

**Induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä inklusiosta
ja oppilaiden yksilöllisyydestä**

Antti Virkki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Virkki, Antti. 2022. Induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä inklusiosta ja oppilaiden yksilöllisyydestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 93 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opetusuransa alkutaipaleella olevien induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä inklusiosta ja oppilaiden yksilöllisyydestä. Lisäksi selvitettiin millaisia rajoitteita ja mahdollisuuksia aineenopettajat tunnistavat inklusiolle ja yksilöllisyydelle. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa noudatettiin ongelmalähtöisen sisällönanalyysin kautta abduktiivista päättelyä. Tutkimusaineisto kerättiin puhelinhaastatteluina huhti-toukokuussa 2022 viideltä suomalaisen peruskoulun aineenopettajalta. Opettajien työkokemus opettajina oli maksimissaan viisi vuotta.

Vaikka opettajien asennetta inklusiota sekä sen toteutusta kohtaan on tutkittu melko paljon, on induktiovaiheen aineenopettajia koskeva tutkimus ollut vähäistä. Tässä tutkimuksessa selvisi, että moni opettaja näki inklusion ihmisoikeudellisen ja tasa-arvon asiana, jossa jokaiselle oppilaalle annetaan yhtäläinen oikeus olla osallinen. Yksilöllisyys nähtiin positiivisena tekijänä, jossa korostuivat oppilaiden erilaiset taustat ja persoonallisuus sekä opettajan oppilaantuntemus. Mahdollisuuksina nähtiin esimerkiksi yhteistyön merkitys ja onnistumisen kokemukset. Inklusion ja yksilöllisyyden koettiin tuovan myös paljon haasteita käytännön tasolla.

Koulun pohjatessa yhä enemmän inklusiivisempaan ja yksilöllisempään suuntaan, on tärkeää tutkia opettajien näkemyksiä inklusiosta ja yksilöllisyydestä sekä samaan aikaan resursoida vahvasti koulutusjärjestelmän kehittämiseen, opettajankoulutukseen sekä myös opettajien induktiovaiheen perehdytykseen ja mentorointiin.

Asiasanat: induktiovaihe, inklusio, käsitys, yksilöllisyys, aineenopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
2 INKLUUSIO.....	7
2.1 Inklusion taustaa	8
2.2 Inklusion kehitys ja nykytilanne	10
2.3 Inklusiivinen kasvatus -ja pedagogiikka.....	13
2.4 Opettajuus	16
2.5 Opettajaksi kouluttautuminen.....	17
2.6 Aineenopettajuus.....	21
2.7 Inklusiivinen opettaja.....	25
2.8 Induktiovaihe	28
2.9 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	31
2.10 Yksilöllisyys.....	34
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
4.1 Tutkimukseen osallistujat	39
4.2 Tutkimusaineiston keruu.....	39
4.3 Aineiston analyysi	42
4.4 Eettiset ratkaisut.....	46
5 TULOKSET.....	49
6 POHDINTA.....	62
LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Opettaja ja opettajuus vaikuttavat voimakkaasti suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulun keskiössä (Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015; Jokinen ym., 2014; Mikkola & Välijärvi, 2014; Toom & Husu, 2012). Arvostus koulua ja opettajuutta kohtaan on näkynyt yhteiskunnallisesti muun muassa vuosittaisessa korkeakoulujen hakijamäärissä (Metsäpelto, ym. 2019; Mikkola & Välijärvi, 2014; OKM, 2020; Toom & Husu, 2012) Opettajaopiskelijoiksi hakeutuvien määrissä on kuitenkin viime vuosina tapahtunut hienoista laskua (OKM, 2020;26; OPH, 2020:20).

Opettajaksi kasvun ja valmistumisen yksi tärkeimmistä vaiheista on niin kutsuttu induktiovaihe eli opettajan siirtyminen työelämään ja työelämän alkuvaihe (Jokinen ym., 2012; Jokinen ym., 2014; Wang & Fulton, 2012). Induktiovaiheen opettajuus on nähty herkkänä vaiheena opettajan uralla, muun muassa suuren elämänmuutoksen ja teoriasta käytäntöön siirtymisen vuoksi (Jokinen ym., 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Induktiovaiheen opettajuutta on myös tutkittu runsaasti (esim. Bastian & Marks, 2017; Meristo & Eisenschmidt, 2012; März & Kelschtermans, 2020; Olsen ym., 2020). Merkittäviä induktiovaiheen haasteita ovat esimerkiksi opettajaksi oppiminen tai ammatillinen kehittyminen, sekä opettajan oman ammatti-identiteetin kehittyminen (Feiman-Nemser ym., 1999; Geeraerts ym., 2014; Lutovac & Kaasila, 2019; Stenberg, 2011), samalla kun huolta on herättänyt varsinkin induktiovaiheen opettajien asema sekä alan vaihtaminen (Eisenschmidt ym., 2010, Jokinen ym., 2014; OAJ, 2021; Reeves ym., 2021; Räsänen ym., 2020).

Vuonna 2011 käyttöön otetun kolmiportaisen tukimalliin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) siirtymisen myötä suomalainen koululaitos seurasi kansainvälistä kehitystä inklusioperiaatteen mukaisesti (Hautamäki & Hilasvuori 2015; Jahnukainen, 2012; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Oja, 2012). Inklusion pohjautuessa koulun ja yhteiskunnan tasolla ajatuksille yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta sekä moninaisuuden huomioimisesta (Booth & Ainscow, 2005; 2022; Peterson &

Hittie, 2003), asettaa tämä haasteen niin opettajuudelle kuin koko koulujärjestelmällekin (Jokinen ym., 2014). Inklusio ja pyrkimys inklusioon näkyy vahvasti myös tilastojen valossa. Vuonna 2022 tehostettua tai erityistä tukea sai 23 % suomalaisen koulun oppilaista (Tilastokeskus, 2022). Muita muutoksia ovat olleet samaan aikaan koko 2000-luvun jatkunut kehitys, jossa erityiskoulujen ja luokkien määrä on vähentynyt, samalla kuin osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiopetuksen tarve ovat lisääntyneet (Tilastokeskus, 2022).

Opettajan ammatin ollessa itsessään jo laajaa ammattitaitoa ja osaamista vaativaa, tulevaisuuden koulua haastavat inklusion lisäksi myös moninaisuuden ja yksilöllisyyden toteutumisen teemat (Jokinen ym., 2014), joiden keskiössä opettajat toimivat (De Boer ym., 2010; Kraska & Boyle, 2014). Uusimman opetussuunnitelman (POPS 2014) ollessa sekä oppilaslähtöisempään, yksilöllisempään että myös osallistavampaan suuntaan ohjaavaa, tulee tulevaisuuden opettajan pohtia myös omaa osallistavan opettajan profiiliaan (European Agency, 2012).

Luokan- ja aineenopettajien koulutukset eroavat sekä substanssiltaan, että tutkintorakenteeltaan toisistaan huomattavasti (JYU, 2022; Krokfors, 2017; Rautiainen, 2008; Rossi ym., 2017). Opettajien asennetta inklusiota kohtaan on tutkittu paljon ja havaittu myös eri opettajien välillä eroja inklusion toteutuksessa (Ks. esim. Boyle ym., 2014; Eskelä-Haapanen, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Naukkarinen, 2003; Nilholm & Alm, 2010; Saloviita, 2018, 2020; Saloviita & Schaffus, 2016; Väyrynen, 2001).

