

Aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä koulutuksen  
antamista valmiuksista inklusiiviseen opetuksen toteutta-  
miseen

Tuomas Linnanmäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Linnanmäki, Tuomas. 2020. Aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä koulutuksen antamista valmiuksista inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 66 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia aineenopettajien koulutuksen antamia valmiuksista inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, sekä aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä siitä, mitkä asiat ovat keskeisiä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa.

Tutkimusaineisto on kerätty suomalaisessa yliopistossa puolistrukturoituina teemahaastatteluina syksyllä 2019. Tutkimukseen osallistui seitsemän aineenopettajien kouluttajaa. Aineiston analyysi on tehty laadullista sisällönanalyysi-menetelmää käyttäen.

Tutkimustuloksien mukaan enemmistö aineenopettajien kouluttajista kokee koulutuksen valmistavan aineenopettajia heikosti inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, minkä katsottiin lisäävän aineenopettajien negatiivista suhtautumista sitä kohtaan. Inklusiiviseen opetukseen liittyvää sisältöä koettiin olevan koulutuksessa liian vähän. Inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa oppilaslähtöisyys oli kaikkien kouluttajien mielestä tärkein asia. Eri-tyisopettajan rooli inklusiivisessa opetuksessa jakoi puolestaan mielipiteitä. Lisäksi resurssien merkitystä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa korostettiin.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että aineenopettajien kouluttajien tietoja ja taitoja inklusiivisesta opetuksesta tulisi lisätä. Myös ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyötä tulisi lisätä, jotta inklusiivisten sisältöjen esillä pitäminen ei olisi pelkästään opettajankoulutuslaitoksen vastuulla. Opettajien valmiuksia inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen tulisi parantaa, jotta suhtautuminen sitä kohtaan muuttuisi positiivisemmaksi.

Asiasanat: aineenopettajien kouluttaja, koulutus, valmiudet, inklusiivinen opetus

SISÄLTÖ  
TIIVISTELMÄ  
SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	INKLUUSIO KOULUMAAILMASSA .....	7
2.1	Inklusion ideologia ja inklusiivinen koulu.....	7
2.2	Inklusio opettajien näkökulmasta .....	10
2.2.1	Inklusiivinen opettaja .....	11
2.2.2	Inklusio aineenopettajien näkökulmasta.....	14
2.3	Aineenopettajien koulutus.....	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSONGELMA.....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	18
4.1	Laadullinen tutkimus .....	18
4.2	Tutkimukseen osallistujat .....	19
4.3	Eettiset ratkaisut.....	19
4.4	Aineiston keruu.....	21
4.5	Aineiston analyysi.....	22
5	TULOKSET .....	24
5.1	Koulutuksen antamat valmiudet inklusiiviseen opetukseen.....	24
5.2	Inklusiivisen opetuksen järjestäminen.....	30
5.2.1	Asenteet opetuksen järjestämiseen vaikuttavina tekijöinä.....	30
5.2.2	Pedagogiset valinnat opetuksen järjestämiseen vaikuttavina tekijöinä.....	36
5.2.3	Resurssien merkitys inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toteuttamisessa .....	43

7	POHDINTA.....	46
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
7.1.1	Aineenopettajien koulutuksen antamat valmiudet inklusiiviseen opetukseen.....	47
7.1.2	Asenteet inklusiivisen opetuksen järjestämisen taustalla .....	50
7.1.3	Opettajien välinen yhteistyö inklusiivisen opetuksen edellytyksenä.....	52
7.1.4	Resurssit inklusiivisen opetuksen mahdollistajana .....	54
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	56
	LÄHTEET.....	59
	LIITTEET.....	64

# 1 JOHDANTO

Inkluusio on ollut paljon keskustelua herättävä aihe jo useita vuosikymmeniä suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Näkökulmia puolesta ja vastaan on esitelty ja mielipiteet siitä, kuinka sitä tulisi toteuttaa vaihtelevat suuresti. Vuonna 1994 YK:n antaman Salamancan julistuksen myötä 92 maata, Suomi mukaan lukien, allekirjoitti inklusiivista opetusta koskevan sopimuksen ja sitoutui edistämään inklusiivisen opetuksen saavutettavuutta myös tukea tarvitseville oppilaille (UNESCO, 2009). Tuosta hetkestä on kulunut tänä vuonna jo 26 vuotta, mutta inklusiivinen opetus hakee edelleen uomiaan. Toimenpiteet inklusion edistämiseksi ovatkin olleet Suomessa suhteellisen hitaita (Hakala, J. & Leivo, M. 2015). Ongelmana on myös, ettei sille ole selkeää yhteistä määritelmää, eikä hyvää suomenkielistä vastinetta (Moberg & Savolainen, 2015).

Suomalaista koulujärjestelmää pidetään maailmalla suuressa arvossa. Mielienkiintoinen seikka on kuitenkin se, että vaikka koululaitoksemme on maailmankuulu siitä, että erot parhaiten ja heikoimpien oppilaiden välillä ovat pieniä, inklusion edistämiseksi on edelleen tehtävä paljon töitä. Suomalainen koulujärjestelmä onkin erittäin paljon segregoivaa erityisopetusta sisältävä suhteutettuna Euroopan muihin maihin (EADSNE, 2012). Pinolan vuonna 2008 tekemän tutkimuksen mukaan koko inklusion käsite oli täysin vieras osalle opettajista ja pohdita voikin, ollaanko inklusion edistämisessä tällöin onnistuttu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia millaiset valmiudet aineenopettajien koulutus antaa aineenopettajien kouluttajien mielestä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen. Asiaa on tärkeä tutkia, sillä aineenopettajat kokevat usein heikointa pätevyyttä inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, vaikka he ovat omien aineidensa parhaita asiantuntijoita kouluissaan (Ekstam, Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2018; Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu, 2018; Saloviita, 2018). Oppilaiden oppimisvaikeudet voivat tulla aineenopettajille jopa yllätyksinä (Pearce & Forlin, 2005). Sen vuoksi tutkimuksessa tarkastellaan

myös aineenopettajien kouluttajien mielipiteitä siitä, miten tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tulisi järjestää ja pohditaan, onko näillä käsityksillä yhteyttä aineenopettajien inklusiivisessa opetuksessa kokemiin haasteisiin.

## 2 INKLUUSIO KOULUMAAILMASSA

### 2.1 Inklusion ideologia ja inklusiivinen koulu

Inklusioajattelu kehittyi 1980-luvulla integraatioajattelun seurauksena, sillä havaittiin, että kouluintegraatiossa oli puutteita eikä se pystynyt vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin riittävällä tasolla (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010). Myös perinteisen koulun joustamattomuus ja kaksoisjärjestelmäajattelun, eli erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen kritiikki johtivat uuteen ajattelutapaan, missä kaikille yhteinen koulu nähtiin ympäristönä, jossa jokainen oppilas riippumatta erityistarpeista, opiskelee koulu-uran alusta alkaen yhdistyneessä koulujärjestelmässä ilman erillisiä erityiskouluja ja -luokkia (Naukkarinen ym. 2010; UNESCO 1994).

Inklusion ideologia keskittyy yksilön puutteiden sijaan yksilön vahvuuksiin ja suuntaa huomion yhteisön kehittämiseen niin, että kaikki toimijat nähdään tasa-arvoisina (Hakala & Leivo, 2017). Jokaisella lapsella on yksilöllisiä piirteitä, kiinnostuksen kohteita, kykyjä ja oppimistarpeita (UNESCO, 1994). Inklusion periaatteisiin kuuluu, että ketään ei vammansa tai erilaisuutensa vuoksi eristetä muusta ikäluokasta, vaan pyritään siihen, että opettamiseen ja oppimiseen liittyvät haasteet ratkaistaan niissä ympäristöissä, joissa ne ilmenevät (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Inklusio ja osallisuus mahdollistavat ihmisen kokemukset itsestään tasa-arvoisena toimijana. Näin ollen jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen ja mahdollisuus saavuttaa ja ylläpitää hyväksyttävää oppimistasoa (UNESCO, 1994).

Koulussa, joka toimii inklusion periaatteen mukaan, tehdään sellaisia toimenpiteitä, jotka edistävät jokaisen, myös vammaisen ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, kouluun kiinnittymistä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tällainen koulu nähdään tehokkaimpana keinona torjua syrjiviä asenteita. Lasten, joilla on erityistarpeita, tulisi saada juuri sellaista tukea, mikä varmistaa heidän tehokkaan oppimisen. (UNESCO, 1994).

Inklusiivinen koulu vaatii toisin sanoen sellaisia peruskoulutuksen rakennemuutoksia, jotka edistävät koulun kykyä ja halua ottaa vastaan jokainen lapsi vammaisuudesta riippumatta (Avramidis, Bayliss & Burden, 1999; Hakala & Leivo, 2017; Ekstam ym. 2018). Inklusiivisen koulun (inclusive school) tulee tunnistaa ja vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin (UNESCO, 1994). Inklusiivinen koulutus (inclusive education) nähdään globaalina ajatusmallina, joka pyrkii lopettamaan syrjäytymisen ja syrjinnän vammaisuuden, ihon värin tai ekonominen taustan vuoksi (Waitoller & Artiles, 2013; UNESCO, 1994).

Inklusiivinen koulu on hyvin toimiva organisaatio, jonka työntekijöillä on yhteinen ajatus toimivista toimintatavoista (Molbaek, 2018). Koulun johtavilla henkilöillä on erittäin suuri vastuu siitä, että opettajat saadaan sitoutumaan yhteisiin toimiin ja näin luodaan yhteistä toimintakulttuuria (Molbaek, 2018; Hakala & Leivo, 2017; Pearce, 2009). Opettajien keskinäinen tukeminen on osa tätä kulttuuria. Tarvittaessa ristiriitatilanteiden purkamiseen järjestetään aikaa. Koulussa on myös yhteiset raamit, joiden puitteissa toimitaan ja oppilaat tietävät koulun säännöt ja rutiinit niin isommissa tilaisuuksissa, kuin myös yksittäisten opettajien tunneilla. Myös sääntöjen rikkomisesta johtuvat seuraamukset ovat kaikkien tiedossa (Molbaek, 2018). Lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö, jatkuva ryhmäyttäminen, yhteisöllisyyttä tukeva ilmapiiri ja positiivisen käytöksen tukeminen ovat inklusiivisen koulun tunnuspiirteitä (Saloviita, 2018).

Inklusiivinen opetus on hyvin moniulotteista. Sen tulee mahdollistaa jokaisen oppilaan mahdollisimman tehokas oppiminen, sekä lisätä oppilaiden osallisuutta ja hyvinvointia. Inklusiivisen opetuksen tulee lisäksi tarjota oppilaille mahdollisuus itsenäiseen keskittymiseen, mutta myös luoda riittävästi vuorovaikutustilanteita. (Molbaek, 2018.)

Inklusiivista opetusta voidaan tarkastella Molbekin (2018) mukaan neljän eri näkökulman kautta. Ensimmäisessä näkökulmassa inklusiivista opetusta tarkastellaan yhteisön ja oppilaan osallisuuden kannalta. Toinen tarkasteltava näkökulma on oppilaiden hyvinvointi ja heistä välittäminen. Kolmas näkökulma



on taitojen lisäämisen, sekä kasvattamisen tarkastelu ja viimeisessä näkökulmassa tarkastellaan oppimistuloksia ja seurataan luokkatason kriteereiden täytymistä.

Suomessa inklusion vahvana puolestapuhujana tunnettu professori Timo Saloviita (2018) esittelee tutkimuksessaan inklusiivisen opetuksen toimintatapoja. Kolme toimintatapaa nousee ylitse muiden; yhteisopettajuus, vertaisopettaminen ja eriyttäminen. Saloviidan mukaan olennaista on käyttää näitä kolmea inklusiivisen opetuksen kulmakiveä yhtä aikaa.

Yhteisopettajuus tarkoittaa vähintään kahden opettajan yhtäaikaista ja jaetua opettamista (Saloviita, 2018). Yleinen työskentelytapa on luokanopettajan ja erityisopettajan yhteinen opettaminen. Opetus voidaan järjestää niin, että molemmat opettajat ottavat yhtä paljon vastuuta opetuksen vetämisestä tai niin, että toinen toimii avustavammassa roolissa. Myös luokan jakaminen kahteen ryhmään, joko opetettavan asian tai tuen tarpeen mukaan, on yksi yhteisopettajuuden toimintamuodoista. Lisäksi pysäkkityöskentely on paljon käytetty tapa inklusiivisessa opetuksessa. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007.)

Vertaisopettamisella taas tarkoitetaan oppilaiden keskinäistä opettamista ja auttamista. Vertaisopettaminen luo oppilaiden välille myös sosiaalisia suhteita ja edistää sosiaalista inklusiota, joten syrjäytymisen vaarassa olevat oppilaat hyötyvät siitä (Saloviita, 2018). Sosiaalinen ja emotionaalinen inklusio nähdään yhtä tärkeinä kuin akateeminen inklusio, joten pari- ja ryhmätyöskentelyillä sekä istumajärjestelyillä voidaan edistää myös näiden toteutumista (Pearce, 2009). Vuorovaikutustilanteiden luominen oppilaiden välille onkin erittäin tärkeää (Saloviita, 2018).

Inklusiivisessa opetuksessa oppilaiden osallisuus nähdään keskeisenä teemanäkökulmana (Molbaek, 2018). Akateemista osallisuutta tuetaan eriyttämällä, mikä tarkoittaa sitä, että koulutukselliset prosessit on muokattu jokaisen yksilön taitotasoja vastaaviksi (Saloviita, 2018). Myös opetussuunnitelmien tulisi vastata oppilaiden tarpeisiin. Tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi saada tukea yleisen opetussuunnitelman oppisisältöihin erillisten opetussuunnitelmien sijaan (UNESCO,

1994). Lisäksi erilaisten teknologisten apuvälineiden käyttö on tarvittaessa tärkeää oppilaan oppimisen kannalta (UNESCO, 1994).

## 2.2 Inklusio opettajien näkökulmasta

Inklusiivisen koulun myötä opettajilta vaaditaan kykyä ottaa huomioon erilaisien oppilaiden tarpeet ja toteuttaa opetusta niiden mukaan (Molbaek, 2018; Rosas & Campell, 2010). Opettajan valinnoilla on suuri vaikutus oppilaiden akateemiseen ja sosiaaliseen inklusioon (Molbaek, 2018) ja opettajan rooli oppilaan oppimisen kannalta onkin kaikkein merkittävin yksittäinen asia ennen koulua ja luokkakokoa (Hattie, 2012; Nye, Konstantanopoulos & Hedges, 2004; OECD, 2005).

Inklusion toteuttaminen ei olekaan ollut yksiselitteisen helppoa, sillä opettajien asenne sitä kohtaan on tutkimusten mukaan usein epäilevä ja negatiivinen. Varauksettoman inklusion kannalla on vain todella harva opettaja ja yleinen mielipide on, että opettajat ovat halukkaita ottamaan luokkaansa sellaiset oppilaat, jotka eivät todennäköisesti vaadi opettajalta lisätyötä. Oppilaat, joilla on vaativia erityistarpeita kuten autismikirjoja tai psyykkisiä sairauksia, jätetään tutkimusten mukaan helpommin oman luokan ulkopuolelle (Avramidis & Norwich, 2002). Vammaisuuden laatu, sekä oppimisen ongelmat ovat ratkaisevia tekijöitä opettajien suhtautumiseen (Kuhl, 2010, 6–7). Opettajan suhtautuminen vammaisiin oppilaisiin heijastuu myös vammattomien oppilaiden suhtautumisessa vammaisiin luokkatovereihinsa. Opettajan positiivinen suhtautuminen ja esimerkki olisikin erittäin tärkeää (Darrow, 2009).

Merkittävä syy opettajien negatiiviseen suhtautumiseen inklusiota kohtaan voi olla pelko ylimääräisestä työstä (Saloviita & Schaffus, 2016; Kuhl, 2010, 6). Lisääntynyt työtehtävien määrä ja moninaisuus, sekä yhteisen suunnitteluajan puute vähentää opettajien välistä yhteistyötä (Kuhl, 2010, 6–7). Toisaalta opettajat voivat kokea myös, ettei heillä ole tarvittavaa tietotaitoa opettaa tukea tarvitsevia oppilaita (Rasmussen & Kis, 2016; Boyle, Topping & Jindal-Snape,

2012; Darrow, 2009). Myös heikko johtaminen ja vertaistuki, sekä puute luokkahuonemateriaaleista voivat vaikuttaa negatiivisesti opettajien suhtautumiseen (Rasmussen & Kis, 2016; Darrow, 2009).

Opettajien suhtautumisen inklusiota kohtaan on huomattu muuttuvan negatiivisemmaksi ensimmäisen työvuoden jälkeen (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2012). Tästä herää kysymys, valmistaako opettajankoulutus riittävän hyvin opettajia inklusiiviseen opetukseen? Kuitenkin juuri opettajien asenteen tiedetään olevan ratkaisevassa asemassa inklusion onnistuneen toteuttamisen kannalta (Hattie, 2012; Hastings & Oakford, 2003; Saloviita & Schaffus, 2016). Toisaalta opettajat, jotka pyrkivät toteuttamaan inklusiivista opetusta tunnollisimmin, väsyvät herkimmin, sillä he kokevat, etteivät kykene toteuttamaan inklusiivista opetusta haluamallaan tavalla (Talmor, Reiter & Feigin, 2005).

### 2.2.1 Inklusiivinen opettaja

Inklusiivinen opetus vaatii opettajalta paljon erilaisia taitoja (Ekstam ym. 2018; Hattie, 2012; Rosas & Campbell, 2010). Inklusiivisessa oppilaitoksessa työskentelevän opettajan tulee muun muassa arvostaa oppijoiden moninaisuutta (EADSNE, 2012; Pearce, 2009), tukea kaikkia oppilaita (EADSNE, 2012; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Pearce, 2009), tehdä yhteistyötä muiden kanssa (Paju ym., 2018; Parker, McHatton & Allen, 2012; EADSNE, 2012; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012; Pearce, 2009) ja pyrkiä kehittämään omaa ammatillista osaamistaan (EADSNE, 2012).

