lapsella on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ryhmän toimintaan. Ilmaisulla *tärkeätä on* inklusiosta tuotetaan itsessään merkityksellinen ja tavoiteltava tavoite. Koska olla-verbin tapaluokkana on toiminnan todellisuutta ilmaiseva indikaatiivi (vrt. konditionaali *olisi* tärkeää), inklusion tavoitetta ei määritetä ehdolliseksi tai vaihtoehtoiseksi (ks. VISK § 1135), vaan pikemminkin ehdottomaksi periaatteeksi.

Tässä inklusiivisen kasvatuksen diskurssissa lapsi asemoituu oikeuksien nauttijaksi. Hänelle ei aseteta ehtoja tai vaatimuksia osallisuuden mahdollistumiseksi, vaan vastuu fyysisen, sosiaalisen ja akateemisen osallisuuden toteutumisesta asetetaan aikuisen toiminnalle. Oppilaan osallisuuden rajat kuitenkin tunnustetaan kirjoittamalla, ettei oppilas *aina pystyisikään samaan kuin muut fyysisten voimavarojen puitteissa*. Rajoituksilla ei kuitenkaan luoda esteitä osallisuudelle eikä niitä käytetä perusteluina osallisuuden tavoitteesta luopumiselle.

3.2 Inkluisio pedagogisina ratkaisuuina

Lähestyttäessä inklusiota pedagogisten ratkaisujen kautta asiakirjoissa kuvataan erilaisia pedagogisia tukitoimia, joiden avulla lapsen osallisuutta on mahdollista lisätä. Tällöin asiakirjoihin kirjataan mainintoja opetusjärjestelyistä tai oppimisympäristön muokkaamisesta, mutta opetuksen järjestämisen paikkaan ei oteta kantaa. Pedagogisilla ratkaisuilla ei siis kerrota tavoiteltavan muutosta opetuksen järjestämisen paikkaan, vaan pyritään mahdollistamaan oppiminen siinä ympäristössä, jossa lapsi kulloinkin opiskelee. Tukitoimia kuvaillaan ja perustellaan joko hyvin tarkasti tai pelkkinä lyhyinä mainintoina ja listoina, kuten aineisto-esimerkit 2 ja 3 osoittavat.

Aineisto-esimerkki 2:

Näönkäytön ongelma huomioitava luokkatyöskentelyssä (valaistus, mahdollisuus tarpeeksi läheltä katsomiseen, kontrastit, kokotaso, syvyysnäön heikkous) -- Tavoitteena omatoimisuuden ja aktiivisuuden lisääntyminen ryhmässä (mahdollisimman itsenäinen osallistuminen yhteiseen toimintaan) (HOJKS, Esiopetus, 1. vuosi, pidennetty oppimäärä)

Aineisto-esimerkki 3:

Samanaikaisopetus, Tukiovetus, Eriyttäminen (Oppimissuunnitelma, 1. luokka)

Aineisto-esimerkissä 2 todetaan, että lapsen näönkäytön ongelma on huomioitava luokkahuoneessa, jotta tavoiteltu omatoimisuus ja aktiivisuus ryhmässä voisi toteutua. Esimerkissä lapsen näkövammaa ei siis tuoteta täyden osallisuuden esteeksi, vaan vastuu inklusion toteutumisesta on opettajalla tai koulutuksen järjestäjällä. Deonttista modaalisuutta ilmaiseva nesessiivirakenne (*on*) huomioitava luo ryhmän aikuisille velvollisuuden huomioida lapsen näönkäytön ongelma ja yksilölliset tuen tarpeet luokkatyöskentelyssä (ks. VISK § 1581) sekä mahdollistaa se, että näönkäytön ongelmista huolimatta lapsi saa täydet mahdollisuudet osallistua. Lapsen näkövamma ei siis rakennu tässä diskurssissa ongelmaksi, vaan oppilaan osallisuus pyritään mahdollistamaan konkreettisilla tukitoimilla, kuten valaistuksella ja mahdollisuudella tarpeeksi läheltä katsomiseen.