OKM:n (2016) mukaan opettajan työ on luonteeltaan sellaista, mikä asettaa myös opettajankoulutukselle ja sen muutokselle oman roolinsa ja haasteensa esimerkiksi perus - ja täydennyskoulutuksen näkökulmista, jotta se tukisi opettajien ammatillisen osaamisen oppimista ja kehitystä (OKM, 2016:34, Toom & Husu, 2016). Tarvetta kehitykselle on nähty muun muassa induktiovaiheen koulutuksen, tuen ja mentoroinnin osalta (Heikkinen ym., 2016; OKM, 2016:34). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 asettaa kolme tavoitetta opettajien perus ja perehdyttämiskoulutukselle sekä jatkuvalla oppimiselle: laaja-alaisen osaamisen, uutta luovan asiantuntijuuden sekä oman osaamisen ja

oppilaitoksen kehittämisen (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026). Opettajankoulutukselle nähdään myös kehittämistarvetta ennakoivalla opiskelijavalinnalla, jossa opettajan ala olisi yhä jatkossakin veto- ja pitovoimainen. Samalla korostetaan myös opettajankoulutuksen tutkimusperustaisen pohjan jatkumoa sekä johtamisosaamista, joka toimii olennaisessa osana opettajankoulutuksen tulevaisuuden kehitystä. (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026.) Heikkinen ym. (2016) näkevät opettajankoulutuksen olevan sekä arvostettua, tutkimusperustaista sekä korkeatasoista. Heidän mukaansa opettajankoulutuksessa on kuitenkin useita kehityksen kohteita kuten työhöntulovaiheen perehdytys tai mentorointi ja täydennyskoulutuksen hajanaisuus (Heikkinen ym., 2016). Opettajana työskentely vaatii siis tulevaisuudessa opettajan ammatin kannalta olennaisten tietojen ja taitojen omaksumista (Heikkinen ym., 2016; Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026; Toom & Husu, 2016), jolloin opettajankoulutukselta vaaditaan myös kehittämistoimenpiteitä (Heikkinen ym., 2016; Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026). Heikkinen ym. (2016) ehdottaakin valtakunnallisen järjestelmän kehittämistä opettajan työssä aloittaville. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 mainitsee opettajien perehdyttämiskoulutuksen tutkimusperustaisuuden sekä perehdyttämiskoulutuksen ja uranaikaisen jatkuvan oppimisen kehittämisen osana opettajan työtä (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan siis induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä inklusiosta ja oppilaiden yksilöllisyydestä ja tätä ilmiötä lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten kautta: Millaisia käsityksiä induktiovaiheen aineenopettajilla on inklusiosta? Millaisia käsityksiä induktiovaiheen aineenopettajilla on yksilöllisestä oppimisesta? Millaisia rajoitteita ja mahdollisuuksia induktiovaiheen aineenopettajat liittävät inklusioon ja yksilöllisyyteen? Tutkimusintressini tätä aihetta kohtaan pohjaa lukeneisuuteeni opettajien koulutuksen ja profession eroista, kandidaatin tutkielmani tuloksiin, erityispedagogiikan opinnoista saatuihin vaikutteisiin sekä mielenkiintooni aihealuetta kohtaan.

2 INKLUUSIO

Inkluusio sanana tarkoittaa osallisena olemista tai joukkoon kuulumista, joka itsessään jo luo ajatusta osallisuudesta (Eskelä-Haapanen, 2014). Vuonna 1994 Suomi allekirjoitti Salamancan julistuksen (Unesco, 1994). Sopimuksessa tuotiin ensimmäistä kertaa esille inklusion ja inklusiivisen opetuksen käsitteet (Hakala & Leivo, 2015). Boylen ja kumppaneiden (2012) mukaan inkluusio on kansainvälinen käsite, mutta sen määritelmät vaihtelevat sekä kulttuurillisista että myös juridisista lähtökohdista katsoen (Boyle ym., 2012). Väyrynen (2001) ja Naukkarinen (2003) määrittävät inklusion kontekstisidonnaisena käsitteenä. He lähestyvät aihetta sosiokulttuurisesta aspektista (Ks. esim. Lakkala, 2008; Rytivaara, 2012), jossa inklusion katsotaan olevan alati jatkuva prosessi. Inkluusio tulisi siis nähdä aina laajempänä osana kokonaisuutta ja vaikka se usein liitetäänkin koulukontekstiin, on inklusion tarkoitus olla jotain laajalaisempaa yhteiskuntatasolla (Naukkarinen; 2003; Väyrynen, 2001). Eskelä-Haapasen (2012) mukaan inkluusio tulee ymmärtää syrjintää vastustavana toimintana, sekä periaatteiden että käytännön tasolla. Ainscow ja Booth (2005; 2022) toteavat inklusion määrittämisen sisältävän usein erityislasten mukaan ottamisen niin sanottuun tavalliseen opetukseen, vaikka inkluusio tulisi nähdä kaikki ihmiset huomioon ottavana filosofiana (Ainscow & Booth, 2005; 2022). Inklusiosta ei ole siis olemassa yhtä ainoaa määritelmää, mutta siitä on koulun yhteydessä käytetty nimitystä ”Kaikille yhteinen koulu” (Ainscow ym., 2006; Education for all 2000–2015; Unesco, 2016). Ajan saatossa integraation ja inklusion termit on usein tulkittu myös synonyymeiksi, mitä ne eivät kuitenkaan ole (ks. esim. Dyson 1999; Hodkinson & Devarakonda, 2009; Moberg 2001). Inklusion, integraation tai esimerkiksi mainstreamauksen termit ovat kuitenkin voineet tarkoittaa eri maiden opetuskulttuurissa samoja asioita eri kontekstissa (Farrell ym., 2007; Moberg 2001).

2.1 Inklusion taustaa

Inklusion ja integraation eli erilaisten oppilaiden opetukseen sulauttamisen termien taustalla on 1960-luvulla Yhdysvalloissa esille noussut segregoidun eli eriytetyn erityisopetuksen uudelleenarviointi (Dunn, 1968). Tuossa arvioinnissa todettiin, ettei erityisopetuksen parissa opi tavallista luokkaa paremmin, minkä lisäksi erityisopetus toi oman leimaavuutensa oppilaille (Dunn, 1968; Moberg ja Savolainen, 2015). Integraation ja siihen tiiviisti liittyvän normalisaation eli yhtäläisten mahdollisuuksien termit nousivat yhä vahvemmin 1970-luvulla kansainvälisen koulupolitiikan keskusteluun. (Dunn, 1968; Moberg ja Savolainen, 2015). Emanuelsson (1997; 2001) määrittelee integraation yleisemmin ihmisten näkemyksiksi demokraattisesta toiminnasta ja ihmisyydestä. Normalisaatiolla sen sijaan tarkoitetaan yleistä pyrkimystä siihen, että vammaiset voivat opiskella aivan kuten muutkin, minkä yhteydessä Jahnukainen ym. (2015) näkee integraation juuri normalisaation toteuttamisen keinona (Jahnukainen, 2015).

Suomessa Rönningin kehitysvammalaitos edusti ensimmäisenä fyysisen integraation mallia, esittäessään 1974 kehitysvammaisten oppilaiden sijoittamista tavallisille luokille (Oja, 2012). Idea sai runsaasti vastustusta, johtaen kuitenkin lopulta erityiskoulun fyysiseen integroimiseen, tavallisen koulurakennuksen yhteyteen (Oja, 2012; Pirttimaa ym., 2015). 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä tuon ajan koulutuspoliittisessa keskustelussa pohdittiin muun muassa yleis- ja erityisopetusten välistä suhdetta sekä sitä kuinka laajasti erityisopetuksen piirissä olevien oppilaiden tulisi opiskella tavallisen opetuksen parissa (Jahnukainen, 2015).

Suomessa alettiin 1980-luvulle tultaessa keskustella laajemmin integraatiosta valtiotasolla (Jahnukainen, 2007; Oja, 2012). Vuoden 1983 peruskoululain (Laki 476/1983) sekä vuoden 1985 opetussuunnitelman kautta integraatio otti uusia harppauksia eteenpäin, sillä lain mukaan ketään lasta ei voinut enää jatkossa vapauttaa oppivelvollisuudesta (Hautamäki & Hilasvuori,

2015). Vuoden 1985 opetussuunnitelma oli maassamme ensimmäinen opetussuunnitelma, jossa tuotiin esille yksilöllistämisen ja eriyttämisen termit (Hautamäki ja Hilasvuori, 2015).

