

**Inkluusioluokan rakentuminen erityisluokanopettajien
kuvaamana**

Saara Helenius & Essi Mäkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Helenius, Saara & Mäkinen, Essi. 2022. Inklusionluokan rakentuminen erityisluokanopettajien kuvaamana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.

Inklusio käsitteenä tarkoittaa yksinkertaisuudessaan ”täyttä osallistumista”. Inklusion ideologia tavoittelee kaikille tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Näiden arvojen tulisi olla jokaisen ihmisen oikeus, jota monet säädökset ja lait jo puoltavatkin. Opetuksen järjestäjien, koulujärjestelmän, opetushallinnon sekä opettajien tehtävänä on inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttaminen, jonka avulla luodaan kaikille yhteinen koulu.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisluokanopettajia, jotka työskentelevät inklusiivisessa oppimisympäristössä, inklusioluokassa. Tutkimus on laadullinen ja sen tarkoituksena on selvittää, miten inklusioluokka rakentuu erityisluokanopettajien kokemusten perusteella. Aineisto kerättiin haastattelemalla ja teemahaastattelurunko rakennettiin kehämäisen kaavion avulla (menneisyys - toiminta- todellisuus). Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja analyysia tarkennettiin kielen merkitysten näkökulmasta diskurssianalyysillä.

Tulokset osoittavat, että inklusioluokan rakentumiseen menneisyyden näkökulmasta vaikuttavat työyhteisö sekä rehtorin halu muutokseen. Myös täydennyskoulutuksille annettiin merkityksiä oman ajattelun kehittymisen näkökulmasta. Toiminnassa keskeistä olivat monipuoliset pedagogiset järjestelyt sekä työtä tukeva sosiaalinen verkosto. Todellisuuden näkökulmasta tutkimuksen keskeinen tulos on, että yhteisopettajuus on parhaimmillaan voimavara ja pahimmillaan opetusta haittaava tekijä. Tulevaisuudessa inklusioluokkia tarvitaan yhä enemmän, joten toimivan inklusioluokan rakentumiseksi resursointi niihin on ensisijaisen tärkeää.

Asiasanat: Inklusio, inklusiivinen oppimisympäristö, inklusioluokka, perusopetus, sosiaalinen konstruktionismi.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | INKLUUSIO | 7 |
| | 2.1 Kohti inklusiivista koulua | 7 |
| | 2.2 Inklusiivinen opetus ja kasvatus..... | 11 |
| 3 | INKLUSIIVINEN OPETUS | 15 |
| | 3.1 Pedagogiset keinot inklusiivisen oppimisympäristön rakentamiseksi | 15 |
| | 3.2 Inklusiivinen yhteisopettajuus..... | 18 |
| | 3.3 Inklusiota tukevat pedagogiset järjestelyt | 21 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 24 |
| | 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys | 24 |
| | 4.2 Lähestymistapana sosiaalinen konstruktioismi | 25 |
| | 4.3 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat..... | 26 |
| | 4.4 Tutkimusaineiston keruu..... | 28 |
| | 4.5 Aineiston analyysi | 29 |
| | 4.6 Eettiset ratkaisut..... | 33 |
| 5 | INKLUUSIOLUOKAN TODELLISUUDEN RAKENTUMINEN | 36 |
| | 5.1 Menneisyys kaavoittaa tulevaa..... | 37 |
| | 5.2 Toiminta realisoi todellisuutta | 43 |
| | 5.2.1 Toiminnan lähtökohdat | 43 |
| | 5.2.2 Pedagogiset järjestelyt | 43 |
| | 5.2.3 Erilaiset sosiaaliset verkostot..... | 47 |
| | 5.3 Deskriptio kuvaa todellisuutta | 51 |
| 6 | POHDINTA | 56 |

| | |
|-------------------------------|-----------|
| 6.1 Tulosten tarkastelu | 56 |
| 6.2 Luotettavuus..... | 57 |
| 6.3 Jatkotutkimus | 59 |
| LÄHTEET | 61 |
| LIITTEET..... | 69 |

1 JOHDANTO

Siinä missä toinen kunta palauttaa inklusiokokeilun jäljiltä pienluokkia takaisin, resursoivat toiset kunnat inklusiota tukeviin ratkaisuihin sijoittamalla erityisoppilaita tavallisiin yleisopetuksen luokkiin (Malama, 2019). Inklusion toteutuksen kirjo opetuksen ja kasvatuksen kentällä on tällä hetkellä valtava, eikä yhteisiä toimintatapoja tuen tarpeisten oppilaiden opetuksen järjestämisen keinoista ole (Liiteen, 2021; Malama, 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Yksi kentällä vaihtelevasti käytössä oleva keino vastata oppilaiden tuen tarpeeseen ovat inklusioluokat. Haluamme tässä tutkimuksessa tuoda näkyville sen, mitä inklusioluokan arki todellisuudessa on.

Inklusio on yksinkertaisuudessaan filosofia ja tapa toimia. Sen perimmäisenä tarkoituksena on syrjinnän vastustaminen kaikilla tasoilla periaatteesta käytäntöön. (Väyrynen, 2001.) Ajatuksena on, että koulun tehtävänä olisi kohdata jokainen oppilas yksilönä ja mukautua yksilön tarpeisiin. (Saloviita, 2006.) Inklusio on ilmiönä ajankohtainen ja sitä on käsitelty viime aikoina monesta eri näkökulmasta median ja tutkimusten avulla. Näkökantoja inklusioon on yhtä monta, kuin lukijoitakin riippuen siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastelee.

Olemme molemmat valmistumassa erityisluokanopettajiksi, ja tämän takia mielenkiintomme kohdistuu erityisluokanopettajien näkökulmiin ja ajatuksiin inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta. Siksi tämän tutkimuksen kohteena ovat erityisluokanopettajat eli ne ammattilaiset, jotka tekevät työtään inklusioluokassa yhteistyössä luokanopettajan kanssa. Näin saamme tutkimukseen mukaan myös yhteisopettajuusnäkökulman, joka on inklusiivisen opetuksen toimivuuden kannalta hyvin olennaista (Malinen & Palmu, 2017).

Tämän tutkimuksen avulla haluamme syventää tietojamme inklusiivisesta koulusta, pedagogiikasta ja niihin vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimuksen tavoitteena on inklusioluokan todellisuuden kuvaaminen. Lähestymistapa on sosiaalinen konstruktionismi, joka on kasvatustieteiden kentällä vähän käytetty lähestymistapa. Sosiaalisessa konstruktionismissa on kes-

keistä vuorovaikutus, jossa todellisuus on ihmisen tulkitsemaa ja vuorovaikutuksessa rakentuvaa (Berger & Luckmann, 1994). Tarkoituksena on saada selville mistä eri asioita inklusioluokan oppimisympäristö koostuu erityisluokanopettajien mieltämänä. Oppimisympäristöksi käsitellään kaikki se todellisuus, missä opetus ja oppiminen tapahtuvat (Roiha & Polso, 2018). Sosio-konstruktiiivisesti tarkasteltuna opettajan tulisi siirtää katse oppilaan heikkouksista oppimisympäristöön ja luoda ympäristö, jossa vuorovaikutus on keskiössä. Tästä näkökulmasta katsottuna optimaalinen oppimisympäristö on oppilaan oppimisen kannalta tärkeää. (Takala ym., 2020b.) Sosio-konstruktiiivinen ajatusta tukee myös inklusiivinen ajatus oppimisympäristöstä, jossa ympäristö muokataan sellaiseksi, että se sopii kaikille oppilaille.

Aineiston analyysivaihe toteutetaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, ja tutkimuksen kannalta keskeiset vastaukset luokitellaan. Tutkimustuloksissa kuvataan inklusioluokan todellisuuden rakentumista erityisluokanopettajan kuvaamana ja luodaan sitä kautta ymmärrystä siitä, mitä kaikkea inklusioluokka ja sen toiminta pitää sisällään. Ymmärrystä inklusioluokan rakentumisesta täydennämme diskurssianalyysillä, joka tukee sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapaa, jossa kieli ja vuorovaikutus ovat keskiössä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Tarkoituksenamme on diskurssianalyysin avulla saada selville erilaisia inklusioluokkaan liittyviä valta-asetelmia, jotka voivat ohjailla inklusionluokan rakentumista. Lisäksi haluamme selvittää, mitä rooleja inklusioluokassa on nähtävillä, sillä kaikki tämä vaikuttaa siihen, miten inklusioluokan todellisuus rakentuu.

2 INKLUUSIO

Inkluusio on koulujen käytänteissä vielä paikkaansa hakeva toimintamalli, jonka toteutumisessa on käytännön tasolla paljon kaikuja vanhoista erityisopetuksen toteuttamisen tavoista, kuten segregatiosta ja integraatiosta (Takala, 2016). Inklusiota ymmärtääkseen on tiedettävä koulumaailman historiasta laajemmin (Kivirauma, 2015b; Paju, 2021). Vaikka inklusion toteutumisen ajatellaan olevan hyvin koulu- ja paikkakuntakohtaista, on huomioitavaa, että inklusiomyönteistä opetusta ja oppilaiden kohtaamista vaativat myös yhteiskunta ja opetusta ohjaavat lait sekä asiakirjat, kuten Yhdistyneiden kansakuntien sopimus (1948), Perusopetuslaki (1998), Salamancan julistus (1994) sekä Lasten oikeuksien sopimus (1989). Inklusion käsitettä on vaikea avata yleisellä tasolla, sillä inklusiosta ei voi puhua kontekstistaan erillään (Väyrynen, 2001). Siksi avaamme seuraavassa inklusion syntyyn johtaneita tekijöitä historian, ideologian, organisaation opetussuunnitelmien sekä itse opetustyön näkökulmasta.

2.1 Kohti inklusiivista koulua

Inkluusio ja erityisopetus ovat osa koulujärjestelmää ja yhteiskuntaa, joten inklusion tarkastelu vaatii tarkempia tietoja myös erityisopetuksen järjestämisestä ja sen historiasta (Kivirauma, 2015b; Paju, 2021). Erityisopetus pohjautuu erityispedagogiikkaan, jonka varhaisia lähtökohtia ovat olleet psykologia ja lääketiede. Nämä tieteenalat jakavat ajatuksen siitä, että ympäristön ja yksilön väliset vuorovaikutukselliset ongelmat ovat lähtöisin yksilöstä ja tätä yksilöä pyritään korjaamaan. (Kivirauma, 2015a.)

Segregaatiokeskeisessä ajattelutavassa erilaisuus oli yhtä kuin vaurioituneisuus ja yksilön puutteet katsottiin vioiksi (Emanuelsson, 1997). Tämän näkökulman mukaan valtaväestöstä poikkeavien yksilöiden ajateltiin olevan taakka yhteiskunnalle (Kivirauma, 2015b; Emanuelsson, 1997). Segregaation aikakaudella vahvemmat päättivät, että vammaisten oppilaiden opetus järjestetään segregaa-

tion keinoin eli eristämällä oppilas muusta yhteiskunnasta (Takala, 2016a). Vammaiset sekä muuten normaalista poikkeavat oppilaat, kuten huonokäyttöiset ja niin sanotut tyhmät suljettiin erilaisiin laitoksiin (Emanuelsson, 1997; Takala, 2016a; Saloviita, 2012; Saloviita, 2013). Tällaisilla valtaväestöstä poissuljetuilla oppilailta ei katsottu olevan enää paluuta yhteiskunnan jäseniksi (Saloviita, 2012; Saloviita, 2013). Erityiskoulut tarjosivat vammaisille laitosmaisia palveluita (Saloviita, 2013), jossa oppilaat viettivät koko opiskeluaikansa osallistumatta lainkaan yleisopetukseen (Takala, 2016a; Takala ym., 2020a). Erillislaitokset ovat peräisin ajalta, jolloin perusopetuksen koulujärjestelmää ei ollut vielä kehitetty (Kivirauma, 2015b).

Perusopetuksen koulujärjestelmän merkittävä ajatustavan muutos oli kuntoutuskomitean esitys vuonna 1966, jossa esitettiin uudenlaista ajatusta ihmisarvosta ja ihmisoikeuksista (Saloviita, 2006; Miettinen ym., 2011; Haimi & Kahilainen, 2012). Ajatus pohjautui YK:n 1952 laatimaan sosiaalisen neuvoston ohjelmaan. Sen mukaan uusi segregaaation ideologia perustui siihen, ettei käyttäytymisen kontrolloinnin katsottu olevan yksilön eristämistä, vaan ennemminkin hoitokeino, jolla pyrittiin yksilön sielun parantamiseen (Miettinen ym., 2011; Haimi & Kahilainen, 2012). Uuden eurooppalaisen aatevirtauksen myötä vammaiset alettiin nähdä ihmisinä, joiden kehittymiseen voidaan vaikuttaa kasvatuksen keinoin (Kivirauma, 2015b; Takala, 2016a). Nyt yksilön sulkemisen taustalla oli henkilön oma etu, eikä yhteiskunnan suojeleminen (Saloviita, 2006). Kasvatus oli kuitenkin lastensuojelullisiin aatteisiin pohjautuvaa, jolloin eristäminen, holhoaminen ja suojeleminen olivat keskiössä. Oppilaiden kanssa pyrittiin toteuttamaan laadultaan hyödyllistä tekemistä. Sen tarkoituksena oli saada vammaisista yhteiskunnallisesti tuottavia yksilöitä (Kivirauma, 2015b; Takala, 2016a.), jotka olisivat kykeneviä elättämään itsensä (Kivirauma, 2015b; Saloviita, 2006).

Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien esiin noston jälkeen Suomessa toteutettiin peruskoulu-uudistus vuosina 1972–1977, josta alkoi toinen suuri ajattelutavan muutos, sillä uudistuksen myötä tasa-arvon edistäminen nousi yhdeksi koulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. Uudistuksen yhteydessä myös erityisopetus

kytkettiin osaksi koulujärjestelmää ja sen suunnittelua varten nimettiin erityisopetuksen suunnittelutoimikunta. (Kivirauma, 2015b.)

Integraatio syntyi erillisen opetuksen eli segregaatian ja siihen liittyvän arvostelun pohjalta (Takala ym., 2020b). Uusi integraatioon pohjautuva ajattelumalli edusti ihmisarvon ja kansalaisoikeuksien uudenlaista käsitystä (Saloviita, 2013). Integraation taustalla nähdään vaikuttavan normalisaatioperiaate, joka syntyi 1960-luvulla. Periaatteen ajatuksena oli antaa vammaisille ihmiselle mahdollisimman normaalit elinolot ja koulukokemukset (Moberg & Savolainen, 2015.) Vuoden 1985 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan "Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä tai toivottavana". Tässä opetussuunnitelmassa mainittiin myös ensimmäistä kertaa se, että oppilaiden integrointi oli mahdollista yleisopetuksen ryhmiin, sillä kuntien tehtävänä oli järjestää erityisopetus. (Opetushallitus, 1985.)

Aikaisemmasta laitosmalliajattelusta poiketen integraation katsottiin olevan keino kuntouttaa yksilöitä. Enää yksilö ei ollut vaurioitunut tai rikollinen, vaan ennemminkin sairas, jota voisi vielä kuntouttaa. (Saloviita, 2012; Saloviita, 2013.) Peruskoulu-uudistukselle merkillinen opetussuunnitelma oli vuonna 1994 voimaan tullut suunnitelma, jossa käsite osa-aikainen erityisopetus mainittiin ensimmäistä kertaa, mikä käsitettiin myös integroiduksi opetuksiksi. Jo tällöin ajateltiin, että koulu on kaikille yhteinen paikka, vaikka erityisopetuksen luokista ei tässä vaiheessa haluttu luopua. (Rokka, 2011; Opetushallitus, 1994.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (1994) mukaan osa-aikainen erityisopetus oli opetusta, jossa luokanopettaja ja erityisopettaja opettavat yhtä aikaa.

Integraation ideologiaa tarkastellessa keskeisessä asemassa on porrasteinen kuntoutusjärjestelmä (Saloviita, 2006). Tällöin myös kouluissa alettiin puhumaan erilaisista tukimalleista (Saloviita, 2012; Saloviita, 2013). Erityisopetuksessa katsottiin olevan eri tasoja, joita olivat muun muassa erityisopetus tavallisella luokalla, klinikkaopetus, osa-aikainen erityisluokka, erityisluokat, erityiskoulut tai laitokset. Porrassajattelun mukaan oppilasta kuntoutettiin niin, että hänen oli

mahdollisuus siirtyä portailta eteenpäin vahvemmassa tuesta kohti itsenäisempää opiskelua. Normaaliin yhteiskuntaan kuulumisen ehtona oli yksilön kuntouttaminen ja yhteiskuntaan liittymisen ehtona se, että kuntouttamisen avulla yksilö täyttää normaaliyhteisöön vaadittavat ehdot. Poissulkeminen nähtiin enää ehdollisena ja riippuvan poikkeavuuden asteesta. (Saloviita, 2006.)

Porrasteisen kuntoutusjärjestelmän toimivuuden takaamiseksi on tärkeää, että integraatiota tarkastellaan eri näkökulmista. Fyysinen integraatio on yksinkertaisimmillaan samassa tilassa muiden oppilaiden kanssa olemista. (Emanuelsson, 1997.) Fyysisen integraation lähtökohtana oli herännyt huoli siitä, että erillinen kouluympäristö edistää vammaisen oppilaan syrjäytymistä yhteiskunnasta (Moberg & Savolainen, 2015). Fyysisen integraation tarkoituksena oli tukea yhteenkuuluvuutta ja miettiä, mitä ympäristölle voisi tehdä, jotta normaalit ihmisten väliset erot hyväksyttäisiin koulumaailmassa (Emanuelsson, 1997). Erityisopetus- ja tukipalvelut ovat fyysisen integraation edellytyksiä, sillä osallistumisen mahdollistaminen ja esteiden poistaminen ovat osa luokan toimintaa ja olennainen osa fyysistä integraatiota. Pedagogiseen integraatioon kuuluvat puolestaan kolmiportainen tuki, erilaiset opetusmenetelmät sekä tavat opettaa. Sosiaalisen integraation näkökulmasta keskeisiä ovat yhteenkuuluvuus ja tasa-arvoisuuden edistäminen. (Moberg & Savolainen, 2015.) Nämä vaatimukset löytyvät myös perusopetuslaista. (Moberg & Savolainen, 2015; PerOpL 1998/628).

Käytännön tasolla integraation aikakaudella perusopetuksen yhteyteen perustettiin erityisluokkia, joiden avulla koulut selvisivät oppilaiden erilaisuudesta (Kivirauma, 2015b; Alijoki, 2008). Opetus tapahtui pienluokassa, jossa oli kymmenen oppilasta. Erityisopettaja opetti oppilailleen kaikkia oppiaineita. Tästä siirryttiin kuitenkin nopeasti osa-aikaisen erityisopetuksen malliin, jotta yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen kynnys pieneni. (Kivirauma, 2015b.) Integraatiomallisessa erityisluokkiin pohjautuvassa opetuksessa oppilasta saatettiin siirtää erityis- ja yleisopetuksen välillä tunneiksi tai kokonaisiksi päiviksi. Integroitu oppilas luokiteltiin yhä erityisopetuksen oppilaaksi, joka sovitusti vie-

raili yleisopetuksen tunneilla. (Takala ym., 2020b.) Erityisluokat yleistyivät ja niiden määrä kasvoi koko integraatioajattelun aikakauden ajan 1900-luvun lopulle saakka (Kivirauma, 2015).