Oppijoiden moninaisuuden arvostamisella tarkoitetaan sitä, että oppijoiden erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana. Sen ymmärtämiseksi opettajalla täytyy olla käsitys siitä, mitä inklusiivinen koulutus on (Molbaek, 2018; EADSNE, 2012). Opettajalla täytyy olla usko kaikkien oppijoiden tasa-arvoisuuteen, ihmisoikeuksiin ja tasapuoliseen kohteluun (EADSNE, 2012; Hattie, 2012). Opettajan on oltava enemmän oppilaskeskeinen kuin ainekeskeinen ja pyrkiä tuntemaan oppilaansa niin akateemisesti, sosiaalisesti kuin emotionaalisestikin (Pearce, 2009). Tausta-ajatuksena on, että oppilaan yleisopetukseen pääseminen

ei yksin riitä, vaan kaikkien tulee voida osallistua itselleen merkityksellisiin oppimistapahtumiin (EADSNE, 2012). Inklusiivinen opettaja pyrkiikin pitämään kaikki oppilaat luoksaan, eikä koeta päästä eroon haastavista yksilöistä (Pearce, 2009). Tämä näkyy esimerkiksi tavassa puhua oppilaille ja oppilaista (Molbaek, 2018). Opettajalle tärkeää on myös halu edistää kaikkien osallisuutta ja vastustaa segregoivia käytäntöjä (Hakala & Leivo, 2017; Saloviita & Schaffus, 2016).

Kaikkien oppijoiden tukemisella viitataan opettajan odotuksiin kaikkien oppijoiden edistymisestä (EADSNE, 2012; Pearce, 2009). Inklusiivinen opettaja iloitsee pienistäkin saavutuksista, eikä syyllistä oppilasta epäonnistumisista vaan pyrkii tällöin muokkaamaan opetustyyliään sopivammaksi (Pearce, 2009). Opettajan onkin kyettävä edistämään oppilaiden akateemista, käytännöllistä, sosiaalista ja emotionaalista oppimista heterogeenisissä ryhmissä ja pyrkiä löytämään toimivia interventioita (EADSNE, 2012; Hattie, 2012). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee löytää jokaisen oppilaan oppimiskyky ja -edellytykset ja vahvistaa niitä käyttämällä erilaisia opetustyyliä (Molbaek, 2018; EADSNE, 2012).

Tällainen toiminta vaatii erityispedagogista osaamista ja paneutumista eriyttämiseen ja opettamiseen (Pearce, 2009). Opettajan tulisi kyetä luomaan luottamuksen ilmapiiri, jotta oppilaat uskaltavat tehdä virheitä myös toisten oppilaiden nähden (Hattie, 2012). Lisäksi inklusiivisen opettajan tulee kyetä luomaan tarvittaessa tilaa ja reagoimaan joustavasti, jotta hän pystyy vastaamaan oppilaille ilmeneviin tarpeisiin (Molbaek, 2018). Opettajalla tulee olla myös hyvät ryhmänohjaustaidot, sekä järjestelmälliset ja myönteiset luokanhallinnan keinot (Molbaek, 2018; EADSNE, 2012).

Yhteistyö vanhempien ja perheiden, sekä opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa on tärkeää (Malinen ym. 2012; Parker, McHatton & Allen, 2012). Opettajalla on vastuu huolehtia, että yhteistyö ja viestintä toimivat kotien kanssa (Molbaek, 2018; EADSNE, 2012). Inklusiivinen opettaja on joustava ja pyrkii kuuntelemaan perheen ja oppilaan kiinnostuksen kohteita ja hyödyntämään niitä opetuksessaan (Pearce, 2009). Lisäksi vuorovaikutuksellinen ja demokraattinen

luokkahuonekulttuuri mahdollistaa opettajalle myös jatkuvan palautteen annon ja oppilaiden oppimisen seuraamisen (Molbaek, 2018).

E erityisen tärkeitä ovat yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät. Opettajan tuleekin hallita monialaiset toimintamallit, jotta koulun sisäiset ja ulkoiset resurssit tulevat hyödynnettyä (EADSNE, 2012). Riittävän tuen tarjoamiseksi oppilaille tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä ja opettajan tulee ymmärtää, että ilman tukea kaikkien oppilaiden laittaminen samaan luokkaan voi olla haitallista ja jopa vastuutonta (Hakala & Leivo, 2017). Sen vuoksi esimerkiksi yhteisopettajuuden hallitseminen on inklusiiviselle opettajalle tärkeää (Saloviita, 2018; Paju ym. 2018). Opettajat, jotka kokevat pystyvänsä tekemään yhteistyötä kollegoiden kanssa, suhtautuvatkin myönteisemmin inklusioon kuin yksin työskentelevät kollegansa (Malinen ym. 2012).

Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen nähdään tärkeänä siksi, että opettaminen on oppimista ja opettajan on otettava vastuu omasta elinikäisestä oppimisestaan. Opettajan peruskoulutus nähdään elinikäisen ammatillisen oppimisen perustana, sillä inklusiivinen koulutus muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, ja opettajien on osattava hallita muuttuvia tarpeita ja vaatimuksia sekä vastata niihin koko uransa ajan (EADSNE, 2012). Tietoisuus oppilaiden erityistarpeista ja vammoista, sekä teknologian hyödyntäminen opetuksessa lisäävät opettajan kykyä toteuttaa inklusiivista opetusta (Hauerwas & Mahon, 2018; Darrow, 2009).

Kaiken edellä mainitun lisäksi inklusiivinen opettaja on luova ja opettamisesta nauttiva. Hän on empaattinen ja enemmän oppilaskeskeinen kuin ainekeskeinen. Akateemisen tuen lisäksi inklusiivisessa luokassa oppilas saa opettajalta myös sosiaalista ja emotionaalista tukea. Myös avoin suhtautuminen eri oppilaiden tarpeisiin ja vammoihin on tärkeää, eikä inklusiivinen opettaja teeskentele, ettei tällaisia asioita luokassa olisi, vaan auttaa toisia oppilaita tukemaan ja ymmärtämään erilaisia oppilaita sopivan sensitiivisellä tavalla. (Pearce, 2009.)

## 2.2.2 Inkluisio aineenopettajien näkökulmasta

Kuten edellä esitellystä inklusiivisen opettajan kuvauksesta voi päätellä, inkluisio vaatii opettajalta monenlaisia taitoja. Opettajat voivatkin kokea riittämättömyyttä inklusiivista opetusta kohtaan. Erityisesti aineenopettajien on huomattu tuntevan kykenemättömyyttä opettaa oppilaita, joilla on erityistarpeita, ja inklusiivinen opetus on koettu vaikeaksi (Paju ym. 2018). Pearce (2009) huomasi tutkimuksessaan, että vähemmistö yläkoulun opettajista toteutti opetuksessaan inklusiivisia käytänteitä. Aineenopettajat työskentelevät pääasiassa yläkouluissa ja lukioissa ja tiedetään, että opettajan vaikutus oppilaan oppimiseen lisääntyy ylemmille luokille mentäessä (Jepsen, 2005).

Suomessa aineenopettajat ja miesopettajat kokevat omaavansa kaikista opettajista heikoimman pätevyyden kaikkien oppilaiden opettamiseen (Ekstam ym. 2018). Aineenopettajilla oli Saloviidan (2018) mukaan myös heikompi pystyvyyden tunne kaikkien oppilaiden opettamisesta kuin luokanopettajilla ja aineenopettajien ryhmistä useampi oppilas kävikin erityisopetuksessa luokan ulkopuolella.

Saloviidan (2018) tutkimuksen mukaan, aineenopettajat myös toteuttivat opetuksessaan vähiten inklusiiviseen opetukseen vahvasti liitettyjä yhteisopettajuutta, vertaisopettamista tai eriyttämistä verrattuna luokanopettajiin ja erityisopettajiin. Joka viides ei käyttänyt keinoista mitään ja alle 5% käytti niistä kaikkia. Toisaalta aineenopettajat kokevat usein jäävänsä yksin ilman tarvittavaa tukea ja näin ollen aika ei riitä heikompien oppilaiden tarpeisiin (Paju ym. 2018). Esimerkiksi vaikeasti vammaisten oppilaiden opettaminen voi tuntua hyvin haasteelliselta ja vaille tarvittavaa tukea jääminen voi näkyä opettajan negatiivisena suhtautumisena tällaisia oppilaita kohtaan (Darrow, 2009).

Tämä voi olla yksi syy aineenopettajien negatiiviseen suhtaututumiseen inklusiota kohtaan, sillä haastavalta tuntuva tilanne voi vähentää intoa ja pyrkiä inklusiota toteuttamiseen. Suomalaisessa tutkimuksessa (Paju ym. 2018) aineenopettajien näkemys inklusiosta oli, että sitä on hyvin vaikeaa toteuttaa,

sillä tarvittavaa erityispedagogista koulutusta ei ole. Erityispedagogisilla opinnoilla onkin todettu olevan positiivisia vaikutuksia opettajien suhtautumiseen inkluusiota kohtaan (Cameron, 2017).

### 2.3 Aineenopettajien koulutus

Vuonna 2019 esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa aineenopettajien, eikä luokanopettajien opintoihin kuulunut yhtään pakollista erityispedagogiikan kurssia (Jyväskylän yliopisto 2019a; 2019b & 2019c). Toisaalta, vaikka erityispedagogiikassa tunnustetaan osallistavan opetuksen oikeutus, keskitytään opetuksessa kuitenkin monesti pääasiassa oppilaan heikkouksiin ja annetaan sitä kautta viesti siitä, että heikommin menestyvät oppilaat "kuuluvat" erityisopettajalle, eivätkä näin ollen ole luokanopettajan tai aineenopettajan vastuulla (Booth, Nes & Strömstad, 2003). Etenkin yläkouluissa aineenopettajien ja erityisopettajien välille voi syntyä erimielisyyksiä siitä, kuinka oppilasta tulisi tukea ja mitä asioita häneltä voidaan vaatia (Kuhl, 2010, 6–7).

Jotta opettajien valmiuksia inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen saataisiin parannettua, tulisi opettajien koulutuksen olla inklusiivista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että erityisopettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien harjoitteluissa pitäisi olla paljon enemmän yhteisiä ja jaettuja elementtejä (Malinen ym. 2012). Yhteistyötaitojen kehittämisen pitäisi olla yleinen teema kaikissa opettajien koulutusohjelmissä, jotta koulutus valmistaisi opettajia paremmin yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen (co-teaching) (Malinen ym. 2012; Parker ym. 2012).

Suomalaisissa yliopistoissa työskenteleviä aineenopettajien kouluttajia on suhteellisen vähän, mutta he ovat tärkein tekijä suomalaisen aineenopetuksen laadussa. He ovat suorittaneet maisterin tutkinnon omista oppiaineistaan ja suurin osa on työskennellyt aineenopettajana ennen hakeutumistaan töihin yliopistolle. Ennen kuin he ovat saaneet yliopistolta pysyvän työpaikan, on heidän täytynyt väitellä tohtoreiksi. (Tryggvason, 2012.)

Opettajankouluttajat ovat suuressa roolissa tulevien opettajien valmistamisessa kohti työelämää. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) ovat tutkineet opettajankoulutusta inklusiivisesta näkökulmasta. Tutkimuksessaan he huomasivat, että opettajankouluttajien näkemykset siitä, mihin suuntaan koulua tulisi kehittää ovat hyvin monenlaisia. Yliopistossa nähdään olevan vahva opettamisen vapaus ja näin ollen jokainen opettaja voi itse määritellä missä määrin ja kuinka käsittelee ja tuo esille inklusiivista koulutusta. Opettajankoulutuksen tulisi kuitenkin valmistaa opettajia tulevaisuuden kouluihin ja pohtia voikin, antaako opettajankoulutuslaitos riittävästi opettajille keinoja toteuttaa inklusiivista opetusta valmistuttuaan. (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006.)

Inklusiivinen opettajankouluttajan tulisi olla aktiivinen ja nähdä itsensä elinikäisenä oppijana. Itsensä kehittäminen on kouluttajalle erityisen tärkeää etenkin silloin, jos hänellä ei ole kokemusta erilaisten tuen tarpeessa olevien lasten kanssa työskentelystä. Työkokemuksesta on paljon hyötyä, jos opettajan tulee kyetä välittämään perusasioita erilaisista tuen tarpeista opiskelijoilleen tai kyetävä tuomaan esille inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen liittyviä arvoja ja osaamisalueita. (EADSNE, 2012.)

Opettajan kouluttajien tulisi näyttää esimerkillään opiskelijoilleen, kuinka arvostaa moninaisuutta. Lisäksi heidän tulisi käyttää erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä tukien opiskelijoiden oppimista. Myös yhteistyön tekeminen muiden alojen ja aineiden opettajankouluttajien kanssa on hyvää esimerkkiä opiskelijoille. Olisi myös hyvä, että opettajankouluttajat olisivat mahdollisimman heterogeeninen joukko, sillä inklusiivisen opettajankoulutuksen opiskelijat tarvitsevat esikuvia ja olisikin suotavaa, että kouluttajat edustaisivat myös yhteiskunnan monimuotoisuutta. (EADSNE, 2012.)



### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSONGELMA

Aineenopettajat kokevat omaavansa opettajista heikoimmat taidot inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin selvittämään, millaiset valmiudet aineenopettajien koulutus antaa tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen aineenopettajien kouluttajien mielestä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisia asioita aineenopettajien kouluttajat tuovat esille inklusiivisen opetuksen järjestämiseen liittyen.

1. Millaiset valmiudet aineenopettajien koulutus antaa tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opettamiseen?
2. Mitkä asiat ovat aineenopettajien kouluttajien mukaan keskeisiä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkin aihettani kvalitatiivisin menetelmin. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmistä ja hänen kokemuksiaan, sekä syitä näille kokemuksille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 33–36). Tavoitteena on kuvata ilmiötä tai tapahtumaa ja ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa ilmiölle mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Laadullisessa tutkimuksessa ilmiön olemassaolon oikeaksi todistaminen ei olekaan tarpeen (Alasuutari, 2011, 237). Ihmiset tarkastelevat ja tulkitsevat asioita siitä näkökulmasta ja sillä ymmärryksellä, joka heillä on. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkittavien todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimyksenä on löytää ja paljastaa tosiasioita joita tutkittavat tuovat esille (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 160–161). Määrälliseen tutkimukseen verrattuna laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista tarkastella tutkittavien ajatusmaailmoja ja kokemuksia syvemmältä (Patton, 2002, 407).

Laadullisessa haastattelussa ei pyritä määrällisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, 89), vaan kiinnostuksen kohteena ovat yksittäisten haastateltavien omakohtaiset kertomukset, näkemykset ja kokemukset sellaisinaan (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, 89). Laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeää, että henkilöt, joilta tieto kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Koska tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille aineenopettajien kouluttajien omakohtaisia näkemyksiä koulutuksen antamista valmiuksista tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen, sekä inklusiivisen opetuksen järjestämiseen liittyviin seikkoihin, valitsin haastateltaviksi henkilöitä, joilla oli kokemusta aineenopettajien käytännön koulutuksesta, eikä esimerkiksi vain koulutuksen suunnittelusta.

## 4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui seitsemän suomalaisessa yliopistossa työskentelevää aineenopettajien kouluttajaa. Työkokemusta aineenopettajien kouluttajina vastajilla oli 8–20 vuotta. Kouluttajien oppiaineet jakautuivat siten, että kaksi koulutti äidinkielen opettajia, yksi liikunnan opettajia, yksi fysiikan opettajia, yksi biologian opettajia, yksi fysiikan, biologian ja kemian opettajia ja yksi toimi aineenopettajien kouluttajana pedagogisissa opinnoissa opettajankoulutuslaitoksella.

Lähestyin haastateltavia sähköpostilla, jonka lähetin noin 180:lle yliopistossa aineenopettajia kouluttavalle henkilölle. Sähköpostiviestissä kerroin etsiväni aineenopettajien kouluttajia haastateltaviksi pro gradu -tutkielmaani varten. Kerroin myös, että aineenopettajat kokevat opettajista heikointa pätevyyttä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa ja että olisi siksi mielenkiintoista tutkia aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä aiheesta. Sähköpostiviesti ei velvoittanut ketään osallistumaan tutkimukseen, vaan haastateltavat ilmoittautuivat minulle vapaaehtoisesti.

Aineistoni koostuu siis seitsemän aineenopettajan kouluttajan haastattelusta. Kaikkiaan sain vastauksia kymmeneltä opettajalta, joista kuutta haastateltiin. Lisäksi erään haastateltavan kautta sain yhteyden vielä yhteen haastateltavaan. Haastatteleematta jääneistä vastaajista kolme ei kuulunut kohderyhmääni, sillä he eivät olleet aineenopettajien kouluttajia ja yksi haastattelu jäi aikataulullisista syistä tekemättä.

## 4.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuksen eettisen neuvottelukunnan (2012, 6–7) esittämiä hyvän tieteellisen tutkimuksen käytänteitä. Niiden mukaan tutkijan on toimittava rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti tulosten tallentamisessa ja esittämisessä, sekä arvioinnissa. Tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien on oltava tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tärkeää on myös suhtautua kunnioittavasti toisten tutkijoiden työhön ja viitata heidän tutkimuksiinsa asianmukaisella tavalla.

(TUEK, 2012, 6–7.) Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota näihin asioihin.

Tutkimukseen osallistujan on tiedettävä tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 154–156; Kuula, 2011, 99). Lähetin jokaiselle haastateltavalle ennen tapaamistamme tutkimustani koskevan tietosuojailmoituksen, jossa kerroin mitä tutkimus koskee, mitä tietoja haastateltavilta kerätään ja mikä on tutkimuksen tavoite. Jokainen haastateltava sai myös haastattelurungon sähköpostiin siltä varalta, että halusi siihen ennakolta tutustua. Tutkittavan suojaan kuuluu olennaisesti myös vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 154–156) ja ennen haastattelujen aloittamista jokainen tutkimukseen osallistuja allekirjoittikin tutkimuslupalomakkeen, jolla antoi suostumuksensa tutkimukseen. Tällaiset tutkimuksen yhteydessä kirjoitetut sopimukset ovat myös laillisesti päteviä tutkimussuostumuksia (Kuula, 2011, 100).

Tutkijan vastuulla on huolehtia siitä, että tutkimusaineisto ei päädy ulkopuolisten käsiin eikä tietoja käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. Lisäksi oleellista on, että tutkittava voi luottaa tutkijan olevan vastuuntuntoinen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 154–156.) Keräsin tutkimusaineiston yliopistolta lainatulla nauhurilla ja siirsin haastattelut välittömästi omalle tietokoneelleni salasanan taakse haastatteluiden päätyttyä. Tämän jälkeen poistin äänitteet yliopiston nauhurilta ja litteroituani haastattelut, poistin ne myös omalta tietokoneeltani.