Ahtiainen (2015) toteaa, että koululaitos ja koulumaailma ovat olleet historiansa saatossa jatkuvasti sidoksissa yhteiskuntaan sekä siinä vallitsevaan keskustelukulttuuriin, ilmapiiriin ja ilmiöihin (Ahtiainen, 2015). Esimerkiksi integraation ja inklusiokeskustelun taustalla ovat vaikuttaneet kansainväliset ja yhteiskunnalliset arvot sekä suuntaukset (Ainscow ym., 2006; Dyson, 1999; Oja, 2012; YK, 1993). Ajan saatossa integratiivista kehitystä ovat selittäneet myös tutkimustulokset segregoidun erityisopetuksen heikkoudesta, sekä yleisesti elinkeinoelämän ja ajatustapojen muutokset (Hautamäki ym., 2015; Oja 2012).

Dyson (1999) nosti esille 1990-luvun integratiivisen keskustelun neljää ulottuvuutta. Hän lähestyi integraatiota tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kohtelun, opetuksen tehokkuuden keskustelun, poliittisen kamppailun sekä yhteisopettajuuden tehokkaan toteuttamisen näkökulmasta (Dyson, 1999; ks. myös. Clark ym., 1999). Kouluissa siirryttiin 1990-luvun jälkeen pikkuhiljaa laajempaan fyysiseen integraatioon, jolloin myös toiminnallinen eli sosiaalinen integraatio tuli paremmin mahdolliseksi (Pirttimaa ym., 2015).

Erityisoppilaiden määrässä tapahtui 2000-luvulle tultaessa jatkuvaa kasvua samalla kun liikehdintä takaisin erityisopetuksen parista tavalliseen luokkaan oli olematonta (Erityisopetuksen strategia, 2007; Jahnukainen, 2006; Jahnukainen ym., 2014; Saloviita, 2006; Tilastokeskus, 2022). Tuolloin pohdittiin myös sitä, voidaanko oppilaiden tuen tarpeeseen tosiasiallisesti edes vastata tarvittavissa määrin (Jahnukainen, 2006; Lintuvuori, 2015;). Booth ja Ainscow (2002) ehdottivat inklusiivisen järjestelmän olevan toimivampi vaihtoehto, erillisen erityisopetusjärjestelmän sijaan.

1990-luvulta lähtien Suomi sitoutui Salamancan julistuksen (Unesco, 1994) pohjalta kehitykselle, jossa koulujärjestelmää suunnattaisiin jatkossa inklusiivisempaan suuntaan (Hakala & Leivo, 2015). Jahnukainen (2015) näkee, että vuoden 1998 uuden opetuslain myötä, Suomessa alkoi tapahtua asteittaisia muutoksia aina vuoteen 2011 tultaessa, jolloin vanha yleis- ja erityisopetuksen

jako lopulta poistui (Jahnukainen, 2015; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010;). Vuonna 2007 toimeenpantu opetusministeriön erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä päätyi selvityksessään ehdottamaan koululaitoksen siirtymistä varhaisempaan ja ennaltaehkäisevämpään tukitoimintaan sekä samalla kolmiportaiseen tukimalliin (Erityisopetuksen strategia, 2007; Tilastokeskus 1995–2018). Juuri Erityisopetuksen strategia (2007) yhdessä Kelpo-kehittämishankkeiden kanssa, katsotaan olevan tärkeitä käännekohta ja askelia eteenpäin (Ahtiainen, 2015; Jahnukainen, 2015). Kolmiportaisen tukimallin myötä vanha jako yleis- ja erityisopetuksen välillä lopulta poistui, samalla kun oppilaiden opetusta alettiin lähestyä oppilaiden omien tarpeiden näkökulmasta (Laatikainen, 2011; Oja, 2012).

2.2 Inklusion kehitys ja nykytilanne

Vaikka inklusiota voi katsoa olleen opetuksellisesti käytössä jonkinasteisesti jo 1970-luvulla esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Italiassa (ks. esim. Ianes ym., 2020; Peterson & Hittie, 2010), pohjautuu inklusion käsite vahvemmin 1980-luvun The Association for the Severely Handicapped -vammais- ja asiantuntijaliikkeeseen (Stainback & Stainback, 1984; Saloviita 2006), josta Salamancan julistus vuonna 1994 toi inklusion termin laajempaan kansainväliseen tietouteen (Haug, 2010; Miles & Singal, 2010; Saloviita, 2006).

Opertti ym. (2014) näkevät inklusion kehityksen neljän isomman syklin kautta. Ensimmäisenä kehityspylväänä toimii YK:n ihmisoikeusjulistus vuodelta 1948, joka määritteli pohjan ihmisen arvolle ja oikeudelle tasa-arvoon. Tämän kyseisen julistuksen 26 artiklassa määritettiin ensimmäistä kertaa kaikkien ihmisten yhtäläisestä oikeudesta koulutukseen (Opertti, 2014; Rioux, 2007). Toisena vaiheena Opertti ym. (2014) mainitsevat 1990-luvun muutoksen, jolloin aloitettiin kansainvälisesti kiinnittämään enemmän huomiota erityisen tuen tarpeen lasten oppimiseen, samalla kun opetuksen ulkopuolelle jääneiden asemaa haluttiin parantaa (Opertti ym., 2014, Unesco, 1990). Myös Ainscow ja

Booth, (2008)) näkevät Unescon konferenssin vuodelta 1994 merkittävänä virstanpylväänä, matkalla kohti inklusiota.

Kolmantena huomionaan Operti ym. (2014) tuo esille 2000-luvun alkupuolen toiminnan, jolloin erityisryhmiin alettiin kiinnittää enemmän huomiota, muokkaamalla koulujärjestelmiä inklusiivisempaan suuntaan (Operti ym., 2014; Unesco, 2006; YK, 2006). Taustalla vaikutti Unescon tahto nähdä kaikki oppijat samalla viivalla ja asettaa suuntalinjat inklusiiviselle toiminnalle, minkä yhteydessä inklusio nähtiin myös aiempaa laajemmin henkilöiden omista tarpeista ja lähtökohdista käsin (Operti ym., 2014). Viimeisenä nostonaan Operti ym. (2014) huomioi sekä vuoden 2006 vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen, sekä vuoden 2009 Salamancan (Unesco, 2009) seurantakonferenssin, jotka edustivat inklusion kehityksen viimeistä vaihetta pyrkien purkamaan sekä fyysisiä, sosiaalisia sekä myös opetuksellisia rajoja (Operti ym., 2014; YK, 2006).

Dyson (1999) analysoi ja tunnisti neljä eri tasoa inklusiiviselle keskustelulle, ja nosti ensimmäisenä esille ihmisoikeuksien roolin, jossa jokainen lapsi on oikeutettu sekä koulutukseen sekä yksilölliseen huomioimiseen (Dyson, 1999). Samaa ajatusta rakentaa myös Allan (2021), joka näkee inklusion mahdollisuuden juuri laajamittaisessa käytössä eri yhteisöissä, jossa kaikki otetaan mukaan (Allan, 2021). Florianin (2008) mukaan inklusio ymmärretään kyllä osana ihmisoikeusprosessia, jossa koulutus ja tasa-arvo ovat tärkeimmät tekijät, mutta tulkinnat sekä arvioinnit koulutuksen saavutettavuudesta ja oikeuksista vaihtelevat (Florian, 2008). Peterson ja Hittie (2003) näkevät ihmisoikeudellisten kysymyksien kehittyneen 1970-luvun kuntoutuslaista, aina 1990-luvun vammaisten oikeuksia koskeviin lakeihin, joissa pyrittiin parantamaan sekä ihmisoikeuksia, integroimaan ihmisiä paremmin yhteiskuntaan ja kouluun sekä myöhemmin kehittämään inklusiivisempaa ilmapiiriä (Peterson & Hittie, 2003). Mitchellin (2017) mukaan yhteiskunta mitataankin juuri sen näkökulmasta, miten se kohtelee erilaisia ihmisiä tai ottaa erilaiset ihmisoikeudet huomioon (Mitchell, 2017).