Myös aineistoesimerkissä 3 on kirjattu pedagogisia ratkaisuja, jotka voivat mahdollistaa lapsen oppimisen yleisopetuksen luokassa. Tukitoimia ei ole kuitenkaan kuvattu tarkemmin, vaan suunnitellut tukitoimet on kirjoitettu lyhyiden mainintojen luettelona. Niiden voi kuitenkin katsoa luovan kuvaa pyrkimyksestä järjestää opetus inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti tuomalla tukitoimet, kuten 'samanaikaisopetus' tai 'eriyttäminen' luokkaan, jossa lapsi opiskelee. Lapsi itse on tässä diskurssissa läsnä ainoastaan epäsuorasti tuen tarpeiden ja niihin vastaamisen kautta, jolloin hän asemoituu kuvauksissa tukitoimien kohteeksi.

3.3 Inklusio ansaittuna lopputuloksena

Rakennettaessa inklusiosta kuvaa ansaittuna lopputuloksena, sitä tavoitellaan pitkällä aikavälillä. Yleisopetuksen luokassa opiskellakseen lapsen on ensin harjoitettava ja omaksuttava siellä vaadittavat taidot. Esimerkissä 4 on kirjattu tavoitteeksi se, että lapsi voisi mahdollisesti siirtyä omaan lähikouluunsa harjoiteltuaan ensin yleisopetuksen ryhmässä toimimista.

Aineistoesimerkki 4:

Tavoitteena on, että Elias harjoittelisi yleisopetuksen ryhmässä työskentelyä 1.luokalla integraatiotunnein ja siirtyisi mahdollisuuksien mukaan omaan lähikouluunsa muutaman vuoden aikana. (HOJKS, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 4 inklusio on asetettu pidemmän aikavälin tavoitteeksi, jonka saavuttamiseksi lapsen tulee ensin harjoitella yleisopetuksen ryhmässä toimimista. Ilmaisulla *harjoittelisi yleisopetuksen ryhmässä työskentelyä – integraatiotunnein ja siirtyisi mahdollisuuksien mukaan omaan lähikouluunsa* luodaan kuvaa siitä, että integraatiotunneilla onnistuminen voi avata lapselle oven inklusiiviseen yleisopetukseen. Ilmaisulla *harjoittelisi* asettaa vastuun inklusion toteutumisesta lapselle, joka tällöin asemoituu esimerkissä aktiiviseksi toimijaksi ja mah-

dollisen muutoksen aikaansaajaksi. Pääsy yleisopetuksen luokkaan tuotetaan ehdolliseksi ja avoimeksi mahdollisuudeksi konditionaalin preesensillä verbeissä *harjoittelisi ja siirtyisi* (ks. VISK §1135). Lisäksi ehdollisuutta vahvistetaan ilmauksella *mahdollisuuksien mukaan*. Lausumasta ei kuitenkaan ilmene, viittaavatko nämä mahdollisuudet lapsen valmiuksiin siirtyä lähikouluun vai lähikoulun valmiuksiin ottaa lapsi vastaan.

Myös seuraavassa aineistoesimerkissä 5 rakentuu kuva lapsen mahdollisuudesta omalla käytöksellään vaikuttaa siihen, onko inklusio toteutettavissa. Edellisestä aineistoesimerkistä 4 poiketen lapsen kerrotaan opiskelevan jo pääsääntöisesti yleisopetuksen luokassa, mutta siirrettävän toisinaan määrääjäksi pienluokkaan.

Aineistoesimerkki 5:

Kiusaamistilanteiden jälkeen Tuiskun kanssa on käyty kasvatuskeskustelu, ja aina keskustelussa Tuisku on luvannut, että hän lopettaa kiusaamisen. Kiusaamistilanteiden jälkeen Tuisku on myös ollut mm. tietyn ajanjakson välitunnit sisällä ja hänet on siirretty muutamaksi viikoksi kokonaan pienluokkaan. (HOJKS, 3. luokka)

Aineistoesimerkissä 5 lapsesta luodaan kuvaa vastuullisena ja aktiivisena toimijana, joka voi omalla käytöksellään vaikuttaa opetuksen järjestämisen paikkaan ja inklusion toteutumiseen. Maininta määräaikaisesta siirrosta pienluokkaan silloin, kun lapsi ei täytä hänen käytökselleen asetettuja odotuksia, rakentaa kuvaa segregoivista käytänteistä rangaistuksena. Väliaikaista pienluokkasiirtoa perustellaan siis yksilön toiminnalla, jolloin opiskelu yleisopetuksen luokassa rakentuu lapsen ansioksi. Tällöin inklusiosta rakentuu kuva ehdollisena prosessina, jonka toteutumisen ehtona on lapsen oma toiminta.