2.2 Inklusiivinen opetus ja kasvat

Inklusion päämäärä ja tavoitteet perustuvat ihmisoikeuksiin ja demokraattiseen ideologiaan. Demokraattisten yhteiskuntien pyrkimys tasa-arvoon on toiminut inklusiivisen ajattelun kehityksen lähtökohtana. (Takala ym., 2020b.) Inklusion ideologinen ajatus pohjautuu siihen, että kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus opiskella tavallisella luokalla. Erityisluokkia ja kouluja pidetään tarpeettomana myös vaikeasti vammaisille lapsille. (Saloviita 2006.) Inklusiivisen ajattelun taustalla on vammaisuuden sosiaalinen malli, joka tarkoittaa, että vammaisuus on sosiaalisessa tilanteessa syntyvää ja seurausta siitä, ettei yhteisö kykene yksilön moninaisuuden huomioimiseen (Kyrö-Ämmälä & Lakkala, 2018).

Inklusio on saanut syntynsä ihmisten vaatimuksesta yhdenvertaisuuteen. Yhdenvertaisessa ajattelussa kaikkien halutaan olevan yhteiskunnan jäseniä ja saman arvoisia. (Emanuelsson, 1997.) YK:n Ihmisoikeusjulistus (1948) vastasi tähän ihmisten esittämään yhdenvertaisuuden vaatimukseen ja sillä on myöhemmin ollut suuri rooli myös inklusion kehittämisessä. Ihmisoikeusjulistuksen mukaan ”Kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. Heille on annettu järki ja omatunto, ja heidän on toimittava toisiaan kohtaan veljeyden hengessä.” (1.artikla). Tasavertaisuuden lisäksi YK:n ihmisoikeusjulistus ottaa kantaa siihen, että mikään ihmisen ominaispiirre, vamma tai muu tekijä ei saa vaikuttaa ihmisen oikeuksiin yhteiskunnassa. Ihmisoikeusjulistuksessa kerrotaan myös opetukseen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista sekä sanotaan, että jokaisella, ominaisuuksiin katsomatta täytyy olla oikeus opetukseen. (YK, 1948.)

Myöhemmin erityisesti lasten oikeuksia tarkennettiin YK:n yleissopimuksella lasten oikeuksista vuonna 1989. Sopimuksen tehtävänä on taata kaikkien ihmisten synnynnäinen arvo. Jokaisella lapsella on oikeus huolenpitoon ja

apuun. Kaikilla lapsilla on yhtäläiset oikeudet riippumatta lapsen taustasta tai ominaisuuksista, kuten vammasta. Vammaisella lapsella on oikeus täysipainoiseen ja hyvään elämään, jossa edistetään itseluottamusta ja ihmisarvoa, jonka avulla helpotetaan lapsen osallistumista oman yhteisön toimintaan. (23artikla.) Vammaisille lapsille on annettava erityistarpeet huomioivaa apua, jonka avulla lapsella on mahdollisuus käydä koulua, kouluttautua ja osallistua erilaisiin virkistäytymispalveluihin (29artikla). Koulutuksen tulee pyrkiä siihen, että jokaisella lapsella on valmiudet kehittää itseään mahdollisimman täyteen mitaan (UNICEF, 1989).

Läpimurto inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen kehittämisessä oli UNESCON johdolla toteutettu maailmankonferenssi, jonka pohjalta syntyi Salamancan julistus vuonna 1994. Konferenssissa esitettiin, että opetuksen ja kasvatuksen pitäisi olla inklusiivista. (UNESCO, 1994.) Salamancan julistuksen myötä käsite "inclusive education" tuli tunnetuksi (Saloviita, 2012; UNESCO, 1994). Julistuksessa määrättiin, että koulu on kaikille yhteinen ja koulujen pitäisi ottaa oppilaat vastaan riippumatta heidän taustoistaan tai lähtökohdistaan. Sopimuksessa päätettiin, että tuen tarpeista riippumatta jokaisella lapsella on oikeus päästä tavalliseen kouluun. Opetuksen mukauttaminen oppilaalle sopivaksi on koulun tehtävä. (UNESCO, 1994.)

Maailmanlaajuisten julistusten lisäksi Suomen Perustuslaki velvoittaa meitä kohtelemaan yksilöitä yhdenvertaisesti ja kieltää syrjinnän (PL 2:6.1&2 §). Perusopetuslaki puolestaan määrittelee tarkemmin koulussa tapahtuvaa opetusta. Siinä sanotaan: "Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana." (PerOpL 1:2.2 §). Sekä: "Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella." (PerOpL 1:2.3 §). Perusopetuslaki määrää myös sen, että oppilas on oikeutettu tarvittaviin tukipalveluihin ja erityisjärjestelyihin oppivelvollisuuden suorittamiseksi (PerOpL 4:16.1&2§).

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman lähtökohtana olivat oppilaiden vahvuudet sekä yksilölliset tarpeet (Opetushallitus, 2004). Opetussuunnitelmassa puhuttiin edelleen osa-aikaisesta erityisopetuksesta, mutta yhteiskunnallista tasa-arvoa edistävä ajatus kuitenkin oli, että jos mahdollista, perusopetus järjestetään tavallisella luokalla (Rokka, 2011). Opetussuunnitelman mukaan oppilaan opiskelu voitiin kuitenkin edelleen järjestää myös erityisopetuksen ryhmässä, oppilaan tuen tarpeen niin vaatiessa (Opetushallitus, 2004).

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta mukailee inklusion kehittymisen kannalta merkittäviä asetuksia ja lakeja. Keskeistä opetussuunnitelmassa on, että koulu on tasa-arvoinen paikka, joka edesauttaa oppilaiden tervettä kehitystä, huomioiden jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. (Opetushallitus, 2014.) Opetussuunnitelma on pysynyt rakenteeltaan suhteellisen samanlaisena vuosikymmenestä toiseen (Rokka, 2011). Opetussuunnitelmien päivittäminen on Suomessa ensisijaisesti tapa kehittää koulua. Kehittämistyön ytimenä ovat pedagogiset kysymykset. Pohjimmiltaan kyse on kuitenkin poliittisesta toiminnasta, jonka avulla pyritään vaikuttamaan koko yhteiskunnan tulevaisuuteen. (Soini ym., 2017.) Opetussuunnitelmat ovat aina aikaan sidonnaisia ja reagoivat koulutuspoliittisiin muutoksiin (Rokka, 2011).

Vaikka perusopetusta ohjaavat erilaiset lait ja asiakirjat, on inklusion näkökulmasta tarkasteltuna asiakirjojen anti melko mitätön (Takala ym., 2020b). Inklusio mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhden ainoan kerran, sekin hyvin yleismaallisesti "Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti" (Opetushallitus, 2014). Myös inklusion määrittely puuttuu asiakirjoista kokonaan. Tämän seurauksena se miten ja missä tuki tarjotaan, on hyvin eri tavalla tulkittavaa. (Takala ym., 2020b; Butler & Naukkarinen, 2017.) Pahimmillaan erilaisista tulkinnoista voi seurata opetusjärjestelyjä ja oppilaita eriarvoistavia rakenteita (Takala ym., 2020b). Myös erityisopetuksen järjestämisestä sanotaan laissa monitulkintaisesti. Sen mukaan "Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa pai-

kassa.” (PerOpL 4:17.1§.) Tämän kaltainen monitulkintaisuus antaa mahdollisuuden toimintaan, jossa inklusion toteutuminen käytännön tasolla jää vähäiseksi. Lisäksi laki antaa mahdollisuuden siihen, että oppilaan täytyisi olla sopiva tiettyyn ympäristöön, joka on inklusioajattelun vastaista. (Takala ym., 2020b.) Vaikka Suomi tekee jatkuvaa työtä inklusion kehittämiseksi, on Suomen erityisluokilla edelleen erittäin paljon oppilaita. Oppilaiden määrään inklusiotoimenpiteet eivät ole juuri vaikuttaneet. (Mikola, 2011.)

Tässä tutkimuksessa puhutaan inklusiosta suomalaisen perusopetuksen näkökulmasta, sillä se on tutkimuksen valossa tarkoituksenmukaista. On kuitenkin otettava huomioon inklusiokäsitteen laajuus. Inklusio ei koske ainoastaan perusopetusta tai varhaiskasvatusta, vaan inklusio liittyy laajemmin koko ihmisen elämään. (Saloviita, 1999.) Inklusio on käsitteenä kulttuurisidonnainen, jolloin se näyttäytyy erilaisena ympäristöstä riippuen. Sitä, mitä inklusio käytännön tasolla tarkoittaa, on lähestytty monella eri tavalla. Tutkijat ovat kuitenkin esittäneet kaikkia tulokulmia yhdistäviä piirteitä, joita ovat esimerkiksi lähikouluun pääseminen, osallistuminen, eristävien ja syrjäyttävien käytänteiden poistaminen, oppilaiden tuen ja palveluiden järjestäminen omassa koulussa, yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointi. (Mikola, 2012.)

Pääajatuksena inklusiossa on, että jokaisella on mahdollisuus osallistua koulussa tapahtuvaan toimintaan sekä se, että jokaista oppilasta arvostetaan tasapuolisesti (Butler & Naukkarinen, 2017; Saloviita, 2012; Takala ym., 2020b). Jokaisen osallistuminen opetukseen tarkoittaa kaikille yhteistä opetusta, jossa on käytössä asianmukaisia tukitoimia turvaamassa oppilaiden osallisuutta. Tällaisen opetuksen toteuttaminen vaatii korkealaatuisuutta, joka sisältää monipuolisia ja joustavia opetusjärjestelyitä. (Takala ym., 2020b.)

3 INKLUSIIVINEN OPETUS

Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla täytyy olla mahdollisuus käydä koulua omassa lähikoulussaan (PerOpL 2:6.2 §). Oppilaan tuki järjestetään omassa koulussa joustavin järjestelyin (Opetushallitus, 2014). Tämän toteutuessa puhutaan inklusiivisesta koulusta. Inklusiiviselle koululle on keskeistä oppilaiden tarpeiden mukaan muokkautuvat oppimisympäristöt. Koulukontekstissa oppimisympäristöllä tarkoitetaan tilaa, paikkaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöä, jonka ensisijainen tarkoitus on oppimisen edistäminen (Manninen & Pesonen, 1997). Lisäksi inklusiivista koulua tukee yhteisopettajuuden työskentelymalli, jonka avulla oppilaille on mahdollista antaa laaja-alaisempaa tukea yleisopetuksen luokassa (Eskelä-Haapanen, 2013). Inklusiivisessa opetuksessa keskeisiä ovat monipuoliset ja vaihtelevat työtavat, joita hyödyntämällä on tarkoitus toteuttaa opetusta niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia (Takala ym., 2020b).

3.1 Pedagogiset keinot inklusiivisen oppimisympäristön rakentamiseksi

Inklusio on ajattelutapa, joka sisältää paljon muutakin kuin ajatuksen siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus käydä omaa lähikouluaan (Takala, 2016a). Inklusiosta käsin tarkasteltuna koulu on yhteisö (Väyrynen, 2001) ja ajatuksena on se, että oppilaan lähtökohdista huolimatta jokaisella on yhtäläinen oikeus olla osana kouluyhteisöä (Takala ym., 2020b). Koulu on paikka, joka on syrjintävapaa ja kaikille avoin. Tässä ajatuksessa on perimiltään kyse tasa-arvosta. (Takala, 2016a.) Inklusio ei kuitenkaan toteudu ainoastaan erilaisten määräysten ja suositusten pohjalta (Väyrynen, 2001; Biklen, 2001). Oppimisen ja koulunkäynnin tuella vastataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Se tarkoittaa sekä yhteisöllisiä, että oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Inklusion toteutumisessa on suuressa roolissa koulun joustavuus opetuksessa ja toimintatapojen muutoksessa.

(Takala ym., 2020b.) Ennen kaikkea inklusio on muutosprosessi, jota koko koulu yhteisö yhdessä päämäärätietoisesti toteuttaa. Parhaimmillaan inklusiivinen koulumalli tukee kaikkia oppilaita ja kiinnittää erityistä huomioita niihin oppilaisiin, joilla on vaara alisuoriutua tai jäädä muutoin ulkopuolisiksi. (Ainscow, 2005.) Inklusio mahdollistaa oppilaiden tuen tarjoamisen heti tuen tarpeen ilmetessä (Pulkkinen & Janhukainen, 2015).

Tutkimuksessa lähestytään oppimisympäristöjä jaottelun mukaan, jossa niitä tarkastellaan fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja pedagogisen ulottuvuuden kautta (Opetushallitus, 2014; Roiha & Polsa, 2018; Lakala, 2019; Manninen & Pesonen, 1997; Saarinen, 2020). Vaikka oppimisympäristön jakaminen osiin auttaa ymmärtämään oppimisympäristön monet muodot, on koulumaailmassa tärkeä tarkastella oppimisympäristöä kokonaisuutena. Oppimisympäristön eri osa-alueet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Roiha & Polsa, 2018.) Toisin sanoen kouluympäristö on aina moniulotteinen. Psyykkinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus muodostavat kokonaisuuden, jossa oppiminen tapahtuu. Fyysinen kouluympäristö on puolestaan paikka, jossa oppimiseen liittyvä toiminta tapahtuu. (Saarinen, 2020).

Oppimisympäristö on inklusiivisen ajattelun mukainen, sillä oppimisympäristöä muokkaamalla mahdollistamme erilaisille oppijoille edellytykset osallistua opetukseen (Mikola, 2011; Biklen, 2001). Oppimisympäristön muokkaamisella ajatellaan usein fyysisten esteiden poistamista kouluympäristöstä. Kaikkien oppilaiden tarpeet on kuitenkin huomioitava myös pedagogisen, sosiaalisen ja teknologisen ympäristön suunnittelussa. (Takala ym., 2020b.) On myös huomion arvoista, että sosiaaliset ja psyykkiset esteet vaikuttavat usein oppimiseen fyysisen oppimisympäristön puutteita enemmän (Roiha & Polso, 2018).

Fyysinen oppimisympäristö on toisin sanoen esteetön koulu, luokkatila tai jokin muu konkreettinen oppimistila. Fyysinen oppimisympäristö kattaa tilassa olevat asiat ja esineet. Myös valaistukseen, ilmanvaihtoon sekä lämpötilaan liittyvät asiat ovat osa fyysisistä oppimisympäristöä, kuten myös tavaroiden tiedossa

olevat pysyvät ja tarvittaessa nimetyt paikat. (Roiha & Polso, 2018; Manninen & Pesonen, 1997; Saarinen, 2020.)

Psyykkistä oppimisympäristöä voi kuvailla oppilaan henkilökohtaiseksi oppimisympäristöksi. Se käsittää sekä kognitiivisen ympäristön eli oppilaan tiedot ja taidot, että emotionaalisen ympäristön. (Saarinen, 2020.) Emotionaaliseen ympäristöön liittyvät erilaiset tunteet ja tuntemukset, jotka voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Positiivisia tunteita luo esimerkiksi rento ja turvallinen ilmapiiri, joka edistää oppimista. (Roiha & Polso, 2018.) Negatiivisia tuntemuksia voi saada aikaan esimerkiksi jännittäminen (Saarinen, 2020; Roiha & Polso, 2018). Pelko voi pahimmillaan aiheuttaa lukkotilan, jonka vuoksi oppilas ei selviä opiskeluistaan. Ahdistuksen seurauksena oppilaan motivaatio opiskeluun voi laskea. (Saarinen, 2020.) Opettajan rooli psyykkisen oppimisympäristön luomisessa ja sen ylläpitämisessä luokassa on suuri (Roiha & Polso, 2018).

Sosiaalinen oppimisympäristö koostuu ihmissuhteista sekä oppimiseen liittyvistä vuorovaikutustilanteista. Sosiaaliseen oppimisympäristöön koulukontekstissa kuuluvat kaikki koulun henkilökunta, oppilaat, heidän perheensä ja muut yhteistyötahot. Sosiaalinen oppimisympäristö koostuu sosiaalisesta systeemistä ja rakenteista, joihin vaikuttavat kaikki oppimistilanteeseen osallistujat ja heidän välisensä vuorovaikutus. (Saarinen, 2020.) Vuorovaikutus on keskiössä inklusiivisessa kasvatuksessa (Naukkarinen, 2018) ja osallisuuden näkymien luokkahuoneessa on merkki siitä, että inklusio toimii (Biklen, 2001; Takala ym., 2020b). Oppilaat oppivat sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla monenlaisia taitoja ja yhdessä tekeminen motivoi oppilaita haastavaankin toimintaan (Alijoki, 2008).

Opettajan käsitys oppimisympäristön moniulotteisuudesta on tärkeä, sillä se näkyy kaikissa opettajan valinnoissa opetusta suunniteltaessa ja valinnat muodostavat pedagogisen oppimisympäristön. Pedagoginen oppimisympäristö on opettajan pedagogisen toiminnan lisäksi näkökulmia esimerkiksi ihmis- ja oppimiskäsityksestä. Toimivalla pedagogisella oppimisympäristöllä mahdollistetaan mahdollisimman hyvä oppiminen. Kulttuurinen oppimisympäristö puolestaan

tarkoittaa opetuksen alalla vallitsevia arvoja, toimintatapoja ja uskomuksia. (Saarinen, 2020.)

Inklusion toteuttaminen vaatii ammatillista työtettä ja koulun toimintakulttuurin muutosta (Takala ym., 2020b). Koulujen kehittämisen tarkoituksena on päästä eroon vanhasta ajattelutavasta, jossa lapsen tulee olla koululle sopiva ja siirtyä siihen ajattelumalliin, jossa koulu on sopiva lapselle (Takala, 2016a; Väyrynen, 2001). Opettajien tulisikin ottaa enemmän vastuuta siitä, että koulussa olisi mahdollisimman monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka ottavat erilaiset oppijat huomioon (Naukkarinen, 2018). Kaikessa tässä on kyse siitä, että opettaja keskittyy oppilaan heikkouksien sijasta monipuolisen ja rikkaan oppimisympäristön luomiseen, jossa vuorovaikutus on keskeisessä asemassa (Takala ym., 2020b). Jokaisella yksittäisellä opettajalla ja kasvatusalan ammattilaisella on velvollisuus kokeilla erilaisia tapoja, joiden avulla inklusio saataisiin toimimaan (Biklen 2001). Yhteistyö on avainasemassa tukemassa inklusion toteutumista (Takala ym., 2020).

On kuitenkin huomioitava, ettei oppimisympäristöjen rakentamisessa pidä unohtaa oppilaiden toimijuutta ja osallisuutta, sillä oppimisympäristön muokkaaminen tapahtuu aina oppilaiden tarpeista käsin, tavoitteena oppilaiden oppiminen. Yhteistä oppimisympäristöä ei kuitenkaan ole aina mahdollista muokata kaikille sopivaksi, joten käytännössä oppimisympäristön muutokset kannattaa toteuttaa sitä eniten tarvitsevan näkökulmasta. (Roiha & Polsa, 2018.)