Toinen jatkuva kiistanaihe Dysonin mukaan on inklusion tehokkuusmääritelmä eli keskustelu siitä, kuinka järjestää kaikista tehokkaimmin vammaisten opetus (Dyson, 1999). Dyson ja Polat (2004) tutkivat myöhemmin inklusion tehokkuutta ja vaikutusta tavallisessa luokassa. Ainscow ym. (2006) sekä Ainscow ja Booth (2002) mukaan on olemassa yleinen harhakäsitys siitä, että inklusio olisi vain heille, joilla on erityisiä tarpeita, vaikka inklusion ja opetuksen ulkopuolelle sulkemisen välillä onkin kontrastia. Ajan saatossa on todettu, että inklusiivinen järjestelmä tukee ja hyödyttää kaikkia koulun oppilaita, sekä tarjoaa laajemman näkökulman hyvinvointiin sekä kulttuurilliseen moninaisuuteen (Ks. esim. Barton ym., 2015; Brix ym., 2022; Collin ym., 2018; Schachner ym., 2016).

Kolmantena Dysonin (1999) esimerkkinä toimii poliittisen valtataistelun rooli, jossa joko tuetaan tai ollaan inklusiota vastaan (Dyson, 1999, Dyson & Booth, 2006). Tämän päivän viitekehysessä inklusiodebattia käydään paljon siitä, kuinka inklusiota tulisi toteuttaa tai millaisia asenteita opettajilla on inklusiota kohtaan (Ks. esim. Boyle ym., 2013; Gavish, 2017; Jerlinder ym., 2010).

Neljäntenä esimerkkinään Dyson (1999) nostaa esille inklusion käytännön tason toteutuksen eli sen kuinka osallistavaa inklusio tosiasiaassa on (Dyson, 1999). Samaa aihetta ovat tutkineet myös Naukkarinen (2005), joka tutki kouluintegraation kautta myös osallistavan eli inklusiivisen kasvatuksen ilmentymistä koulussa sekä Lakkala ja Kyrö-Ämmälä, (2017), jotka seurasivat UDL eli Universal design for learning -metodia soveltavien opettajien toimintaa.

Legitiimistä näkökulmasta katsoen, Suomen perustuslaki määrittelee muun muassa, ettei ketään saa asettaa eriarvoiseen asemaan henkilön yksilöllisten ominaisuuksien pohjalta (Suomen perustuslaki 1999, 6 §). Florianin (2008) mukaan inklusiopolitiikassa onkin kyse laajemmasta ihmisoikeusohjelmasta, joka takaa mahdollisuuden koulutuksen saavutettavuuteen ja sen tasapuolisuuteen kaikille. Hän näkee inklusion termin olevan myös käsitteellisesti haastavan, sillä paikoitellen termi on korvannut erityisyyden sanaa, muuttamatta kuitenkaan olennaisesti toimintaa asioihin liittyen. Samalla hän kuitenkin korostaa, että paikoitellen inklusion termin on pelätty olevan

liiankin laaja-alainen, jolloin ihmisten yksilölliset erot jäävät usein huomaamatta. (Florian, 2008.) Miles ja Singal (2010) mukaan YK määrittelee inklusion sosiaalisen osallisuuden prosessina, jossa erityisesti heikoimmassa asemassa olevien mahdollisuuksia olla osa yhteiskuntaa ja sen eri ulottuvuuksia, parannetaan sosiaalista syrjäytymistä ehkäisevällä toiminnalla (Miles & Singal, 2010).

YK:n kunniahimoisena pyrkimyksenä on puuttua maailman köyhyyteen, eriarvoisuuteen sekä esimerkiksi tarjota oikeus hyvään elämään ja koulutukseen, oman agenda 2030-mallinsa avulla (Unesco, 2022). Luonnollisesti tilanne on globaalisti katsoen haasteellinen, sillä vaikka Education for All -projektissa pyritään tarjoamaan edes jonkinlainen peruskoulutus kaikille, todellisuudessa esimerkiksi vain joka kymmenes erityislapsi käy tällä hetkellä koulua (Unesco, 2022). Samaan aikaan jopa yksi kolmasosa maailman 6–11-vuotiaista lapsista jää koulutuksen ulkopuolelle (Miles & Singal, 2010).

2.3 Inklusiivinen kasvatus -ja pedagogiikka

Inklusiivinen kasvatus pohjautuu ajatukselle, jossa kaikenlaisille oppijoille taataan yhdenvertaiset mahdollisuudet koulunkäyntiin sekä kasvuun ja kehitykseen (Booth & Ainscow, 2005, 2022; European Agency, 2012; Peterson & Hittie, 2003).

Inklusiivinen pedagogiikka sen sijaan lähtee ajatuksesta, jossa koulu toimii avoimena ja kannustavana ympäristönä, ottaen oppilaiden moninaisuuden huomioon (Booth & Ainscow, 2002, 2006, 2022; Peterson & Hittie, 2003). Inklusiivinen pedagogiikka pohjaa juuri Salamancan julistukseen, joka painotti ensi kertaa integratiivisen ja inklusiivisen pedagogiikan edistämistä (Hakala & Leivo, 2015). Toinen merkittävä inklusiivista kasvatus ja pedagogiikkaa, byrokraattisesti uudistava asiakirja oli YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006 (YK, 2006). Inklusiivinen kasvatus -ja pedagogiikka ovat siisseurausta laajemmasta inklusioon ja inklusiiviseen ajatteluun linkittyvistä tekijöistä. Taustalla vaikuttavat niin ympäristölliset,

poliittiset, taloudelliset kuin myös sosiaaliset mallit, jotka heijastuvat koulutuksen saavutettavuuteen (European Agency, 2012; Florian, 2008; Unesco, 2004; YK, 2016). Inklusiivinen kasvatusta on arvoihin perustuvaa kasvatusta, jossa toteutuu kaikkien ihmisten henkilökohtaisten, sosiaalisten ja ammatillisten mahdollisuuksien toteutuminen, jossa juuri ihmisoikeudellinen pyrkimys tasa-arvoon on yksi tekijä inklusiiofilosofian taustalla (Ks. esim. Booth & Ainscow, 2005; 2022; European Agency, 2012). Rioux (2014) mukaan koulutukseen liittyvässä tasa-arvo tarkoittaa koulutusjärjestelmän kykyä ottaa huomioon nämä inklusiiviseen ajatteluun vaikuttavat tekijät sekä samalla sitoutua sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (Rioux 2014). Inklusion toteuttamisen keskiössä toimii opettaja (Ainscow & Booth, 2002; 2022; Eskelä-Haapanen, 2012; 201, Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015; Jokinen ym., 2014, Unesco; 2022). Inklusiivisen ja tasa-arvoisen koulutuksen määritelmästä on käyty paljon keskustelua, samalla kun juuri opettajien asemaa näiden määritelmien saavuttamiseksi on korostettu, niin koulutuksen kehittäjien kuin eri sidosryhmien kautta (Ks. esim. Okkolin ym., 2018).