3.4 Inklusio riittämättöminä tukitoimina

Tuotettaessa inklusiosta kuvaa riittämättöminä tukitoimina osittain tai kokonaan erilliset opetusjärjestelyt tuotetaan lapselle ihanteellisina tai tarpeellisina opetuksen järjestämisen tapoina. Lapsen tuen tarpeiden esitetään edellyttävän

opetuksen järjestämistä muualla kuin yleisopetuksen luokassa, sillä inklusiiviseen oppimisympäristöön liitetään ajatus vähäisistä tai riittämättömistä tukitoimista erityisryhmien resursseihin verrattuna. Osallisuuden kaikkia ulottuvuuksia ei tässä diskurssissa kuvata toteutettavan tai edes pyrittävän toteuttamaan. Esimerkiksi aineistoesimerkkien 6 ja 7 kirjauksissa pienryhmäopetus rakentuu lapsille ihanteelliseksi oppimisympäristöksi.

Aineistoesimerkki 6:

Emmalle on suositeltu hänen opetuksensa järjestämistä yksilöllistettynä pienryhmäopetuksena erityisopetuksen pienryhmässä älyllisen kehitysvammaisuuden perusteella. (HOJKS 1. luokka, pidennetty oppivelvollisuus)

Aineistoesimerkki 7:

Kerran viikossa ensimmäisellä luokalla ollut ns. palkkitunti, jolloin päässyt opiskelemaan oman tasoisensa ryhmän mukana äidinkieltä tai matematiikkaa. (Oppimissuunnitelma, 3. luokka)

Aineistoesimerkissä 6 älyllisestä kehitysvammasta luodaan kuvaa inklusion toteutumisen estävänä lapsen ominaisuutena. Opetuksen järjestämisen paikka tuotetaan muualle kuin yleisopetuksen luokkaan lapsen *älyllisen kehitysvamman perusteella*. Lapsi asemoidaan siis vaativan tuen tarvitsijaksi, jonka henkilökohtaiset ominaisuudet rakentuvat sellaisiksi, että inklusiivisella kasvatuksella ei voida niihin vastata. Lapsesta rakentuu tällöin myös kuva passiivisena toimijana, sillä kehitysvammaisuus on lapsen pysyvä ominaisuus, johon hän ei voi itse vaikuttaa. Passiivimuotoinen ilmaus *on suositeltu* ei kerro suosituksen tekijää, vaan jättää sen epäolennaiseksi tiedoksi (ks. VISK §1325).

Myös aineistoesimerkissä 7 inklusio rakentuu riittämättöminä tukitoimina. Tällöinkin pienryhmä opetuksen järjestämisen paikkana esitetään piilevästi ihanteellisena vaihtoehtona, jonne siirtyminen matematiikan ja äidinkielen tunneilla tuotetaan pääsynä. Ilmauksessa *päässyt opiskelemaan oman tasoisensa ryhmän mukana* verbin ”päästä” käyttö ilmentää myönteistä suhtautumista segregoivaan järjestelyyn. Dynaamista modaalisuutta ilmaisevalla ”päästä” -verbillä (ks. Kangasniemi, 1992; VISK § 1567) luodaan homogeenisista opetusryhmistä eli

oman tasoisesta ryhmästä paras mahdollinen opiskelupaikka lapselle heterogeenisen ryhmän sijaan. Pienryhmästä rakentuu siis paikka, jossa lapsi pystyy saamaan tarvitsemansa tuen, kun muilla ryhmässä opiskelevilla on hänen kanssaan samanlaiset oppimisvalmiudet. Tähän liittyy oletus siitä, että kaikilla pienryhmässä opiskelevilla olisi samat tuen tarpeet ja opettaja voisi suunnitella opetuksen vastaamaan koko ryhmän tarpeita.

Inklusiota riittämättöminä tukitoimina tuotetaan myös siten, että vain osittaisesta integraatiosta kirjoitetaan myönteisesti. Aineistoesimerkissä 8 täydestä inklusiosta ei tuoteta tavoiteltavaa vaihtoehtoa, vaan osittainen inklusio rakentuu sopivaksi vaihtoehdoksi lapselle.