3.2 Inklusiivinen yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus on osoittautunut potentiaalisesti vaihtoehdoksi tukemaan inklusiivista opetusta (Malinen & Palmu, 2017; Saloviita, 2009). Tässä tutkimuksessa käytetään yhteisopettajuus -käsitettä puhuttaessa inklusiivisesta opetuksesta, jossa luokanopettaja ja erityisluokanopettaja toimivat työparina päivittäin ja jakavat vastuun oppilaistaan (Takala ym., 2020a). Yhteisopettajuuden käsitteellä on tarkoitus korostaa, että opetuksen kaikki vaiheet suunnittelusta arviointiin tehdään yhdessä (Takala, 2016b; Takala ym., 2020a; Malinen & Palmu, 2017;

Mykkänen, ym., 2013). Samanaikaisopettajuudella puolestaan tarkoitamme yhtä aikaa tapahtuvaa opetusta, jossa kaksi opettajaa opettaa oppilasryhmää samanaikaisesti (Saloviita, 2008).

Opettajan työ on ollut aina autonomista ja työlle tyypillistä on ollut se, että sitä on toteutettu yksin (Sirkko ym., 2020; Roiha & Polso, 2018). Koulujärjestelmän muutos ja siirtyminen segregaatista kohti inklusiota on eittämättä tuonut muutoksia myös opettajan työhön (Sirkko ym., 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan henkilöstön tiivis yhteistyö auttaa myös opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutumisessa (35). Inklusiiviselle opetukselle on keskeistä opettajien välinen yhteistyö. Yhteistyön avulla saadaan hyödynnettyä ammattilaisten asiantuntijuus, osaamisalueet sekä vahvuudet mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. (Takala ym., 2020b; Eskelä-Haapanen, 2013.) Yhteisopettajuus ei ole interventio tai yksittäinen pedagoginen menetelmä (Malinen & Palmu, 2017), mutta se on yksi keino, jolla voidaan kehittää opetusta inklusiivisempaan suuntaan ja samalla vastata oppilaiden tuen tarpeisiin entistä tehokkaammin ja monipuolisemmin (Sirkko ym., 2020; Malinen & Palmu, 2017). Yhteisopettajuus on opettajien välistä tasa-arvoista yhteistyötä, jonka toteuttamiseksi ei ole olemassa yhtä oikeaa kaavaa, vaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa eri tavoilla. Yhteistyössä korostuu yhteisen suunnittelun merkitys, mutta parhaimmillaan yhteistyö kahden opettajan välillä on myös dialogeja ja yhdessä opettamista. (Mykkänen ym., 2013.)

Hyötyjä yhteisopettajuudesta ovat kokeneet sekä opettajat, että oppilaat (Takala ym., 2020a; Lakkala, 2019). Yhteisopetusluokat mahdollistavat parhaimmillaan tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun heidän lähikoulussaan (Malinen & Palmu, 2017). Yhteisopettajuudella on tutkitusti myös monia muita hyötyjä. Vastuun jakaminen on yksi ehdottomia yhteisopettajuudessa koettuja positiivisia puolia (Takala ym., 2020a; Takala & Pihlaja, 2021; Saloviita, 2009). Opettajilla on mahdollisuus saada kollegalta tukea, oppia ja palautetta omasta työstään, joka on koettu antoisaksi (Malinen & Palmu, 2017; Saloviita, 2009). Opettajat ovat kokeneet suunnitteluvastuun jakamisen yhteisopettajuuden toimintamallissa omaa

työtänsä rikastuttavaksi tekijäksi. Opettajat ovat voineet hyödyntää suunnittelussa mielenkiinnonkohteitaan sekä erityistaitojaan, ja näin suunnittelusta on saatu paras mahdollinen hyöty irti. (Sirkko ym., 2020.) Opettajien yhteinen suunnittelu ja toteutus tuottaa usein myös työtavoiltaan ja oppisisällöltään laadukkaampaa opetusta, kun yksin tehty työ (Malinen & Palmu, 2017; Takala ym., 2020a; Saloviita, 2009).

Opettajat näkevät yhteisopettajuudella olevan positiivisia vaikutuksia myös luokan työrauhaan ja oppilaiden oppimiseen (Takala & Pihlaja, 2021; Saloviita, 2009). Oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna yhteisopettajuudella on vaikutusta oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Lisäksi yhteisopettajuus tukee oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja osallisuutta. Osallisuuden kokeminen puolestaan vahvistaa oppilaan hyvinvointia. Parhaimmillaan yhteisopettajuus mahdollistaa oppilaan tuen hänen omien kavereidensa joukossa ilman oppilaan siirtoa toiseen paikkaan, eli toisin sanoen inklusion perimmäinen ajatus toteutuu. (Takala ym., 2020a.) Oppilaat hyötyvät myös siitä, että saavat yksilöllistä huomiointia enemmän, kun opettajia on luokassa kaksi (Saloviita, 2009).

Vaikka yhteisopettajuutta pidetään vastauksena inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, on yhteisopettajuuden käyttö levinnyt hitaammin kuin odotettiin. Yhteisopettajuuden mahdollisuuksia ei osata hyödyntää joka paikassa parhaalla mahdollisella tavalla. (Malinen & Palmu, 2017.) Yhteisopettajuuteen liitetään monia haasteita, kuten opettajien välinen yhteistyö ja epätasa-arvoiset roolit (Malinen & Palmu, 2017; Sirkko ym., 2020). Opettajat toivovat yhteisopettajaksi työparia, jonka kanssa voi työssään olla oma itsensä (Sirkko ym., 2020). Yhdessä toteutettavaa opetusta pidetään haastavana työskentelymuotona, sillä opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa oppitunnin aikana. Tämä vaatii opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja, sillä opetusvuoroja ja rooleja vaihdellaan tilanteen mukaan. Toinen opettajista voi esimerkiksi mallintaa toisen opettajan puhuessa tai opettajat voivat syventää opetusta toisilleen esitettävillä kysymyksillä. On katsottu, että tämän kaltaisen opetuksen toteuttaminen vaatii

opettajilta kokemusta opettajan työstä. (Eskelä-Haapanen, 2013.) Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen myös riittävästi suunnitteluaikaa (Lakkala, 2019; Malinen & Palmu, 2017).

On kiistatonta, että inklusiivinen koulu vaatii resursseja paljon enemmän toimiakseen hyvin kuin perinteinen koulumalli (Lakkala, 2012). Resursseja tarvitaan myös yhteisopettajuuden tukemiseen, jotta oppilaiden moninaisuuteen ja tarpeisiin on ylipäättään mahdollista vastata (Sirkko ym., 2020; Lakkala, 2019). Jotta yhteisopettajuuden käytäntö saataisiin leviämään yhä laajemmalle, olisi yhteisopettajuuden hyvä olla osa opetusharjoittelua jo opettajaksi opiskelevien opiskeluvaiheessa (Sirkko ym., 2020; Duran, ym. 2021). Näin opettajat saisivat kokeilla toimivaa tapaa toteuttaa monipuolista opetusta, tukea osallisuutta, huomioida oppilaiden tuen tarpeita, sekä mahdollisuuden kokeilla inklusiivista työtettä (Sirkko ym., 2020). Tällä tavoin myös arvostus yhteisopettajuuden mallia kohtaan kasvaisi opettajien keskuudessa jo opiskeluvaiheessa (Duran ym., 2021).

3.3 Inklusiota tukevat pedagogiset järjestelyt

Tuen tarpeessa olevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokassa vaatii eriyttämistä. Eriyttäminen on työtapaa, jolla vastataan erilaisuuden haasteisiin. Eriyttämisen käsite nousee usein esille puhuttaessa hyvästä opetuksesta. Käsitteen määrittely on kuitenkin haasteellista, sillä eriyttämisestä puhuttaessa eriyttämiseen liittyvät toimintatavat jäävät usein avaamatta. (Roiha & Polso, 2018.) Eriyttämisen keskeinen ajatus ja lähtökohta on oppilaiden tunteminen (Opetushallitus, 2014, 30; Saloviita, 2008). Eriyttäminen tapahtuu aina oppilaan tarpeiden pohjalta. Hyvin toteutettu eriyttäminen mahdollistaa yksilöllisessä tahdissa etenemisen, erilaisten työtapojen valinnan sekä oppilaan mahdollisuuden suunnitella itse omaa opiskeluaan. Eriyttämisen avulla on mahdollisuus tukea oppilaan itsetuntoa, vahvistaa motivaatiota sekä turvata rauha opiskelulle. Eriyttäminen myös ehkäisee mahdollista tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus, 2014,

30.) Tehokkaasti käytössä olevat vaihtelevat opetusmenetelmät riittävät eriyttämään opetusta erilaisille oppijoille. Vaihtelevat opetusmenetelmät käsittävät osaamisen ja ymmärryksen oppilaita kohtaan tilanteissa, joissa oppilaat vaativat toistoa, etenevät hitaasti tai tarvitsevat suullisia esityksiä kirjallisten rinnalle. (Takala ym., 2020b.) Inklusiivisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna eriyttämisellä on suuri merkitys, sillä se mahdollistaa jokaisen oppilaan kohtaamisen yksilönä. Eriyttämisen avulla opettajalla on mahdollisuus huomioida oppilaiden yksilölliseen oppimiseen liittyvät ominaispiirteet. Parhaimmillaan toteutettuna eriyttäminen on osana myös opetuksen yleisissä asioissa ja perusteissa. Eriyttämisen hyödyistä huolimatta opettajat pitävät eriyttämistä usein aikaa vievänä ja kuormittavana. Sitä toteutetaan hyvin kirjavasti ja silloin, kun opettaja ehtii tai jaksaa. (Roiha & Polsa, 2018.)

Inklusiivisia opetusmenetelmiä eriyttämisen lisäksi on esimerkiksi oppilaiden jakaminen eri kokoiisiin ryhmiin, josta käytetään tutkimuskirjallisuudessa nimitystä joustava ryhmittely. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan joustavat ryhmittelyt ovat yksi kolmiportaisen tuen pedagogisista ratkaisuista, joita opettajan on velvollisuus toteuttaa tilanteen niin vaatiessa (65, 68). Joustavasta ryhmittelystä puhutaan silloin, kun oppilaita jaetaan ryhmiin opettajien kesken (Eskelä-Haapanen, 2013). Oppilaita voidaan ryhmitellä eri perusteiden pohjalta. Perusteita ryhmittelylle voivat olla esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteet, työskentelytyylit tai sosiaaliset suhteet. (Roiha & Polso, 2018.) Tärkeää on, että joustava ryhmittely ei perustu ainoastaan oppilaiden taitotasoon tai sisältöosaamiseen (Roiha & Polso, 2018; Sirkko ym., 2020). Parhaimmillaan ryhmän sisällä työskentelee hyvin eri tasoisia oppilaita, jolloin nopeammin etenevät oppilaat tukevat hitaammin eteneviä oppilaita (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001). Tätä kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (Vygotsky, 1982). Lisäksi joustavan ryhmittelyn perusajatuksena on, että oppilaiden tarpeita arvioidaan ja ryhmittelyä vaihdetaan jatkuvasti (Roiha & Polso 2018; Sirkko ym., 2020).

Joustava ryhmittely mahdollistaa koulun tilojen laajemman käytön, sekä opettajien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien hyödyntämisen opetusta

suunniteltaessa ja toteuttaessa. Yksilöllinen opetus ja vertaistuen hyödyntäminen ovat keskeisessä osassa joustavaan ryhmittelyyn pohjautuvaa opetusta. Tarkoituksena on myös mahdollistaa onnistumisen kokemuksia, jonka kautta vaikutetaan oppilaan ajatuksiin itsestä oppijana. (Roiha & Polso, 2018.) Inklusio-
luokka mahdollistaa hyvin myös vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen, joka mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen etenemisen. Vuosiluokkiin sitoutumattomassa opetuksessa oppilas ei jää luokalle, vaan hänen on mahdollista kerrata niitä oppiainesisältöjä edelliseltä luokalta, jotka eivät ole vielä hallussa. (Alijoki, 2008.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää inklusioluokan todellisuuden rakentumista erityisluokanopettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksessa syvennytään inklusioluokan todellisuuteen, kuten oppimisympäristöön, toimintatapoihin ja mahdollisiin erityisluokanopettajien inklusioluokalle puheissaan antamiin merkityksiin. Merkityksien tulkinnassa korostuu fenomenologinen ote (Tökkäri, 2018), sillä tarkastelemme opettajien ymmärrystä heidän kokemuksensa kautta ja sitä, miten todellisuus representoituu heidän puheessaan. Tutkittavaa aihetta lähestytään aineistolähtöisesti, mutta teoriasidonnaisesti, joka tarkoittaa, ettei tutkimuksen analyysi pohjaudu suoranaisesti teoriaan, mutta kytkentöjä siihen on havaittavissa (Eskola & Suoranta, 2012). Teoreettisena viitekehystenä tutkimuksessa toimii Karvosen (2013) kehämalli, jonka avulla jäsenämme tutkittavaa aihetta representaation, toiminnan ja todellisuuden kautta. Tarkoituksena on lähestyä aihetta avoimesti haastateltavaa liikaa ohjaamatta, jotta saamme mahdollisimman realistisen käsityksen siitä, mitkä asiat haastateltavan mielestä ovat inklusioluokan rakentumisessa keskeisiä ja mitä merkityksiä haastateltavat painottavat. Tämän vuoksi tutkimukselle asetetaan vain yksi tutkimuskysymys.

Tutkimuskysymys:

Miten inklusioluokka rakentuu erityisluokanopettajan kuvaamana?

Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten inklusioluokan todellisuus rakentuu erityisluokanopettajan kuvaamana kokemusten pohjalta. Inklusioon liittyvää tutkimusta on tehty viime aikoina paljon. Aikaisempi tutkimus on keskittynyt lähinnä inklusioluokan yksittäisiin osa-alueisiin, kuten tuen toteutumiseen tai yhteisopettajuuden toimivuuteen. Tämän tutkimuksen lisäarvo inklusiotutkimukselle on se, että tutkimus pyrkii antamaan näkemyksen

siitä, mitkä tekijät ovat erityisluokanopettajien kokemusten perusteella merkityksellisiä inklusioluokan menneisyydessä ja toiminnassa, sekä mitkä tekijät ovat heidän puheissaan vaikuttaneet inklusioluokan nykyiseen todellisuuteen.

4.2 Lähestymistapana sosiaalinen konstruktionismi

Tutkimuksen lähestymistapa on sosiaalinen konstruktionismi, jolle on keskeistä ihmisten välinen vuorovaikutus. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan elämä on aina ihmisen tulkitsemaa todellisuutta ja subjektiivisesti merkityksellistä. Usein tämä jokapäiväinen elämä näyttäytyy todellisuutena, joka on itsestään selvää, mutta ihmisten ajattelu ja toiminta ovat keskeisessä roolissa todellisuuden säilymisessä ja muovaantumisessa. (Berger & Luckmann, 1994.) Maailma, jossa yksilö elää on kyseisen ihmisen elämän aikaisten kokemusten ja tapahtumien summa. Elämälle on annettu subjektiivisia merkityksiä ja tulkintoja. Huomion arvoista on se, että tulkitsemme myös toisen ihmisen elämää omien oletustemme kautta. (Puusa & Juuti, 2020a.)

Todellisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, jossa ovat osallisena ihminen ja ympäristö. Vuorovaikutuksessa luomme merkityksiä, joiden pohjalta todellisuutta rakennetaan. (Berger & Luckmann, 1994.) Sosiaaliselle konstruktionismille on keskeistä kielen merkitys, joka on ihmisten rakentama. Ajatuksena on se, että tieto maailmasta koostuu ihmisten tuottamasta tiedosta, eikä ulkoisesti havaittavasta todellisuudesta. (Burr, 2015.) Elämää koskevat oletukset ovat aina subjektiivisia ja ne objektivoituvat vasta vuorovaikutuksessa käytävien keskustelujen avulla (Puusa & Juuti, 2020a). Ihminen muokkaa oman toimintansa kautta sosiaalista todellisuuttaan, mutta sopeutuu myös jo olemassa olevaan (Berger & Luckmann, 1994; Anderws, 2012).

Kielen ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voimme ymmärtää arkielämän todellisuuden. Kieltä käytetään jokapäiväisessä elämässä ja sen käyttö viittaa ensisijaisesti juuri elämään, eli siihen todellisuuteen, jota elämme. Kielen avulla on mahdollista objektoida kokemuksia ja tyypittää niitä. Tällä tavoin on

mahdollista ryhmitellä asioita, joiden avulla saadaan laajoja merkityskokonaisuuksia. Nämä merkityskokonaisuudet näyttäytyvät sekä objektiivisesti, että subjektiivisesti todellisina. (Berger & Luckmann, 1994.)

Tutkimuksessa inkluusioluokan todellisuutta rakennetaan vuorovaikutuksessa käytyjen haastattelujen pohjalta. On kuitenkin huomioitava, että todellisuuden rakentumista edeltää aina jonkinlainen idea tai malli, jonka pohjalta todellisuutta rakennetaan (Berger & Luckmann, 1994; Burr, 2015; Karvonen, 2013). Realistisen ontologian mukaan totuus on vuorovaikutuksessa rakentuva ja alati muuttuva, joka on myös meidän lähtökohtamme tutkimukseen (Berger & Luckmann, 1994). Sosiaalista konstruktionismia käsitellään futuurisessa aikamuodossa, sillä pyrkimyksenä on rakentaa todellisuutta, jota ei vielä lähtökohtaisesti ole. Todellisuutta rakennetaan epistemologis-ontologisesti, jolloin ajatuksena on, että tieto muuttuu olevaksi. Sosiaalisessa konstruktionismissa on kuitenkin sijaa myös menneisyydelle. Tällaisia ovat esimerkiksi jo tapahtuneet ja realisoituneet asiat, tai valinnat, jotka ovat jo tehty. Tässä suunta on ontologis-epistemologinen, eli jo oleva muuttuu tiedoksi. (Karvonen, 2013.)

Tulkinta perustuu aina lähestymistapaan ja tutkimuskysymyksiin, joten yksimielisen totuuden saavuttaminen on vaikeaa. Mielikuvat kuvaavat kuitenkin todellisuutta, avaavat toiminnan mahdollisuuksia sekä ovat olennaisessa osassa rakennettavaa sosiaalista todellisuutta. (Karvonen, 2013.) Sosiaalisen totuuden rakentamisessa olennaista on se, että tutkimustulokset eivät koskaan ole paikatomia ja ajattomia, vaan aina paikallisia ja muuttuvia (Eskola & Suoranta, 2008). On myös huomioitavaa, että todellisuuden rakentamisessa on aina osana jonkinlainen tutkijan luoma käsikirjotus, jonka mukaan totuutta rakennetaan (Karvonen, 2013).