Inklusiivista koulua, kasvatusta ja pedagogiikkaa on vaikeaa määrittää yksiselitteisesti, sillä termiä inklusiivinen opetus on käytetty sekä kokonaisvaltaisesti kaikista oppilaista aina erityisopetuksen uuteen tulokulmaan määrittää opetusta (Spratt & Florian, 2015). Koulukontekstin perspektiivistä katsoen, opettajan tulee vastata kaikkien oppilaiden tukitarpeisiin, siis varsinkin heidän, joiden oppiminen on kaikista haastavinta (Rose & Howley, 2007). Florian ja Black-Hawkins (2011) mukaan inklusiivisen pedagogiikan, koulutuksen ja toteutuksen erottaminen toisistaan on samaan aikaan sekä haastavaa, että tärkeää. Boothin ym. (2002) mukaan on selvää, että inklusiivisuudessa on kyse prosessista, jossa pyritään osallistamaan, sen sijaan että suljettaisiin ulos (Booth ym., 2002). Toisaalta tämä on (Florian, 2009) mukaan johtanut siihen, että pragmaattiset käytännöt määrittelevät liian paljon inklusiota käsitteenä (Florian, 2008). Florian (2007) tuo esille myös mahdollisuuden siitä, että suuremmalle joukolle tarkoitetut inklusiivisen opetuksen menettelyt ja

järjestelmät tulisi korvata jollain täysin uudella ja erilaisella ajattelu -ja työskentelytavoilla (Florian, 2007).

Booth ja Ainscow (2002; 2022) ovat luoneet laajan inklusiivisen koodeksin, tukeakseen inklusiokasvatuksen ja inklusiivisen ajattelun kehitystä kouluissa. Inklusiivisen koulun kohdalla puhutaan ideaalista, jossa kaikkia oppilaita ja koulun työntekijöitä arvotetaan samalla tavalla. Samalla murretaan esteitä inklusiivisen ajatusmaailman edestä ja sekä otetaan esimerkiksi huomioon moninaisuuden merkitys ja vuorovaikutuksen tärkeys koulun ja kodin välillä (Booth & Ainscow, 2002; 2022). Spratt ja Florian (2015) mukaan inklusiivinen pedagogiikka voidaan nähdä lähestymistapana, joka ottaa huomioon oppilaiden monimuotoisuuden, samalla kun se pyrkii ehkäisemään tiettyjen oppilaiden syrjäytymistä luokkahuonekontekstissa. Mitchell (2008) toteaa inklusiivisen pedagogiikan olevan monitahoinen ja haastava kokonaisuus, mutta oikealla tavalla jalostettuna se hyödyttää sekä akateemisesti, että sosiaalisesti kaikkia oppijoita (2008). Inklusiivisen pedagogiikan ja koulun kehityksessä voidaan siis nähdä eräänlainen sykli, joka mukailee paljolti myös Booth ja Ainscown (2002; 2022) ohjeistusta, jossa inklusiivisen kehitysmallin luominen alkaa kouluun tutustumisen ja inklusiivisen suunnitelman luomisesta. Tämän jälkeen seuraa inklusion kannalta tärkeimpien painopisteiden toimeenpano, jonka jälkeen inklusiivista kokonaisprosessia arvioidaan (Booth & Ainscow, 2002; 2022).

Inklusiivisen pedagogiikan käytännön tason toimenpiteenä voidaan pitää esimerkiksi eriytettyä luokkahuoneopetusta (Zerai ym., 2021). Nilholm ja Alm (2010) näkevät inklusiivisen pedagogiikan käytännön tasolla olevan selkeästi strukturoitua ja mukautettua toimintaa, jossa opetusta muokataan oppilaiden tarpeiden mukaan. Muutos inklusiiviseen pedagogiikkaan vaatii opettajalta uskoa inklusioon, sekä hänen ammatillista osaamistaan, sillä opetusmenetelmät tulee mukauttaa sen mukaan, millaisia yksilöitä opetettavassa ryhmässä on (Unesco, 2022; Morina, 2017). Sharma ym. (2012) sen sijaan nostaa esille oikeanlaisen ja aidon koulutuksen, osana opettajaksi valmistautumista. Inklusiivisen pedagogiikan käytännön tasolla on olemassa erilaisia yksilöt huomioivia järjestelmiä, joista eräs esimerkki on Universal design for learning eli

UDL (Udlguidelines, 2022). UDL (2022) perustuu opetuksen ja oppimisen esteettömyydelle ja sille, että opetusta lähestytään erilaisten oppijoiden yksilöllisyyden näkökulmasta. Järjestelmä ammentaa paljon sekä inklusiivisesta filosofiasta, sekä jokaisen oppijan ainutlaatuisuudesta (Ks. esim. Galkiene & Monkeviciene, 2021; HAMK, 2022 Saarela ym., 2019; Udlguidelines, 2022;). Eskelä-Haapasen (2012) mukaan tuki- ja yksilöllinen opetus ovat oppilaan ohjaamisessa tärkeitä elementtejä lapsen oppimisen tukemisen näkökulmasta. Samalla hän korostaa niin erityisopettajien ja luokka-avustajaresurssien sekä kodin tärkeää roolia osana oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä (Eskelä-Haapanen, 2012).

2.4 Opettajuus

Opettajien ammattijärjestö (OAJ) määrittelee opettajuuden ytimeksi neljä eri perusarvoa: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudellisuus sekä vastuu ja vapaus (OAJ, 2022). Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2007) mukaan opettajan työ vaatii laadukasta koulutusta, jonka kautta opettajalle mahdollistetaan tarvittava tieto-taitotaso (OKM, 2007:47). Opettajan työ vaatii syvän oman alan tietämyksen lisäksi myös vankkaa tieteellistä sekä kasvuun ja kehitykseen liittyvää ymmärrystä Opettajalta vaaditaan myös ymmärrystä ja vastuunkantoa laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa (OKM, 2007:47). Luukkainen (2004) näkee koulukontekstissa opettajan työn laajempaan kokonaisuuteen, jossa opettaminen, opettajuus ja opettajan professio ovat riippuvaisuussuhteessa toisiinsa. Tässä yhtälössä opettajuus nähdään profession eli ammatillisuuden osatekijänä. Opettaminen sen sijaan on keskeinen osa opettajan työtä (Luukkainen, 2004).

Rautiaisen (2008) mukaan hyvä opettajuus on kulttuurinen sopimus tekijöistä, jotka muotoutuvat opettajan ammattitaidon perustaksi. Mikkola ja Välijärvi (2014) puolestaan toteavat, että opettajan työn keskiössä vallitsevat oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuudet, joita hän käyttää eri muodoissa ja tilanteissa (Mikkola & Välijärvi, 2014). Euroopan komissio (2019)

määrittää opettajan uran elinikäisenä prosessina, jossa on kolme vaihetta. Ensimmäisenä vaiheena toimii opettajaksi opiskeleminen, jossa luodaan pohja opettajan tietotaidolle. Toisena vaiheena toimii induktiivinen vaihe, jossa kenttätyö ja opettajuus tulevat vastaan. Kolmantena vaiheena toimii elinikäisen kehityksen ja opettajuuden teema (Euroopan komissio, 2019).

Opettajan ammatti on perinteisesti arvostettu korkealle Suomessa, mistä osoituksena ovat vuosittaiset hakumäärät eri instituutioissa (OPH, 2020; Toom & Husu, 2012). Arvostus näkyy laajasti yhteiskunnallisella tasolla sekä esimerkiksi opettajien omana autonomiana (Toom & Husu, 2012). Opettajaksi hakeutuvien määrissä on kuitenkin tapahtunut hienoista laskua viimeisten vuosien aikana (OKM, 26.11.2019; OPH, 2020:20). Jokisen ym. (2014) mukaan opettajaksi hakeudutaan erinäisistä syistä, joiden taustalla vaikuttavat useat eri tekijät kuten mielenkiinto opetusalaan kohtaa, esikuvien merkitys vuosien ajalta sekä halu työskennellä lasten ja nuorten parissa ja vuorovaikutuksellisella alalla (Jokinen ym., 2014; ks. myös Taajamo, 2014). Ulkoisina opettajaksi hakemisen motivaatiotekijöiksi Jokinen ym. (2014) mainitsee opettajien työajat, suhteellisen pitkät lomien sekä esimerkiksi kohtuullisen palkkauksen (Jokinen ym., 2014).