Tutkijan on turvattava myös tutkittavien anonymiteetti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 154–156; Kuula, 2011, 109, 214–215). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavia ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Käytänkin haastateltavista tunnisteita H1–H7. Muutamassa kohtaa tutkimustani kerron minkä alan kouluttajista on kyse, mutta olen kysynyt tähän luvan tutkittavilta. Mitään muita tietoja, joista haastateltavia voisi tunnistaa, en tutkimuksessani esittele.

#### 4.4 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina syksyllä 2019 ja haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelut kestivät keskimäärin 34 minuuttia ja aineiston pituus litteroituna oli 79 sivua. Koska aiempia tutkimuksia aineenopettajien kouluttajien näkemyksistä aineenopettajien koulutuksen ja inklusiivisen opetuksen järjestämisen suhteen en löytänyt, vastausten sisältöä oli hyvin vaikeaa etukäteen ennustaa. Haastattelu onkin aineistonkeruumenetelmänä hyvä valinta silloin, kun aihetta on tutkittu vähän eikä etukäteen ole tiedettävissä vastauksien suuntaa (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2009, 205). Lisäksi, kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on myös järkevää kysyä asiasta häneltä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84); Patton, 2002, 341). Tärkeää on pohtia myös sitä, kuinka paljon haluaa haastattellua tehdessään vastauksia omiin kysymyksiinsä vai onko haastateltavalla mahdollisuutta tuoda esille asiasta myös omia tärkeänä pitämiään kokemuksia (Wood & Kroger, 2000, 73).

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen mukaan, joista jokainen sisältää tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Tässä tutkimuksessa teemoja oli neljä: oppilaiden tuen tarpeet, oppilaiden tukeminen koulussa, inklusiivinen opetus, sekä aineenopettajien koulutus. Teemat on esitelty haastattelurungossa (ks. liite 1), jonka lähetin etukäteen jokaiselle haastateltavalle, jotta he saattoivat halutessaan perehtyä kysymyksiin etukäteen. Tämä on perusteltua, sillä haastattelussa tärkeintä on saada kerättyä mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, ja kun haastateltavat tietävät aiheet etukäteen, haastattelu yleensä myös onnistuu paremmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85–86). Ennen jokaista haastattelua kävimme teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan vielä kaikki teemat läpi haastateltavien kanssa (Leinonen, Otonkorpi- Lehtoranta & Heiskanen, 2017, 89).

## 4.5 Aineiston analyysi

Käytin aineistoni analyysissä laadullista sisällönanalyysin menetelmää, joka on perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103; Patton, 2002, 453). Laadullista sisällönanalyysia voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina, myös väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Usein eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät, jotka analysoivat kirjoitettua, kuultua tai nähtyä sisältöä, perustuvatkin tavalla tai toisella sisällönanalyysiin (Salo, 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91).

Laadullisella sisällönanalyysillä pyritään löytämään tekstistä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Ajatuksena on tiivistää ja luokitella tutkimusaineistoa noudattamalla aineistoon rakennettuja koodaamisen sääntöjä (Salo, 2015, 169). Ennen kuin analyysia voidaan aloittaa, tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Analyysiyksikön valintaan vaikuttaa tutkimuksen tarkoitus sekä tehtävänasettelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108). Tutkimukseni analyysiyksikkö on ajatuskokonaisuus.

Analysoin aineistoa teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, mikä tarkoittaa sitä, että aineiston analyysin alkuvaiheessa edetään aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaan analyysiin mukaan teoriaosassa esiteltyä teoriaa, joka ohjaa tutkimustulosten luokittelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–124; Alasuutari, 2011, 40). Puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus on hyvin vaikea toteuttaa, sillä tutkijan tulisi kyetä täysin objektiiviseen tarkasteluun ja sulkemaan aiempi teoria kokonaan pois, jotta se ei vaikuttaisi analyysiin. Tämä on kuitenkin käytännössä erittäin haastavaa ja laadullisessa tutkimuksessa yleisesti hyväksytty ajatus onkin, että esimerkiksi tutkimuksessa käytetyt käsitteet, tutkimusasetelmat ja -menetelmät ovat tutkijan asettamia minkä vuoksi täydelliseen objektiivisuuteen ei päästä. Sen vuoksi teoriaohjaava analyysi on hyvä vaihtoehto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108–110.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli

abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–124). Toteutin analyysini näiden vaiheiden mukaan. Koska keräsin aineistoni haastattelemalla, aineisto täytyi ennen analyysin aloittamista kuitenkin litteroida. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä sellainen, että tuloksena on usein laaja aineisto, jota voi lähestyä monella eri tavalla. Siitä syystä analyysi olisi hyvä aloittaa jo haastatteluiden välissä litteroinnin yhteydessä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Haastatteluni suoritin kuitenkin sen verran nopealla aikataululla, että syvällistä analyysia en ehtinyt niiden välissä tekemään.

Litteroituani aineiston luin sen läpi useaan kertaan, minkä jälkeen alleviivasin asioita, joiden ajattelin liittyvän tutkimuskysymyksiini. Pattonin (2002, 463) mukaan tällaisen hallittavissa olevan luokittelujärjestelmän luominen on analyysin ensimmäinen vaihe. Jatkoin tätä niin kauan, kunnes huomasin, ettei aineistosta noussut enää uusia näkökulmia esille. Tämän jälkeen kokosin alleviivamani asiat kahteen taulukkoon tutkimuskysymyksittäin. Seuraavaksi kirjoitin taulukoimani asiat pelkistetyiksi ilmaisuiksi niin, ettei datasta kadonnut mitään. Tämä on tärkeää, jotta luodaan pohja analyysin seuraavalle vaiheelle, ryhmitteilylle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123).

Redusoituani aineiston, aloitin pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyyn. Kokosin samaan asiaan liittyvät ilmaukset ensin yhteen ja muodostin niiden perusteella alaluokat. Tämän jälkeen abstrahoinnin eli käsitteellistämisen avulla muodostin alaluokista yläluokkia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla alaluokkia ei muodostunut, joten muodostin suoraan yläluokat. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston ehdoilla, mutta alaluokista abstrahoidut yläluokat tuodaan teoriasta. Niinpä muodostin tutkimukseni yläluokat teoriani viitekehyksen mukaan ja ensimmäisessä, koulutuksen antamiin valmiuksiin liittyvässä tutkimuskysymyksessä annoin yläluokille nimet "tiedot" ja "taidot". Näistä yläluokista muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokka "koulutuksen antamat valmiudet inklusiiviseen opetukseen". Toisen tutkimuskysymyksen luokittelussa toimin edellä esiteltyä kaavaa käyttäen ja senkin luokittelu on nähtävissä tarkemmin liitteessä 2.

## 5 TULOKSET

Tarkastelen tutkimuksessani aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä siitä, millaiset valmiudet aineenopettajien koulutus antaa tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen, sekä millaisia asioita kouluttajat pitävät keskeisinä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa.

### 5.1 Koulutuksen antamat valmiudet inklusiiviseen opetukseen

Aineenopettajien kouluttajien haastatteluista kävi ilmi, että tukea tarvitsevia oppilaita inklusiivisesti opettaakseen aineenopettajalla tulisi olla hyvät tiedot ja taidot erilaisista tuen tarpeista ja tukemisen keinoista. Näkemykset koulutuksen antamista valmiuksista tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opettamiseen kuitenkin vaihtelivat aineenopettajien kouluttajien keskuudessa. Suurin osa kouluttajista oli sitä mieltä, että aineenopettajien koulutus ei anna riittäviä valmiuksia inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen.

Tiedot. Aineistosta nousi esiin näkemys, jonka mukaan inklusiivista opetusta toteuttavalla opettajalla tulisi olla tietoa ja ymmärrystä siitä, mistä ilmiöistä eri oppilaiden tuen tarpeen taustalla on kyse ja mihin eriyttämisellä pyritään. Opettajan ymmärryksen ja tietoisuuden inklusiivisen opetuksen toteuttamisen tavoista katsottiin olevan välttämätöntä ja kuten seuraavasta sitaatista voidaan päätellä, aineenopettajalle tärkeänä ominaisuutena katsottiin oman oppiaineen, sekä eriytettävien asioiden laaja ymmärrys tuen toimintamallien lisäksi.

”Että jotta sä voit eriyttää, niin sun on ymmärrettävä, että mistä ilmiöstä on kyse ja mikä se on se asia minkä suhteen sä eriytät.” H7

Jokainen haastatteleman kouluttaja oli sitä mieltä, että aineenopettajat saavat opinnoissaan vahvan oppiaineen hallinnan. Monista vastauksista nousi kuitenkin esiin näkemys, että vaikka aineenopettajilla on tietoa eri tuen tarpeista teo-



reettisellä tasolla hyvin, jäävät käytännön taidot hyvin vaillinaisiksi. Aineenopettajakoulutuksen ei nähty tarjoavan riittävästi tietoa ja käytännön kokemuksia erilaisten oppijoiden tuen tarpeisiin vastaamisesta ja eriyttämisestä.

”Ymmärrys ja pohja on varmaan ihan hyvä niinku myöskin tämmösen inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle, mutta pedagogisesti ajattelisin, että varmaan aika vähän he meidän opetuksessa saa valmiuksia siihen.” H1

”Teoreettisesti hyvin hyvä koulutus on, mut se mikä mua on niinku varmaan eniten huolestuttanut on se, että sellanen käytännön harjoittelu on sitte vähästä. — Eriyisen tuen tarpeen niinku tai siis yleisesti tuen tarpeen huomioiminen ja keinot sen antamiseen, nii se on just sellanen, joka vaatis sitä harjoittelua ihan käytännössä.” H6

Yksi syy koulutuksen antamaan vähäiseen tietoisuuteen inklusiivisen opetuksen käytännön toteuttamisesta voi olla siinä, että kouluttajilla itselläänkään ei välttämättä aina ole tietoa keinoista tukea erilaisia oppijoita. Muutama haastattelemistani aineenopettajien kouluttajista myönsi avoimesti, että inklusiivinen opetus ja siihen liittyvä eriyttäminen ovat heille vieraita asioita, eivätkä he ole ottaneet niitä omassa opetuksessaan juurikaan esille. Eräs kouluttajista kertoi tuntevansa tästä jopa hieman huonoa omaatuntoa.

”Mitä ne tarkoittaa siin käytännön opetukses, ni ennoo niinku, et tavallaan se jää sillee niinku opiskelijoitten ajateltavaks, etten mä oo sitä sillei suoraan sanonu. — Tost tuntee paljon sellast niinkun, no emmä tiä ihan huonoo omatuntoo, mut vähän sellast et tollasta tulee kyselee ja mä opetan tääl opettajia, enkä mä tiedä noit juttuja, emmä oo ajatellu niitä.” H2

”Nää on niinkun niin tärkeitä asioita meidän koko biologian alalla, siihen kuuluu myöskin niinku ympäristökasvatus hyvin vahvasti, et tää on niinkun meidän maapallon tulevaisuus, niin kaikki pitää oikeesti saada mukaan, mut et tavallaan ne keinot, niin se on mulle paljon haastavampi. Et tavote on niinkun kristallin kirkas, mut et sit ne keinot, nii ne on meikäläiselle sitten niinkun haastavampia.” H6

”Siihen [eriyttämiseen] mulla ei kyllä ole tuntumaa, että ainakaa täällä yliopistossa me ei isommin olla pyritty mihinkään eriyttämiseen.” H4

Haastattelemistani seitsemästä kouluttajasta ainoastaan yksi oli työskennellyt aineenopettajana peruskoulussa työuransa aikana. Aineenopettajien kouluttajien tietämys koulumaailman toimintatapoihin liittyen olikin pääasiassa vähäistä. He eivät esimerkiksi juurikaan olleet tietoisia kouluissa käytetyistä eriyttämisen keinoista tai erityisopettajan hyödyntämisestä opetuksessa. Myöskään koulumaailman seuraaminen ei ollut kaikille kouluttajille kovinkaan tärkeää.

”Mä oon opettanu paljon [ilman] et mul on ollu mitään sellast tietoo.” H2

”No täs on se ongelma, että mä en tiedä mitä siellä koulumaailmassa oikeesti tapahtuu liittyen just tähän erityisopetuksen tarpeeseen.” H4

”Varmaan tarvittaessa on [erityisopettaja mukana opetuksessa], mutta siis mähän en koulumaailmaa tietenkään seuraa.” H6

Osa aineenopettajien kouluttajista, jotka työskentelivät ainelaitoksilla, olivat sitä mieltä, että inklusiivisuudesta puhuminen ja siihen liittyvän tiedon esillä pitäminen kuuluu pedagogisiin opintoihin, joita opettajankoulutuslaitos pitää aineenopettajiksi opiskeleville. Kuten seuraavassa sitaatissa kouluttaja toteaa, inklusio nähdään mielenkiintoisena asiana, mutta vastuu sen opetuksesta katsotaan olevan opettajankoulutuslaitoksella. Tällaiseen ajattelutapaan vaikuttaa varmasti se, että kuten seuraavasta sitaatista voidaan lukea, kouluttajalla ei itsellään ole juurikaan käsitystä erilaisista inklusiivisen opetuksen keinoista.

”Ihan mielenkiintoinen juttuhan tää on, että tää vaan on ehkä pikkusen vieras niinku mä sanoinkin, että tää on varmasti sellanen just tää niinku tää tuentarpeeseen ohjaaminen ja niiden keinojen opettaminen, niin se on aika pitkälti nimenomaan sen okl:än asia kyllä että, sillä tavalla tunsin olevani vähän heikolla jäillä tässä.” H6

Pedagogisia opintoja aineenopettajille pitävä kouluttaja oli puolestaan sitä mieltä, että inklusiivisen opetuksen vastuun sysääminen pelkästään opettajankoulutuslaitokselle ei ole oikea tapa toimia. Hänen mukaansa inklusiiviseen opetukseen liittyvää ajattelua ja tietoisuutta pitäisi liittää opintoihin vahvasti myös ainelaitoksen puolella. Näin opiskelijat työstäisivät inklusiiviseen opetukseen liittyviä asioita jo ennen pedagogisia opintoja, ja inklusiivisuutta saataisiin tuotua mukaan koulutukseen paljon kokonaisvaltaisemmin.

”Semmosta tausta-ajattelua ja taustotusta [inklusiivisuudesta] pitää tulla mun mielestä sekä ainelaitokselta, että tota opettajankoulutuslaitokselta ja ehkä sitte meidän tehtävänä on ne seuraavat vaiheet niinku sitte okl:ssä, eli kuinka kaikkee sitä ajattelua filosofiaa ja ideologiaa muutetaan toimintaperiaatteiks ja sitä kautta konkreettiseks toiminnaks. Et mä näkisin sen tällä tavalla et ei pelkästään meidän vastuulla, mutta se konkretisointi vois olla sitten se mihin me pistetään paukkuja. Et se taustotus ja syötetyöskentely on siellä ainelaitoksen puolella ja loput meillä.” H7

Taidot. Suurin osa haastattelemastani aineenopettajien kouluttajasta oli sitä mieltä, että aineenopettajien käytännön taidot tukea tarvitsevien oppilaiden in-

klusiiviseen opettamiseen ovat heikot. Syy tähänkin nähtiin olevan puutteellisessa koulutuksessa. Eräs aineenopettajien kouluttaja toikin esiin huolen siitä, että koulutuksen sisällöissä on liian vähän tilaa erilaisten oppijoiden huomioiduista käsitteleville aiheille ja inklusiivista opetusta käsittelevää käytännön koulutusta tulisi olla hänen mukaansa enemmän. Tällä hetkellä inklusiivista ei kouluttajan mukaan juurikaan puhuta koulutuksen järjestäjien keskuudessa, eikä koulutusta pyritä kehittämään tulevien opettajien taitoja paremmin kehittäväksi.

”Jos pääsisin itse sinne [opintojen suunnitteluun] enemmän mestaroimaan, nii saattaisin tähän suuntaan sitä viedä, et siellä olis ainakin jotenki yhdessä harjoteltu miettimään sitä, et jos mun luokalla olisi tällaista, niin miten mä muuttaisin niitä valmiita papereita, oppikirjoja tai työohjeita, mitä voin ottaa käyttöön. Minkälaisia muutoksia mä tekisin silloin siinä omassa luokassani työskentelyyn. Mutta musta tää on aihe, josta meidän aineryhmässä ei puhuta tai me ei kehitetä meidän työtä mitenkään erityisesti siihen [inklusiiviseen] suuntaan.” H3

Näkemykset siitä millaisia taitoja aineenopettajien koulutuksessa tulisi painottaa vaihtelivat aineenopettajien kouluttajien keskuudessa. Yksi aineenopettajien kouluttaja piti koulutuksen heikkoutena sitä, että koulutus ei tarjoa valmiita toimintatapoja erilaisten oppilaiden opetukseen ja eriyttämiseen. Tämä oli hänen mukaansa hieman huolta herättävä asia, sillä vastuu inklusiivisen opetuksen toteuttamisen keinoista jää tällöin opiskelijoille, eivätkä he saa tarvittavia työkaluja työelämäänsä. Valmiiden toimintatapojen puutteen katsottiin heikentävän opiskelijoiden taitoja toteuttaa inklusiivista opetusta.

”Ehkä se on vähän sellanen niin huoli ja mun mielestä sillai puutekin siinä, että siihen ei tavallaan anneta suoria eväitä, et se jokaisen pitää sitte ite löytää se keino.” H6

Osa kouluttajista taas oli sitä mieltä, että valmiita toimintatapoja ei koulutuksessa voida antaa, sillä jokaisen oppilaan tarpeet ovat yksilölliset. Tiettyjä oikeita toimintamalleja ei nähty näissä vastauksissa edes olevan, sillä esimerkiksi saman diagnoosin omaaville oppilaille nähtiin sopivan mahdollisesti aivan erilaiset toimintatavat. Näissä haastatteluissa tärkeäksi nähtiin sen sijaan aineenopettajien koulutuksen tarjoamat valmiudet oppimaan oppimiselle, millä tarkoitetaan sitä, että opettajat olisivat kykeneviä kehittämään itse omia taitojaan ja osaamistaan työelämässä. Näissä vastauksissa koulutuksen nähtiin antavan hyvät valmiudet opettajien itsenäiseen taitojen kehittämiseen.