Aineistoesimerkki 8:

Äidinkieli ja kirjallisuuden yksi viikkotunti (=”hauska tunti”) on yleisopetuksen luokassa. Ympäristötieto, uskonto, taito- ja taideaineet Aro opiskelee 2. lk:n yleisopetuksen ryhmässä. Äidinkieli ja kirjallisuuden kuusi viikkotuntia ja matematiikan neljä viikkotuntia Aro opiskelee erityisopetuksen pienluokassa tehostetussa tuessa. (Oppimissuunnitelma, 2. luokka)

Aineistoesimerkissä 8 lapsi opiskelee yhtä viikoittaista oppituntia lukuun ottamatta kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit erityisopetuksen pienluokassa. Tuntiin, johon hän osallistuu yleisopetuksen luokassa, sisältyy lisämaininta ”hauska tunti”, joka erottaa tunnin muusta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Näin opiskelusta pienluokassa rakentuu kuva akateemisen oppimisen ja osallisuuden paikkana, kun taas yleisopetuksen luokassa tapahtuvan opiskelun tavoitteiksi rakentuu vain fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Siten täyttä inklusiota ei asiakirjatekstissä tuoteta realistiseksi ja tavoiteltavaksi vaihtoehdoksi Arolle, joka asemoidaan niin vaativan tuen tarvitsijaksi, että siihen vastaimiseksi tukitoimet yleisopetuksen luokassa näyttäytyvät riittämättöminä.

4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä inklusiiviselle kasvatukselle rakennettiin esi- ja alakoulussa kirjoitetuissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa sekä miten lapsi asemoitiin asiakirjoissa ilmenevissä inklusiivisen kasvatuksen diskursseissa. Tämän tutkimuksen perusteella inklusiiviselle rakentui suunnitelma-asiakirjoissa neljä eri merkitystä: inklusio itseisarvoisena tavoitteena, inklusio pedagogisina ratkaisuin, inklusio ansaittuna lopputuloksena ja inklusio riittämättöminä tukitoimin. Lapsi asemoitui näissä diskursseissa joko oikeuksien nauttijaksi, tukitoimien kohteeksi, muutoksen aikaansaajaksi tai vaativan tuen tarvitsijaksi.

Tutkimuksemme osoitti, että vain Inklusio itseisarvoisena tavoitteena -diskurssissa lapsi asemoitui oikeuksien nauttijaksi, jonka opetuksen järjestämisessä tavoiteltiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014b) sekä Salamancan julistuksen (UNESCO, 1994) mukaisesti oppilaan täyttä osallisuutta. Sen sijaan tutkimukssamme inklusio näyttäytyi useimmin mahdollisena toteutua vain lapsen muuttuessa joko taidoiltaan tai käyttäytymiseltään. Esimerkiksi Inklusio ansaittuna lopputuloksena -diskurssissa inklusion toteutumisen rakentui lapsen muutoksen varaan, jolloin lapsi asemoitiin vastuulliseksi toimijaksi muutoksen aikaansaajana. Lisäksi diskurssissa, jossa inklusio näyttäytyi riittämättöminä tukitoimin ja lapsi asemoitiin vaativan tuen tarvitsijaksi, korostettiin lapsen ominaisuuksia, joiden vuoksi hänen paikkansa nähtiin olevan muualla kuin yleisopetuksen luokassa (ks. Saloviita, 2006). Tutkimustulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa saatua tulosta, jonka mukaan vastuu koulujärjestelmän muutoksen mahdollisuudesta on dokumenteissa usein rakentunut lapsen toiminnan varaan (Alasuutari & Karila, 2010; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Booth & Ainscow, 2002; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018; Isaksson ym., 2007). Tämä on vastoin inklusiivisen kasvatuksen periaatteita, joiden mukaan muospaineet tulisi asettaa oppilaan sijaan ympäristölle (Naukkarinen, 2001; Saloviita, 2006), eikä ketään oppilasta saisi erottaa muusta

ikäluokasta vammansa, erilaisuutensa tai minkään ominaisuutensa perusteella (Florian, 2008; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006).