2.5 Opettajaksi kouluttautuminen

Opettajankoulutus on siis ensimmäinen vaihe opettajaksi kasvussa (Euroopan komissio, 2019; Jokinen ym., 2014; Stenberg, 2011). Toom ja Husu (2012) mukaan opettajankoulutuksen yksi tärkeimmistä päämääristä on tukea opiskelijaa löytämään oma vahvuutensa sekä identiteettinsä (Toom & Husu, 2012). Opettajankoulutuksen suuri murros tapahtui 1970-luvun alussa, kun uusi opettajankoulutuslaki siirsi opettajankoulutuksen yliopistojen vastuulle (Rautiainen, 2008; Tirri, 2014). Koulutusjärjestelmät kehittyivät Suomessa 1980–1990-luvuilla suuntaan, jolloin paikalliset opetussuunnitelmat saivat vankempaa jalansijaa valtakunnallisten opetussuunnitelmien sijaan ja sekä koulujen että opettajien omaa autonomiaa vahvistettiin (Tirri, 2014). Rautiaisen (2008) mukaan sekä opettajankoulutukseen että opettajan ammattiin on aina liitetty

käytännöllisyyden ja teoreettisuuden ristiveto, joka periytyy seminaariajan opettajuudesta, mutta on akateemistunut myöhemmin yliopistojen myötä (Rautiainen, 2008). Tämän päivän opettajankoulutus pohjautuu ajatukselle autonomisesta ja ammattitaitoisesta opettajasta, jossa painotetaan elinikäistä oppimista (Tirri, 2014). Opettajankoulutus nojaa tänä päivänä myös laajaan tutkimusperustaiseen koulutukseen ja oppimiseen sekä opettajan ammatilliseen kompetenssiin (Tirri, 2014). Taajamo (2014) näkee juuri tutkimusperustaisen tiedon hyödyntämisen, olevan osa tulevaisuuden opettajan työnkuvaa (Taajamo, 2014).

Taajamon (2014) mukaan tulevaisuuden opettajankoulutuksessa tulisi panostaa lisää yhteisöllisyyteen, visualisointiin ja kehittämisajatteluun (Taajamo, 2014; ks. myös. Rautiainen ym., 2022). Opettajankoulutuksella on merkittävä vaikutus siihen, miten opettaja ajattelee työstään ja miten hän sitä toteuttaa (Rautiainen, 2008). Tirri (2014) tuo esille, että samalla kun yliopistoilla Suomessa on vapautta toteuttaa opetustaan, on tämä asettanut pohdittavaa opettajan eettiselle toiminnalle sekä itsereflektiotaidoille (Tirri, 2014).

Toom ja Husu (2012) Määrittelevät opettajan työtä ja professiota säätelevän hallinnollisen sekä koulutuksellisen viitekehyksen, jotka määrittävät työn normeja ja vaatimuksia. Akateemisen vaatimustason lisäksi opettajilta vaaditaan laajaa pedagogista osaamista, oppilaan kasvun ja kehityksen tukemista, sekä moniammatillista ja koulun ja kodin välistä yhteistyötä (Toom & Husu, 2012: ks. myös Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026). Opettajan työtä ohjaavat paikalliset opetussuunnitelmat, jotka pohjaavat valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalle (POPS, 2014; Toom & Husu, 2012). Suomalaisia opettajia rohkaistaan myös opettajien ja eri ammattikuntien väliseen yhteistyöhön esimerkiksi yhteisen suunnittelun, jakotuntien tai yhteis- tai samanaikaisopettajuuden kautta (POPS, 2014; Toom & Husu, 2012). Henkilöstön välinen yhteistyö on edesauttava tekijä koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisen taustalla (POPS, 2014). Myös kodin rooli ja vaikutus näkyy koulun arjessa yhteistyönä tapaamisten, vanhempainiltojen ja opetussuunnitelmallisten toimien kautta kuten strukturoidut suunnitelmat ja toimintakulttuuri yleisesti

(Toom & Husu, 2012). Suomalaisessa koulussa toimii myös moniammatillisia oppilashuoltoryhmiä, jotka tekevät yhteistyötä kunkin oppilaan kohdalla yksilöllisesti (Toom & Husu, 2012).

Stenbergin (2011) mukaan opettajan oma identiteetti ja itsetuntemus ovat olennainen osa opettajan työtä, sillä ne ohjaavat hänen päätöksentekoaan sekä niiden kautta opettaja perustelee itselleen ja yhteisölle omat toimensa (Stenberg, 2011). Lutovac ja Kaasila (2019) ovat esimerkiksi tutkineet matematiikanopettajien opettajaidentiteettejä ja sen vaikutusta opettamiseen (Lutovac & Kaasila, 2019). Stenbergin (2011) mukaan opettajan professioon ja työhön vaikuttaa useampi tekijä, mitä hän on pohjannut Kansanen ja Meri (1999) didaktisen kolmion malliin. Tässä yhtälössä opettajan oma teoreettinen suhde oppimateriaalisältöihin, sekä pedagoginen ja vuorovaikutuksellinen suhde oppilaan kanssa, vaikuttavat yhdessä didaktisen eli opetusopillisen suhteen kanssa siihen, miten opettaja näkee opetuksen ja toteuttaa sitä (Stenberg, 2011). Opettajan työssä vaikuttaa identiteetin ja ammatti-identiteetin välinen symbioottinen vastavuoroisuus, minkä lisäksi kokemuksellinen toiminta siis heijastaa tätä kokonaisuutta. Opettajan kyky ymmärtää, olettamukset sekä arvo ja uskomusmaailma vaikuttavat siis hänen ammatillisiin toimiinsa ja toteutukseen (Stenberg, 2011).

POPS (2014) määrittää opettajan tehtävät laaja-alaisesti usealla tavalla. Opettajan tehtäviin kuuluu oppimisen, työskentelyn, hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu sekä mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen. Opettaja on myös vastuussa siitä, että oppilaan oikeudet toteutuvat. Koulu ja opettajat tekevät myös monipuolista yhteistyötä eri tahojen kanssa, joihin kuuluu sekä koulun sisäinen, kollegiaalinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö eri ammattikuntien kanssa sekä yhteistyö koulun - ja kodin välillä (POPS, 2014).

Elinikäisen oppijan termi korostuu opettajuuden ja oppimisen yhteydessä usein (Ks. esim. Euroopan komissio, 2019; Jokinen ym., 2015; Rautiainen, 2008). Elinikäisen oppimisen termi nousee esille toistuvasti myös uusimmassa

opetussuunnitelmassa, jossa määritetään perusopetuksen luovan pohjaa elinikäiselle oppimiselle (POPS, 2014). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma (2022) nostaa esiin jatkuvan oppimisen merkityksen ja korostaa, että opettajien osaamisenkehittyminen on tutkimusperustaista ja jatkuvaa. Suurina haasteina pidetään myös osaamiseroja, joten tavoitteena ovat muun muassa sekä koulutuksellinen tasa-arvo sekä yhdenvertaisuus (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026).