4.3 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Suomi on sitoutunut kehittämään inkluusiota (Mikola, 2021). Perusopetuksessa yksi ratkaisu tähän on ollut pienluokkien ja erityiskoulujen purkaminen, jonka

myötä oppilaita sijoittuu yhä enemmän omaan lähikouluun, jossa tuki järjestetään (Vainikainen ym., 2015). Yksi tuen järjestämisen keino ovat inklusiomalliset luokat, joissa yleisimmin työparina toimivat luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Tutkimuskontekstimme ovat nämä inklusioluokat, jotka mahdollistavat tuen tarvitsijoiden koulunkäynnin omassa lähikoulussa. Olemme rajanneet tutkimuksen koskemaan ainoastaan erityisluokanopettajien kuvauksia inklusioluokan todellisuuden rakentumisesta. Ehtona tutkimukseen osallistumiseen on erityisluokanopettajan pätevyys. Kelpoisuusvaatimukset täyttävä erityisluokanopettaja on koulutukseltaan luokanopettaja, joka on käynyt lisäksi erityisopetuksen antamiseen vaadittavat erityisopettajan opinnot. Erityisopetuksen antamiseen vaaditaan erityisluokanopettajan kelpoisuus. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Erityisluokanopettajan työkokemuksen tai historian suhteen emme halua tehdä rajauksia, sillä haluamme rakentaa tutkimuksessamme todellisuutta mahdollisimman monipuolisesti eri lähtökohdista käsin.

Tutkimuksellemme ei ole olennaista haastateltavien määrä, vaan mahdollisimman syvä ymmärrys inklusioluokan todellisuudesta. Tutkimuksemme kannalta on tärkeää, että aineisto on kooltaan sellainen, että sen syvälinen analysointi ja tulkintojen kestävyys on mahdollista (Eskola & Suoranta, 2008). Tästä syystä tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena, johon haastateltiin kahta erityisluokanopettajaa. Erityisluokanopettajat ovat valikoituneet mukaan tutkimukseemme harkinnanvaraisella otannalla ja täyttivät ne kriteerit, jotka asetimme ehdoiksi haastatteluun osallistumiselle (Eskola & Suoranta, 2008). Etsimme haastateltavia Facebookin Erkkamaikat -ryhmän kautta. Laitoimme sivustolle ilmoituksen tutkimuksestamme ja etsimme haastattelusta kiinnostuneita erityisluokanopettajia, jotka toimivat tällä hetkellä inklusioluokassa. Tutkimukseen osallistuminen on perustunut vapaaehtoisuuteen. Kumpikaan tutkijoista ei tuntenut kumpaakaan tutkimukseen osallistujaa etukäteen, joten ennakkokäsityksiä tutkimukseen osallistujista ei ollut. Tutkimukseen osallistujat työskentelevät eri puolella Suomea, joten haastatteluaineistossa ei ole nähtävissä paikallistumista tietyille alueille. Haastateltavilla on pitkä historia opettajan työstä

sekä laaja työkokemus inklusiivisesta opetuksesta. Käytämme tutkimukseemme haastateltavista tunniste-koodeja ELO1 sekä ELO2.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmä tutkimuksessa on haastattelu, joka on laadulliselle tutkimukselle perinteinen aineistonkeruutapa (Eskola & Suoranta, 2008). Haastattelu on näkemysten vaihtoa kahden henkilön välillä, jotka keskustelevat heitä molempia koskevasta aiheesta. Laadullinen tutkimushaastattelu on tilanne, jossa rakennetaan tietoa. (Brinkmann & Kvale, 2018.) Tämän takia haastattelu on luonnollinen valinta tutkimukseemme sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tarkasteltuna. Lisäksi sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapaa tukee kiel- len keskeinen merkitys haastattelutilanteissa (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haluamme tietää, miten erityisluokanopettajat kuvaavat inklusioluokan todellisuutta ja silloin meidän on järkevää kysyä asiaa suoraan heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Brinkmann & Kvale, 2018).

Haastattelun etuna on, että tutkijat ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, jolloin tutkijalla on mahdollisuus vaikuttaa tiedon laatuun ja suunnata tiedonhankintaa haastatteluprosessin aikana (Hirsjärvi & Hurme, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Keskeistä on, että haastattelu etenee tutkijan ennalta määrittelemän rakenteen ja kaavan mukaan (Brinkmann & Kvale, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastattelua määrittää tutkijan oma käsitys todellisuuden luonteesta, sillä se vaikuttaa lähestymistapaan haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Vaikka tutkija toimii haastattelussa tiedonhankkijana, on huomioitavaa, että haastattelun osapuolet toimivat aina suhteessa toisiinsa, joten haastatteluaineistossa on kyse haastattelijan ja haastateltavan yhteistyöstä ja sen tuloksesta (Ruusuvuori & Tiittula, 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2000).

Haastattelut toteutettiin teemahaastattelurungon avulla. Teemahaastattelut etenivät etukäteen valittujen teemojen kautta, joista on tehty tarkentavia kysymyksiä. Yleensä teemahaastattelun runko tehdään tutkimuksen viitekehystä

käsin, jolloin runko perustuu aiheesta jo teorian pohjalta ennalta tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Itse lähestyimme asiaa sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta, jonka takia tutkimukselle keskeistä oli saada tietoa inkluusioluokan todellisuuden rakentumisen kaikista eri vaiheista. Käytimme teemahaastattelun runkona Karvosen (2013) kuviota.

Karvonen (2013) käsittelee sosiaalista konstruktionismia menneisyyden eli representaation, toiminnan ja todellisuuden kautta. Menneisyydellä tarkoitetaan maailmaa, jonka ihminen on jo kohdannut. Menneisyyden pohjalta ihminen muodostaa odotushorisontteja siitä, minkälaisena maailma tulee tulevaisuudessa näyttäytymään. Menneisyyttä tarkasteltaessa on huomioitava, että ihminen jäsentää tiedon ja kuvaa sitä subjektiivisesti juuri sellaisena, kuin hän on sen kohdannut. Tämän pohjalta yksilö hahmottaa tulevaa todellisuuttaan. Tämä hahmottaminen puolestaan ohjaa toimintaa ja toiminnan kautta ymmärrys muuttuu sosiaalisesti todellisuudeksi. Kun asiat ovat toteutuneet eli todellistuneet, niitä voidaan kuvata.

Teemahaastattelurungon avulla saimme tietoa kaikista kolmesta osa-alueesta. Haastattelutilanteessa esitimme tarvittaessa lisäkysymyksiä esiin nousevista asioista mahdollisimman syvällisen tiedon saamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2000). Tutkimuksen haastattelut on toteutettu 10/2021 Zoom-palvelimen välityksellä. Molemmat haastattelut kestivät reilun tunnin ja litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi yhteensä noin 20 sivua.

4.5 Aineiston analyysi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Valitsimme aineiston ensisijaiseksi analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, joka on laadulliselle tutkimukselle hyvin perinteinen analyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Meillä ei ollut tutkijoina etukäteen vahvaa ennakkotietämystä tai olettamusta siitä, mitä kaikkea saamme tutkimuksemme avulla selville. Tällöin aineiston analysointi on järkevä toteuttaa aineistolähtöisesti, joka tarkoittaa teorian rakentamista aineistosta käsin. (Eskola & Suoranta, 2008.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin

arvovapaa tutkimus, sillä tutkijan esiymmärrys vaikuttaa aina jollain tapaa aineiston analyysiin (Puusa & Juuti, 2020b). Myös meillä on tutkijoina tietoa ja ymmärrystä tämän tutkimuksen aiheesta opintojemme ja työkokemuksemme kautta. Olemme huomanneet, että inkluusio on aihe, josta monella opettajalla on hyvin henkilökohtaisia, niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia. Näitä kokemuksia etsimme myös analyysivaiheessa, sillä kaikki opettajien kokemukset vaikuttavat siihen, miten inkluusioluokan todellisuus rakentuu. Tämän tutkimuksen myötä tutkittava asia voi rakentua täysin uudelleen.

Sisällönanalyysi on menetelmänä joustava, sillä sitä voi käyttää joko yksitään tai liittäen se erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Aineistolähtöinen analyysi on perusteltu silloin, kun tutkija haluaa tietoa jostain tietystä ilmiöstä, kuten meidän tapauksessamme inkluusioluokan rakentumisesta (Eskola & Suoranta, 2008; Puusa & Juuti, 2020b). Laadullista tutkimusaineistoa analysoidessa on keskeistä luoda mielekäs kokonaisuus, jonka avulla saadaan aikaan perusteltu tulkinta. Sen pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa, 2020.)

Aineiston käsittelyyn kuuluvat litterointi, luokittelu, analysointi ja tulkinta, jotka kaikki liittyvät keskeisesti toisiinsa, mutta ovat jokainen yksittäisiä osatehtäviä, joiden eteen tutkija aineistonsa kanssa joutuu (Ruusuvuori ym., 2010). Litterointivaiheessa haastatteluista saatu aineisto muutetaan kirjoitettuun muotoon tutkimuksen vaativalla tarkkuudella. Tässä tutkimuksessa kirjaamme ylös haastatteluissa sanotun lisäksi myös olennaiset naurahdukset, tauot ja äänenpainot, sillä ne ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Tämän jälkeen seuraava vaihe on ilmaisujen pelkistäminen eli redusointi. Ilmaisuja pelkistäessä aineistosta etsitään niitä kohtia, joista tutkimuskysymysten valossa ollaan kiinnostuneita. Nämä aineiston osat pelkistetään ja epäolennainen aineisto karsitaan pois. (Tuomi & Sarajarvi, 2018; Ruusuvuori ym., 2010; Puusa 2020.) Oma tutkimuksemme keskittyy kieleen ja vuorovaikutukseen, jolloin on perusteltua käydä läpi koko aineisto ja poimia siitä kaikki esille nousevat teemat (Ruusuvuori ym., 2010).

Redusoinnin jälkeen pelkistetyt ilmaisut yhdistellään erilaisiksi alaluokiksi, joista jokaiselle annetaan sisältöä kuvaava nimi. Tässä vaiheessa tutkijan rooli on

tärkeä, sillä hän itse päättää mitkä ilmauksista kuuluvat samaan kategoriaan. Alaluokkien jälkeen aineistoa yhdistetään edelleen muodostamalla alaluokista yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmauksia yhdistellen aineisto järjestellään yläluokkien mukaan, jolloin saamme käsitteellisempää ja teoreettisempaa näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Ruusuvuori ym., 2010.) Yläluokille annetaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Käsitteellistämistä tehdään yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kun se käytössä olevan aineiston näkökulmasta on tarpeellista. Tässä tutkimuksessa muodostimme esimerkiksi menneisyyden osalta alaluokkia, joita olivat työpari, rehtori sekä vanhemmat. Näistä muodostui yläluokka sosiaaliset verkostot, joka asettui pääluokkaan työyhteisö. Kävimme tällä tavalla läpi koko aineiston.

Luokittelun kautta on tarkoituksena vastata tutkimustehtävään. Tutkijana meidän on tarkkailtava, että yhteys alkuperäisdataan säilyy koko analyysiprosessin ajan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020.) Aineistoon tehdyt jäsentelyt ja luokat helpottavat aineiston läpileikkaamista. Parhaimmillaan ne toimivat erilaisten analyttisten lukujen ja osajulkaisuiden punaisena lankana. (Ruusuvuori ym., 2010.) Analyysissa on keskeistä pyrkimys uskottavuuteen ja totuudenmukaisuuteen, johon kuuluu olennaisena osana ratkaisujen perusteleminen. Tallensimme analyysivaiheet niin, että niihin on helppo tarvittaessa palata analysoinnin edetessä. (Puusa, 2020.)

Diskurssianalyysi. Ihmisen historia ja kehitys on johtanut siihen, että erilaiset symbolit, joista tyypillisimpänä kieli, ovat ihmiselle ensisijainen kommunikoinnin keino. Kielentämällä asioita ihminen luo merkityksiä, joita laadullisen tutkimuksen on tarkoitus tavoittaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2015.) Diskurssianalyysi on keino näiden merkitysten tavoittamiseen. Se on väljä metodologinen ja teoreettinen viitekehys, jonka avulla on mahdollista luoda hyvin erilaisia tutkimusmetodeja. Erilaisia diskurssianalyyseja yhdistää kuitenkin kiinnostus tekstejä kohtaan. (Ilmonen, 2015.) Eskolan & Suorannan (1998) mukaan diskurssianalyysissa: “Kieltä voi pitää joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentami-

sena”. Näistä näkökulmista tarkastelemme tässä tutkimuksessa kieltä todellisuuden rakentajana, koska se on perusteltua sosiaalisen konstruktionismin lähestymistavalle.

Valitsimme diskurssianalyysin toiseksi tutkimuksemme analyysimenetelmäksi, sillä diskurssianalyysille on tyypillistä kielenkäytön eri piirteiden tarkastelu (Siltaoja & Sorsa, 2020). Diskursiivinen tutkimus mahdollistaa kielenkäytön ymmärtämisen sosiaalisena toimintana, joka sisältää kielellisen käyttäytymiseen liittyviä asioita (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Mielenkiinnonkohteena ovat erilaiset puheessa esiintyvät sosiaaliset merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Diskurssianalyysin avulla on mahdollisuus ymmärtää kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana. Siihen liittyy vahvasti erilaisia valtakysymyksiä, asenteita sekä kokemuksia. Kielellä on valtaa ja se on sosiaalisesti järjestäytyntä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Valta on osa kaikkia ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita, joiden avulla tuotetaan sosiaalista todellisuutta. Sosiaalisen todellisuuden syntyyn liittyy se, että toiset tulkinnat sosiaalisesta todellisuudesta ovat vahvempia kuin toiset. Tämä liittyy toimijoiden positioihin ja niistä syntyvään epäsymmetrisyyteen. Nämä positiot kiinnostavat etenkin diskurssianalyysin tekijää. (Pynnönen, 2013.) Analyysin avulla meidän on tarkoitus saada tietoa inkluusioluokkaan liittyvistä valta-asemista, eli siitä, kenellä inkluusioluokassa on valta. Lisäksi olemme kiinnostuneita työyhteisön rooleista sekä työhön olennaisesti vaikuttavista sosiaalisista suhteista, jotka kaikki ohjaavat inkluusioluokan rakentumista. (Siltaoja & Sorsa, 2020.)

Analyysissa on tärkeää huomioida se, ettei kieli koskaan heijasta todellisuutta neutraalisti. Kieltä tutkittaessa mielenkiinto on kielen tuottamisissa sosiaalisissa merkityksissä. Todellisuus, jossa elämme, muuttuu ja rakentuu kielen avulla. (Hirsjärvi & Hurme, 2000.) Kieli ja merkitykset kietoutuvat toisiinsa, mutta merkitysten analysointi vaatii tiivistämistä, koodausta sekä merkitysten tulkintaa (Brinkmann & Kvale, 2018). Ensimmäiseksi haastateltavien puhe on ymmärrettävä erilaisiksi merkityksiksi. Sen jälkeen aineisto jäsennellään teoreettisten käsitteiden avulla merkitysrakenteiksi ja diskursseiksi. (Ilmonen, 2015.)

Analyysiprosessissa yksilölliset puheet ja merkitykset liitetään osaksi yleisiä diskursseja, joiden avulla tuotetaan sosiaalista todellisuutta. (Ilmonen, 2015; Siltaoja & Sorsa, 2020). Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin tarkoitus on syventää tekemäämme sisällönanalyysia, joten emme toteuta diskurssianalyysia tiukasti ohjeiden mukaan, vaan väljästi soveltaen.

4.6 Eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen teossa tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä eettisiä ratkaisuja tehdessään (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Juuti & Puusa, 2020c). Tutkimusetiikka on oikeita ja vastuullisia toimintatapoja, niiden noudattamista sekä edistämistä. Uskottavuuden ydin on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimuksemme toteutettiin haastatteleamalla vapaaehtoisia inklusiivisessa oppimisympäristössä työskenteleviä erityisluokanopettajia. Haastattelut toteutettiin Zoom-palvelimen välityksellä. Ennen haastattelua haastateltaville näytettiin ruudun jaon avulla ”Tietosuoja” sekä ”Suostumus tieteelliseen tutkimukseen” -lomakkeet. Lomakepohjina käytimme Jyväskylän yliopiston valmiita pohjia, joihin täytimme oman tutkimuksemme kanalta merkitykselliset kohdat. Lomakkeiden oikeellisuus tarkastettiin pro gradun ohjaajan toimesta.

Haastateltaville kerrottiin mihin he haastatteluun osallistumalla suostuvat. Kävimme läpi tutkimukseen osallistumisen pääpiirteet sekä mahdolliset tutkimukseen osallistumiseen liittyvät hyödyt ja riskit (Brinkmann & Kvale, 2018). Lisäksi kävimme läpi aineiston käsittelyyn liittyvät olennaiset asiat. Kerroimme, että äänitetty aineisto tuhotaan heti litteroinnin jälkeen ja litterointivaiheessa aineisto anonymisoidaan niin, että tunnistetiedot poistetaan eikä henkilö ole tunnistettavissa litteroidusta aineistosta. Anonymisointi ja sen näkyväksi tekeminen myös haastateltavalle on tärkeää, jotta hän pystyy luottamaan haastattelijaan ja tutkimukseen, sekä tietää, ettei ole tunnistettavissa tutkimuksessa, jossa käsitellään eettisesti herkkää aihetta. Haastattelun jälkeen lomakkeet postitettiin haas-

tateltaville kirjallisina palautuskuoren kanssa, jonka jälkeen he postittivat allekirjoitetut suostumukset takaisin arkistointia varten. Näin toimimme koronatilanteen takia, joka esti haastattelujen toteuttamisen fyysisesti kasvokkain.

Haastattelun keinoin tehty tutkimus on aina jonkinlainen moraalinen yritys. Haastattelutilanteissa oleva vuorovaikutus vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme esille nousevia asioita. Moraali ja etiikka ovat läsnä haastattelututkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Brinkmann & Kvale, 2018.) Lähdimme koostamaan teemahaastattelurunkoa niin, että rajasimme haluamamme tiedon eri aikakausiin: ennakko-oletuksiin, toimintaan ja todellisuuteen. On kuitenkin turha väittää, etteivät tutkijan omat ennakko-oletukset vaikuttaisi haastattelutilanteen luonteeseen (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Pyrimme välttämään liikaa ohjaamista väljillä kysymyksillä, jolloin haastateltavan omalle halulle kertoa asioista laajemmin jäi haastatteluissa tilaa. Kysyimme kuitenkin tarvittaessa lisäkysymyksiä, joista halusimme tai emme, näkyy omat ennakko-oletuksemme ja jotka ovat vaikuttaneet haastattelun luonteeseen.

Litterointivaiheessa litteroimme koko aineiston, sillä se oli tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellistä. Teimme eksaktin litteroinnin, sillä tavoitteenamme oli saada aineistoon esille haastateltavien tarkkoja kielennyksiä, jotta analyysivaiheen kielen tarkastelu olisi mahdollisimman luotettavaa. Litteroimme myös tutkimuksen kannalta keskeisiä tunneilmauksia. Joitain murre sanoja muutimme yleiskielelle ja jätimme litteroinnista pois useasti peräkkäin toistuvia täytesanoja, kuten ”niin niin kuin niin tuota”. Sanajärjestyksiin emme koskeneet missään vaiheessa litterointia. Tämä kaikki on mielestämme ensisijaisen tärkeää, sillä tutkimuksemme tarkoitus on rakentaa todellisuutta sellaisena, kun se haastatteluissa kuvattiin, eikä jättää tuloksista pois asioita, joita haastatellut itse pitävät inkluusioluokassa merkityksellisinä.