Inkluusio riittämättöminä tukitoimina -diskurssissa erityisluokasta rakentui tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen kannalta yleisopetuksen luokkaa parempi paikka. Tällöin inklusiosta rakentui vaihtoehto, jota ei tavoiteltu pienryhmässä mahdollisesti saatavan paremman tuen toivossa. Tämä merkityksenanto voi kenties selittää myös sitä, miksi Suomen virallisen tilaston raportin (SVT, 2018) mukaan suurin osa erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetuksesta tapahtuu joko osittain tai kokonaan erityisryhmässä. Myöskään aiemman tutkimuksen mukaan ei ole tavatonta, että oppilaan akateemiset tavoitteet uskotaan saavutettavan erityisopetuksen pienryhmässä (Engevik, Naess & Berntsen, 2018). Selityksenä tälle voisi olla Nilsenin (2018) tutkimustulos, jonka mukaan opettajat ovat kokeneet, ettei yleisopetuksessa pystytä riittävästi vastaamaan tukea tarvitsevan oppilaan tarpeisiin, jolloin riittävää tukea saadakseen oppilaan on parempi opiskella muualla kuin yleisopetuksen luokassa.

Tutkimuksessamme rakentuneista diskursseista Inklusio pedagogisina ratkaisuinä -diskurssin inklusiomyönteisyys oli tulkinnanvaraisin. Jos asiakirjoihin kirjatut pedagogiset ratkaisut oli tarkoitus toteuttaa yleisopetuksen luokassa, diskurssissa voidaan tulkita tavoiteltavan täyttä osallisuutta. Jos taas kirjatut tukitoimet kuvattiin tarjottavan pienryhmässä, ei täyttä inklusiota voida katsoa tavoiteltavan. Opetuksen järjestämisen paikkaan ei tässä diskurssissa otettu kantaa ja lapsi asemoitiin tukitoimien kohteeksi. Tätä diskurssia tarkastellessa on tärkeä huomioida myös se, ettei mikään pedagoginen ratkaisu yksinään mahdollista inklusiivista oppimisympäristöä, mutta yhdistämällä useita näyttöön perustuvia menetelmiä, ovat pedagogiset ratkaisut edellytyksiä inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseksi (ks. Florian, 2008; Putnam, 2009).

Pedagogisen dokumentaation käytännöt voivat osaltaan vaikuttaa siihen, että inklusio rakentui tässä tutkimuksessa vain yhdessä diskurssissa itseisarvoiseksi tavoitteeksi. Tutkimusaineistossa esiintyvien kirjaustapojen moninaisuus lyhyistä maininnoista tarkkoihin kuvauksiin kertonee opettajien erilaista tavoista suhtautua asiakirjojen laatimiseen. Aiempien tutkimusten perusteella ei

ole tavatonta, etteivät opettajat ole ymmärtäneet dokumentoinnin merkitystä, vaan toteuttavat sitä velvollisuudesta, jolloin dokumenttien sisältö saattaa jäädä yleisluonteiseksi ja hyödyttävyydeltään vähäiseksi (ks. Knauf, 2015). Buldu (2010) onkin ehdottanut, että jo opettajankoulutuksessa voitaisiin tarjota enemmän välineitä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Toki on myös huomioitava, että asiakirjoihin kirjatut inklusiivisiksi katsotut maininnat eivät vielä takaa inklusion toteutumista arjessa, eikä toisaalta niiden puuttuminen suoraan tarkoita sitä, että inklusiota ei tavoiteltaisi. Kiinnostava jatkotutkimushaaste olisikin tutkia sitä, millaisia merkityksiä inklusiolle rakentuu opettajien puheessa, jolloin dokumentoinnin tuomat erityispiirteet eivät vaikuttaisi tuloksiin. Lisäksi dokumentit jättävät usein kertomatta, kuinka oppilaat itse kokevat arjessaan heille suunnatut tukitoimet ja ratkaisut opetuksen järjestämiseksi (ks. Thuneberg & Vainikainen, 2015). Siten olisi mielenkiintoista myös tutkia, millaisia puheta-
poja oppilaat tuottavat saamastaan tuesta ja minkälaisena inklusio heidän puheessaan rakentuu.