”Ei oo olemassa valmista työkalupakkia tai konstivalikoimaa vaan tarpeet on yksilöllisiä.” H1

”Se meidän tehtävähän on myös opettaa siihen, että miten sä niinkun osaat oppia sitte työelämässä ja miten sä osaat sitä omaa asiantuntijuutta sitte kehittää koko ajan. Että ku meiltä odotetaan kuitenkin edelleen niitä niksejä ja vinkkejä ja kikkoja ja ihan sitä konkreettista tekemistä, mutta ku me ei voida joka asiaan sitä tarjota missään nimessä.” H7

Ainoastaan kaksi seitsemästä haastattelemastani aineenopettajien kouluttajasta oli sitä mieltä, että aineenopettajaopiskelijat saavat hyvät taidot inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen omien aineidensa opettajankoulutuksessa. Toinen tätä mieltä olleista toimi liikunnanopettajien kouluttajana ja toinen oli opettajankoulutuslaitoksella pedagogisia opintoja pitävä äidinkielen opettaja. Liikunnanopettajien kouluttajan mielestä nykypäivänä valmistuvat liikunnanopettajat hallitsevat opetettavan sisällön hyvin ja kykenevät myös tunnistamaan erilaisia tuen tarpeita. He myös tietävät syitä mistä mahdolliset tuen tarpeet johtuvat. Tällöin tukimuotojen suunnittelu ja opetuksen eriyttäminen on kouluttajan mukaan helppompaa ja inklusiivinen opetus mahdollistuu.

”Mä uskosin, että se [inklusiivinen opetus] sujuu hyvin, et on hyvät valmiudet tällä hetkellä ainakin nuoremmilla opettajilla, jotka valmistuu. Että heillä on kuitenkin hirveen hyvä niinku se perus pohja ja he osaa sen sisällön tosi hyvin ja sitte sellanen, mitä ei ehkä he ite niinku tajuakaan, että he on niinku tosi hyviä niinku havainnoinnissa ja siinä, että he osaa niinku nähä sen, että oppilaat tai jollaki oppilaalla on niinku haaste ja he osaa myös analysoida myös sen, että mistä se haaste johtuu.” H5

Pedagogisia opintoja pitävä äidinkielen opettajien kouluttaja puolestaan näki, että äidinkielen opettajilla on hyvät valmiudet inklusiiviseen opetukseen verrattuna monien muiden aineiden opettajiin. Kouluttaja perusteli väitettään sillä, että äidinkielen opettajien koulutuksessa käsitellään paljon esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja sen vuoksi opettajilla on keinoja tukea oppilaita, jotka usein mielletään kaikkein haastavimmiksi.

”Kyl mä väitän, että äikän opettajilla on paljon enemmän niitä eväitä sen oppiaineensa kautta inklusiiviseen kasvatukseen, ku ehkä jollakin muulla oppiaineella.” H7

”Kirjallisuuden opetus on mitä parhaimpia väyliä emootioiden käsittelyyn ja itsesäätelyn käsittelyyn ja muuhun, että siellä ois valtavasti potentiaalia sitte kyllä monenlaiseen niinkun tammoseen erityistarpeen tukemiseen. Lisäksi käytöshäiriöihin ja tammosiin tunne-elämän ongelmiin ja muihin, että niihin mä taas näkisin, että äikän opettajilla pitäis olla älyttömän hyvät valmiudet, koska meidän oppiaineessa kuitenkin tunne- ja vuorovaikutustaidot on keskiössä ja niitä tulis niinku ottaa mukaan ja integroida siihen opetukseen kaikin tavoin.” H7

Edellä mainitut, koulutuksen antamiin valmiuksiin positiivisesti suhtautuneet kouluttajat, olivat myös sitä mieltä, että jotta inklusiivinen opetus onnistuisi, opettajan tulisi luottaa omaan kykyihinsä, sillä koulutus tarjoaa hyvät taidot, kunhan niitä vain uskaltaa käyttää. Aineenopettajalle tärkeänä nähtiin uskallus ottaa vastuuta omasta oppiaineestaan myös koko koulun tasolla, sillä hän hallitsee sen parhaiten.

”Mun mielestä aineenopettajat ihan suotta vierastaa sitä erityisoppilasta ja hänen tarpeitaan, koska aineenopettajalla on se paras asiantuntijuus siinä omassa oppiaineessaan, et siihen pitäs vaan luottaa ja uskoo.” H7

”Jos opettaja on epävarma, nii se ei sit osaa käyttää kaikkee sitä mitä se niinku oikeesti osaaki.” H5

Eräs toinenkin äidinkielen opettajien kouluttaja oli sitä mieltä, että koulutus antaa äidinkielen opettajille hyvät valmiudet ja taidot tukea inklusiivista tai ylläpitää segregaatiota kielellisellä tasolla. Tämäkin on tärkeä seikka ottaa huomioon, sillä inklusiivinen koulu vaatii yhteisön yhteisiä toimintatapoja ja kulttuuria, joten äidinkielen opettajien roolin voidaan katsoa olevan tässäkin suhteessa merkittävässä asemassa.

Inklusiivisen opetuksen sujumisen nähtiin koulutuksen tarjoamien tietojen ja taitojen ohella riippuvan myös opettajan persoonallisista piirteistä, sekä työkokemuksesta. Kouluttajat korostivat opettajan sosiaalisten taitojen, oppilaslähtöisyyden ja kärsivällisyyden merkitystä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Inklusiivisesta opetuksesta luotiin sellainen kuva, että kaikilla opettajilla ei siihen ole yhtä hyviä lähtökohtia, vaan sen onnistuminen on kiinni pitkälti opettajan luonteesta. Myös työkokemuksella nähtiin olevan suuri merkitys ja inklusiivisen opetuksen oppimiseen katsottiin kuluvan useita vuosia.

”Siinä voi sitte jollaki olla paljo enemmän luontaisia kykyjä, ku jollakulla toisella.” H4

”Persoonakysymys miten se menee.” H5

”Et se edellyttää sitte vähän käytännön kokemusta siitä opetustyöstä vuosien ajalta, et se rupee sujumaan.” H4

Usea haastateltava oli myös sitä mieltä, että opettaja ei ole valmis valmistuessaan yliopistosta, vaan opettajuuden nähtiin olevan jatkuvasti kehittyvä prosessi. Näin ollen opettajalta vaadittiin myös armollista asennetta itseään kohtaan. Tärkeänä ominaisuutena opettajalle nähtiin vastaanottavainen ja oppiva asenne uusien tilanteiden edessä, sekä halu kehittää itseään.

”Jotkut on tietysti aina sitä mieltä, et sitä opetusharjoittelua ei oo tarpeeks, et sitä vois olla enemmän, mutta toisaalta jossaki vaiheessa sinne kehään on vaan mentävä.” H4

”Ei opettaja oo valmis, kun sillä on maisterin hattu.” H6

”Totuus on, että kyl se niinku jos miettii sitä mitä työssä olevilta opettajilta kysyy, nii mitä ne eniten niinku kaipais, nii olis just se tietoo eriyttämisestä ja erilaisten oppilaitten huomioimisesta ja semmosesta. Mut et se on varmaan aina niin, koska itelläki on sellanen olo, että ei vielä osaa ja tiedä tarpeeks, et ku jokainen oppilas on erilainen ja jokainen haaste on erilainen.” H5

Kuten edellä esitetyistä sitaateistakin voidaan päätellä, aineenopettajien kouluttajista kaikki olivat sitä mieltä, että inklusiiviseen opetukseen täydellisesti ja kaiken kattavasti valmistavaa koulutusta ei ole mahdollista toteuttaa. Sen vuoksi opettajalle nähtiin tärkeänä taitona pyrkiä kehittämään jatkuvasti itseään ja ammatillista osaamistaan.

## 5.2 Inklusiivisen opetuksen järjestäminen

Toinen tutkimuskysymykseni tarkasteli sitä, mitkä asiat ovat aineenopettajien kouluttajien mukaan keskeisiä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Aineistosta nousi esiin kolme aineenopettajien kouluttajien mielestä opetuksen järjestämiseen vaikuttavaa seikkaa, joita olivat asenteet, pedagogiset valinnat ja resurssit. Tarkastelen näitä seikkoja seuraavissa alaluvuissa.

### 5.2.1 Asenteet opetuksen järjestämiseen vaikuttavina tekijöinä

Inklusiiviset arvot. Aineenopettajien kouluttajien haastatteluista nousi asenteisiin liittyen vahvasti inklusiivisten arvojen puolustaminen. Osallisuus ja ryhmään kuuluminen koettiin tärkeiksi tekijöiksi tukea tarvitsevien oppilaiden ope-

tusta suunniteltaessa. Inklusion ei nähty olevan pelkästään fyysistä integraatiota, vaan myös sosiaalisen osallisuuden katsottiin kuuluvan jokaisen oppilaan oikeuksiin.

”Pelkkä integrointi ei riitä, et sehän on idea siin inklusios, että ne on samaa porukkaa.” H2

”Kun se niinkun hyljeksitty tai syrjitty niin saa tuntea kuuluvansa osaks sitä ryhmää, niin ne on ehkä niitä semmosia aika mageita juttuja.” H7

Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen koettiin tärkeäksi ja oppilaan tuen tarpeisiin vastaaminen nähtiin tärkeänä osana inklusiivista opetusta. Kuten seuraavat otteet haastatteluista osoittavat, kouluttajien vastauksissa korostui erilaisten oppijoiden tasa-arvoinen huomioiminen. Tärkeänä asiana pidettiin erilaisten opetustapojen hyödyntämistä siten, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus oppia kaikki luokassa opetettava sisältö.

”No kyl mä jotenki ajattelisin, että ne oppilaiden tarpeet on tietenki se mistä lähetään liikkeelle, se nyt on semmonen kaikessa opetuksessa itsestään selvä lähtökohta.” H1

”Ryhmässä on hyvin erilaisia oppijoita niin taidoiltaan, kun oppimistyyleiltäänkin, niinku heitä kaikkia tulis ruokkia.” H4

”Kaikkien pitää saada se mahdollisuus oppia kaikki se, mitä tavallaan sillä opettajalla on niinkun agendalla.” H6

Toisaalta myös nähtiin, että inklusion kanssa on vielä paljon tekemistä. Etenkin inklusion ideologian ja arvojen syvemmän ymmärryksen nähtiin olevan vielä heikolla tasolla kouluissa ja kaikkien oppilaiden osallisuuden ja tasa-arvon toteutumisessa nähtiin olevan yhä kehitettävää. Yhteinen ymmärrys inklusiivisesta koulusta käsitti erään kouluttajan mukaan yhteisiä ja selkeästi ymmärrettäviä toiminnan kulmakiviä, jotka takaavat sen, että jokainen koulun henkilökuntaan kuuluva kokee inklusiiviset käytänteet yhteisiksi ja tärkeiksi. Sama haastateltava koki, että tällä hetkellä kouluissa ei riittävästi käydä koko koulua koskevaa yhteistä arvokeskustelua.

”Se edellyttäs semmosta paljon suurempaa arvokeskustelua meidän koulussa ja semmosta tämmösten yhteisten arvojen, yhteisten koulun toteuttamisen kulmakivien niinkun jäsentämistä ja selkeyttämistä ja sitä, että me puhuttais samoista asioista samoilla nimillä ja ymmärrettäis asiat niinkun paljon yhteisemmin.” H7

Eräs aineenopettajien kouluttajista olikin sitä mieltä, että suomalainen koulu ei ole tällä hetkellä inklusiivinen toimintatavoiltaan. Hänen mukaansa kouluissa on vielä paljon oppilaita eriarvoisiin tilanteisiin asettavia toimintatapoja, jotka estävät kaikkien oppilaiden aidosti tasavertaisen opiskeluun osallistumisen.

“Meillä on kyllä älyttömän iso työ vielä siinä, että me päästäs ikään ku sen inklusiivisen kasvatuksen ydinajatuksen tasolle, eli ei meidän koulut ole inklusiivisia kouluja niinkun toimintatavoiltaan. Et nyt jos me ajatellaan oikeesti laajemminkin, ku pelkästään siitä, et onks ne erityisoppilaat mukana siellä toiminnassa. Eli jotta koulu ois aidosti osallistava ja kaikille yhteinen ja toimiva, niin se vaatis kyllä ihan valtavasti töitä.” H7

Kaikkien opettaminen. Kouluttajat eivät kuitenkaan olleet yksimielisiä siitä, millaisina he näkivät aineenopettajien asenteiden kaikkien oppilaiden inklusiivista opetusta kohtaan olevan. Osa aineenopettajien kouluttajista katsoi, että aineenopettajien suhtautuminen asiaan on vastustavaa ja negatiivista, kun taas osa katsoi, että opettajien asenne on positiivisempaa. Negatiivista suhtautumista esiin tuovissa vastauksissa aineenopettajien nähtiin suhtautuvan vastahakoisesti kaikkien oppilaiden mukaan ottamiseen. Eräs kouluttaja kertoi, että tietää aineenopettajilla olevan esimerkiksi Facebook-ryhmiä, joissa he keskenään purkavat tuntojaan inklusiivisen opetuksen vaikeuksista.

“Mut että yleensä ei välttämättä kaikki oikein pidä tästä, että kaikki on siellä mukana, kyl sen niinku aistii myös.” H6

“Kaikenlaisia facebook-ryhmiä sitä on aineenopettajillakin, mutta että saavat siellä keskenänsä sitte jupista.” H1

Aineenopettajien omien kouluaikaisten kokemusten katsottiin yhtenä tekijänä vaikuttavan aineenopettajien varaukselliseen suhtautumiseen kaikkien, etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista kohtaan. Eräs haastatteleman opettajien kouluttaja kertoi, että aineenopettajakoulutukseen hakeutuvat ovat todennäköisesti menestyneet omina kouluaikoinaan hyvin kyseisissä kouluaineissa. Näin ollen heidän ei luultavasti ole tarvinnut koskaan saada suurempaa tukea omista oppiaineistaan. Sen vuoksi heikompien ja tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen saattaa tuntua hyvinkin vieraalta.

Aineenopettajien nähtiin olevan myös hyvin kiinnostuneita ja innostuneita omista aineistaan ja nauttivan hyvien oppilaiden sujuvasta oppimisesta. Heidän



katsottiin saavan tyydytystä opetuksen reippaasta etenemisestä ja heikompien oppilaiden mukanaolon katsottiin hidastavan tätä tahtia. Kouluttajien puheista kävi ilmi, että tämä ei välttämättä ole sitä, mitä aineenopettajat ovat opettamiseltaan odottaneet ja se saattaa siksi herättää vastustuksen tunnetta kaikkien oppilaiden inklusiivista opetusta kohtaan.

”Tiiän, että meidän aineenopekoulutettavat on tyypillisesti sitä ihmisryhmää, jolla on menny koulussa aika hyvin ja heillä on tietty nautinto siitä, että asiat sujuvat ja on kiva opettaa niitä hyvin pärjääviä lapsia, jotka ovat heidän itsensä kaltaisia. Et siinä on varmaan semmonen vierauden tunne ja se tuntuu etäiseltä ajatukselta et keitä ne ovat ne henkilöt, jotka inklusiion nimissä sinne luokkaan tulevat.” H3

”Aina joskus tulee mieleen et onko semmosia opettajia, jotka ei niinku ole ees halukkaita siihen. Et joskus ainakin, no jos mä mietin sitä perinteistä tapaa opettaa fysiikkaa, minkä mä ite koin ku mä aikanaan olin koulussa niin jotenki siihen perinteiseen tapaan opettaa fysiikkaa niin inklusiivisuus ei ois kyllä mahtunu mitenkään.” H4

Aineenopettajien negatiivisen suhtautumisen inklusiota kohtaan arveltiin johdettavan myös työn määrän kasvusta. Inklusiivinen opetuksen nähtiin lisäävän opettajan työmäärää niin, että opettamisen lisäksi aikaa menee myös ylimääräiseen työhön. Tällä kouluttaja tarkoittaa mahdollisesti käytöshäiriöihin puuttumista ja muuta opettamisen kannalta epäolennaista toimintaa. Opettamisesta nähtiin tulevan haasteellisempaa ja sen nähtiin vaikuttavan negatiivisesti aineenopettajien asenteisiin. Sitaatin sanavalinnoista voidaan myös päätellä, ettei kouluttaja itsekään pidä inklusiivista opetusta ihanteellisena työskentelymallina, vaan erittäin työläänä ja opettajaa kuormittavana opetuksen muotona.

”Se on varmaan kuitenkin useimmilla semmonen halu, että haluais niinkun kehittää sitä oman aineensa opetusta ja tehdä siitä niinkun maailmaa parantavaa, mut et sit tuohan se aina uusia tuota niin haasteita siihen. Varmaan se on se, että tota niin se on raskasta. — Joutuu paljo enemmän niinkun tekemään töitä muun, kun sen oman niinku substanssin opettamiseen.” H6

Kuten edellisestä sitaatista voidaan päätellä, myös aineenopettajien kouluttajien keskuudessa ilmeni epäilevää asennetta inklusiivista opetusta kohtaan. Lisäksi eräs aineenopettajien kouluttajista kertoi, että on havainnut kollegoidensa keskuudessa pientä inklusiovastaisuutta.

”Meil on tietysti semmonen niinkun yhteistyöryhmä muiden luonnontieteellisten aineiden kanssa ja siinä ryhmässä on mukana myöski sitte okl ja norssi, niin ehkä sen [inklusiivisuuden] nyt sielläkin jotenkin aistii näistä kollegoista.” H6

Kaksi haastattelemistani kouluttajista puolestaan kertoi, että kun heillä oli opiskeluaikoina puhuttu yliopistossa inklusiivisesta opetuksesta, sitä ei yleisesti oltu pidetty kovin suuressa arvossa aineenopettajien kouluttajien keskuudessa. Myös tuolloin jotkut kouluttajista olivat pitäneet inklusiivista opetusta lähinnä työtä lisäävänä tekijänä, eikä sen positiivisia puolia oltu tuotu haastattelemieni kouluttajien mukaan juurikaan esiin. Tällaiseen näkökulmaan peilaten ei ole kovinkaan suuri ihme, että aineenopettajat kokevat opettajista heikointa pätevyyttä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Seuraava sitaatti on haastattelusta, jonka antanut kouluttaja oli opiskelija vielä kymmenen vuotta sitten.

”Sillon ku oon ite opiskellu aineenopetkoulutuksessa, niin se suhtautuminen tähän inklusiioajatukseen, mikä silloin tuli useilla aineenopekoulutuksen luennoilla aika vahvasti esiin, nii oli sellanen vähättelevä, että miksi tällaista pitää olla. Sitä pidettiin niinku ylimääräisenä vaivana ja haasteena ja et siihen ei suhtauduttu mitenkään lähtökohtasen positiivisesti.” H3

Voidaan siis todeta, että yliopistossa on edelleenkin aineenopettajien kouluttajia, joiden suhtautuminen inklusiota kohtaan on vähättelevä. Tällainen asenne välittyy todennäköisesti myös opiskelijoihin ja sitä kautta asenne koulumaailman inklusiota kohtaan voi olla negatiivinen opinnoista lähtien.