On kuitenkin muistettava, että eettisyys ei ole pelkkiä harkittuja valintoja. Se koskee myös koko tutkimuksen laatua. Eettisesti laadukas tutkimus tarkoittaa, että tutkimuksen jokainen vaihe on tehty laadukkaasti tutkimussuunnitelmasta, tutkimuksen asetelmasta aina raportointiin saakka. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Olemme pyrkineet tähän järjestämällä ohjaustapaamisia aina kun olemme

aloittaneet uuden osa-alueen työstön tutkimuksessamme. Näin olemme varmistuneet aloittelevina tutkijoina siitä, että olemme noudattaneet tieteellisesti hyväksyttäviä käytänteitä.

5 INKLUUSIOLUOKAN TODELLISUUDEN RAKENTUMINEN

Tämän tutkimuksen haastateltavien merkityksellistämä kokonaiskuva inklusioluokan todellisuuden rakentumisesta on melko yhtenäinen. Tutkimusaineiston pohjalla on toiminut Karvosen (2013) kehämälli, jonka mukaan olemme luoneet oman kuvion ja koonneet sen myötä tulokset. Tutkimusaineistosta on nostettu kolme vaikuttavaa osa-aluetta, joiden kautta on tulkittu inklusioluokan rakentumista. Nämä osa-alueet on esitetty kuviossa 1.

Kuvio 1

Inklusioluokan rakentumisen merkitykselliset kuvaukset haastatteluaineistossa.



Kuviossa on esitetyt kolme osa-aluetta, menneisyys, toiminta ja todellisuus, jotka luovat tämän tutkimuksen tulosten ja aineiston pohjalta inklusioluokan rakentumisen. Esittelemme nämä kolme osa-aluetta kunkin omissa alaluvuissa.

5.1 Menneisyys kaavoittaa tulevaa

Erityisluokanopettajien kuvauksissa menneisyydestä nousee esille faktuaalisia tapahtumia, muistoja sekä tunnekokemuksia. Näiden pohjalta olemme koonneet kaksi keskeistä teemaa, joita erityisluokanopettajat nostavat vastauksissaan esille merkittävimpinä asioina oman inklusioajattelun kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna. Nämä keskeiset aineistossa esiintyvät teemat ovat koulutus, johon sisältyy kaikki erityisluokanopettajien saama kasvatustieteellinen ja erityispedagoginen koulutus sekä työyhteisö, joka kattaa erilaiset sosiaaliset verkostot sekä työhistorian. (kuvio 1.)

Erityisluokanopettajien haastatteluissa nousi esille erilaisia taustatekijöitä, joista osa on vaikuttanut heidän tietoihinsa ja taitoihinsa inklusiosta. Näitä taustatekijöitä olivat luokanopettajakoulutus, erilliset erityisopettajan opinnot sekä työnantajan toimesta järjestetyt täydennyskoulutukset. Tarkastelemme koulutukseen liittyviä merkityksiä kronologisesti siinä järjestyksessä, missä opettajat ovat opintonsa käyneet. Erityisluokanopettajat eivät antaneet merkityksiä luokanopettajakoulutukselle, sillä sen ei katsottu suoranaisesti vaikuttavan oman inklusioajattelun kehittymiseen. Haastateltujen puheesta selviää, ettei heidän omana kouluaikanaan ole puhuttu inklusiosta vielä lainkaan. ”Siihen aikaan silloin kun mä olen lukenut luokanopettajaksi niin silloin olin tosi vähän mitään semmoista inklusiota. Ehkä oli vähän samanaikaisopettajuudesta tai muuta, mutta hyvin vähän.” (ELO 2) Syynä tähän näyttää olevan se, että molemmat haastatellut ovat käyneet koulunsa vuosia sitten, jolloin inklusio ei ole ollut vielä yleisesti käytössä oleva toimintatapa, vaan tuen järjestäminen pienluokkaopetuksen keinoin on ollut hyväksytty ja laajasti käytössä oleva.

Yhteisopettajuutta puolestaan tuettiin jo opiskeluaikana jonkin verran, esimerkiksi ryhmätöitä tekemällä sekä gradun tekoa parin kanssa suosimalla. ”Kyllähän omissa opinnoissa, gradun tekoaikana vaadittiin tai toivottiin, että pareina tehdään eli tällaista yhteisopettajuus kuvaa jo silloin luotiin. Ja sama harjoittelut ja muut tämmöset, että ne ehkä tuli siellä opiskelun kautta, että tämmöstä tiimityötä ja yhteistyötä.” (ELO1) Haastatteluissa ei nouse kuitenkaan esille, että tämä

olisi vahvistanut omia ajatuksia yhteisopettajuudesta. Muutoin yhteisopettajuuden opetuksen katsottiin olevan menneisyydessä yksittäisten yliopistonopettajien painottamaa ja yhteisopettajuudesta kertoivat vain tietyt aiheeseen perehtyneet opettajat, joilla oli henkilökohtainen suhde yhteisopettajuuteen, esimerkiksi erilaisten tutkimusten kautta. Mielenkiintoista on se, että yhteisopettajuudesta keskusteltaessa ei noussut esille sen inklusiivista merkitystä, vaan yhteisopettajuus koettiin omien opintojen pohjalta lähinnä kahden luokanopettajan väliseksi yhteistyöksi.

Erillisissä erityisopettajan opinnoissa puolestaan inklusiivinen opetus on ollut suuressa roolissa ja opintojaksoilla on käsitelty paljon inklusiota. "...siellä tosi paljon puhuttiin siitä ja tehtiin erilaisia oppimistöitä ja opin tämmöisiä kaikkia esseitä sun muita juuri tästä inklusioista." (ELO2) Tässä on kuitenkin otettava huomioon, että molemmat opettajat ovat käyneet erilliset erityisopettajan opinnot huomattavasti myöhemmin, jolloin inklusioajattelu on levinnyt Suomessa jo laajemmalle. Asiaa tarkastellessa on tärkeä myös tietää, että erilliset erityisopettajan opinnot keskittyvät tuen tarpeisiin oppilaisiin, jolloin on luonnollista, että opinnoissa käsitellään myös heidän sijoittamispaikkaansa opetuksen kentällä.

Taustatekijöiden kannalta merkittävintä on se, että työelämään menon jälkeiset tapahtumat ovat vaikuttaneet erityisluokanopettajien puheiden mukaan inklusioajatteluun kaikista eniten. Koulutuksen näkökulmasta etenkin täydennyskoulutuksilla nähtiin olevan vaikutusta omien ajatusten kehittymiselle. Molempien erityisluokanopettajien kouluissa järjestettiin yhteisopettajuuskoulutus, jonka jälkeen yhteisopettajuuteen ruvettiin panostamaan koko työyhteisössä. "No kyllä mä sanon, että siinä yhteisopettajuuskoulutuksessa nousi niin paljon positiivisia asioita, mitkä sitten niin kuin vahvistivat sitä omaakin näkemystä, että kyllä tää voi olla ihan ok juttukin. Se on ehkä ollut se vahvin." (ELO1) Puheesta näkee, että yhteisopettajuuskoulutuksen merkitys oman ajattelun eteenpäin viemiselle on ollut suuri, puheen mukaan erityisluokanopettajan merkityksenannoista jopa kaikista suurin, sillä haastateltu käyttää puheessaan sanaa

”vahvin” ja palaa yhteisopettajuuskoulutuksen merkityksiin useasti haastattelun aikana.

Toinen menneisyyteen liittyvä puheissa esiin noussut teema on työyhteisön merkitys omaan inklusioajatteluun ja sen kehittymiseen. Inklusion mukaista toimintaa tukeva työyhteisö koettiin puheissa merkitykselliseksi etenkin toiminnan käynnistämisvaiheessa. ”...täällä meillä päin ainakin meidän koulu on ollut sellainen edelläkävijä...menty niinkun vähän niinku tienauraajina ja raivaajina eessä.” (ELO1) ”...käytäntöhän sen sitten opettaa. Että meilläkin on meidän koulussa ollut tosi monen näköisiä viritelmiä, että miten näitä vedetään...”. (ELO2) Omasta työyhteisöstä käytetään puheessa termiä ”edelläkävijä” ja tienauraaja”. Erityisluokanopettajan puheen mukaan oma koulu on ollut selvästi valveutunut inklusion mukaisen toiminnan käynnistämisvaiheessa.

Kouluyhteisön inklusiiviseen ajatteluun nähdään liittyvän vahvasti myös valta-asetelmia. Puheita kuunnellessa huomaa, että yhden opettajan mielipide on hyvin pieni koulun toimintakulttuurin luomisessa. Valta nähtiin inklusion mukaisen toiminnan käytäntöön panossa olevan ensisijaisesti rehtorilla.

”Ja tosissaan ulkopuolinen on tämä meidän rehtori mikä on niinku ollut suuri höynäyttäjät, että tuota hän on halunnut olla semmoinen sellainen rehtori joka on aina askeleen kaikesta eellä ja halunnut tehdä sitä ja myöskin markkinoinut sitä aika vahvasti joka puolella että meidän koulu olen edelläkävijät et se on niinku vaikuttanut varmasti eteen.” (ELO1)

Rehtorille vallankäyttäjänä annettiin puheissa suuri painoarvo. Vallan käytöstä puhuttiin aineistossa erilaisin termein. Rehtorista käytettiin esimerkiksi sanaa ”höynäyttävä” ja opettajia ”aivopestiin” inklusion mukaiseen ajatteluun. Rehtoria pidetään muutoksen alkuunpanijana, joka on saanut puheillaan koko työyhteisön mukaan inklusion toteuttamiseen. Itse luokan rakenteisiin valta oli kuitenkin opettajilla itsellään. ”Rehtori on tää yllyttäjä ja tämmöinen puolestapuhuja, minkä vuoksi niinku lähdettiin tätä inklusiota kokeilemaan, mutta hän laittoi asian käyntiin ja sitten tavallaan ollaan saatu itse rakentaa minkälaista on haluttu tai yritetty rakentaa.” (ELO1) Erityisluokanopettaja avasi rehtorin opettajille tekemää aivopesua muun muassa rehtorin sanomilla kommenteilla siitä,

että inklusionmukainen tuki tarjoaisi oppilaille entistä laajempaa mahdollisuutta erityisopetukseen. Puheissa ei nouse esille vastaan asettumista, vaan rehtorin sana nähdään ikään kuin lakina, jonka mukaan on täytynyt toimia.

Mielenkiintoista on se, että ELO2 kokemus siitä, kenellä on ollut valta inklusion mukaisen toiminnan käytäntöön panossa, eroaa selvästi ELO1 kokemuksesta. Hän ei nostanut haastattelun aikana keskusteluun ulkopuolisia tahoja, jotka olisivat painostaneet inklusion toteuttamiseen, vaan hän antoi merkityksiä omalle tahdolleen toteuttaa inklusion mukaista opetusta.

”Mä olen itseasiassa aika kovaakin ajanut sitä ajatusta meidän koulussa läpi. Toivoisin, että oltaisiin yksi iso ryhmä, koska monella on erinäköisiä vahvuuksia, ja toivonkin, että kaikki pääsisi niitä näyttämään ja kokeilemaan, pääsisi näyttämään missä on hyvä, ja kuuluisi siihen isoon valtaväestön ryhmään, pois pienryhmästä.” (ELO2).

Valta on tässä tilanteessa erityisluokanopettajalla itsellään, eikä hän ole kokenut kenenkään muun painostavan häntä inklusionmukaiseen työhön. ELO2 kertoo, että hän on aina ”tehnyt sitä mistä oon tykännyt.”, josta päättelemme, että valta muutokseen ja toimintaan on vain ja ainoastaan hänellä itsellään. Muutoinkin inklusiosta puhuttaessa hän kielentää toimintaa yksikössä: ”...minun piti alkaa kehittää toimintaani myös heitä tukevaksi”, eikä puhu inklusiosta koko koulu-yhteisöä koskevana asiana.

Työyhteisön lisäksi inklusiivista koulua ovat toivoneet myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat. Kysyimme, mitkä tahot ovat vaikuttaneet oman inklusiomyönteisyyden kehittymiseen: ”Erityislasten perheet ja heidän toiveet. He aina toivoo sitä ettei segregoiduttais, vaan kaikki tuotaisiin osaksi ryhmää. Toivotaan, että tulisi semmoisia malleja mitä ei välttämättä siinä pienryhmässä sitten tulee. Jos siellä on paljon samankaltaisuuksia niin että näkisi niitä oikeitakin toimintatapoja”. (ELO2) Erityisluokanopettaja kokee, että erityislasten vanhempien ajatuksilla on ollut vahva merkitys myös omalle inklusioajattelulle. Vanhempien asenne inklusiota kohtaan nousee esille puheissa positiivisena.

Inklusion mukaiseen työskentelyyn vaikuttivat edellä kuvattujen asioiden lisäksi myös erityisluokanopettajien omat asenteet. Erityisluokanopettajien omat

asenteet inklusiota kohtaan ovat olleet heidän puheiden mukaan alusta asti positiiviset, ja he ovat nähneet potentiaalia ajatuksessa, että kaikki oppilaat toimisivat samassa ryhmässä, jotta oppilaiden vahvuudet tulisivat paremmin esille.

”Mä olen itseasiassa aika kovaakin ajanut sitä ajatusta meidän koulussa läpi. Toivoisin, että oltaisiin yksi iso ryhmä, koska monella on erinäköisiä vahvuuksia, ja toivonkin, että kaikki pääsisi niitä näyttämään ja kokeilemaan, pääsisi näyttämään missä on hyvä, ja kuuluisi siihen isoon valtaväestön ryhmään, pois pienryhmästä. Samalla tällä haetaan, että jokainen pääsisi integroitumaan sinne isoon ryhmään ajatellen yläkoulua, jossa mennään aineopettaja systeemillä, ja siellä sitten voisi pärjätä jopa hieman pienemmällä tuella”. (ELO2)

Ajatuksena tässä on myös yläkoulusiirtymän mahdollinen helpottuminen, jolloin muutos yläkouluun siirtymässä ei olisi alakouluun verrattain niin suuri. Lisäksi isomman ryhmän toivotaan tukevan vertaisoppimista sekä ystävyyssuhteita. Isomman luokan hyötynä erityisluokanopettajat näkivät myös sen, että joustavampi ryhmittely olisi mahdollista, sillä jokaisen oppilaan tuen tarve on yksilöllinen ja harva oppilas tarvitsee tukea jokaisessa oppiaineessa. Puheen mukaan erityisluokanopettaja on ”aika kovaakin ajanut sitä ajatusta”, ja puheesta saa käsityksen, että erityisluokanopettajan oma asenne on merkityksellinen inklusion mukaisen toiminnan toteuttamiseksi.

Erityisluokanopettajien työhistorialla on heidän itsensä mielestä vaikutusta siihen, miten he näkevät etenkin yhteisopettajuuden haasteet ja mahdollisuudet. Molemmilla erityisluokanopettajilla on kokemusta yhteisopettajuudesta jo ennen inklusioluokan perustamista. He ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta jo luokanopettajana toimiessaan, jolloin yhteistyötä tehtiin rinnakkaisluokanopettajan kanssa. Kokemus yhteistyöstä toisen opettajan kanssa on vaikuttanut myös erityisluokanopettajien omiin asenteisiin inklusiota kohtaan. Puheissa tulvahti esiin paljon muistoja aikaisemmista yhteisopettajuuskokemuksista. Muistot ovat kuitenkin pääosin negatiivissävytteisiä. Puheissa negatiivisia muistoja aiheutti etenkin erityispedagogiikan osaamisen puute yhteisopettajaparilla. ”2vuotta mitä me tehtiin tiimityötä...aika kaaottisia eli meille tuli vanhemmilta valituk- sia opetuksen tasosta...opettaja, jolla ei ole erityisopetuksesta mitään näkökul- maa niin ei pitäisi laittaa tämmöiseen inklusioluokkaan ei ikinä.” (ELO1) Nämä kokemukset ohjaavat erityisluokanopettajan oman ajattelun kehittymistä ja näyt-

täytyvät puheessa myöhemmin siinä, että inklusioluokassa toimivalta luokanopettajalta vaaditaan ehdottomasti erityispedagogista osaamista. Haastattelun aikana vuorovaikutustilanteessa on havaittavissa turhautumista työpariin, joka näyttäytyy haastattelutilanteessa muun muassa erityisluokanopettajan tuhahteluna.

Muita erityisluokanopettajien kokemia negatiivisia kokemuksia olivat muun muassa tilanteet, joissa toinen opettaja on joutunut hyppäämään ikään kuin liikkuvaan junaan. Tässä kokemuksessa valta nähtiin luokassa olevan vain toisella opettajalla, eikä tasavertainen yhteistyö tästä syystä ollut sujuvaa. Myös eroavat ajatukset opettamisen tavoista ja yhteisten sopimusten rikkominen olivat puheissa yhteisopettajuutta ja tätä kautta koko inklusion toteuttamista heikentävä tekijä. Haasteita aikaisemmissa yhteisopettajuuskokemuksissa toi myös luokanopettajan ja erityisluokanopettajien työnkuvat. Luokanopettaja saattoi ajatella, että kaikki tuen tarpeiset oppilaat kuuluvat erityisluokanopettajalle ja luokanopettaja huolehtii luokan normaalista opetuksesta.

" Siinä tämä luokanopettaja oli ollut tämän ryhmän mukaan ekaluokasta lähtien ja minä hyppäsin sitten kolmoselle. Niin siinä tuli sitten semmoinen ... hän (luokanopettaja) otti hyvin vahvasti sen määräysvallan siellä luokassa. Ensimmäisen vuoden aikana minä oli enemmän vähän tämmöinen ohjaaja ja sitten, tosissaan että oltiin sovittu asioita niin (luokan)opettaja ei pitänyt sopimuksista kiinni vaan esimerkiksi, että minä vaikka odotin, että mulle tulee matikkaan tietty ryhmä niin siellä olikin sitten vaihtanut, että mulle laitettiin häirikkö kaverit matikkaan elikkä kun hän ei jaksanut niitä kuunnellaan niin sitten että nyt menet (erityisluokanopettajan tunnille), minä olin vähän tämmöinen rangaistus paikka." (ELO1)

" Hän ilmoitti minulle (luokanopettaja), että käykö sillä tavalla, että sinä selvität nää riidat ja tappelut ja niin hän (luokanopettaja) sitten voi muuten pitää näitä. Ne 2 vuotta mitä me teimme tiimityötä niin oli aika kaoottisia eli meille tuli vanhemmilta tuli valituk- sia opetuksen tasosta. ... Opettaja, jolla ei ole erityisopetuksesta mitään näkökulmaa niin ei pitäisi laittaa tämmöisen inklusion luokkaan ei ikinä." (ELO1)

Erityisluokanopettaja puhuu aikaisemmista kokemuksista selvästi tunteen vallassa. Puhenopeus kasvaa ja äänestä on kuultavissa ivaa ja turhautumista aikaisempiin työpareihin. Erityisluokanopettaja käyttää termiä "Hän ilmoitti minulle..", jossa valta nähdään olevan luokanopettajalla, eikä yhteistyö näyttäydä tasa-arvoisena. Hän ei kuitenkaan lähde puheessaan syyttämään opettajaparin luonnetta tai muita pysyviä ominaisuuksia, vaan selittää tilannetta osaamisen puutteella.