Lopuksi on todettava, että työ koulujen kehittämisessä inklusiivisemmaksi haastaa jokaisen tarkastelemaan omia syrjiviä käytäntöjään ja niiden takana olevia asenteita, joiden kohtaaminen voi olla myös kivulias prosessi (ks. Booth & Ainscow, 2002). Ajatustyö voi kuitenkin kantaa hedelmää, sillä sen lisäksi, että inklusiiviset koulut tarjoavat kustannustehokkaimman koulutuksen valtaväestölle, on niillä merkittävä rooli syrjivien asenteiden muovaamisessa ja inklusiivisemmän yhteiskunnan rakentamisessa (UNESCO, 1994). Inklusiota kehitettäessä ei saa kuitenkaan tinkiä koulutuksen laadusta ja oppilaan saamasta tuesta. Kiinnostavaa onkin jäädä seuraamaan koulutuspoliittisia ratkaisuja ja erityisesti sitä, voisiko tulevaisuudessa lapsen etu näyttäytyä olevan useammin yleisopetuksen luokassa. Tämä toki vaatii sen, että tukiresurssit kulkisivat lapsen mukana, kuten kolmiportaisen tuen järjestelmää luodessa suunniteltiin (ks. Opetusministeriö, 2007). Olisikin hyvä jatkaa sen tutkimista, minkälaisilla ratkaisuilla inklusiivisesta opetuksesta saataisiin niin laadukasta, että siellä pystyttäisiin tarjoamaan riittävää tukea jokaiselle oppilaalle. Toivomme, että tulevaisuudessa in-

kluusio voisi rakentua asiakirjoissa ja todellisuudessa vaihtoehtona, jota tavoitellaan sen tarjoaman laadukkaan, tehokkaan ja yhdenvertaisen koulutuksen vuoksi.

LÄHTEET

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. Teoksessa F. Florian (toim.), *The sage handbook of special education* (s. 146–157). London: Sage.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.

Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111.

Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in childhood. *Children & Society*, 29(3), 169–173.

Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.

Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413–426.

- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. A. (2013). Individual educational plans in swedish schools – forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.
- Artiles, A. J., Kozleski, B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233–243.
- Booth, T. & Ainscow, M. (toim.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14–19.
- Buldu, M. (2010). Teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439–1449.

- Cardona, M. & Chiner, E. (2012). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Colliander, M. A., Stråhle, L. & Godée, C. W. (2013). *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholms universitets förlag.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127.
- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: An alternative approach? *Support for Learning*, 16(3), 99.
- Engevik, L. I., Naess, K.-A. B. & Berntsen, L. (2018). Quality of inclusion and related predictors: Teachers' reports of educational provisions offered to students with Down syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 34–51.

Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus 27.5.2016/679. [Viitattu 15.11.2018].

Saatavissa: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?qid=1528874672298&uri=CELEX%3A02016R0679-20160504>

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.

Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Forslund Frykedal, K. & Hammar Chiriac, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183–198.

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

Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of finland. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 77–97.

- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 1–17.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hyytiäinen, M. (2012). *Integroiden, segregoiden ja osallistaen : Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75–91.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 686–694.
- Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytäntö* (s. 249–265). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytäntö* (s. 267–310). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25-50). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411-443). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 445-463). Tampere: Vastapaino.

Kangasniemi, H. (1992). Modal expressions in Finnish. *Studia Fennica, Linguistica*. 2. Helsinki: SKS.

Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475-489.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality - analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.

Kershner, R. (2009). Learning in inclusive classrooms. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrell (toim.), *Psychology for inclusive education : New directions in theory and practice* (s. 52-65). London: Routledge.

- King-Sears, M. E. & Cummings, C. S. (1996). Inclusive practices of classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 17(4), 217–225.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014a). Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. *Kunnallistieteellinen Aikakauskirja*, 42(3), 306–323.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Janhukainen, M. (2014b). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus*, 45 (2), 152–166.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion--the ideology and reality in finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133.
- Kivirauma, J. & Wallenius, L. (2004). Turkulainen erityisopettaja. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.), *Erityisopetus laajenevana koulu-tienä : Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana* (s. 167–188). Turku: Turun yliopisto.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in german early childhood education. *Early Years*, 35(3), 232–248.
- Kuyini, A. B. & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104–113.

- La Salle, T. P., Roach, A. T. & McGrath, D. (2013). The relationship of iep quality to curricular access and academic achievement for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1), 10.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(4), 343–358.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 29.6.2010/642. Finlex. [Viitattu 29.5.2018].
Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lancaster, J. (2014). School and classroom indicators of inclusive education. Teoksessa C. Forlin & T. Loreman (toim.), *Measuring inclusive education (international perspectives on inclusive education, volume 3)* (s. 227–245). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- LeDoux, C., Graves, S. L. & Burt, W. (2012). Meeting the needs of special education students in inclusion classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Winter, 20–34.
- Leskinen, M. & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki: Suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen Ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti : NMI-Bulletin*, 25(3), 35.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221–236.
- Long, A. F. & Godfrey, M. (2004). An evaluation tool to assess the quality of qualitative research studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(2), 181–196.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in alberta, canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459–483.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 41(4).
- Malinen, O., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567–584.
- Mcgregor, G. & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices : Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling.*
- Mcmaster, C. (2012). Ingredients for inclusion : Lessons from the literature. *Kairaranga*, 13(2), 11–22.