Eräs haastattelemanani kouluttaja toi esille mielenkiintoisen näkemyksen siitä, miksi aineenopettajien koulutuksessa inklusiiviseen opetukseen liittyviä sisältöjä on niin vähän. Syy tähän on hänen mukaansa siinä, että aineenopettajien koulutuksen sisältöihin vaikuttavat ylemmältä taholta annettujen sisältöjen lisäksi myös kouluttajien mielenkiinnon kohteet. Kaikkien oppilaiden opettamiseen liittyvä inklusiivinen opetus on esimerkiksi fysiikan aineenopettajien koulutuksessa hyvin pienessä osassa sen vuoksi, että se ei erityisemmin ole kenenkään kouluttajan lempi aiheita ja on jäänyt siksi vähemmälle huomiolle. Kouluttajan mukaan ylöspäin eriyttämiseen paneudutaan jonkin verran, mutta heikommat oppilaat jätetään koulutuksessa helposti vähemmälle huomiolle.

”Meillä on mielenkiintoa just siihen ylöspäin eriyttämiseen — no nää on kaikki vähän tämmösiä, että jos se jotenki osuu jonku meistä opettajista kiinnostuksen kohteisiin, nii sitä on tarjolla. Mut sitä niinku toiseen suuntaan mahdollisuutta siellä ei missää kohassa oikein sivuta, eikä se varmaan sitte oo just kuulunu kenenkään erityiseen mielenkiinnon kohteisiin.” H3

Haastattelemani aineenopettajien kouluttajat toivat puheissaan kuitenkin esille myös positiivisia asioita inklusioon liittyen. Aineenopettajien asenteiden nähtiin muuttuneen myönteisimmiksi inklusiivista opetusta kohtaan, mikä näkyy myös aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Kuten seuraavassa kouluttajan haastattelusta poimitussa sitaatissa todetaan, opiskelijoiden suhtautuminen tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan on muuttunut parissa vuosikymmenessä paljon.

”90-luvun lopulla tuli sellasia opiskelijoita, että ei oo enää pitkiin aikoihin tullu, et jotenki meidän opiskelijat on kuitenkin ymmärtäneet sen, että he valmistuu opettajiksi, niin heillä on kaikenlaisia oppilaita ja kaikkia opetetaan hyvin.” H5

Koska opiskelijat ovat haastateltavan mukaan ymmärtäneet oppilasjoukon monimuotoisuuden, voidaan ajatella, että myös koulutuksessa on pidetty esillä inklusiivisia arvoja ja toimintatapaa aiempaa enemmän. Myös muista vastauksista nousi esiin tällaisia näkemyksiä ja inklusion nähtiin olevan yhä enemmän nykypäivää.

”On se tullu huomattavan selväksi, että se inklusio on kuitenkin tullut jäädäkseen, et se on se tapa työskennellä.” H3

Opettajan asenteen nähtiin olevan ratkaisevassa roolissa kaikkien oppilaiden inklusiivisen opetuksen onnistumisen kannalta. Tärkeäksi koettiin nimenomaan positiivinen suhtautuminen haastaviin tilanteisiin ja opettajan halu kehittää omaa osaamistaan.

”Vaikkei kaikkee osais ja hallitsis, mut jos on semmonen asenne, et haluaa opetella ja kokeilla ja ottaa selvää, nii sitten kyllä ihan taatusti pärjää ja vaikka tulis minkälainen oppilas vastaan. Jos ei siitä haasteesta tiä yhtään mitään, mut jos on semmonen asenne, että voi ottaa selvää ja kysellä ja on innokas oppimaan uutta, niin sillä pärjää niinku pitkälle.” H5

Kuten edellisestä sitaatista voidaan lukea, pelkällä positiivisella asenteella ja halulla perehtyä erilaisten oppijoiden tarpeisiin katsottiin pääsevän pitkälle. Pelkillä opetustaidoilla ja aineenhallinnalla ei sen sijaan nähty olevan suurta käyttöä, jos opettajan asenne kaikkien opettamista kohtaan on negatiivinen.

## 5.2.2 Pedagogiset valinnat opetuksen järjestämiseen vaikuttavina tekijöinä

Pedagogiset valinnat koettiin tärkeiksi tekijöiksi tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisessä. Aineistosta kävi ilmi, että aineenopettajien kouluttajat pitivät tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kannalta tärkeinä asioina opettajien työnjakoa, sekä oppilaslähtöisyyttä.

Opettajien työnjako. Opettajien työnjakoa tarkastellessani huomasin, että esille nousi voimakkaasti erityisopettajan rooli ja hänen kanssaan tehtävä yhteistyö. Se myös herätti hieman eriäviä näkemyksiä aineenopettajien kouluttajien keskuudessa. Osa kouluttajista oli erillisen erityisopetuksen kannalla, eli sitä mieltä, että erityisopettajan tehtävä on opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jolloin aineenopettajalle jäävät muut oppilaat. Toiset olivat puolestaan sitä mieltä, että erityisopettaja on ikään kuin lisäresurssi, jota hyödynnetään tarvittaessa. Erityisopettajan rooli nähtiin näissä haastatteluissa aineenopettajan työtä tukevana toimijana.

Erillistä erityisopetusta, eli luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa erityisopetusta esiin tuovissa vastauksissa korostettiin sitä, että kaikkia oppilaita ei ole järkevää tuoda yleisopetuksen ryhmään. Näissä vastauksissa erityisopettajan tuen nähtiin olevan parempi vaihtoehto enemmän tukea tarvitseville oppilaille. Erillisen erityisopetuksen puolestapuhujien joukossa vaativampaa tukea tarvitsevien oppilaiden mukanaolon yleisopetuksessa ei katsottu olevan ainakaan tyyppillisin opetuksen muoto.

”Erityisopettajalle kuuluis just nää lukihäiriöt, keskittymis, tarkkaavaisuushäiriöt enemmän, näin mä sanosin.” H2

Muutama kouluttaja myös mainitsi haastattelussaan, että inklusiivisessa opetuksessa oppilaita ”tuodaan” yleisopetuksen ryhmään. Seuraava sitaatti voidaan tulkita niin, että kouluttaja ajattelee oppilaiden tulevan luokkaan jostain ulkopuolelta, ja että kaikkia oppilaita ei kannata sinne tuoda. Sanavalinnoista voidaan päätellä, että kouluttajan mielestä ainakin enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden paikka on jossain muualla kuin yleisopetuksen ryhmässä.

"Kun me tuodaan sinne oppilaita, jotka vaatii jotaki erityistä tukea, niin sit tietysti jossa-kin se kulkee se raja, et niinkun kuinka paljon tukea vaativia oppilaita kannattaa sinne ryhmään tuoda." H4

Vastauksissa, joissa erityisopettajan katsottiin toimivan aineenopettajan apuna, nähtiin päävastuun kaikkien oppilaiden opettamisesta olevan aineenopettajilla. Näissä näkemyksissä tuotiin esiin erityisopettajan konsultoiva rooli oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamisessa ja tukimuotojen suunnittelussa. Erityisopettajan katsottiin kuitenkin tarvittaessa antavan tukea sitä tarvitseville oppilaille. Vastauksissa erityisopettajan keskeiseksi tehtäväksi nähtiin myös aineenopettajan konsultointi tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnittelussa.

"Mutta että toki erityisopettaja on semmoinen, niinku lisäresurssi sanotaan nyt näin, että kyllä aineenopettajat meilläkin oppiaineissa sitten tarpeen mukaan kääntyvät erityisopettajan puoleen, eli yläkoululaisetkin ja miksei lukiolaisetkin voi joissain tapauksissa saada erityisopettajalta tehostettua tukea. Varmaan erityisesti yläkoulussa." H1

"No siis tietenki jos tehdään oppimissuunnitelmia tai hojkseja, nii siinä voi olla mukana ja sitte tietysti niissä tapauksissa, jos oppilaila on niitä osallistumisen haasteita erilaisia, nii voi olla konsultoimassa mukana tai sit just jos järjestetään jotain tämmöstä tuettua oppimisentukea liikunnassa, nii siinä sitte voi olla mukana valitsemassa ja myös ihan läsnä niillä tunneilla." H5

"Erityisopettajahan tekee paljon, testaa hyvin monella tapaa ja hyvin monessa vaiheessa, nii se on varmaan semmoinen konkreettinen." H7

Osa kouluttajista oli sitä mieltä, että erityisopettajan tukea voisi hyödyntää enemmänkin. Esimerkiksi liikunnan opetuksessa erityisopettajan nähtiin olevan mahdollisuuksiin nähden monesti liian vähän mukana opetuksessa. Yksi äidinkielen opettajien kouluttajista oli puolestaan hieman pahoillaan siitä, että äidinkielen opettajat eivät hänen mukaansa edes välttämättä tarvitse erityisopettajan tukea, sillä oppimateriaalit yksistään riittävät oppilaiden tukemiseen. Kouluttajan mielestä tämä oli huono asia, sillä sen nähtiin johtavan siihen, että äidinkielen opettaja turvautuu erityisopettajan apuun ainoastaan kaikkein heikoimpien oppilaiden kanssa, jotka sitten monesti viedään erilliseen tilaan erityisopettajan opetukseen. Sen vuoksi erityisopettajan säännöllinen läsnäolo tunneilla nähtiin tärkeänä, jotta oppilaat saisivat mahdollisimman paljon tukea yleisopetuksen ryhmässä ja myös sosiaalinen inkluusio toteutuisi.

”Erityisopettaja on joissakin kouluissa niinku hyvinki mukana, mutta kyl se ainaki mun mututuntuma, et mitä opettajat puhuu, niin on kyllä valitettavasti, että ei niin paljo ku vois olla.” H5

”Monet opettajat opettaa äikkää aika perinteisin tavoin, jolloin sitten turvaudutaan aika paljon oppimateriaaleihin, jotka äikässä ovat kuitenkin tosi valmiiksi pureskeltuja. Että tota valitettavasti pystyt vetämään yhtään itse ajattelematta, niinku sen opetuksesi materiaalien avulla ja siinä ei välttämättä sitten erityisopettajaa ees kauheesti tarvita.” H7

Aineenopettajien kouluttajien mukaan opettajien välinen yhteistyö korostuikin inklusiivisessa koulussa ja moni haastateltavista näki toisen aikuisen läsnäolon tunneilla inklusiivisen opetuksen kannalta tärkeänä. Näissä haastatteluissa ei katsottu olevan suurta merkitystä sillä, onko opettajan apuna erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja vai joku muu aikuinen. Toisen aikuisen läsnäolon nähtiin helpottavan esimerkiksi opetuksen eriyttämistä. Aineistossa korostettiin kuitenkin sitä kuinka tärkeää olisi, että opettajat näkisivät kaikki oppilaat yhteisinä riippumatta siitä, kenen luokkaan kukin kuuluu. Tällöin kouluun nähtiin syntyvän aidosti inklusiivinen ja välittävä ilmapiiri.

”Koulu yhteisö kantaa yhteisesti vastuuta siitä niinkun oppilaitten kasvattamisesta ja kouluttamisesta ja hyvinvoinnista, että et se ei ois kenenkään erkaopettajan vastuulla tai se ei ois kenenkään opon vastuulla tai muuten, vaa että jokainen koulun opettaja toimis kasvattajana ja huolehtis siitä hyvinvoinnista ja turvallisuudesta ja terveellisestä kasvatuksesta, nii se ois musta ehkä semmonen edellytys sille inklusiiviselle koulullekki.” H7

”Toinen aikuinen huolehtimaan siitä, että ne oppilaat joilla on haasteita vaikkapa motoriikan tai siihen työskentelyyn orientoitumisen kanssa, nii pääsisivät mukaan vaikkapa johonkin kokeelliseen työhön ja tutkivan oppimisen työtapoihin eli näkisin et se voi joskus olla oikeesti ihan oleellista et siellä on se toinenkin ihminen paikalla.” H3

Aineenopettajien kouluttajat näkivät opettajien välisessä yhteistyössä olevan kuitenkin vielä parantamisen varaa. Esimerkiksi arjen työskentelyssä nähtiin olevan kehitettävää, kuten myös yhteisten periaatteiden luomisessa. Lisäksi työyhteisön keskinäisellä yhteistyöllä ja sopimisella katsottiin olevan parantava vaikutus jokaisen opettajan kykyyn toimia inklusiivisten periaatteiden mukaan, vaikka asiaan ei varsinaista koulutusta olisi saanutkaan.

”Tää inklusiohan on semmonen teema, joka on niinku kaikkea koulutusta koskeva ja jotenki ajattelen, että ehkä siinäki on joskus koko opettajayhteisöllä sitte kehittämistä ja miettimistä myöskin niissä ihan semmosissa arkitavoissa ja periaatteissa, jotka on sitte sen toiminnan taustalla.” H1

”Joskus se riittää, että yhdessä työyhteisössä mietitään, miten toisella tavalla tän asian vois tehdä.” H1

Useat aineenopettajien kouluttajista toivat esiin myös aineenopettajien koulutuksessa vallitsevan puutteellisen yhteistyön ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen välillä ja siinä nähtiin olevan kehitettävää. Aineistosta kävi ilmi, että aineenopettajien kouluttajat eivät olleet välttämättä tietoisia ainelaitosten tai opettajankoulutuslaitoksen tarjoamien opintojen sisällöistä riippuen siitä, kummassa laitoksessa työskentelivät. Eräs haastateltava oli myös sitä mieltä, että ainelaitosten välinen yhteistyö on mennyt heikompaan suuntaan ja haastateltavan omaan oppiaineeseen liittyvä osaaminen on vähentynyt opettajankoulutuslaitoksen puolella.

”Mä ehkä ajattelisin, että tämmönen vuoropuhelu eri ainelaitosten tai niinku koulutusta järjestävien eri laitosten välillä ja ehkä jonkinlainen niinkun pikkasen tiiviimpi yhteistyö, miksei myös opetusyhteistyö vois olla ihan hyvä kehittämisen suunta. Et voitais paremmin olla tietosia mitä siellä pedagogisissa opinnoissa tapahtuu ja mitä tapahtuu ainelaitoksilla ja mitkä on ne yhtymäkohdat ja kehittämistarpeet.” H1

”Läheisempi voimakkaampi yhteistyö täällä ainelaitoksen ja okln välillä olis, että nyttemminhän se on kuihtunu, että ei niitä oo enää siellä niitä tänäkään alan lehtoreita et se niinku tavallaan ohentunu se yhteistyö ja myöskin se asiantuntemus siellä. Et sellanen niinkun kiinteämpi yhteistyö ja enemmän sitä ainepedagogista opetusta, niin se ois varmaan semmonen niinkun tosi hyvä.” H6

Yhteistyön ja keskustelun lisääminen ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen välillä koettiin tärkeäksi aineenopettajien koulutuksen kehittämisen kannalta. Erityispedagogista osaamista toivottiin koulutukseen lisää kouluttajien välisen yhteistyön kautta. Kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi, yhteistyö ja keskusteleva kulttuuri ainelaitoksien ja opettajankoulutuslaitoksen välillä koetaan vähäiseksi. Kouluttaja ei esimerkiksi tiedä mitä kautta voisi saada yhteyden erityispedagogiikan asiantuntijoihin, jotta voisi keskustella inklusiiviseen opetukseen liittyvistä asioista heidän kanssaan.

”Mä en tiiä, mulla on sellanen olo, et se asiantuntemus asuisi siellä erityispedagogiikan opettajien keskuudessa ja mulla ei oo ollu mitään yhteistyötä heidän kanssaan ja olis mielenkiintosta. Vielä sitä sopivaa aikaa ei oo löytyny, mutta tavallaan en myöskään oikein tiedä et kehen olisi yhteydessä.” H3

Oppilaslähtöisyys. Oppilaslähtöisyys oli jokaisen haastateltavan mielestä inklusiivisen opetuksen avaintekijä. Aineenopettajien kouluttajien keskuudessa oppilaslähtöiseen opetukseen liitettiin yksilöllisten oppimispolkujen luominen. Siinä

nähtiin kuitenkin olevan kehitettävää, sillä sen ei nähty olevan vielä riittävän yleinen toimintamalli.

"Pistettäis paukkuja siihen tällöisen paljon kokonaisvaltasemman opetuksen ja siihen niinkun yksilöllisten oppimispolkujen hahmottamiseen ja opetuksen yksilöllistämiseen."  
H7

Oppilaiden erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen nähtiin tärkeäksi osaksi inklusiivista opetusta ja sen oppilaslähtöisyyttä. Heikompien oppilaiden minäpystyvyyden kohentaminen ja onnistumisen kokemusten tarjoaminen katsottiin tärkeiksi seikoiksi opetuksessa. Tällaiset kokemukset nähtiin merkityksellisinä etenkin heikommin pärjääville oppilaille ja niiden ajateltiin luovan pohjaa uuden oppimiselle.

"Opettaja voi suunnitella sitä omaa opetustaan siten, että se on strukturoidumpaa tai että siinä on hieman erilaisia tehtäviä eri oppilaille tai ylipäätään et se tehtävä on sen tyyppinen, että siitä pystyy antamaan erilaisia rooleja eri vahvuuksilla varustetuille oppijoille."  
H3

"Oppijan tuen tarpeet on kaiken lähtökohta, kuten myös vahvuudet ja niiden kautta minäkäsitöksen vahvistaminen." H1

"Monestihan sen näkee sillä tavalla, että luokassa ylivilkkaat oppilaat, joita opettaja niinku ehkä pelkää viedä tonne ulos tai päästää sitte laboratorioon, mut sitte se saattaakin heiltä tulla sieltä sellasia tai pääsevät käyttämään sellasia taitoja, jota heillä on sitte ehkä sujuvampana, ku muita ja sillä tavalla saavat onnistumisen elämyksiä ja sitte tulevatki siihen työhön opiskeluun tutkimukseen mukaan ihan niinku toisella tavalla." H6

Opetuksessa käytetyllä viestinnällä nähtiin olevan myös iso merkitys inklusiivisessa opetuksessa. Sillä nähtiin olevan suuri vaikutus oppilaiden ymmärtämiselle ja sen katsottiin olevan sen vuoksi avainasemassa opetuksen onnistumisen ja oppimisen kannalta. Kouluttajat korostivat monikanavaisen viestinnän merkitystä. Esimerkiksi kuvien ja videoiden avulla pystytään monesti selkeyttämään ohjeistusta.