5.2 Toiminta realisoitua todellisuutta

5.2.1 Toiminnan lähtökohdat

Erityisluokanopettajien puheissa inklusioluokkamalliseen opetukseen siirtyminen on ollut pitkä matka. Erityisluokanopettajiin resursoiminen on vienyt aikansa ja vasta nyt voidaan sanoa, että jokaisella luokka-asteella on ensimmäistä kertaa oma erityisluokanopettaja. Inklusioluokan toiminta perustuu luokanopettajan ja erityisluokanopettajan päivittäiseen yhteistyöhön. Osalla tunneista on käytössä koulunkäynninohjaajan tuki. Tutkimuksessa mukana olleissa inklusioluokissa toisessa on oppilaita 21, joista 15:llä on tuen päätös ja toisessa oppilaita 23, joista 17:llä on tuen päätös. Inklusioluokassa oleva oppilasaineisto on heterogeenista. Luokassa on muun muassa oppilaita, jotka ovat kognitiivisesti taitavia, mutta muut tekijät vaativat tukemista ja pienempää ryhmää. Tuen tarpeet tällaisilla oppilailla ovat esimerkiksi neurologiset ja psykologiset vaikeudet. Lisäksi inklusioluokassa on oppilaita, joilla on hahmottamisvaikeus, autismin kirjon häiriö tai lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia.

Toiminnan näkökulmasta aineistosta nousee esille kaksi pääteemaa, jotka ovat pedagogiset järjestelyt sekä erilaiset sosiaaliset verkostot (kuvio 1). Pedagogisissa järjestelyissä olennaista on niiden monipuolinen käyttö tilanteen vaatimalla tavalla. Pedagogiset järjestelyt nähdään inklusioluokan mahdollistamana opetusta tukevana asiana. Sosiaalisista verkostoista puolestaan korostuu toimiva yhteisopettajuus, joka nähdään inklusioluokan toimintaa edesauttavana tekijänä, vaikkakin muillakin sosiaalisilla verkostoilla nähdään olevan merkityksiä toimintaan.

5.2.2 Pedagogiset järjestelyt

Inklusioluokan toimintaan liitetään monenlaisia pedagogisia järjestelyjä. Pedagogisista järjestelyistä aineistossa nousee esille joustavat ryhmittelyt, eriyttäminen sekä joustava alkuopetus. Erityisluokanopettajat puhuvat ryhmittelystä ensisijaisesti eriyttämisen keinona. Joustavaa ryhmittelyä toteutetaan erityisluo-

kanopettajien mukaan usealla eri tavalla, mutta suuri osa siitä suunnitellaan etukäteen. "...yhteistyössä tehdään paljon, suunnitellaan. Meillä on viikoittain suunnittelutunti missä me käydään aina seuraava viikko läpi." (ELO1) Suunnitteluun kuuluu se, että oppilaita jaetaan yhteistyössä eri ryhmiin. Ryhmiä vaihdetaan joustavasti, vaikka erityisluokanopettajat ovat huomanneet, että pidempi, esimerkiksi kuukauden mittainen jakso palvelee oppilaita paremmin. Tämän kaltainen pidempi jakso mahdollistaa erityisluokanopettajien puheiden mukaan sen, että oppilas saa pienessä ryhmässä tiiviimpää tukea ja hänen on mahdollista nousta jakson jälkeen takaisin isompaan yleisopetuksen ryhmään.

Erityisluokanopettajat antavat puheessaan merkityksiä inkluusioluokan mahdollistamalle joustavuudelle opetusjärjestelyissä. Joustavuuden lisäksi onnistuneiden opetusjärjestelyjen edellytykseksi nousee erityisluokanopettajien puheissa oppilaiden tuntemus. "Oppilastuntemus on tärkeää että me tiedetään että mihin kukakin oppilas pystytään laittamaan..." (ELO1) Erityisluokanopettajat pitävät tärkeänä ryhmiä muodostaessa, että ne ovat heterogeenisiä, eli toisinsanoen kaikki vilkkaat tai taitavat eivät ole samassa ryhmässä. Näin myös oppilaat tukevat toisiaan parhaiten. Joustavaa ryhmittelyä käytetään inkluusioluokassa hyödyksi myös silloin, kun toteutetaan luokkarajat ylittävää opetusta, jolloin käytössä voi olla yhtä aikaa jopa neljä opettajaa. Tällöin opetuksessa käytetään taitotasoryhmiä.

"Ryhmät jaetaan taitojen mukaan eli ketkä tarvitsee eniten tukea. Vaikkei välttämättä olisi oppimisessa vaikeuksia, mutta muuten tarvitsee tukea, niin ne on siinä mun ryhmässä. Kolmella muulle opettajalla on jaettu myös taitojen perusteella ja tuen mukaan. Esim. kenellä on taidot tosi hyvät, niin heillä on se yks ryhmä, he saavat ylöspäin eriytettyä opetusta." (ELO2)

Tässä toimintamallissa erityisluokanopettajan ryhmään tulevat eniten tukea tarvitsevat oppilaat. Peruste tälle jaolle on eriyttäminen, jolloin opettajien on helppo suunnitella joko ylös- tai alaspäin eriyttävää opetusta. Näiden lisäksi myös pistetyöskentely on yksi joustavan ryhmittelyn tapa.

Joustavan ryhmittelyn avulla erityisluokanopettajan tuki saadaan kohdennettua mahdollisimman moneen tuen tarpeeseen oppilaaseen. Yhteistyö ja joustavat ryhmät yleisopetuksen luokkien kanssa mahdollistavat sen, että erityisluo-

kanopettaja voi ottaa eriytetyille tunneilleen tarvittaessa oppilaita myös yleisope-
tuksen ryhmistä. Tuki on tällöin erityisluokanopettajien puheissa huomattavasti
suurempaa, kuin se tuki, jonka laaja-alainen erityisopettaja voi heille tarjota. Eri-
tyisluokanopettajissa aiheutti kuitenkin närkästystä se, kuinka laaja-alainen eri-
tyisopettaja voi tarjota kohdennettua erityisopetusta muutamalle oppilaalle, eri-
tyisluokanopettajan selviytyessä isomman oppilasryhmän kanssa. ”...mutta vä-
hän tuntuu aina epäreilulta, kun laaja-alaisella on se 2- 5 oppilasta niin mulla on
sitten siellä se vastaavalla tunnilla 14, mutta tuota mutta ilmeisesti oon aika te-
hokas ollu.”(ELO1) Erityisluokanopettaja kuvailee tilannetta sanomalla ”tuntuu
epäreilulta”, jolla hän viittaa oppilaiden suureen määrään oppitunneilla, joka ai-
heuttaa riittämättömyyden tunnetta, vaikka perimmäinen ajatus tässä toiminta-
mallissa on tuen laajempi tarjoaminen myös heille, jotka eivät opiskele inkluusio-
luokassa.

Eriyttämisen perusteita nousee haastatteluissa esiin useita. Eriyttämisen
avulla inkluusioluokassa pystytään erityisluokanopettajien puheiden mukaan
hyödyntää olemassa olevia tilaresurseja, käyttämään toiminnallisuutta opetuk-
sessa, sekä mahdollistaa e-materiaalin käyttö sitä tarvitseville oppilaille. In-
kluusioluokassa on käytössä kaksi eri luokkatilaa, jotka mahdollistavat eriyttä-
misen joustavasti ja tarpeen mukaan. Yksi syy äkilliselle eriyttämiselle on oppi-
laan aggressiokohtaus, joka estää opiskelun suuressa ryhmässä. Tällöin eriyttä-
minen tehdään tilanteen niin vaatiessa, eikä se ole etukäteen suunniteltua. Eri-
tyisluokanopettajien puheissa tulee ilmi, että tämänkaltainen äkillinen eriyttämi-
nen ei ole normaalissa luokassa itsestään selvää, vaan on yksi inkluusioluokan
oppimisympäristön mahdollistamista eriyttämisen keinoista. Yleisemmin eriyt-
täminen on kuitenkin ennalta suunniteltua. Osassa oppiaineita eriyttämisestä on
tullut jo vakiintunut käytäntö. ”Luokanopettajan kanssa sitten pääasiassa jaetaan
että matematiikka, suomen kieli ja sitten englanti on jaettu sillä tavalla että että
tuota pienempiin ryhmiin...” (ELO1) Kyseisissä oppiaineissa ryhmän koko vaih-
telee tarpeen mukaan. Oppilaiden määrä vaihtelee seitsemän ja neljäntoista op-
pilaan välillä Näillä tunneilla ryhmällä on usein myös koulunkäynnin ohjaaja
käytössään.

Eriyttämistä tehdään inkluusioluokassa myös kaikkien oppilaiden ollessa samassa tilassa. ”Meillä on semmoinen pöytä siellä takana tai edessä tai sivulla mihin se milloinkin pistetään. Kun me annetaan yhteisiä ohjeita ja huomataan, että jollain oli nyt vähän vaikeata ymmärtämisen kanssa sitten otetaan siihen pikku pöydän viereen ja siinä käydään vielä uudelleen asiaa läpi tai vähän eri kantilta...”. (ELO2) Inkluusioluokassa on käytössä luokan takaosassa oleva pöytä, johon otetaan oppilaita, jotka tarvitsevat esimerkiksi selkeämpää ohjausta ja yksilöllisempää ohjausta. Erillinen pöytä mahdollistaa muun muassa ohjeiden läpikäynnin oppilaiden kanssa vaihteittain. Tämän avulla oppilaalle saadaan erityisluokanopettajien mukaan annettua mahdollisimman moniaistisesti.

Eriyttämisestä puhuttaessa erityisluokanopettajat nostavat esiin myös toiminnallisuuden. Toiminnallinen opetus vaatii erityisluokanopettajien puheiden mukaan enemmän suunnittelua, kuin kirjan mukaan opettaminen. Toiminnallisuuden katsotaan kuitenkin eriyttämisen näkökulmasta olevan loistava opetuksen vaihtoehto, sillä se palvelee sekä alas-, että ylöspäin eriytettäviä oppilaita.

”Meillä on hyvin paljon toiminnallista opetusta. Meillä on tämä ”peppu ylös penkistä” -malli eli meillä mm. on toiminnallista äidinkieltä säännöllisesti. Vähintään kaksi oppituntia äidinkielen tunteista otetaan liikunta mukaan. Hae, kirjoita ja mene. Eri paikoissa harjoitteita tai siihen liittyy jotain jumppajuttuja. Meillä on kaksi liikunnan tuntia ja siinä on mukana kaksi niistä äidinkielen ryhmistä. Koska aika usein niillä lapsilla kenellä on häikkää äikässä on lukivaikeutta tai on muuta oppimiseen pulmaan. He ovat myös aika useasti motorisesti hieman kömpelöitä ja tarvitaan vähän enemmän ja rautalangasta väentäen. Niiden äidinkielen ryhmien mukaan jaetaan niin, että meidän kaksi opettajaamme ottaa liikuntaan kaksi ryhmää ja yksi ryhmä tulee minulle sitten toiminnalliseen äikkään.” (ELO2)

Toiminnallisuudesta puhuttaessa erityisluokanopettajat tarkoittavat liikunnan yhdistämistä osaksi opetusta. Haastatteluissa toiminnallisuus nähdään ainoastaan fyysisenä toimintana, eikä sillä käsitetä muita toiminnallisuuden muotoja kuten pelejä, leikkejä tai taidelähtöistä opetusta. Liikunnan yhdistäminen oppitunteihin nähdään puheissa välttämättömänä keinona oppilaiden keskittymisen tukemiseksi.

E-materiaalin käyttö on erityisluokanopettajien mukaan yksi eriyttämisen mahdollistama keino vastata oppilaiden oppimisen haasteisiin. Materiaalin avulla oppilas on saatu pidettyä taidoiltaan sillä tasolla, ettei yksilöllistämistä ole tarvittu. Eriyttämisessä käytetään muun muassa vanhoja aapisia ja jo poistettuja

kirjasarjoja. Joskus eriyttävän materiaalin joutuu erityisluokanopettajien mukaan tehdä täysin itse, mutta resurssisyistä jo olemassa olevien materiaalien käyttö on tarkoituksenmukaisempaa.

Yksi inklusioluokassa käytössä oleva pedagoginen järjestely on joustavan alkuopetuksen ryhmä, joka tarkoittaa, että oppilailla on mahdollista käydä alkuopetusta kolme vuotta. Tämä mahdollistaa oppilaiden omaan tahtiin etenemisen aikaisempaa paremmin ja opettajat antavat puheessaan joustavalle alkuopetukselle positiivisia merkityksiä:

”Alkuopetuksessa, ainakin meillä toteutuu tämä vuosiluokkiin sitoutumaton opetus, jolloin on mahdollista käydä omaan taitotasoonsa nähden opetusta ensimmäiseltä tai toiselta luokalta asioita ja kertausta läpi. Voidaan myös kerrata alkuopetus, jolloin ei mennä oman ikäryhmänsä tahdissa. Kun aletaan mennä samaa tahtia muiden kanssa isompien luokille, puretaan vuosiluokkiin sitoutumaton opetus.” (ELO2)

Haastattelutilanteessa erityisluokanopettajat innostuvat pedagogisista järjestelyistä keskusteltaessa. Erityisluokanopettajat puhuvat opetusjärjestelyistä pitkään ja monesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkijoina päätelemme, että inklusioluokan yksi ehdoton vahvuus on juuri se, että opetusjärjestelyjä ja ryhmittelyjä on mahdollista toteuttaa hyvin laajasti ja eri tavoin käytettävissä olevaa opettaja- ja tilaresurssia hyödyntäen.

5.2.3 Erilaiset sosiaaliset verkostot

Erityisluokanopettajat tekevät työtään erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Tarkastelemme sosiaalisia verkostoja kolmen ulottuvuuden kautta. Lähestymme verkostoja pienimmästä suurimpaan, aloittaen yhteisopettajuudesta, joka nousee haastatteluissa esille moneen eri otteeseen useasta eri näkökulmasta tarkasteltuna.

Yhteisopettajuus nousee puheissa esille tekijänä, joka on parhaimmillaan voimavara ja pahimmillaan opetusta haastava tekijä. Molemmat erityisluokanopettajat toimivat tällä hetkellä luokassa, jossa yhteistyö opettajaparin kanssa toimii. Toimiva yhteisopettajuus vaatii haastattelujen mukaan neuvottelutaitoja, yhteisistä säännöistä kiinni pitämistä, toimivia henkilökemioita, sekä samanar-

voisuuden tunteen kokemista työparin kanssa. Lisäksi erityisluokanopettajat näkevät, että on ensisijaisen tärkeää, että myös luokanopettajalla on erityispedagogista osaamista, jotta yhteistyö voi olla tasavertaista ja toimivaa.

”... Muut oppiaineet vedetään yhdessä, jotka me vedetään toisen (luokan)open kanssa puoliksi. Meillä synkkaa kemia todella hyvin yhteen, ja meidän yhteistyömme on todella luontevaa ja toisiaan tukevaan. Kun toinen pitää tuntia, niin toinen on avustamassa. Meillä menee täysin puoliksi tuntien pito, mutta hyödynnämme meidän vahvuuksiamme tuntien pidossa, esim. minulla musiikki ja toisella englanti. ... Se meidän koko kakkosen-tiimi suunnittelee kaikki yhdessä.” (ELO2)

”Hänellä(luokanopettajalla) on sitten tämä erityisopettajakokemusta. Ensimmäisen keran koen, että meillä toimii yhteistyö ja asiat on niinku pitää. Se on hirveän tärkeä asia, että on semmoinen työpari kenen kanssa homma luistaa ja että molemmat pitää sopimuksista kiinni ja on samat pelisäännöt oppilaitten kanssa. ... Nyt on saatu semmoista suitsutusta, että nyt näyttää semmoiselta, että mennään eteenpäin ja tehdään töitä. Mutta se, että inklusiosta pitää olla työpari sellainen kukaan on siihen paneutunut ja on käsitys myös erityisoppilasta eikä vaan että luokanopettaja laitetta sinne, että kyllähän se erityisopettaja vahtii ja katsoo mitä ne tekee. ... Yhteistyöllä me on saatu aika mukavasti peittämään.” (ELO1)

Työssä tarvittavien taitojen lisäksi erityisluokanopettajat kuvailevat muita ominaisuuksia, joita toimiva yhteisopettajuus työparilta vaatii ja nostavat puheissaan tärkeimmiksi toimivan yhteisopettajuuden edellytyksiksi samanlaisen arvomaailman ja toimivan keskusteluyhteyden.

”...pitää se työpari pitää olla järki päinen ja semmoinen että että niinku samalla samalla semmoisella katsonnalla varustettu että millä mennään on niinku tuo kokeeko sen että on niinku kaikista paras yhteistyötä ja pystyy niinku keskustelemaan että hei nyt minä en ollut samaa mieltä että miten niin sinä teit noin tai muuta ja toinen ei ota siitä nokkiinsa ja käänny kannoilla ja lähdet pois ja niinku kuuntelee myös sitä ja jakaa tavallaan sen jos on niin kuin.”(ELO1)

Haastattelussa erityisluokanopettaja kuvaa, että työparin pitää olla ”järkipäinen” ja ”samalla semmoisella katsonnalla varustettu”. Nämä lausahdukset liittyvät suoraan erityisluokanopettajien arvomaailmaan ja siihen, että inklusiosta ja opettamisesta ylipäätään on tärkeää ajatella työparin kanssa samoin. Arvomaailman lisäksi henkilökemioiden toimivuus on yhteisopettajuuden kannalta merkityksellistä ja nousee puheissa esiin useasti: ”Meillä synkkaa kemiat todella hyvin yhteen, ja meidän yhteistyömme on todella luontevaa ja toisiaan tukevaa. ”. Henkilökemioihin sisältyy opettajien persoonallisuus, luonteenpiirteet ja temperamenttien yhteensopivuus. Haastatteluissa erityisluokanopettajat eivät erottele näitä henkilökemioiden piirteitä, vaan puhuvat yleisellä tasolla toimivista kemioiden yhteisopettajuutta tukevana asiana.

Yhteisopettajuutta organisoidaan luokassa monella eri tavalla. Tätä kutsutaan luokkapedagogiikaksi. Usein vastuu oppitunneista jaetaan ja opettajat päättävät, kumpi on vetovastuussa mistäkin oppitunnista. Tällöin toinen vastaa opetuksen sisällöstä, mutta molemmat ohjaavat ja tukevat oppilaita tunnin aikana. Välillä toinen opettaja vapautuu istumaan jonkun tukea tarvitsevan oppilaan viereen ikään kuin avustajan roolissa. Erityisluokanopettajien puheissa erilaiset tavat toteuttaa yhteisopettajuutta nähtiin toimivina, kunhan ne on sovittu etukäteen ja rooleja vaihdellaan niin, ettei toinen opettajista toimi aina vain esimerkiksi avustavassa roolissa. Käytännössä vetovastuuta vaihdetaan oppiaineissa jaksoittain, joka on tuntunut opetuksen suunnittelun näkökulmasta parhaalta ratkaisulta.