- McMaster, C. (2014). Elements of inclusion: Findings from the field. *Kairaranga*, 15(1), 42–49.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22(3), 378–85.
- Mietola, R. & Niemi, A. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen & Roihuvuo Johanna (toim.), *Erkanevat koulutuspolut : Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 66–91). Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Mikola, M. (2012). Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *NMI-Bulletin : Niilo Mäki Instituutin Tiedotteita Ja Raportteja*, 22(1), 9.
- Mitchell, D. (2005). Introduction. sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa D. Mitchell (toim.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1–21). London and New York: Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed). London: Routledge.
- Moberg, S. (2001). Opettajan näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle : Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 82–95). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Naukkarinen, A. (2001). Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), (s. 121–146). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Naukkarinen, A. (2005). *Laatua erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability : International perspectives and future directions*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477–490.
- Okkolin, M., Koskela, T., Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). Capability to be Educated – Inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4), 421–437.

- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet. 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet. 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2007). *Eriyisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : Integrating theory and practice* (4. painos). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Perttula, J. (1996). Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä* (s. 83–110). Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. [Viitattu 29.5.2018]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Petrou, A., Angelides, P. & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439–448.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.

- Putnam, J. W. (2009). Cooperative learning for inclusion. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P. Farrell T (toim.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (s. 81–95). London: Routledge.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi : Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Remes, L. (2006). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 288–375). Helsinki: International Methelp.
- Reynolds, P. D. (1987). Ihmisten käyttö tutkimuskohteena (suom. R. Hannula). Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka* (s. 196–204). Helsinki: Tammi.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399–412.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86–94.
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2018). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1).

- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(4), 326–342.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 40(2).
- Savolainen, H. (2014). Oppimisen tutkimus vastuullisen opetuksen kehittämissä. *NMI-Bulletin : Niilo Mäki Instituutin Tiedotteita Ja Raportteja*, 24(2), 53.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (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.
- Sayed, Y., Soudien, C. & Carrim, N. (2003). Discourses of exclusion and inclusion in the south: Limits and possibilities. *Journal of Educational Change*, 4(3), 231–248.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.

- Stakes. (2005) Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettisiä kysymyksiä käsittelevä raportti. [Viitattu 15.11.2018]. Haettu osoitteesta: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221–238.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241–1258.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Erityisopetus [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 12.10.2018]. Haettu osoitteesta: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229–247). Tampere: Vastapaino.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tietosuojalaki 5.6.2018/1050. Finlex. [Viitattu 29.5.2018]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050>

- Todd, L. (2007). *Partnerships for inclusive education : A critical approach to collaborative working*. London: RoutledgeFalmer.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. *Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). *Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J. & Burns, D. (2002). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistukset. [Viitattu 15.11.2018]. Haettu osoitteesta: <https://www.tenk.fi>
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 22(5).
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Viitattu 8.3.2018. Haettu osoitteesta: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018). One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School. Fact Sheet No. 48. Viitattu: 22.10.2018. Haettu osoitteesta: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>

VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio. Viitattu 03.11.2018. Haettu osoitteesta: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education : A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356.

Waitoller, F. R. & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 31(3), 35–45.

Walther-Thomas, C. & Brownell, M. (2001). Nancy Waldron and James McLeskey : Helping schools include all learners. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 175–81.

Wetherell, M. (2001). Debates in discourse research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.), *Discourse theory and practice : A reader* (s. 380–399). London: Sage.

Yhdistyneet Kansakunnat (YK). (1948). Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistus. (1948). Universal Declaration of Human Rights (UDHR). 10.12.1948. Viitattu 23.5.2018. Haettu osoitteesta:
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>

Yhdistyneet Kansakunnat (YK). (1993). The UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities. Viitattu 23.05.2018. Haettu osoitteesta: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>

Yhdistyneet Kansakunnat (YK). (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September, 2015. New York: United Nations.