"Monesti just ohjataan [opiskelijoita] käyttämään useampia eri mallinnustapoja, et matemaattista tai sit jonkulaista visuaalista mallia siinä rinnalla ja sit se kvalitatiivinen selitys." H3

"No omassa opetuksessa yritän niinku korostaa sitä opetuksen selkeyttä, eli se että kaikki ohjeistus on niinku mahdollisimman selkeä, et se osallisuus mahdollistus sen kautta et kaikki tietää mitä tehdään. Et se on niinku se ykkösjuuttu silleen noin niinku didaktisesti."  
H5



Oppilaiden tunteminen liitettiin vahvasti oppilaslähtöisyyteen ja sillä nähtiin olevan merkittävä vaikutus opetuksen suunnitteluun. Esimerkiksi oppilaiden nimeltä puhuttelun nähtiin tuovan oppilaille ryhmään kuulumisen tunnetta. Lisäksi uusien oppilaiden osaamisen tason selvittäminen nähtiin tärkeäksi asiaksi opetuksen alkuvaiheessa. Tärkeäksi koettiin myös kotiolojen tuntemus, sillä sen koettiin antavan opettajalle tärkeää tietoa siitä, millaista tukea oppilas saa opiskelulleen kotoa.

"Ihan hirveen tärkeitä on semmoset niinku pienet jutut tavallaan niille, jotka tarvii sitä tukea siinä ryhmässä, nii se et opettaja vaikka huomioi ihan nimeltä. Oppilastuntemus on kuitenkin tosi tärkeä siinä, et pystyy eriyttämään ja pystyy niinku jokaista kannustamaan oikeella, sillä tavalla, millä se oppilas tarvii." H5

"Oppilaiden lähtötaso pitäisi jotenkin kyetä havaitsemaan." H4

"Oppilaan kotiolojen tunteminen, että kuinka paljon oppilas viettää aikaa minkään kirjoitetun tekstin parissa." H2

Kouluttajat liittivät oppilaslähtöisyyteen myös oppilaiden motivoinnin. Tärkeänä asiana nähtiin opiskelun mahdollisimman mielekkääksi tekeminen. Oppimateriaalien ja -sisältöjen valinnalla nähtiinkin olevan suuri merkitys oppilaiden motivaatioon. Esimerkiksi tekstien sisältöjen mielekkyydellä ja opetettavien asioiden kytkemisellä oppilaiden arkielämään nähtiin olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Eräs kouluttaja oli sitä mieltä, että oppilaiden kiinnostuksen ja innostuksen herättäminen ovat tärkeimmät asiat inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa.

"Kytetään ikään kun ne tekstilajit ja tai -aiheet ikään ku sitte siihen oppilaan arki kokemukseen ja elämämaailmaan ja kiinnostuksen kohteisiin, et niistä voi aina hyvin lähtee liikkeelle sitte ehkä kohti uudempia ja haastavampia tekstilajeja." H1

"Mut kyl mä oon edelleenki sitä mieltä, et jollaki tavalla se kaiken lähtökohta tässä on se niinku kiinnostus ja niinku innostuminen siitä asiasta, että jos jotenki sen kynnyksen yli päästäs, nii sit varmaan tämmösessä tyypillisessä tilanteessa, missä on inklusiivista opetusta, nii voitas pärjätä aika hyvin." H4

Oppilaan motivaatiota nähtiin lisäävän myös tietämys siitä, mitä hänen tulisi tehdä edistääkseen oppimistaan. Onnistumisen kokemuksilla nähtiin tässäkin asiassa olevan valtavasti merkitystä. Lisäksi oppilaan autonomialla tehtävien va-

linnassa katsottiin olevan positiivisia vaikutuksia oppimismotivaatioon. Oppimisen ja edistymisen näkyväksi tekeminen lisäsi myös kouluttajien mielestä oppilaan motivaatiota.

"Oppilas tietäis, että mitä hänen tulee tehdä, jotta hän edistyy siinä omassa oppimisessaan ja tarjottais sitten ne tehtävät ja tekemisen tavat siten, että siinä olis semmosta valinnanvapautta ja semmosta yksilöllistytymää oppimista, nii se olis mun mielestä ihan tavanomaisen tärkeä." H7

"Pitää tavallaan luoda mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille ja kun niitä onnistumisen kokemuksia saadaan, niin sen jälkeen ikään kuin ja tehdään myös näkyväksi sitä edistymistä, olkoonkin et se voi olla välillä aika pientäki se edistyminen." H1

Eräs kouluttajista nosti esiin myös arvioinnin merkityksen oppilaan motivaation tukemisessa. Arvioinnista nähtiin olevan hyötyä paitsi opettajalle, myös oppilaille ja hänen vanhemmilleen. Haastattelemani äidinkielen opettajien kouluttaja kertoi tekevänsä arviointitutkimusta, jossa tavoitteena oli luoda sellainen arviointitaulukko oppilaille, joka ymmärrettävästi ja konkreettisesti kertoo oppilaille heidän osaamisensa tasosta. Tällaisen oppilaan kielelle käännetyn arviointitaulukon nähtiin vaikuttavan positiivisesti oppilaan motivaatioon. Lisäksi taulukon nähtiin auttavan myös opettajaa oppilaiden haasteiden tunnistamisessa.

"Yksilöllistetään konkreettisesti opetus, että toteutetaan niin systemaattista arviointia muun muassa, et me tiedetään mitä se oppilas osaa ja mitä se hänen osaamisensa on ja siten, että oppilas itsekin sen tietää ja siten, että huoltajat tietää ja pystyy sitä oppilasta tukemaan." H7

"Nythän ne on opettajalle ne tavoitetaulukot siellä, mut et lähettäs mallintamaan sitä myöskin oppilaan kielelle, jollon mä usko vahvasti, että myöskin meidän opiskelijat ymmärtäis sen, että jos se oppilas ei ikään kun pääse etenemään, niin sieltä on paljon helpommin konkretisoitavissa silloin myöskin ne ongelmat." H7

Oppilaslähtöisyyteen liitettiin myös oppimista tukevan ympäristön merkitys. Aineistosta nousi esiin näkemyksiä, joiden mukaan turvallinen ja oppilaan tarpeet huomioiva ympäristö mahdollistaa tehokkaan oppimisen. Kuten seuraavasta sitaatista voidaan lukea, oppilaiden ryhmäytymisellä koettiin olevan iso merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä ja välittömän ilmapiirin luomisessa.

"Jos ilmapiiri on sellanen, et naureskellaan, jos kaveri tekee eri tavalla, nii eihän se sit onnistu. Että ihan siitä ilmapiirin rakentamisesta toisiin tutustumisesta, erilaisia pienryhmäjä juttuja mitä niinku tekee, et siinä on myöski jos tekee pienryhmissä, nii opettaja saa sit aikaa niille oppilaille, jotka sitä enemmän tarvii. Sitte tietysti, jos siellä on mitä tahansa kiusaamista, nii sellaseen puuttuminen." H5

Oppimista tehokkaasti edistävän ympäristön kannalta oppilaan omana itsenään olemisen katsottiin siis olevan hyvin tärkeä asia. Lisäksi toimivassa oppimisympäristössä tuen nähtiin olevan hyvin saatavilla joko toisten oppilaiden, koulunkäynninohjaajan, opettajan tai erityisopettajan toimesta.

### 5.2.3 Resurssien merkitys inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toteutamisessa

Aineenopettajien kouluttajat nostivat haastatteluissa esille myös resurssien merkityksen aineenopettajien koulutuksessa ja inklusiivisen opetuksen toteutuksessa. Aineistosta nousi voimakkaimmin esiin ajallisten resurssien, sekä henkistöresurssien merkitys inklusiiviselle opetukselle. Sen sijaan ainoastaan yksi haastateltavista otti esille tila- ja välineresurssien merkityksen.

Ajalliset resurssit. Lähes jokainen haastatelluista aineenopettajien kouluttajista oli sitä mieltä, että ajallisten resurssien tärkeys korostuu inklusiivisessa opetuksessa. Kouluttajat näkivät tärkeänä, että päivässä olisi väljyyttä ja aikaa pedagogisten ratkaisujen pohtimiselle ja opettajien väliselle yhteistyölle. Moni kouluttaja oli sitä mieltä, että aineenopettajien työpäivät ovat liian kiireisiä, eikä aikaa tällaiselle suunnittelulle ole tarpeeksi. Lisäksi aikaa tulisi kouluttajien mielestä olla myös oppilaiden kanssa keskustelulle ja sitä kautta tutustumiselle. Etenkin aineenopettajilla tämä on haasteellista, sillä oppilaita on paljon ja oppilasryhmät vaihtuvat jokaiselle tunnille.

”Sitä aikaa tarvittais myöskin ehkä siihen niinkun pedagogisten ratkaisujen miettimiseen. Niinku me kaikki tiedetään arjessa, jos on kova tekemisen tahti, niin siinä ei hirveesti jää niinku aikaa miettiä erilaisia tapoja tehdä asioita ja tätähän voi tehdä yksin tai yhdessä kollegoiden kanssa.” H1

”Kyl sen opettajan pitäs päästä tutustumaan niihin oppilaisiin ja sitte pitäs vaa olla sitä aikaa, et vois niinku jokaisen oppilaan kans edes jonkin verran jutella ihan kasvoista kasvoihin jostaki asiasta. Et kyllähän kokenut opettaja pystyy semmosesta kanssakäymisestä saamaan aika paljon, mut sit mä tiedän mikä se realiteetti tuolla koulumaailmassa on, et tähän ei oo resursseja.” H4

Henkilöresurssit. Myös henkilöresurssien merkitystä korostettiin kouluttajien haastatteluissa. Opetusryhmien koolla nähtiin esimerkiksi olevan valtava merki-

tys siihen, kuinka opettaja huomioi jokaista oppilasta. Myös samanaikaisopettajuus ja erityisopettajan läsnäolo nähtiin tärkeiksi inklusiivisessa opetuksessa. Aineenopettajien nähtiinkin olevan inklusiivisessa koulussa siinä tilanteessa, ettei heitä tulisi jättää yksin ilman toisten koulun työntekijöiden tukea.

”Huomasin mun tutkimuksessa et se on niinku tosi iso ero siinä, et jos sulla on 30 oppilasta tai sulla on niinku vähän reilu 10 oppilasta, et se millä tavalla opettaja pystyy ensinkin tuntemaan ne kaikki oppilaat.” H5

”Se edellyttäis ikään kuin tarpeeks pieniä opetusryhmiä ja tai sitten sitä samanaikaisopettajuutta esimerkiks niinkun, no joko ihan aineenopettajien samanaikaisopettajuutta tai sitä, et sitä erityisopettajaresurssia ois siellä enemmän käytettävissä.” H1

”Eli se tarkoittaa just esimerkiks niinku et varmaa joissain tapauksis se, että se erityisopettaja, jolla nyt olis asiantuntemus just nimenomaan kyky keskittymishäiriöiden ja tän tyylisten eri näkösten juttujen kans, toimii on apuna ja sit toinen on koulunkäynnin avustaja pitäis olla niinku opettajaa ei sais jättää yksin siihen tilanteeseen et sil pitäis olla sitä jotain tukee apuu siinä.” H2

Koulutuksen resurssit. Eräs kouluttajista nosti esiin myös mahdollisuuden koulun ulkopuolisten resurssien hyödyntämiselle, kuten opettajien täydennyskoulutukselle. Tätäkään ei kuitenkaan nähty aina tarvittavan, sillä jo koulun opettajien välisellä yhteistyöllä nähtiin monesti olevan rakentava merkitys inklusiivisen koulun kehittymiselle ja opetuksen toteuttamiselle.

”Toki sitten niinku tämmönen ulkopuolinen tuki ikään, kun täydennyskoulutuksen tai vastaavan niinku osaamisen kehittämisen puitteissa vois tulla myöskin kysymykseen, mutta ei aina tarvita sitä et sä meet jonnekkii ulkopuolelle jollekkii kurssille. Joskus se riittää, että yhdessä työyhteisössä mietitään, miten toisella tavalla tän asian vois tehdä.” H1

Moni haastattelemistani aineenopettajien kouluttajista oli myös sitä mieltä, että resursseja tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen liittyvien sisältöjen käsittelyyn on aineenopettajien koulutuksessa liian vähän. Resurssien vähäisyydellä kouluttajat viittasivat vähäiseen aikaan, joka opinnoissa on käytettävissä inklusiivisen opetuksen asioihin, kuten oppimisen tukemiseen. Eräs kouluttaja oli kuitenkin sitä mieltä, että huolimatta vähistä resursseista, koulutus tarjoaa hyvät eväät tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen, kunhan opiskelijalla on halua paneutua ja pohtia kursseilla käytäviä asioita inklusiioon liittyen. Kouluttaja näki, että tämän vuoksi vastuu oppimisesta on pitkälti myös opiskelijan vastuulla.

Toisaalta kuten seuraava sitaatti osoittaa, myös aineenopettajien osaamisen nähtiin olevan hieman riittämätöntä inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi. Syitä tähän voi olla useita, mutta voidaan päätellä, että kouluttajan mukaan aineenopettajien koulutus ei anna riittäviä taitoja erilaisten oppijoiden huomioimiseen ja tukemiseen, eivätkä koulumaailman resurssit ole riittävällä tasolla inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi.

”Et mä jotenki aattelen et inklusio on semmonen arvokas voiko näin sanoa, että ideologia, mut et ehkä tällä hetkellä ei oo niitä resursseja ja osaamista ihan täysin sitä toteuttaa erityisesti näin aineenopettajien näkökulmasta niinku tässä just puhuttiin.” H1

Väline- ja tilaresurssit. Ainoastaan yksi kouluttajista otti esille välineiden ja tilojen merkityksen inklusiivisen opetuksen toteutuksessa. Hänkään ei ollut sitä mieltä, että ne olisivat edellytykset inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle. Ilman riittäviä resursseja inklusion toteuttaminen ei kuitenkaan hänen mukaansa ole järkevää, vaan voi olla jopa haitallista oppilaille. Sen vuoksi riittävillä resursseilla nähtiin olevan suuri merkitys inklusiivisen opetuksen onnistumisen kannalta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaiset valmiudet aineenopettajien koulutus antaa aineenopettajien kouluttajien mielestä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin myös aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiivisen opetuksen järjestämisestä.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen tarkasteli aineenopettajien kouluttajien mielipiteitä aineenopettajakoulutuksen antamista valmiuksista tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen. Tuloksista kävi ilmi, että monen haastatteleman aineenopettajien kouluttajan mielestä aineenopettajien koulutuksen antamat valmiudet tähän ovat heikot. Kouluttajat kokivat, että aineenopettajien koulutus on jakautunut vahvasti ainelaitosten, sekä pedagogisista opinnoista vastaavan opettajankoulutuslaitoksen välille ja yhteistyössä näiden laitosten välillä on kehitettävää. Moni haastattelemistani seitsemästä aineenopettajien kouluttajasta oli sitä mieltä, että inklusiivisten käytänteiden opettaminen on opettajankoulutuslaitoksen tehtävä.

Toinen tutkimuskysymyksen käsitteli aineenopettajien kouluttajien näkemyksiä inklusiivisen opetuksen järjestämisestä. Aineistosta nousi esille kolme tärkeäksi koettua teemaa: opettajien asenteet, pedagogiset valinnat sekä resurssit. Opettajien asenteiden katsottiin olevan ratkaisevan tärkeässä roolissa inklusiivisen opetuksen toteutumisen kannalta. Kouluttajilla oli kuitenkin hieman eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka aineenopettajat heidän mielestään suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen.

Pedagogisten valintojen osalta tärkeänä seikkana pidettiin opettajien välistä yhteistyötä, sekä oppilaslähtöisyyttä. Siinä erityisopettajan rooli jakoi mielipi-

teitä kouluttajien keskuudessa osan ollessa sitä mieltä, että tukea tarvitsevat oppilaat kuuluvat erityisopettajalle, kun taas toisten näkemys oli se, että erityisopettajan tehtävänä on lähinnä aineenopettajaa konsultoivassa roolissa toimiminen. Keskeisenä asiana nähtiin oppilaslähtöinen ja tasa-arvoinen opetus, mutta näiden seikkojen ei koettu vielä kouluissa toteutuvan riittävällä tasolla. Aineenopettajien kouluttajat toivat esiin myös resurssien merkityksen inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa.

### 7.1.1 Aineenopettajien koulutuksen antamat valmiudet inklusiiviseen opetukseen

Aineenopettajien kouluttajien mielestä aineenopettajakoulutus antaa hyvän oppiaineen hallinnan, sekä valmiudet erilaisten opetustapojen käyttöön. Sen sijaan koulutuksen nähtiin sisältävän liian vähän tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen liittyviä sisältöjä ja suurin osa haastattelemistani kouluttajista oli sitä mieltä, että koulutuksen antamat valmiudet inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen ovat riittämättömät. Näiden kouluttajien mukaan koulutus ei sisällä riittävästi erilaisten oppijoiden huomioimiseen liittyvää käytäntöä.

Myös tutkimuksissa on huomattu, että opettajat voivat kokea omaavansa riittämättömät valmiudet huomioida etenkin tukea tarvitsevia oppilaita (Rasmussen & Kis, 2016; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2012; Darrow, 2009). Aineenopettajat kokevat esimerkiksi erityispedagogisten opintojen puutteen rajoittavan heidän opettamistaan (Paju ym. 2018). Opettajien inklusiivisuuden on lisäksi huomattu muuttuvan negatiivisemmaksi ensimmäisen työvuoden jälkeen (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2012) ja tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että yksi syy edellä mainittuihin kokemuksiin on puutteellisessa koulutuksessa. Tämä on mielestäni hieman huolestuttavaa, sillä tiedetään, että opettajan merkitys oppilaan oppimiselle kasvaa ylemmille luokille mentäessä (Jepsen, 2005) ja aineenopettajat työskentelevät pääasiassa yläkouluissa.

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) huomasivat tutkimuksessaan, että kouluttajien näkemykset koulutuksen kehittämisestä ovat moninaisia. Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessani. Mielipiteet jakoutuivat etenkin siinä,

kuinka paljon inklusiivisen opetuksen käytännön keinoja tulisi aineenopettajien opinnoissa painottaa.