Opettajuus voidaan liittää myös minäpystyvyyden ja itsetehokkuuden käsitteisiin, joista minäpystyvyyttä ovat tutkineet muun muassa Savolainen ym. (2020) ja Yada, (2020) väitöskirjassaan sekä Rokala kumppaneineen (2022), jotka liittävät tarkasteluun vielä riittämättömyyden tunteen, kun opettaja ei kykene vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Tutkimuksissa opettajien minäpystyvyyden todettiin vaikuttavan esimerkiksi opettajien inkluusioajatteluun ja inkluusion toteutukseen (Yada, 2020; Savolainen ym., 2020). Minäpystyvyyden tunteeseen liittyviä tutkimuksia sen sijaan on tehnyt esimerkiksi Rokala ym. (2022), jotka tutkivat opettajuuden minäpystyvyyden ja riittämättömyyden tunteen välistä yhteyttä. Tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi opettajan riittämättömyyden tunne lukuvuoden alussa ennusti myöhemmin alhaisempaa minäpystyvyyttä (Rokala ym., 2022). Suomen yliopistot ovat kehittäneet opettajan osaamisen karttaa, niin kutsuttua moniulotteisen opettajan osaamisen mallia (MAP), jonka tarkoituksena on ollut tunnistaa opettajan työn laaja-alaisuus, sekä sen tarvittavat tiedot, taidot ja osaamisalueet (Metsäpelto ym., 2020). Malli pohjautuu myös Blömeken ym. (2015; 2022) esittämiin kompetenssitekijöihin, jossa opettajan kompetenssi nähdään jatkumona. Toom ja Husu (2012) toteavat, että vaikka opettajilla on koulutuksensa kautta laajaa pedagogista ja teoreettista osaamista, toiminta ja päätöksenteko luokkahuonekontekstissa ei ole aina helppoa ja vaikuttaa myös opettajien omaan hyvinvointiin (Toom & Husu, 2012). Toom ja Husu (2012) mukaan opettajat osallistuvat eri tasoilla hallinnollisiin ja pedagogisiin päätöksiin, samalla kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä pedagogisen vapauden ja vastuun kautta (Toom & Husu, 2012: ks. myös OKM,

2020:26). Toom ja Husu (2012) toteavat, että tämän päivän koululaitos on sekä vaativa että haastava ja edellyttää toistuvaa yhteistyötä sekä jatkuvaa kehitystä toteutuakseen (Toom ja Husu, 2012).

Tulevaisuuden opettajuuden haasteina Tirri (2014) näkee teknologisen ja informatiivisen muutoksen sekä oppilasmateriaalin moninaisuuden tuomat haasteet (Tirri, 2014; ks. myös Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (2022–2026) korostaessa tulevaisuuden opettajuudessa sekä laaja-alaisen perusosaamista, uutta luovaa asiantuntijuutta sekä oman osaamisen kehittämistä, pohtivat Toom ja Husu (2012) kuinka tulevaisuuden opettajat kykenevät ylläpitämään akateemisen vapauden ja vastuun tuomia haasteita, tulevien sukupolvien ajan. Niemi ym. (2012) näkevät tulevaisuuden koulun ja opettajuuden haasteina yhteisen tasa-arvon käsitteen, kehityksen arvioimisen, opettajien elinikäisen oppimisen tukemisen sekä sosiaalisen koheesion teemat (Niemi ym., 2012). Jokisen ym. (2014) mukaan tulevaisuuden opetustehtävät tulevat lisääntymään ja moninaistumaan, joka voi vaikuttaa myös eri opettajakategorioiden ja koulutusohjelmien muutokseen ja joustavuuteen (Jokinen ym., 2014). Taajamon (2014) mukaan tulevaisuuden opettajankoulutuksessa tulisi panostaa vielä lisää yhteisöllisyyteen, visualisointiin ja kehittämisajatteluun (Taajamo, 2014). Tulevaisuuden opettajalta vaaditaan myös pedagogista ja oppiainekohtaista osaamista sekä esimerkiksi arviointitaitojen ja teorian sekä käytännön yhdistämistä, unohtamatta elinikäisen oppijan roolia (Jokinen ym., 2014). Opettajan työn ja koulutuksen eläessä muutoksessa sekä tulevaisuuden haasteissa (ks. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022–2026; Toom & Husu, 2012) Rautiainen (2008) ja Krokfors (2017) kysyvätkin onko esimerkiksi aineenopettajilla tämän vuoksi riittävää kapasiteettia aloittaa työssään, kun kasvatustieteen jatko-opintomahdollisuudet ja täydennyskoulutus on vain rajoitetusti saavutettavissa (Krokfors, 2017; Rautiainen, 2008).

2.6 Aineenopettajuus

Suomessa aineenopettajaksi opiskelevat erikoistuvat yhteen tai useampaan oppiaineeseen, kun taas luokanopettajat, joiden pääaineena on kasvatustiede, työskentelevät pääasiassa alakoulun 1–6 luokkien opettajina (Rautiainen, 2008; Ropo ym., 2020). Tämän päivän koulussa rajat luokka-asteiden välillä ovat kuitenkin häilyvämpiä, sillä luokanopettajalla voi olla tunteja yläkoulun puolella ja vastaavasti aineenopettajilla alakoulussa (ks. esim. Rautiainen, 2008; Rossi ym., 2017). Vaatimuksia ja kelpoisuutta tiettyyn tehtävään ohjaavat asetukset opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, jotka määrittävät tiettyyn opetustoimeen tarvittavat vaatimukset (Asetus 14.12. 1998/986).

Suomessa kaikki luokan, erityis- ja aineenopettajat suorittavat 300 opintopisteen maisterintutkinnon. Opettajaksi opiskelevat suorittavat alasta riippumatta, omien ainekohtaisten opintojensa lisäksi myös opettajan pedagogiset opinnot (Rautiainen, 2008). Rautiaisen (2008) mukaan opettajan pedagogiset opinnot ovat painottuneet didaktisesti eli opetusopillisesti, jolloin opettajaopiskelijan tulee omaksua laaja käsitys tieteellisestä ja pedagogisesta pohjasta, samalla kun hän harjoittelee ja reflektoi kokonaisuuksia suhteessa globaalimpaan kontekstiin (Rautiainen, 2008). Opettajan pedagogiset opinnot sisältävät 25 opintopisteen perusopinnot, sekä 35 pisteen pedagogiset aineopinnot, muodostaen siis yhdessä 60 opintopisteen pedagogisen kokonaisuuden (JYU, 2022; Krokfors, 2017; Ropo ym. 2020; Rautiainen, 2008).

Luokanopettajan ja aineenopettajan koulutuksessa on paljon eroja (ks. esim. JYU, 2022; Rautiainen, 2008; Ropo ym., 2020). Aineenopettajuus eroaa luokan- ja erityisopettajuudesta niin tutkintorakenteellisesti kuin myös koulutuksellisesti ja on samaan aikaan myös hyvin substanssia eli oppiainetta itseään korostavaa (Rautiainen, 2008; ks. myös Krokfors, 2017). Rautiaisen (2008) mukaan aineenopettajajärjestelmässä on substanssikeskeisyyden ohella olemassa myös eräänlaisia omia ryhmiä, joiden sisällä on erilaisia käsityksiä siitä, kuinka oppiainetta tulisi opettaa tai oppia (Rautiainen, 2008; ks. myös Krokfors, 2017). Rautiainen (2008) tuo esille, että tätä substanssin opettajaopintojen välistä suhdetta on pohdittu aina 1970-luvun yliopistolain ajoilta, mutta oppiainokeskeisyys näkyy yhä edelleen aineenopettajien opinnoissa (Rautiainen,

2008; ks. myös Ropo ym., 2020). 2000-luvun puolella yliopistossa on tapahtunut hienoista muutosta, sillä osa opiskelijoista valitaan samanaikaisesti opettajan pedagogisiin opintoihin (Rautiainen, 2008; Väliisaari ym., 2015). Nämä opinnot suoritetaan myös hajautetusti eri vuosien aikana (Ks. esim. JYU, 2022; Väliisaari ym., 2015). Mikkola ja Välijärvi (2014) toteavat että luokanopettajat saavat yliopistojen oppiainetarjonnan vuoksi helpommin mahdollisuuden opettaa jotakin tiettyä ainetta oman pääaine pätevyytensä lisäksi, kun sen sijaan aineenopettajilla vastaavanlaista mahdollisuutta esimerkiksi luokanopettajan pätevyuden saamiseksi ei ole (Mikkola ja Välijärvi, 2014).