Inklusioluokassa on myös oppitunteja, joista puhutaan ”ihan vaan perustunteina”. ”Sitten välillä on ihan vaan että on vaan perustunti, että kaikki on vaan samassa.”. (ELO1) Tämä tarkoittaa, että kaikki oppilaat ovat samassa luokkatilassa. Usein tällaisilla tunneilla toinen opettajista vapautuu hallinnollisiin työtehtäviin, kuten esimerkiksi tekemään Wilma-merkintöjä. Puheissa erityisluokanopettajat korostavat, että molempien opettajien on oltava käytettävissä koko oppitunnin ajan. Yhteisopettajuuden toimivuuden näkökulmasta erityisluokanopettajien puheissa nousee esille samanarvoisuus. Samanarvoisuus näyttäytyy oppilaille ja perheille inklusioluokassa siten, että molemmat opettajat allekirjoittavat lähetetyt Wilma-viestit ja vanhempainillat suunnitellaan sekä järjestetään yhdessä. Vanhempainilloissa kerrotaan avoimesti inklusioluokan toiminnasta ja opettajien välisestä tehtävienjaosta. Vanhempia tavatessa molemmat opettajat ovat paikalla ja oppilaisiin liittyvät asiakirjojen laadinnat tehdään yhteistyössä.

Erityisluokanopettajien puheissa he rakentavat merkityksiä etenkin yhteiselle suunnittelulle ja pitävät tärkeänä, että sille on varattu kalenterista aikaa joka viikolle. Suunnittelua tehdään työparin lisäksi koko tiimin kesken, ja tällöin suunnitellaan myös luokkarajat ylittävän opetuksen kulku sekä työnjako. Suunnitteluun katsotaan menevän yhteensä noin 2,5 tuntia viikossa ja sitä tehdään yh-

dessä oman opettajaparin kanssa, mutta osin myös koko tiimin kesken. "...yhteistyössä tehdään paljon. Suunnitellaan; meillä on viikoittain suunnittelutuntimissa me käydään aina seuraava viikko läpi." (ELO2)

Inklusioluokassa tehdään yhteistyötä myös ulkopuolisten sosiaalisten verkostojen kanssa. Vastauksissa ilmenee, että yhteistyötahot ovat koulusta ja alueesta riippuen vaihtelevia, mutta yhteistyö on osa jokapäiväistä toimintaa. Erityisluokanopettajien puheissa nousee esille muun muassa koulukuraattorit, koulupsykologit, hyvinvointiohjaajat sekä ankkuritiimi. Toisessa koulusta on käytössä hyvinvoinninhaja eli koulukoutsu, joka on ammatiltaan terveydenhoitaja. Hänen työpanoksensa inklusioluokan hyväksi on puheiden mukaan hyvin suuri. Koulukoutsin katsotaan jakavan oppilaiden pahoinvointia inklusioluokan opettajien kanssa. Hän toimii tiedonvälittäjä muun muassa erilaisiin tapahtumiin ja yhteistöihin liittyen.

"Hyvinvointi ohjaaja eli koulukoutsu niin hänen kanssaan on pystynyt todella paljon siten jakamaan tätä oppilaitten pahoinvointia. ... Hänen kanssaan on tehty paljon yhteistyötä luokanopettaja ja minä. ... Tätä koulukoutsu on jakamassa vastuuta. Hän (koulukoutsu) on ratkaisevassa osassa ollut tukemisessa ja hän on just se joka tuoppi kaikkia näitä tietoja tyttöjen tuvasta ja muistan kaikista näistä. Hän sopii yhteisistä palavereista ankkuritiimin ja muiden kanssa. Nyt ei enää yksin tarvitse kahlata joka paikassa, että mistä se löytyy. Se että nyt tehdään yhteistyötä, niin se on minusta se voimavara millä opettajat jaksaa." (ELO1)

Koulukoutsin yhteydessä erityisluokanopettaja toteaa "Nyt ei enää yksin tarvitse kahlata" sekä "se on minusta se voimavara". Näistä lausahduksista huomaa, että hyvinvointiohjaajan merkitys on suuri etenkin erityisluokanopettajan oman työssä jaksamisen ja työn jakamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Myös koulukuraattori toimii molemmissa kouluissa yhteistyössä inklusioluokkien kanssa. Toisessa koulussa koulukuraattorin tuki on niin vahva, että koulukuraattori haluaa olla mukana kaikissa yhteisissä palavereissa oppilaisiin liittyen.

Muita yhteistyötahoja, jotka nousivat haastatteluissa esille, olivat esimerkiksi ankkuritiimi, joka on poliisin ja sosiaalitoimen yhteistyössä toimiva tiimi, jonka tehtävänä on kitkeä pois ei toivottua käytöstä. Ankkuritiimin kanssa on tehty yhteistyötä silloin, kun koulussa on esiintynyt laitonta toimintaa oppilaiden puolelta. Ankkuritiimi on ollut avuksi siinä, ettei vakavien asioiden kanssa ole tarvinnut jäädä opettajana yksin.

”Ja sitten meillä on tällainen, varmasti on muuallakin kaupungeissa, ankkuritiimi elikkä poliisin ja sosiaalitoimen niin heidän kanssaan on sitten oltu yhteistyössä. Meillä on aika paljon semmoista ei toivottua käytöstä on näitä soodapommia ja muita mukavia tällomaisia räjäytely ja niihin on saatu, että niitten kanssa ei ole nyt enää tarvinnut jäädä yksin.” (ELO1)

Myös ankkuritiimin kohdalla erityisluokanopettaja käyttää sanoja ”ei ole nyt enää tarvinnut jäädä yksin”. Tästä voi päätellä, että myös tämän sosiaalisen verkoston tärkein tehtävä on erityisluokanopettajan työssä jaksamisen ja työn jakamisen tukeminen. Lisäksi ulkopuoliset terapeutit mainittiin yhteistyökumppaneiksi. Vähimmälle huomiolle puheissa jäi koulupsykologin rooli inklusioluokassa. Toinen haastateltava ei maininnut koulupsykologista mitään, ja toinen kuittasi asian ihmettelevään sävyyn seuraavasti: ”Koulupsykologi en ole nähnyt koko syksynä, mutta ilmeisesti meillä semmoinen on. “. (ELO1) Tästä voi päätellä, että koulupsykologin työpanos ei näy inklusioluokassa lainkaan.

5.3 Deskriptio kuvaa todellisuutta

Tämä rakentamamme todellisuus pohjautuu ainoastaan omassa aineistossamme esiin nousseisiin tekijöihin. Kuvauksissa todellisuudesta, eli jo tapahtuneesta korostuu kaksi pääluokkaa: toimiva yhteisopettajuus sekä oppilaiden kokemat hyödyt inklusioluokassa opiskelussa. (kuvio 1.) Lisäksi nostamme esille inklusioluokan todellisuutta kuvaavia haasteita.

Inklusioluokkamallisen työskentelyn tärkeimpänä pilarina nousi puheissa esiin toimiva yhteisopettajuus, jonka ovat opettajien lisäksi nähneet myös oppilaiden vanhemmat. Positiiviset kokemukset inklusioluokan toiminnasta edistävät inklusiomallin yleistymistä ja edistämistä kouluissa: ”Mulla oli se tosi kiva työparini, kenen kanssa me haluttiin tehdä yhteistyötä. Nyt kun se on sisälle ajettu ja vanhemmilta on tullut ihan hirmuisen hyvää palautetta siitä, että meillä on yhteisopetusta. he ovat olleet hirveä positiivisia tästä systeemistä.” (ELO2) Vaikka yhteisopettajuus nähdään näissä vastauksissa voimavarana, on todellisuudessa yhteistyön tekeminen erityisluokanopettajan kanssa monelle jo ajatukseksi todella haastava. ”...osa opettajista on tosi tympeitä, he ei missään nimessä

halua, että siellä on joku toinen samanarvoinen. He ajattelevat, että erkkaope tulee arvostelemaan minun opetusta. He kyllä hyväksyvät, että ohjaaja on siellä, jolle voi sanoa, että hae tuo ja tee tämä.” (ELO2) Puheissa nousee esille ajatus siitä, että moni ajattelee erityisluokanopettajan olevan henkilö, joka tulee arvostelemaan opetusta ja yhteistyön tekeminen esimerkiksi ohjaajan kanssa koetaan helpommaksi, sillä arvoasetelma roolien välillä on selvä. Erityisluokanopettaja sanoo osan opettajista olevan ”tympeitä” ja ”he ei missään nimessä halua, että siellä on joku toinen samanarvoinen”. Näistä ilmauksista näkee opettajan työn autonomian ja sen tosiasian, että osa opettajista ei näe työn tekemistä yhdessä ja opettajan aseman jakamista vaihtoehtoisena opettamisen muotona vielä tänäkään päivänä.

Yhteistyön lisäksi erityisluokanopettajat kuvaavat inklusioluokan nykytilaa positiiviseksi etenkin oppilaiden silmin tarkasteltuna. Inklusioluokka on mahdollistanut oppilaille entistä paremmat sosiaaliset suhteet vertaisten kanssa. ”...miten on saanut kavereita...ja onkin päässyt yhtäkkiä autismin lapsi, joka yksinään vaelteli aikaisemmin koulun pihalla nyt onkin sitten peleissä mukana.” (ELO1) Inklusioluokan on nähty palvelevan kaikkien oppilaiden sosiaalisia suhteita, mutta erityisesti autismin kirjoin oppilaat ovat päässeet eri tavalla osalliseksi ryhmään inklusiivisessa oppimisympäristössä. Oppilaat ovat löytäneet kaverisuhteita, jotka tukevat myös heidän oppimistaan. Inklusioluokasta keskusteltaessa puheissa korostetaan inklusioluokan palvelevan etenkin pienimpiä oppilaita. ”Pienillä tämä inklusio toimii ihan valtavan hyvin, koska lapsilla voi tapahtua kehitys vähän viiveellä, niin annetaan lapsen kasvaa omaan tahtiin alkuopetuksessa. Koska olisi karua laittaa suoraan pienryhmään, ilman kokeilua.” (ELO2) Joidenkin oppilaiden kehitys voi tapahtua viiveellä ja tällöin inklusioluokka mahdollistaa lapsen kasvamisen omaan tahtiin alkuopetuksen aikana. Erityisluokanopettaja sanoo, että olisi ”karua” laittaa oppilas suoraan pienryhmään. Hän siis näkee, että inklusioluokan pitäisi olla ensimmäinen tuen muoto ennen oppilaan sijoittamista pienryhmään.

Myös oppilaiden arv sanat ovat lähteneet inklusioluokassa nousuun. ”...minusta sen mikä musta tukee niinku tätä inklusioluokan ajatusta...niinku

tämmöistä...vitosen kutosen tason oppilasta niin ne oppilaat on kyllä nyt saatu nostettua sinne kutosen seiskan jopa kasinkin tasolle.” (ELO1) Mielenkiintoista on se, että vaikka oppilaiden arvosanat on saatu nousuun, ajatellaan erityisopetuksen näkökulmasta tarkasteltuna inklusioluokassa erityisopetuksen ikään kuin häviävän.

“Erityisopetuksesta tosissaan vielä semmonen että se on semmonen mikä on musta niinku inklusioluokassa vähän häviää että se sitä että niinku suoraan pystyn antamaan niinku laaja-alainen erityisopettaja esimerkiksi antaisi tai pienluokassa että toki monien vuosien luokkakokemus on niin siellä kyllä pystyt niinku ohjaajan kanssa suoraan iskee siihen oppilaan ytimen nyt se menee vähän sillä tavalla että ne ok katsottaisiin että hetkinen miten sulle ai ei kertotaulut vielä onnistunut, no auts, mitä sitten.” (ELO1)

Normaalissa koulusysteemissä laaja-alainen erityisopettaja antaa tuen tarvitsejoille kohdennettua erityisopetusta, jolloin hänellä on yleensä vain muutama oppilas opetettavanaan, jolloin pureutuminen oppilaan haasteiden ytimeen on huomattavasti helpompaa. Inklusioluokassa tuen tarpeisia oppilaita on niin paljon, ettei kuvatus kaltainen yksilöllinen erityisopetus ole mahdollista. Äänenpainosta huomaa, että erityisluokanopettaja kokee epäreiluutta ja riittämättömyyden tunnetta siitä, ettei pysty tarjoamaan oppilailleen kohdennettua erityisopetusta, toisin kuin esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja.

Menneisyyttä tarkastellessamme nousi esille ajatuksia siitä, että inklusio olisi säästötoimenpide, jolla vastataan resurssien riittämättömyyteen. Nyt, tästä hetkestä keskusteltaessa erityisluokanopettajat ovat kuitenkin eri mieltä. Erityisluokanopettajien määrään on selvästi resursoitu ja tätä kautta inklusion toteuttaminen on tehty myös käytännön tasolla mahdolliseksi. Esimerkiksi erityisluokanopettajia on huomattavasti aiempaa enemmän. Koulumaailman resurssit ovat kuitenkin rajalliset ja niiden riittävyys tulevaisuudessa pohdituttua.

“...mutta en tiedä mihin koulumaailman resurssit tulee riittämään ja luulen että koronan jäljiltä varmasti tulee niinku paljon enemmänkin tätä tämmöistä tarvetta tämmöiselle inklusiolla. Siellä on paljon pahoinvointisuutta lapsilla, jotka tarvitsee niin kuin tämmöistä erityisopettajan, erityisluokanopettaja ja luokanopettajan tukea. Ja kaikkea muuta mitä siinä ympärillä on. Tarvetta on.” (ELO1)

Puheissa nousee esille myös koronan mahdolliset seuraukset tulevaisuuteen ja sen nähdään entisestään lisäävän inklusion ja resurssien tarvetta. Oppilaiden ja

perheiden pahoinvointisuuteen esitetään yhtenä vastaamiskeinona inklusioluokkaa, jossa oppilaan on mahdollisuus saada sekä luokanopettajan että erityisluokanopettajan tukea.

Haastattelutilanteessa on aistittavissa huolta myös inklusioluokan rakenteesta, joka liittyy mitä ilmeisemmin myös resursoinnin haasteisiin. Nyt tämän tyyppisiin luokkiin laitetaan kaikki tukea tarvitsevat oppilaat, jolloin tuen tarpeisten massa luokassa on suuri: "Sen verran että meidän luokka on niin kuin 23 oppilasta niin meillä on seitsemällätoista oppilailla jonkinlainen lausunto ja sitten näistä nämä 6 mitkä on niin sanottuja tavallisia niin heilläkin on niinku tällaisia että on esimerkiksi ADHD-lääkitystä..." (ELO1) "Meidän ryhmässä on 20 oppilasta, 8 erityisen tuen oppilasta ja 7 tehostettua eli meillä on 15 paperia meidän ryhmässä. Ja sitten niillä muilla luokilla on sitten 3 ja yksi eli 4." (ELO2) Oppilaiden tuen tarve on molemmissa luokissa todella suuri ja oppilaiden joukossa on vain yksittäisiä tapauksia, joilla ei ole tuen päätöstä. Tämä aiheuttaa myös suhteettoman paljon asiakirjoihin liittyvää työtä opetuksen lisäksi.

Toinen inklusioluokassa esille noussut huoli resurssien lisäksi oli se, että heikoimmat oppilaat jäävät opetuksessa liian vähälle huomiolle, kun esimerkiksi ADHD-lapset ja sosiaalisemotionaalisista haasteista kärsivät oppilaat vievät opettajien resurssit. Heikoimmiksi oppilaiksi kuvataan heitä, jotka kärsivät oppimisen vaikeuksien pulmista.

"...esimerkiksi heikoimmat lapset jää kyllä niinku jalkoihin edelleen että ei yksinkertaisesti vaan niin kuin ei kädet riitä siihen että lapsi joka tarvitsisi ehkä kahdenkeskeistä aikaa niin semmoista se ei pysty inklusion luokassa niinku repeämä että mullakin on niinku minunkin kirjo on niin kuin ihan ADHDsta tällaisesta sos.emotionaalisiin autismin lapsia on muutama ja tällaisia näin niin kyllä niinku sanoit että mitä hiljaisempi ja tällainen heikko lahjasempi lapsi ja senkin lapsi milloin enemmän oppimisvaikeuksia niin jää jää niinku taakse että on niinku vanhempienkin kanssa keskusteltu että kyseinen luokka ei ole heille paras mahdollinen." (ELO1)

Ratkaisuksi tähän pulmaan esitetään ohjaajapalveluiden lisäämistä, sillä tuki pitäisi saada suoraan oppilaan viereen, eikä tämä ole luokassa opettavan erityisluokanopettajan tehtävä. Ylipäätään resursseilla nähdään tulevaisuudessa olevan suuri merkitys siinä, miten inklusio onnistuu. "Silloin se on hyvä, kun on tarpeeksi resursseja, se ihan joka asiassa. Sanotaan että silloin kun on tarpeeksi

resursseja, että on ihmisiä, on yhteisöllistä tukea siinä, niin silloin se onnistuu.” (ELO2)

Vaikka inklusioluokka nähdään pääosin positiivisena, ei sen nähdä olevan oikea ratkaisu kaikille oppilaille. Etenkin ne oppilaat, joiden ensisijaisen tukitoimen nähdään olevan pieni ryhmä, eivät sovellu isoon ryhmään, vaikka saatavilla olevien aikuisten määrä olisikin isompi. Erityisluokanopettajat toivovat myös niiden oppilaiden kohdalla harkintaa, jotka hyötyvät toiminta-alueittain opetuksesta. Haastatteluissa painotetaan ajatusta, jossa ensisijaisesti inklusioluokan rakentamisessa pitäisi ajatella oppilaan tuen tarvetta. Inklusioluokka toimii kuitenkin yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan ja oppilaiden tulee pysyä jotenkuten opetuksen tahdissa. “Yleisopetuksen luokassa kuitenkin mennään yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan eli jos siinä on, niin sen tahdissa kuitenkin pitäisi jotenkin pysyä.” (ELO2)

Lopuksi kysyimme haastateltavilta, millaiset omat ajatukset inklusioluokasta on nyt: “...nyt on mukava ihan mennä kouluun ja mukava olla siellä mukava, suunnitella yhdessä ja tuoda uusiakin näkökantoja esille ja uskaltaa kokeilla niinku paljon laajemmin uusia asioita.” (ELO1) Molemmat erityisluokanopettajat tekevät työtä tällä hetkellä inklusioluokassa, jossa arki on saatu monien kokeilujen jälkeen toimimaan, oppilaiden tuen tarpeeseen pystytään vastaamaan ja molemmat kokevat jaksavan työssään hyvin.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja diskurssianaalyysin keinoin selvittää erityisluokanopettajien kuvaamana inklusioluokan todellisuuden rakentumista. Vastauksena tutkimuskysymykseen muodostettiin teemahaastattelurungon mukaisesti kolme kategoriaa, joiden avulla kuvasimme todellisuuden rakentumisen eri vaiheita. Nämä kategoriat muodostettiin Karvosen (2013) pohjalta ja ne olivat: menneisyys, toiminta ja todellisuus. Lisäksi nostimme aineistosta esiin erilaisia rooleja ja valta-asetelmia.