Kouluttajat, jotka peräänkuuluttivat käytännön vinkkejä ja toimintatapoja, eivät lähtökohtaisesti itse niitä osanneet juurikaan kertoa. Nämä kouluttajat näkivät usein aineenopettajien koulutuksen puutteellisena juuri konkreettisten toimintatapojen puuttumisen vuoksi. Usea kouluttajista kertoi, että inklusiivisen opetuksen tavoitteet ovat heille päivän selvät, mutta keinot sinne pääsemiseksi eivät. Pinolan (2008) mukaan inklusiivisen opettamisen käytännön toteuttamiseen liittyvien neuvojen puute voi aiheuttaa opettajissa varauksellista ja pelokasta suhtautumista sitä kohtaan. Koska moni haastattelemistani kouluttajista koki heikkoa kykeneväisyyttä tähän, olisi tärkeää, että aineenopettajien kouluttajien tietoisuutta inklusiivisesta opetuksesta pyrittäisiin lisäämään. Myös EADSNE:n (2012) mukaan opettajankouluttajien tulisi pyrkiä kehittämään omaa osaamistaan niin, että he kykenisivät parantamaan opiskelijoidensa valmiuksia toteuttaa inklusiivista opetusta.

Toisaalta kouluttajat, jotka olivat sitä mieltä, että valmiisiin toimintatapoihin ei kannata opinnoissa liikaa paneutua, olivat hyvin perillä inklusiivisen opetuksen käytänteistä ja toimintatavoista. Nämä kouluttajat olivat sitä mieltä, että oikeat toimintatavat ovat hyvin riippuvaisia oppilaan yksilöllisistä tarpeista, joten niitä on vaikea yliopistossa opettaa. Myös Darrowin (2009) mukaan tietoisuus eri vammaisuuksista auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa, mutta sitäkin tärkeämpää on oppia tuntemaan oppilaat ja sitä kautta löytää heille sopivat toimintatavat.

Haastattelemistani seitsemästä aineenopettajien kouluttajasta ainoastaan yksi oli työskennellyt opettajana peruskoulussa. Muilla ei ollut omakohtaista työkokemusta koulumaailmasta, mikä yllätti minut, sillä Tryggvasonin (2012) mukaan suurin osa yliopistossa työskentelevistä aineenopettajien kouluttajista on työskennellyt aineenopettajana ennen aineenopettajien kouluttajaksi ryhtymistään. Tutkimukseeni osallistuvien kouluttajien joukossa näin ei kuitenkaan ollut ja huomasin, ettei kaikilla kouluttajilla ollut juurikaan tietoa koulumaailman käytänteistä ja toimintatavoista. Koulumaailma näyttäytyi heille sen sijaan melko



kaukaisena ja vieraana, eivätkä kaikki heistä kokeneet, että heidän tulisi sen käytänteisiin perehtyä.

Aineistosta oli havaittavissa pientä vastakkainasettelua ainelaitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen välillä. Jotkut ainelaitoksilla työskentelevät kouluttajat kokivat, että heidän tehtävänsä on oman oppiaineen sisältöjen ja hallinnan opettaminen, mutta inklusiivisen opetuksen esillä pitäminen ja siihen liittyvien asioiden läpi käyminen on opettajankoulutuslaitoksen vastuulla. Eräs haastateltava totesikin, ettei heidän ainelaitoksellaan ole juurikaan inklusiiviseen opetukseen liittyviä asioita pohdittu, eikä opetusta ole pyritty kehittämään siihen suuntaan.

Opettajankoulutuslaitoksen puolelta tullut haastateltavani oli puolestaan sitä mieltä, että inklusiosta tulisi vähintäänkin puhua myös ainelaitosten opinnoissa, jotta tulevat opettajat pohtisivat useammin siihen liittyviä seikkoja ja oppisivat tarkastelemaan opettamista myös inklusiivisten lasien läpi. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) esittelevät artikkelissaan Jyväskylän yliopiston inklusiiviseen opetukseen liittyviä kehittämistavoitteita vuodelta 2006. Tavoitteissa on maininta opettajien kouluttajien yhdessä opettamisesta ja oppimisesta, sekä yhteistyön lisäämisestä yli laitosrajojen. Aineistoni perusteella tässä on kuitenkin edelleen kehitettävää.

Ainelaitosten välinen näkyvämpi yhteistyö loisi varmasti myös opettajaopiskelijoille yhteisöllisyyden kulttuuria. Esimerkiksi erityispedagogisen tiedon tuominen aineenopettajien koulutukseen kouluttajien välisen yhteistyön kautta hyödyttäisi varmasti kaikkia osapuolia. Myös eri taustaisten opettajaopiskelijoiden välinen yhteistyö eri kursseilla valmistaisi tulevia opettajia työelämän yhteistyön eri muotoihin ja lisäisi aineenopettajien uskoa omaan kykyihinkin inklusiivisen opetuksen toteuttajina. Yhteistyön harjoittelu onkin tärkeä osa inklusiivista opettajankoulutusta (Parker, McHatton & Allen, 2012).

### 7.1.2 Asenteet inklusiivisen opetuksen järjestämisen taustalla

Aineenopettajien kouluttajat katsoivat opettajan positiivisten asenteiden olevan ratkaisevassa roolissa inklusiivisen opetuksen onnistumisen kannalta. Myös tutkimusten mukaan opettajan asenteella on valtava merkitys toimivan inklusiivisen opetuksen toteutumisessa (Hattie, 2012; Hastings & Oakford, 2003; Saloviita & Schaffus, 2016). Haastatteluissa aineenopettajien kouluttajat toivat esille inklusioon liittyviä arvoja, joiden voidaan ajatella heijastavan myös heidän asenteitaan inklusiivista opetusta kohtaan. Esimerkiksi osallisuuden ja ryhmään kuulumisen oikeudet koettiin tärkeiksi kaikkien oppilaiden kohdalla. Myös UNESCO (1994), sekä Hakala ja Leivo (2017) nostavat oppilaan osallisuuden ja tasa-arvoisen toimijuuden keskeiseksi osaksi inklusiivisuutta. Aineenopettajien kouluttajat liittivät myös oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen inklusiiviseen opetukseen kuuluvaksi, mikä onkin tärkeä seikka inklusiivisessa koulussa (EADSNE, 2012; Pearce, 2009).

Aineenopettajat kokevat kuitenkin opettajista heikointa pätevyyttä inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen (Ekstam, 2018; Saloviita, 2018). Haastatteluissa kouluttajat toivat ilmi mielenkiintoisia näkemyksiä siitä, mistä tämä voi johtua. Inklusiivinen opetus nähtiin työläänä toimintamallina, minkä katsottiin vaikuttavan aineenopettajien asenteisiin negatiivisesti ja sitä kautta heikkoon kykyyn toteuttaa inklusiivista opetusta. Myös tutkimusten mukaan tämä seikka lisää opettajien vastustusta inklusiivista opetusta kohtaan (Saloviita & Schaffus, 2016; Kuhl, 2010, 6). Kouluttajien mukaan työmäärää lisäävät etenkin opetuksen ulkopuoliset asiat, kuten käytöshäiriöisten oppilaiden kaitseminen. Lisäksi tähän kuuluva aika on pois opettajien välisestä yhteistyöstä (Kuhl, 2010, 6–7). Inklusiivisen opetuksen nähtiin myös lisäävän työn haasteellisuutta ja hidastavan opetuksen tahtia.

Edellä mainittujen kaltaisista kommentteista voidaan päätellä, että myös aineenopettajien kouluttajien keskuudessa on epäilevää asennetta inklusiivista opetusta kohtaan. Muutama kouluttaja sanoikin suoraan, että on huomannut kollegoissaan inklusioivastaista ja vähättelevää asennetta. Tällainen asenne tarttuu varmasti myös opiskelijoihin ja voi mielestäni olla erittäin haitallista, sillä se

hidastaa suomalaisen koulujärjestelmän etenemisestä kohti inklusiivisempaa koulua. Kouluttajien tulisi kuitenkin olla esimerkkinä opiskelijoille inklusiivisuuden arvostamisessa (EADSNE, 2012).

Yksi syy kouluttajien negatiivisen suhtautumisen taustalla inklusiivista koulua kohtaan voi olla oma kykenemättömyyden tunne opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Kuten ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellessani huomasin, monet kouluttajista eivät tunteneet inklusiivisen opetuksen käytänteitä ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen eriyttämiseen liittyviä asioita kovinkaan hyvin. Tällainen epävarmuus omista ammatillisista kyvyistä voi osaltaan heikentää innostusta inklusiivista opetusta kohtaan.

Toisaalta kouluttajat kertoivat myös, että opiskelijoiden ja kouluttajien keskuudessa inklusiovastaisuus on vähentynyt huomattavasti viimeisen kymmenen–kahdenkymmenen vuoden aikana. Esimerkiksi liikunnanopettajien kouluttaja kertoi, että 90-luvun lopulla inklusiota vastustavia opiskelijoita oli huomattava määrä, mutta nykyään tällaisia puheita ei enää kuule. Minulla on myös liikunnanopettajan pätevyys ja oma kokemukseni on, että opinnoissa käsitellään melko paljon tukea tarvitsevien oppilaiden ohjausta ja eri liikuntamuotojen eriyttämistä. Näin ollen tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen on hyvät lähtökohdat.

Inklusiiviseen opetukseen liittyvien oppisisältöjen lisääminen myös muiden aineiden opettajien koulutukseen lisäisi varmasti heidänkin valmiuksiaan toimia haastavilta tuntuvien oppilaiden kanssa, sekä antaisi heille itseluottamusta erilaisten tilanteiden edessä. Tämä varmasti myös muuttaisi asennetta ja suhtautumista erilaisia oppijoita kohtaan positiivisemmaksi. Esimerkiksi erityispedagogisten sisältöjen opiskelun on todettu muuttavan opettajien asennetta inklusiomyönteisemmäksi (Cameron, 2017). Kuten haastatteluissakin tuli esille, asenne lopulta ratkaisee opetuksen onnistumisen ja olisikin tärkeää tehdä sellaisia toimenpiteitä, jotka lisäisivät opettajien halua inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen.

### 7.1.3 Opettajien välinen yhteistyö inklusiivisen opetuksen edellytyksenä

Aineenopettajien kouluttajat toivat esille myös yhteisöllisyyden, työnjaon ja oppilaslähtöisyyden merkityksen inklusiivisessa koulussa. Haastatteluissa korostettiin yhteisten toimintatapojen ja keskustelujen merkitystä inklusiivisen koulun toiminnan onnistumisen kannalta. Myös Molbaekin (2018), sekä Saloviidan (2018) mukaan inklusiivisen koulun työntekijöillä tulee olla yhteinen ajatus toimivista toimintatavoista.

Kouluttajien näkemykset vaihtelivat erityisopettajan roolista inklusiivisen koulun toiminnassa. Osa kouluttajista oli sitä mieltä, että erityisopettajan tehtävänä on opettaa esimerkiksi tukea tarvitsevia luki-, keskittymis- ja tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita. Näissä vastauksissa katsottiin, että tällaisten oppilaiden opettaminen on erityisopettajan vastuulla. Tällaiset näkemykset voivat johtua osittain siitä, että erityispedagogiikassa keskitytään usein oppilaiden heikkouksiin, mikä on osaltaan luonut kuvaa siitä, että heikommat oppilaat kuuluvat erityisopettajalle (Booth, Nes & Strömstad, 2003).

Avramidis ja Norwich (2002) toteavat tutkimuksessaan, että haastavat oppilaat jätetäänkin useammin oman luokan ulkopuolelle. Mielestäni tällaiset näkemykset eivät tue inklusiivisen opetuksen ideologiaa, sillä se, että jotkut oppilaista katsotaan kuuluviksi erityisopettajalle tarkoittaa sitä, että he eivät ole aineenopettajan vastuulla eivätkä kuulu hänen opetukseensa. Tällöin puhutaan erillisestä erityisopetuksesta. Inklusiivisessa koulussa oppilaiden tulisi kuitenkin saada yleisen opetussuunnitelman mukaista tukea omassa luokassaan (UNESCO, 1994).

Toiset kouluttajista olivat puolestaan sitä mieltä, että erityisopettaja on lähinnä lisäresurssi aineenopettajille. Näissä vastauksissa erityisopettajan rooli nähtiin opetusta tukevana toimijana, joka antaa tarvittaessa opetusta tukea tarvitseville oppilaille ja toimii konsultoivassa roolissa opetuksen suunnittelussa. Päävastuun opetuksesta nähtiin kuitenkin olevan aineenopettajilla. Verrattuna edellä esiteltyyn toimintatapaan, tällainen toimintatapa edustaa enemmän inklusiiviselle opetukselle tunnusomaisia piirteitä. Tärkeää olisikin pohtia keinoja,

joilla kouluttajien näkemyksiä inklusiivisesta opetuksesta saataisiin yhdenmukaistettua. Näin ollen jokainen tuleva aineenopettaja saisi yhtäläistä tietoa ja yhdenmukainen ajattelumalli helpottaisi työelämässä toimimista.

Haastatteluista nousi esiin myös muutamia näkemyksiä, joissa tärkeänä nähtiin, että luokassa olisi joko erityisopettaja tai koulunkäynninohjaaja apuna opetuksessa. Yhteisopettajuus liitetäänkin vahvasti inklusiiviseen opetukseen kuuluvaksi (Saloviita, 2018). Inklusiivista opetusta toteutettaessa tämän kaltainen toimintatapa on mielestäni oikea, kunhan myös aineenopettaja on tietoinen tukea tarvitsevien oppilaiden suoriutumisesta, eivätkä tukea tarvitsevat oppilaat jää toisen aikuisen vastuulle. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että ilman toisen opettajan tai ohjaajan apuakin aineenopettaja kykenisi tarvittaessa eriyttämään opetustaan yksilön tarpeiden mukaan. Sen vuoksi opettajien välinen yhteistyö ja eriyttämisen yhteissuunnittelu on erittäin tärkeää ja korostuu inklusiivisessa opetuksessa (Saloviita, 2018).

Haastatteluissa oppilaiden vahvuuksien hyödyntäminen nähtiin tärkeäksi ja yksilöllisten oppimispolkujen merkitystä korostettiin. Myös Hakala ja Leivo (2017) liittävät oppilaiden vahvuuksien hyödyntämisen osaksi inklusiivisen opetuksen toimintatapoja. Näin oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia, mikä ruokkii itseluottamusta ja innostusta koulunkäyntiä kohtaan.

Harjoitteluissani olen törmännyt moniin yläkouluikäisiin oppilaisiin, joiden itseluottamus on täysin maassa, sillä he eivät hallitse esimerkiksi kertolasukuja. Mieleen on tullut ajatus siitä, onko tiedonsiirto luokkatasolta toiselle siirryttäessä ollut liian vähäistä tai onko oppisisällöissä siirrytty oppilaan tarpeisiin nähden liian kiireesti seuraavaan opetettavaan asiaan. Tässäkin asiassa opettajien välisellä yhteistyöllä on valtava merkitys. Esimerkiksi erityisopettajan tuella ja yksilöllisten oppimispolkujen toteuttamisella oppilaiden oppiminen on varmasti tehokkaampaa ja vaikeilta tuntuvia asioita voidaan harjoitella niin kauan, että ne opitaan. Lisäksi tiedonsiirto opettajien välillä koskien oppilaiden tuen tarpeita mahdollistaa sen, että tukeminen on jatkuvaa ja systemaattista.

Vaikka yhteistyötaitojen ja -toimintatapojen hallintaa pidetään tärkeänä inklusiivisessa opetuksessa (Molbaek, 2018; Saloviita, 2018; Paju ym. 2018; Parker,

McHatton & Allen, 2012; EADSNE, 2012; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012; Pearce, 2009), sitä ei juurikaan harjoitella aineenopettajien opinnoissa. Kuten ensimmäistä tutkimuskysymystäni tarkastellessa huomasin, myös ainelaitosten välinen yhteistyö on puutteellista. Mielestäni aineenopettajien ja esimerkiksi erityispedagogiikan opiskelijoiden välisellä yhteistyöllä saataisiin kuitenkin parannettua kaikkien osapuolten valmiuksia inklusiiviseen opetukseen. Jotta koulutus aidosti valmistaisi opettajia inklusiiviseen opetukseen, tulisi yhteistyötaitojen olla vahvasti esillä opinnoissa (Malinen ym. 2012; Parker ym. 2012). Tämän kaltaisen harjoittelun ja yhteistyön merkitystä tulisikin pohtia kaikilla opettajien koulutukseen liittyvillä laitoksilla. Jos yhteisopettajuus nähdään inklusiivisen opetuksen ja tulevaisuuden koulun toimintatapana, miksi sitä ei juurikaan harjoitella opinnoissa?

#### 7.1.4 Resurssit inklusiivisen opetuksen mahdollistajana

Kouluttajat olivat yksimielisiä siitä, että inklusiivinen opetus vaatii riittävät resurssit, jotta sen toteuttaminen on järkevää. Erityisesti haastatteluissa painotettiin ajallisten resurssien merkitystä. Tällä tarkoitettiin sitä, että olisi äärimmäisen tärkeää, että työpäivän aikana olisi aikaa pedagogisten ratkaisujen pohtimiselle, opettajien väliselle yhteistyölle ja oppilaiden kohtaamiselle. Myös Pearcen (2009) mukaan olisi tärkeää, että opettajalla olisi aikaa tutustua oppilaisiin niin akateemisesti, sosiaalisesti kuin emotionaalisestikin. Usean haastattelemani aineenopettajien kouluttajan mielestä aineenopettajien työpäivät ovat kuitenkin sen verran täysiä, ettei aikaa tällaiseen kanssakäymiseen ole riittävästi. Ajallisten resurssien merkitys korostuu etenkin aineenopettajien työssä, sillä ryhmät vaihtuvat jokaiselle tunnille ja oppilaita on moninkertainen määrä luokanopettajiin ja erityisopettajiin verrattuna. Oppilastuntemus jää näin aineenopettajilla helposti vähäisemmäksi.

Inklusiiviseen opetukseen liitetään vahvasti opettajien välinen yhteistyö ja suunnittelu (Paju ym., 2018; Parker, McHatton & Allen, 2012; EADSNE, 2012; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012; Pearce, 2009), mikä vie oman aikansa työpäivästä. Tähänkään ei kouluttajien mielestä ole riittävästi aikaa, vaan monesti

suunnittelu joudutaan tekemään työpäivän päätteeksi, mikä voi osaltaan lisätä inklusiivisen opetuksen vastustamista. Uskonkin, että jos työaikaan saataisiin sisällytettyä aikaa myös tällaiselle toiminnalle, opettajien suhtautuminen muuttuisi positiivisemmaksi inklusiivista opetusta kohtaan.

Riittävät henkilöresurssit nähtiin myös tärkeinä inklusiivisen opetuksen toteuttamisen kannalta. Esimerkiksi liian suurten oppilasryhmien nähtiin vaikeuttavan opettajan kykyä huomioida tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajan tulisikin saada opetuksessaan riittävästi tukea kollegoiltaan, jotta opettaminen olisi mielekästä niin oppilaille kuin opettajallekin. Näin ei Pajun ym. (2018) mukaan kuitenkaan ole, vaan opettajat kokevat usein jäävänsä yksin. Darrowin (2009) mukaan etenkin paljon tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ilman tarvittavaa tukea jääminen heikentää opettajien motivaatiota toteuttaa inklusiivista opetusta.

Tutkin kandidaatin tutkielmassani (Linnanmäki, 2017) opettajien antamia merkityksiä inklusiolle ja huomasin, että se nähtiin usein säästötoimena. Opettajat toivat esiin huolen siitä, että erityisoppilaat tuodaan yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimia, ja inklusiivinen opetus nähtiin olevan lähinnä fyysistä integraatiota, joka säästää resursseja. Mielestäni inklusion ei tulisi näyttäytyä opettajille säästötoimena, vaan heille tulisi tarjota riittävät resurssit opettamiseen, jotta inklusiivinen opetus olisi mielekästä ja järkevää.

Joidenkin kouluttajien mukaan aineenopettajien koulutuksessa ei ole riittävästi resursseja käydä läpi inklusiiviseen opetukseen liittyviä seikkoja. Tämä tulee kouluttajien mukaan ilmi etenkin käytännön harjoittelun vähyytenä. Mielestäni inklusiivisen koulun asiasisältöjen laajempi läpikäynti koulutuksessa ei ole kuitenkaan resurssikysymys. Esimerkiksi yhteisellä keskustelulla inklusiivisten sisältöjen työnjaosta ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen välillä voidaan kasvattaa inklusiivisten käytänteiden esillä oloa koulutuksessa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Cuban (1985, 290–293; ks. myös Viitala, 2014, 64–66) esittelemän neljän luotettavuuskriteerin kautta, joita ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi, sekä vahvistettavuus.

Vastaavuus. Vastaavuus kertoo siitä, miten hyvin tutkija on onnistunut luomaan tulkintoja tai johtopäätöksiä, jotka vastaavat osallistujien näkemyksiä. Koska toteutin aineistonkeruun haastattelemalla, minulla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä haastateltaville, mikäli halusin tarkentaa joitakin vastauksia. Pyrinkin näin toimimaan, jotta saisin mahdollisimman selkeän kuvan haastateltavien ajatuksista. Myös ohjaajani on lukenut ja kommentoinut tulkintojani säännöllisesti analyysin edetessä Tutkimuksen vastaavuutta olisi kuitenkin lisännyt vielä se, että myös haastattelemani kouluttajat olisivat lukeneet ja kommentoineet tulkintojani.

Vastaavuutta lisää myös esimerkiksi tutkijan perehtyminen tutkittavan elämään. Koska haastateltavat eivät olleet minulle ennestään tuttuja, en juurikaan tuntenut heidän työnkuvaansa etukäteen. Pyrin siksi selvittämään aineenopettajien kouluttajien taustoja haastatteluiden alussa, jotta sain käsitystä siitä, kuinka tuttu asia inklusiivinen opetus heille ennestään oli.

Siirrettävyys. Siirrettävyys tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksessa saatu tieto on sovellettavissa toiseen kontekstiin. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseen osallistujat, aineistot, menetelmät ja tulkinnot niin hyvin, että lukija voi arvioida tutkimuksen siirrettävyyden. Olen myös pyrkinyt valitsemaan sellaisia aineistoesimerkkejä, jotka avaavat tulkintojani lukijalle.

Toisaalta haastateltavien joukko oli sen verran pieni, seitsemän haastateltavaa, että suuremmalla haastateltavien määrällä olisi aineistosta voinut nousta vielä uusia näkökulmia. Uskonkin, ettei tutkimuksen saturaatiota eli aineiston kylläntymistä vielä saavutettu. Näin ollen tutkimuksessani saamaani tietoa ei välttämättä voida pitää siirrettävänä ainakaan kaikkiin yliopistokonteksteihin.

Tutkimustilanteen arviointi. Tutkimustilanteen arvioinnissa nousevat keskeisiksi vaihtelevuutta tuovat tekijät, jotka voivat liittyä tutkijaan itseensä, ympäristöön, tutkijan ja ympäristön välisiin suhteisiin tai ilmiöön. Ennen aineiston



keräämisen aloittamista ajattelin haastatteluihin suostuvien aineenopettajien kouluttajien olevan inklusiiviseen opetukseen ennestään perehtyneitä. Haastateltavien joukossa oli kuitenkin myös sellaisia kouluttajia, joille inklusiivinen opetus ei ollut kovin tuttua. Oli hienoa nähdä, kuinka myös inklusiivisesta opetuksesta vähemmän tietävät kouluttajat suostuivat haastatteluun ja kokivat asian tärkeänä. Havaitsin osassa haastateltaviani kuitenkin pientä jännitystä haastattelutilanteessa, mikä saattoi hieman vaikuttaa haastateltavien vastauksiin.

Vahvistettavuus. Vahvistettavuudessa on kyse siitä, miten aineistosta tehdyt tulokset vastaavat todellisuutta. Vaikka haastateltavia oli melko pieni joukko, ajattelen, että kouluttajien erilaisista "inklusiivistaustoista" johtuen tutkimus antoi hyvän poikkileikkauksen aineenopettajien kouluttajien inklusiivisyydestä ja siinä mielessä tulokset antavat realistisen kuvan aineenopettajien kouluttajien yleisistä näkemyksistä asiaan liittyen.

Toisaalta haastattelemistani kouluttajista ainoastaan yhdellä oli kokemusta opettajana toimimisesta koulumaailmassa. Vastaukset olisivatkin voineet olla erilaisia, jos opettajan työstä kokemusta omaavia kouluttajia olisi ollut enemmän. Tryggvasonin (2012) tutkimuksen mukaan suurimmalla osalla aineenopettajien kouluttajista tällaista työkokemusta on, joten ilmeisesti haastateltavikseni valikoitui sattumalta kouluttajia, joilta se puuttui. Olisikin mielenkiintoista tietää, miten tutkimuksen tulokset muuttuisivat, jos opettajataustaisia kouluttajia olisi enemmän. Huomasin nimittäin, että haastattelemani opettaja, jolla kokemusta koulumaailmasta oli, näki tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetuksen huomattavasti positiivisemmassa valossa kuin kouluttajat joilta koulumaailman työkokemus puuttui.

Jatkotutkimushaasteet. Tulevia tutkimuksia silmällä pitäen olisi mielenkiintoista tietää millaisia kehittämisen kohteita työssä olevat aineenopettajat nostavat esiin aineenopettajien koulutuksen kehittämisen kannalta. Inklusiivinen opetus ei tuota haasteita ainoastaan aineenopettajille, vaan myös etenkin vasta valmistuneet luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat sen haasteelliseksi (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2012). Tutkia voisikin myös sitä, kuinka opettajat ylipäättään kokevat koulutuksensa antavan valmiuksia inklusiivisen opetuksen

toteuttamiseen ja miten he mahdollisesti kehittäisivät koulutusta työelämän vaatimuksia paremmin vastaavaksi. Jos inklusiivisen opetuksen halutaan olevan arkipäivää suomalaisissa kouluissa, ei opettajien tulisi joutua tilanteeseen, jossa he tuntevat ammattitaitonsa olevan riittämätöntä. Helpoin keino tilanteen parantamiseksi on tehdä koulutuksesta aidosti inklusiiviseen opetukseen valmistavaa.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 1999. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, 277–293.
- 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.
- Booth, T., Nes, K. & Strömstad, M. 2003. Developing inclusive teacher education. Drawing the book together. Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strömstad (toim.) *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge, 166–177.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. 2012. Teachers' attitude towards inclusion in high school. *Teachers and Teaching: theory and practice* 2013 19 (5), 527–542.
- Cameron, D. 2017. Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education* 21 (10), 1028–1044.
- Darrow, A. 2009. Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today* 22 (3), 29–31.
- EADSNE. 2012. Special Needs Education Country Data. <https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>. Luettu 13.3.2019.
- Ekstam, U., Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. 2018. Special education and subject readiness to teach mathematics to low performing middle school students. *Journal of Research in Special Education Needs* 18 (1), 59–69.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere; Vastapaino.

- Hakala, J & Leivo, M. 2015. Inklusioidiologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, 8–23.
- Hakala, T. & Leivo, M. 2017. Tension in the new millennium: Inclusion ideology and education policy in the Finnish comprehensive school. *Journal of education and learning* 6(3), 287–298.
- Hastings R. P., & Oakford, S. 2003. Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87–94.
- Hattie, J. 2012. *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. London, England: Routledge, Taylor and Francis.
- Hauerwas, L. & Mahon, J. 2018. Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education* 22 (3), 306–322.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Jepsen, C. 2005. Teachers' characteristics and student achievement: evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*. 57 (2), 302–319.
- Jyväskylän yliopisto. 2019a. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/Aiko/Opetusohjelmat/aineenopettajakoulutuksen-opetusohjelma-2018-19>. Luettu 25.4.2019.
- Jyväskylän yliopisto. 2019b. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma>. Luettu 25.4.2019.
- Jyväskylän yliopisto. 2019c. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-maisteriohjelma>. Luettu 25.4.2019.
- Kuhl, S. 2010. *The inclusion of students with disabilities in secondary schools: the voices of 20 North Queensland teacher*. James Cook University. PhD Study.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. *Kyselyhaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvaara, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere; Vastapaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

- Linnanmäki, T. 2017. "Onhan se hirvittävää, että nämä erityisen tuen tarpeessa olevat lapset uhrataan jonnekin "inklusion alttarille"" - Opettajien antamia merkityksiä inklusiolle. Jyväskylän yliopisto. Kandidaatintutkielma.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Edu.fi. Opetushallitus. Luettu 24.4.2019.
- Nye, B., Konstantanopoulos, S. & Hedges, L. 2004. How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26 (3), 240–258.
- Malinen, O-P., 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.
- Moberg, S & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erytispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102
- Molbaek, M. 2018. Inclusive teaching strategies- dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education* 22 (10), 1048–1061
- OECD. 2005. *Teachers matter: Attracting developing and retaining effective teachers*. Paris: Author.
- Paju, B, Kajamaa, A, Pirttimaa, R & Kontu, E. 2018. Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of education and learning* 7 (3), 11–22.
- Parker, A., McHatton, A. & Allen, D. 2012. Elementary and special education pre-service teachers' understandings of collaboration and co-teaching. *Journal of Research in Education* 22 (1), 164–195.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pearce, M. & Forlin, C. 2005. Challenges and Potential Solutions for Enabling Inclusion In Secondary Schools. *Australasian Journal of Special Education* 29 (2), 93–105.
- Pearce, M. 2009. The Inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling* 5 (2), 1–15.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa- luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Rasmussen, M. & Kis, A. 2016. Qualifications of subject teachers in special education schools. *Journal of Education and Training Studies* 6 (4), 48–57.

- Rosas, C. & Campell, L. 2010. Who's teaching math to our most needy students? A descriptive study. *Teacher Education and Special Education* 33 (2), 102–111.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastatteleun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print. 166–190.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International journal of inclusive education* 22 (5), 560–575.
- Saloviita, T. & Schaffus, T. 2016. Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education* 31 (4), 458–471.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children* 73 (4), 392–416
- Talmor, R. Reiter, S. & Feigin, N. 2005. Factors relating to regular education teacher burn out in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 20 (2), 215–229.
- Tryggvason, M-T. 2012. Perceptions of identify among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 289–303.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, j. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Saatavissa: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 24.1.2020.
- UNESCO 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and science.

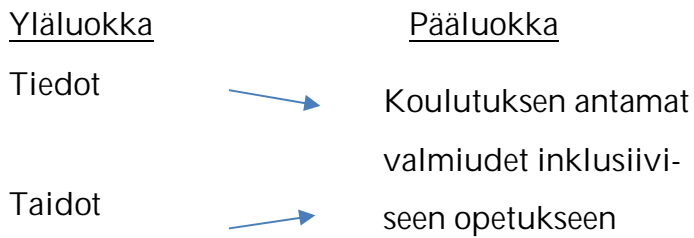
- UNESCO 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päivähoitoryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 501. Väitöskirja.
- Waitoller, F. & Artiles, A. 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.
- Wood, L. & Kroger, R. 2000. *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks: Sage Publications.

## LIITTEET

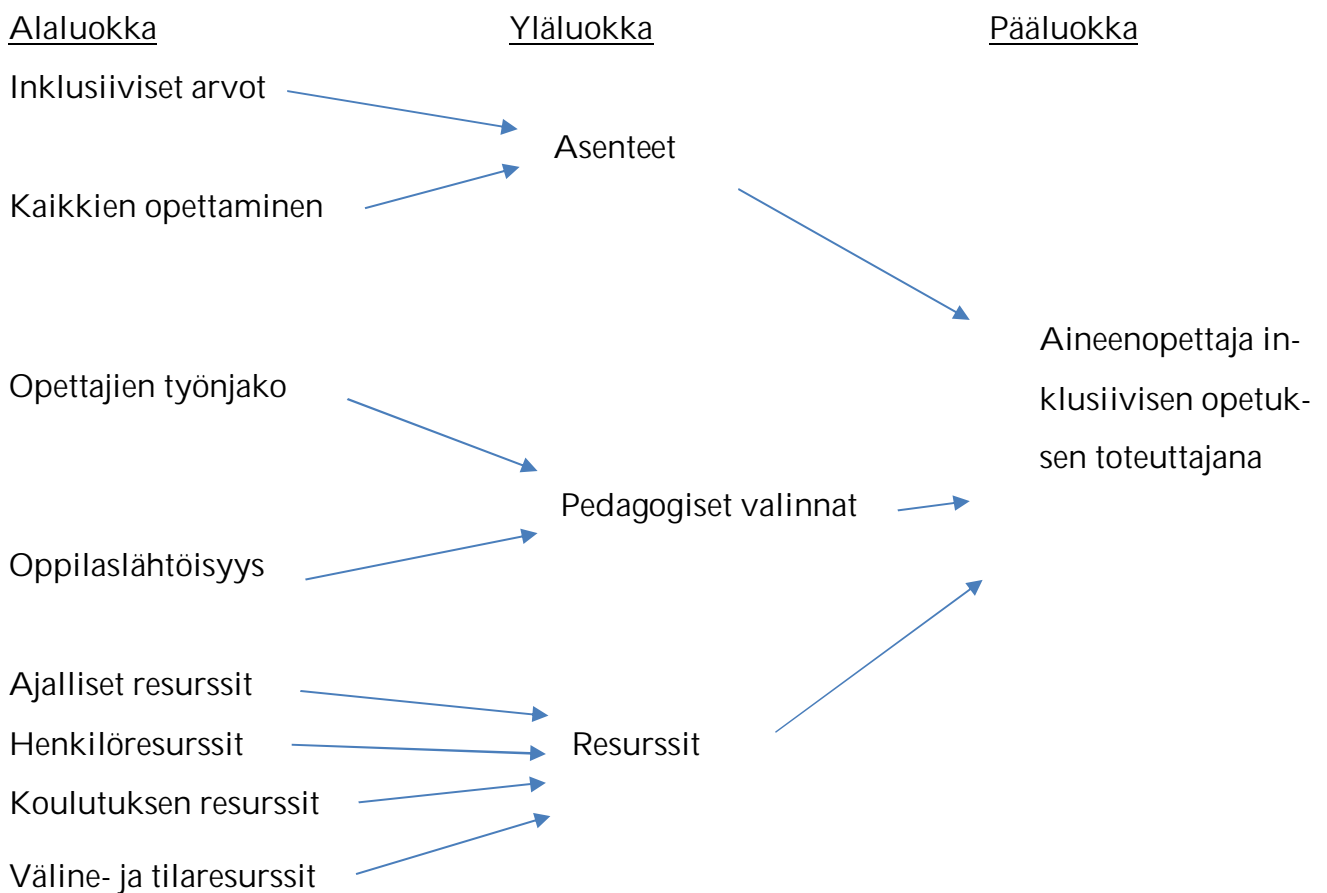
### Liite 1.

#### Analyysikuvio

##### 1. Koulutuksen antamat valmiudet inklusiiviseen opetukseen



##### 2. Inklusiivisen opetuksen järjestämiseen liittyvät seikat





## Liite 2.

### Haastattelurunko

#### Aloitus

- Minkä oppiaineen opettajia koulutat?
- Kuinka kauan olet työskennellyt aineenopettajien kouluttajana?
- Mitä muuta työkokemusta sinulla on?
- Millainen pedagogiikka tällä hetkellä painottuu opettamassasi oppiaineessa?

#### Oppilaiden tuen tarpeet

- Millaisia tuen tarpeita oppilailla koulussa on opettamassasi oppiaineessasi?
- Kuvaile jokin tyypillinen opettamasi oppiaineen opetustilanne, jossa oppilaiden (tai ympäristön) tuen tarve ilmenee.
- Miten opetuksessasi (tulevien aineenopettajien kanssa) käsittelet näitä tuen tarpeita ja mahdollisia haasteita?

#### Oppilaiden tukeminen koulussa

- Millaisia keinoja mielestäsi koulussa opettajalla on tukea oppilasta opettamassasi oppiaineessasi?
- Käytetäänkö oppiaineessasi eriyttämistä?
- Onko erityisopettaja mukana oppilaan tukemisessa?

#### Inklusiivinen opetus

Tarkoitan inklusiivisella opetuksella kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä.

- Mitä arvelet, miten aineenopettajilta sujuu inklusiivinen opetus? Miksi?
- Mitä inklusiivisen opetuksen toteuttaminen edellyttää?
- Millaisia asioita opettajien tulee ottaa huomioon inklusiivista opetusta suunnitlessaan ja toteuttaessaan?
- Millaisia ominaisuuksia mielestäsi inklusiivista opetusta toteuttavalla opettajalla tulee olla?
- Tiedätkö hyviä esimerkkejä sen onnistumisesta? Millaisia ne ovat olleet? Jos on epäonnistuttu, mitä luulet miksi?

#### Aineenopettajien koulutus

- Millaiset eväät aineesi opettajankoulutus antaa mielestäsi työelämään? Entä tuen tarpeen huomioimiseen?
- Kehittäisitkö jotenkin aineenopettajien koulutusta?

Kysymykset loppuivat tähän. Haluaisitko lisätä jotakin? Tai haluatko kommentoida haastattelua?