Menneisyyden näkökulmasta tarkasteltuna merkittävimmät tulokset ovat täydennyskoulutuksen vaikutukset oman inklusioajattelun kehittämiseen (Takala ym., 2020b). Myös työyhteisön inklusiomyönteisyys sekä rehtorin valta ja erityisluokanopettajan oma halu työyhteisön kehittämiseksi oli tutkimustulosten mukaan merkityksellistä. Näiden lisäksi erityisluokanopettajien omat kokemukset etenkin yhteisopettajuuden toimivuuden näkökulmasta vaikuttivat heidän ajatteluunsa inklusiosta.

Toiminnan näkökulmasta tuloksia tarkastellessa katsomme sitä, mistä inklusioluokan toiminta muodostuu. Aineistosta oli havaittavissa kaksi selkeää pääluokkaa, jotka olivat sosiaaliset verkostot sekä pedagogiset järjestelyt. Keskeisiä tuloksia toiminnan osalta on, että toimivat sosiaaliset verkostot ovat toimivan inklusioluokan edellytys. Toinen merkittävä tulos oli, että inklusioluokan ehdoton hyöty on monipuoliset pedagogiset järjestelyt, joita on mahdollista toteuttaa laadukkaasti tila- ja opettajaresurssia hyödyntäen (Saloviita, 2009; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020; Lakkala, 2019).

Todellisuus rakentui niistä asioista, jotka on jo toteutunut. Todellisuus nähtiin pääosin positiivisena etenkin oppilaiden näkökulmasta. Heidän oppimisensa, osallisuuden ja sosiaalisten suhteiden katsottiin parantuneen inklusioluokan myötä (Biklen, 2001; Takala ym., 2020b). Toinen keskeinen tulos liittyi

yhteisopettajuuteen. Tämän tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus on parhaimmillaan voimavara ja pahimmillaan laadukasta opetusta haastava tekijä. Toimivan yhteisopettajuuden eduiksi nähtiin oman työn jakaminen ja sitä kautta parempi työssä jaksaminen (Takala ym., 2020a; Takala & Pihlaja, 2021; Saloviita, 2009). Tulevaisuuden näkökulmasta haasteiksi nousivat resurssien riittämättömyys pahoinvoinnin lisääntyessä yhteiskunnassa. Myös koronan aiheuttama tuen tarpeen lisääntyminen huoletti erityisluokanopettajia.

Kaiken kaikkiaan inklusioluokka nähtiin toimivana ratkaisuna vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Erityisluokanopettajat esittivät toivomuksen, että luokkamuoto valittaisiin oppilaiden tarve edellä ja myös pienluokka olisi vaihtoehtoa sitä tarvitseville oppilaille. Inklusioluokka ei ole vaihtoehto kaikille oppilaille. Tämän tutkimuksen pohjalta toteamme, että inklusion toteutuminen on edelleen kirjavaa ja käytänteiden yhtenäistämiseksi tarvittaisiin selkeämpiä linjoja ylhäältä päin.

6.2 Luotettavuus

Luotettavuus tarkoittaa, ettei tutkimustulokset ole riippuvaisia epäolennaisista tekijöistä (Aaltio & Puusa, 2020). Luotettavuutta on arvioitava koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta, 2012). Avaamme seuraavassa omia tutkimuksellisia valintojamme tutkimusprosessimme aikana. Tutkimus on tapaustutkimus, johon liittyy tiettyjä rajoituksia eikä pyrkimyksenä näin ollen ole saada tutkimuksella yleistettävää tietoa. Tutkimusaineisto koostuu kahdesta aineistosta, jotka muodostavat yhdessä vain yhden representaation monimutkaisesta todellisuudesta. Tämän rajallisuuden tunnistaminen antaa suuntaviivat koko tutkimukselle. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Lisäksi tutkimuksen arvoa voi heikentää pyrkimyksemme koko todellisuuden kuvaamiseen, jolloin tutkimus on enemminkin pintapuolinen katsaus todellisuuteen, kuin syvälinen analyysi siitä.

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on, että tutkija myöntää oman subjektiviteettinsa ja sen, että on itse oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 2012). Tutkija nojautuu aina jollain tapaa siihen, mitä

aiheesta tiedetään tutkimusta tehdessä ja tästä syystä tutkimustulokset ovat aina aika- ja paikkasidonnaisia (Brooks ym., 2014). Tutkimus on aineistolähteinen ja huomion arvoista on se, ettei puhtaasti aineistolähtöisen tutkimuksen tekeminen ole käytännön tasolla mahdollista. Tutkijan aineistosta tekemät kuvaukset ja jäsenyykset ovat aina jollain tapaa teoreettisten käsitteiden muovaamia. (Ruusu-vuori ym., 2010). Myös me koimme aineistolähtöisen tutkimuksen tekemisen vaikeaksi, jonka takia otimme tutkimukseen teoriaohjaavan näkökulman kehämäl-lin kautta. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä voimme nojata tutkimuk-sessa teoreettiseen viitekehykseen.

Ihmistieteissä tutkimus on aina vuorovaikutteista ja tutkijan ja tutkittavan välillä on vuorovaikutussuhde. Vaikka objektiivisuutta pidetään tieteellisenä ihanteena, on pyrkimys siihen ihmistieteissä mahdotonta. (Aaltio & Puusa, 2020.) Kävimme keskustelua omasta subjektiviteetistamme ja päädyimme keskustelun pohjalta tekemään haastattelua varten teemahaastattelurungon. Rungon avulla tarkoituksena oli välttää omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisu haastattelun ai- kana. Tämä ei kuitenkaan itse haastattelutilanteessa onnistunut, vaan esitimme kysymyksiä ja esittämiämme kysymyksiä ohjasivat omat ennakko-olettamuk-semme aiheesta. Haastattelimme tutkimusta varten erityisluokanopettajia ja on ymmärrettävä, että erityisluokanopettajan kuvaus inklusioluokan todellisuudesta on erilainen kuin esimerkiksi luokanopettajan tai oppilaan itsensä kuvaus inklusioluokasta.

Analysointivaiheessa teimme analyysin Karvosen (2013) kehämällin mu-kaan. Etsimme tekstistä kohtia, jossa erityisluokanopettajat puhuvat menneisyy-destä, kuvaavat toimintaansa tai sanoittavat todellisuutta. Apuna meillä oli tässä Karvosen (2013) kuvaamat kielen aikamuodot, jonka perusteella teimme luokit-telun. Diskurssit puolestaan ovat tutkimuksessa sivuosassa ja niiden tarkoitus on syventää ymmärrystä inklusioluokasta ja siitä, mitä valta-asemia ja rooleja in-klusioluokassa näyttäytyy. Valitsimme aineistosta analysoitavaksi vain kaikista räikeimmät esimerkit, joiden avulla saimme mielestämme kuvattua todellisuutta parhaiten. Syvällisempi diskurssianalyysi olisi varmasti antanut syvemmän tie-don erilaisista inklusioluokassa esiintyvistä merkitysrakenteista.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkimuksen osallistajat olivat vapaaehtoisia. Usein tämän kaltaisiin tutkimuksiin osallistuvat ne erityisluokanopettajat, joilla on positiivisia kokemuksia inklusioluokasta. Tutkimuksen luotettavuutta puolestaan lisää se, että yhteisopettajuudesta ja inklusiosta tehty tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Aineistostamme löytyi paljon tietoa, jotka aikaisemmat inklusiotutkimukset ovat jo todistaneet. Tutkimuksen tekoa haastoi myös se, että sosiaalinen konstruktionismi on lähestymistapana ihmistieteissä ja ylipäätään Suomessa vain vähän käytetty. Tämän takia lähteiden ja muun saatavilla olleen tutkimuskirjallisuuden määrä oli hyvin rajattu. Sosiaalisen konstruktionismiin liittyy myös tosi asia, ettei sosiaalista todellisuutta ole mahdollista yleistää. Sosiaalinen todellisuus kun on aina monimuotoista. Varmuutta tutkimukseen saadaan kuitenkin siitä, että aineistossa tehdyt tulkinnat saavat tukea muista tutkimuksista ilmiötä tarkastellessa. (Eskola & Suoranta, 2012.)

6.3 Jatkotutkimus

Vaikka inklusiotutkimusta on tehty paljon, itse inklusioluokasta ei ole saatavilla kovin paljoa tutkimustietoa. Inklusioluokka on tutkimuskohteena hyvin laaja ja saadaksemme käsitystä inklusioluokan toiminnasta kattavammin, tarvitaan ehdottomasti lisätutkimusta. Lisätutkimuksen olisi paneuduttava inklusioluokan eri osa-alueisiin, kuten inklusioluokkaan oppimisympäristönä, yhteisopettajuuteen inklusioluokassa tai oppilaiden kokemuksiin inklusioluokasta. Tämän tutkimuksen kaltainen todellisuuden kuvaamiseen pyrkiminen oli tälle aihealueelle auttamatta liian laaja, ainakin pro gradun laajuisesti toteutettuna.

Huomasimme myös aineistoa analysoidessamme, että siitä löytyi paljon kohtia, joissa inklusioon liittyvä valta ja inklusioluokassa koetut suhteet ja roolit nousivat esiin. Teimme tästä syystä aineistollemme kevyen diskurssianalyysin, mutta tulevaisuuden tutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia näitä valtaasetelmia syvällisemmin puhtaasti diskurssitutkimuksen avulla.

Opettajan työ on ollut ennen autonomista (Sirkko ym., 2020; Roiha & Polso, 2018), eikä inklusioluokalla ole pitkää historiaa. Tästä syystä luokanopettajan ja erityisluokanopettajan välistä yhteisopettajuustutkimusta, jossa opettajat toimivat samassa luokassa, ei ole juuri tehty. Yhteistyö opettajien välillä on kuitenkin yleistynyt työmuoto, joten yhteistyötutkimus antaisi varmasti kullanarvoista tietoa siitä, miten inklusioluokan roolitus saadaan mahdollisimman toimivaksi. Toinen mielenkiintoinen tutkimus olisi havainnointitutkimus, jossa tutkija olisi osana inklusioluokan arkea. Näin näkymätön hiljainen tieto olisi mahdollista tehdä näkyväksi. Tärkeintä on, että tutkimuksia tehtäisiin, jotta inklusioluokan mahdollisuudet tulisivat näkyväksi ja työmallia osattaisiin hyödyntää paremmin koko Suomen laajuudella.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 2-16. ([PDF](#))
[Developing inclusive education systems: What are the levers for change? \(researchgate.net\)](#)
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 25–42). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Alijoki, A. (2008). Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa Hillilä, M. & Räihä, P. (toim.) *Samalta viivalta 2: kasvatustieteen valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008*. (s. 141–165). PS-kustannus.
- Andrews, T. (2012). What is Social Constructionism? *The Grounded Theory Review*, 11(1), 39-46. [What is Social Constructionism? | Grounded Theory Review](#)
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/1998.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. (6. painos.) (Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila.) Helsinki: Gaudeamus.
- Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, & Saloviita, T. (toim.). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 55–81). PS-kustannus.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*.
- Brooks, R., te Riele, K. & Maguire, M. (2014). *Ethics and Education Research*. SAGE Publications.

- Butler, C. & Naukkarinen, A. (2017). Inclusion and democracy in England and Finland. Raiker, A. & Rautiainen, M. (toim.). *Educating for Democracy in England and Finland : Principles and Culture* (s. 109-126). Routledge.
- Burr, V. (2015). Social Constructionism. Teoksessa J. D. Wright (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 222–227.
- Duran, D., Flores, M., Ribas, T. & Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: Improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European journal of psychology of education*, 36(2), 495-510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>
- Emanuelsson, I. (1997). Integration and segregation – Inclusion an exclusion. *American educational research association*, (s.2-15), [ED410346.pdf](#)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2012). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Haimi, T. & Kahilainen, J. (2012). *Sosiaalisen kuntoutuksen käsitteen historiaa Suomessa*. Kuntoutus 4. 41-46. https://yhteisomedia.fi/files/attachments/kuntoutus-lehden_artikkelit/2012/haimi-ja-kahilainen.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Ilmonen, K. (2015). Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius.instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 134-148). (4., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Karvonen, E. (2013). Tieto paitsi kuvaa todellisuutta, myös rakentaa sitä. *Tieteessä tapahtuu* 1/2013, 18- 24. <https://journal.fi/tt/article/view/7706/5937>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 74-88). (4., uudistettu painos). PS-kustannus.

- Kivirauma, J. (2015a). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Kivirauma, J. (2015b). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British journal of special education*, 48(1), 112-132.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kyrö-Ämmälä, O. & Lakkala, S. (2018) Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. *e-Erika Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2/2018*. [e-erika_2_2018-s.pdf \(helsinki.fi\)](https://www.e-erika.fi/2018-s.pdf)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642
- Lakkala, S. (2012). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 210-218). (2. Painos). PS-kustannus.
- Lakkala, S. (2019). Inklusiivisen pedagogiikan sisältö ja metodit. Teoksessa Paksuniemi, M., Körkkö, M., Keskitalo, P. & Norvapalo, K. (toim.) *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa*. (s. 33-40) Painosalama Oy. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf>
- Liiteen, M. (2021, 8. helmikuuta). Keskusta haluaa "tarkastella kriittisesti" erityisoppilaiden opettamista samoissa ryhmissä muiden kanssa – Myös opetusministeri huolissaan tilanteesta. *Helsingin sanomat*.
- Malama, M. (2019). Erityislasten oikeuksien toteutuminen ei saa riippua kotikunnasta.[blogikirjoitus]. [Erityislasten oikeuksien toteutuminen ei saa riippua kotikunnasta | UNICEF](#)
- Malinen, O. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 2017, Vol. 27, No. 3 © Niilo Mäki -säätiö.

https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/159644709/Malinen_Palmu_2017_N_kulmia_yhteisopettajuuteen_41_51_NMI_bulletin_3_2017.pdf

- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*. 4/97. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/download/92461/51141>
- Miettinen, S., Ashorn, U. & Lehto, J. (2011). *Monta erityistä vai yksi kokonainen kuntoutuspolitiikka?* *Yhteiskuntapolitiikka* 76:3. 264-277
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102977/miettinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajakäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). [Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset \(jyu.fi\)](https://www.jyu.fi/jyu.fi)
- Mikola, M. (2012) Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttamaan. *NMI-bulletin, Vol. 22, No.1*, 10–28. [Bulletin-1_2012_Mikola-2.pdf \(nmi.fi\)](https://www.nmi.fi/Bulletin-1_2012_Mikola-2.pdf)
- Mykkänen, J., Böök, M., Saurén, K., Uotinen, S. & Ladonlahti, T. (2013). Opettajien yhteistyö voimavarana. Teoksessa Eteläpelto, A., Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Rasku-Puttonen, H. (2013). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa : interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* . Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen. & Saloviita, T. (toim.). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 82–95). PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Eriyispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 96-124). PS-kustannus.

- Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.). *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 117–134). Kasvatusalan tutkimuksia, 76. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- [naukkarinenopettajanvastuu.pdf \(jyu.fi\)](#)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paju, B. (2021). Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä. *e-Erika Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 2/2021. 11-15. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1704/1555>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pihkala, J. (2012). Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 20-23). (2. painos). PS-kustannus.
- Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 25–42). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c) Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). [DISKURSSIANALYYSI: \(jyu.fi\)](http://www.diskurssianalyysi.fi)
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimiovan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perustet poliittisen opetussuunitelman tekteinä*. (Väitökirja, Tampereen yliopisto). <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. (2005). Haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J., Tiitula, L. & Aaltonen, T. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Saarinen, K. (2020). *Oppimisympäristö oppimisympäristössä*. (Erillisjulkaisu) TAMK-konferenssi – TAMK Conference 2020. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. (s. 96 – 103).
- Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s.139–166). PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2006) Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
[Saloviita.2006.kasvatus.pdf \(jyu.fi\)](#)
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla.* (3. uud. painos) Jyväskylä: Atena
- Saloviita, T. (2009). Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyöän ilmapiirin saavuttamiseen.* PS-kustannus
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli “osallistava kasvatus”. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.* Luettu [INKLUUSIO.20.3.2012x \(jyu.fi\)](#)
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen.* PS-kustannus
- Siltaoja, M. & Sorsa, V. (2020). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26-43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Soini, T., Kinosalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2017). Osallistamista oppimassa – kohti yhteinäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa Korhonen, V., Annala, J. & Kulju, P. (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen.* (s.35-58) Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/31206/634750.pdf?sequence=1#page=37>
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Takala, M. (2016a). Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Gaudeamus.
- Takala, M. (2016b). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 60-73). Gaudeamus.

- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020a). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inkluusio?* (s.139-158). Otavan kirjapaino OY.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020b). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inkluusio?* (s.13-44). Otavan kirjapaino OY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.). *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 64-85) Rovaniemi: Lapland University Press
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special need education. World Conference on special need education: Access an quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994
- UNICEF. (1989). *YK:n yleissopimus LAPSEN OIKEUKSISTA*.
- Vainikainen, M., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (toim.). *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 107-133). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Värri, V-M. (2002). Kasvatus ja "ajan henki" – Tulkintoja psykokapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus* 2/2002, 92-104.
- Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Espoo: Weilin + Göös.
- Väyrynen, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen. & Saloviita, T. (toim.). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 12-29). PS-kustannus.
- [Salamanca_Statement_1994.pdf \(right-to-education.org\)](#)
- Yhdistyneet kansakunnat (YK). 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julitus. [IHMISOIKEUKSIEN YLEISMAAILMALLINEN JULISTUS \(ihmisoikeusliitto.fi\)](#)

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Erityisluokanopettajien haastattelut 19.10. klo 14.00, 20.10. klo 15.00 ja 21.10. klo 12.00

Taustatiedot:

1. Ikä? Koulutus? Työkokemus/Työhistoria?
2. Millaisia valmiuksia/työkaluja inklusioluokassa toimimiseen olet saanut koulutuksestasi?

Ennakko-olettamukset:

3. Millaisia ajatuksia ja mielikuvia sinulla oli inklusiosta etukäteen?
4. Onko ulkopuoliset asiat vaikuttaneet ajatuksiisi inklusioluokan toimivuudesta?

Toiminta:

5. Kerro miten inklusiota luokassasi konkreettisesti toteutetaan.
6. Miten toteutate yhteisopettajuutta?
7. Millaisia eri työtapoja teillä on käytössänne?
8. Miten erityisopetus toteutuu inklusioluokassanne?

Todellisuus:

9. Kerro oma historia inklusioluokassa työskentelystä.
10. Miten se alkoi?
11. Millaiset ajatukset olivat silloin?
12. Miten se on edennyt ja millaisia ajatuksia inklusiosta on ollut matkan varrella?
13. Millaiset ne ovat nyt verrattuna aiempaan.
14. Millaisena näet inklusion tulevaisuuden omassa työssäsi?
15. Entä yleensä Suomessa?