Aineenopettajakoulutukseen on esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa tarjolla kaksi reittiä, suoravalinta tai opinto-oikeuden hakeminen opettajankoulutuslaitoksen kautta (JYU, 2022). Jyväskylän yliopistossa luonnontieteitä opiskelemaan suoravalitut aineenopettajaopiskelijat aloittavat kasvatustieteen perusopinnot ensimmäisenä vuonna ja täydentävät näitä opintoja pedagogisilla aineopinnoilla kolmannen ja neljännen vuoden aikana (JYU, 2022; Väliisaari ym., 2015). Tämä vahvistaa Rautiaisen (2008) mukaan juuri opettajaorientoitumista sekä vaikuttavuutta opettajaopintotojen ja substanssiopintojen välillä (Rautiainen, 2008). Vastaavasti valtaosa eri yliopistojen ruotsin oppiaineen opiskelijoista hakee oikeutta pedagogisiin opintoihin vasta pääaineopintojen alettua (Rossi ym., 2017). Rossin ym. (2017) mukaan eri yliopistot ovat kuitenkin tyytyväisiä aineenopettajakoulutuksen valintaprosessiin ja pedagogisten opintojen suorittamisen ajankohtaan. Yliopistot siis hajauttavat tänä päivänä pedagogisia opettajaopintoja eri vuosille ja korostavat joko mahdollisuutta kypsyä koko opiskelun ajan tai vastaavasti parempaa substanssin osaamista (Rossi ym., 2017; ks. myös JYU, 2022).

Luokan- ja erityisopettajilla on siis opintojensa kautta enemmän kasvatustieteen tai erityispedagogiikan opintoja kuin aineenopettajilla, heidän pääaineidensa ollessa joko kasvatustiede tai erityiskasvatustiede. Esimerkiksi luokan- ja aineenopettajia on vertailtu myös tutkimuksissa, niin inklusion kuin pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta (ks. esim. Krokfors, 2017; Saloviita, 2019). Saloviita (2019) vertaili tutkimuksessaan luokan- ja aineenopettajien

tehokkuuskäsityksiä ja havaitsi, että siinä missä aineenopettajat saivat korkeammat pistemäärät opetuksen tehokkuudessa, luokanopettajien pisteet olivat korkeammat pedagogisessa kompetenssissa (Saloviita, 2019). Krokfors (2017) sen sijaan vertaili luokan ja aineenopettajien eroja uuden opetussuunnitelman toteutuksen pohjalta (POPS, 2014), selvittäen muun muassa opettajien oppiaineintegraatiivista, oppimisympäristöllistä ja teknologista osaamista. Tutkimuksessa todettiin, että luokanopettajilla on paremmat valmiudet pedagogiseen ja moniammatilliseen yhteistyön toteuttamiseen (Krokfors, 2017). Rautiainen (2008) näkee aineenopettajakoulutuksen ja aineenopettajuuden myös muutokselle tarpeellisena, minkä yhteydessä substanssin ja pedagogiikan suhdetta tulee pohtia uudelleen (Rautiainen, 2008). Mahdollisina kehitysehdotuksina Rautiainen (2008) mainitsee esimerkiksi nykyisen 60 opintopisteen ympärille rakennettavaa ilmiölähtöisempää opetusta, jonka sisäistäminen on olennainen osa ammattitaitoisen opettajan työtä (Rautiainen, 2008). Heikkinen ym. (2015) huomauttaa, että opettajankoulutuksen lyhyys ja yhden vuoden aikana suoritettavat pedagogiset opinnot, voivat olla riittämättömiä aineenopettajan pedagogiselle kehitykselle (Heikkinen ym., 2015).

Yliopistot tarjoavat kaiken kaikkiaan aineenopettajille myös vähänlaisesti niin kutsuttuja monialaisia opintoja, jotka voisivat vahvistaa omalta osaltaan sekä niin opettajaryhmien koheesiota kuin pedagogista yhteneväisyyttä eri opettajien välillä (Mikkola ja Välijärvi, 2014). Mikkola ja Välijärvi (2014) toteavat aineenopettajakoulutuksen tarvitsevan tulevaisuudessa myös eri alojen, kuten humanististen, luonnontieteellisten ja taidealojen tutkimustietoa (Mikkola ja Välijärvi, 2014). Krokforsin (2017) mukaan luokanopettajat arvostavat enemmän poikkitieteellisiä ja laaja-alaisia pedagogisia valintoja kun taas aineenopettajat arvostavat enemmän oppiainekohtaista osaamista. Myös moniammatillinen yhteistyö on suuremmassa roolissa luokanopettajien kuin aineenopettajien työssä. Krokforsin (2017) tutkimuksen aineenopettajat sen sijaan kokivat muun muassa taloudelliset ja fyysiset resurssit esteenä moniammatilliselle yhteistyölle (Krokfors, 2017). Rossi ym. (2017) totesivat vastaavasti omassa arvioinnissaan,

että osa ruotsin oppiainetta pääaineenaan opiskelevista vastaajista, koki pedagogisten opintojen haittaavaan juuri oman oppiaineen opiskelua (Rossi ym., 2017). Krokfors (2017) pohtii, voisivatko erot eri opettajakuntien välillä johtua niin pedagogisesta pohjasta kuin myös halusta kehittää omaa opetusta uuden opetussuunnitelman pohjalta. Samalla hän kysyy, ovatko aineenopettajien pedagogiset valmiudet tarpeeksi korkealla tasolla vastaamaan tämän päivän muuttuvaan kouluun ja maailmaan (Krokfors, 2017).

Luukkainen (2004) tuo lisäksi esille erityispedagogisen osaamisen merkitystä kaikkien osana kaikkien opettajien koulutuksessa ja osaamisessa. Valmiuksissa ja asenteissa kohdata erityisen tarpeen oppilaita on eroja eri opettajien välillä (ks. esim. Moberg ym., 2015; Saloviita, 2016; 2019). Opettajien valmiutta esimerkiksi inklusiiviseen kasvatukseen tulisikin siis vahvistaa myös esimerkiksi erityispedagogiikan tietotaidon kautta (Moberg ym., 2015; Saloviita, 2019).

2.7 Inklusiivinen opettaja

Toteutuakseen inklusiivinen pedagogiikka vaatii koulutukselta kykyä ottaa huomioon ihmisoikeudelliset tekijät, muun muassa koulutuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden näkökulmasta katsoen (Rioux 2014). Inklusiivisen ajattelumaailman lisäksi, opettajan tulee pohtia omaa arvomaailmaansa ja opettajaminäänsä, sekä tarvittaessa haastaa itseään ammatillisesti pohtimaan omaa toimintaansa sekä syy-seuraussuhteita (Eskelä-Haapanen, 2012). Opettajalla tulee olla samaan aikaan sekä käsitys inklusiivisesta koulusta, mutta myös ymmärrystä oppilaiden monimuotoisuudesta ja moninaisuudesta (Ainscow ym., 2014; Eskelä-Haapanen, 2012; Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015). Opettaja ei kuitenkaan ole luokassa ainoa toimija, sillä luokkakontekstissa voi opettajan lisäksi olla myös erityisopettajan tai ohjaajan resurssi käytettävissä. Yhteistoiminnallinen ja osallistava opetus ovat keinoja, jolla kohdataan moninaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet (Eskelä-Haapanen, 2012; Eskelä-Haapnen & Hannula, 2015).

Inklusiivinen opetus ja opettaja nostaa esille oppilaiden sosiaaliset -ja yksilölliset erot sekä tarpeet, korostaen niitä positiivisesti, mahdollisina vahvuuksina (Peterson & Hittie, 2003). Oppilaiden erilaisuuden huomioimisen yhtenä tehokeinona voidaan nähdä myös opettajien välinen yhteistyö (Ks. esim. Scruggs ym., 2007; Rytivaara, 2012; Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Sirkko, 2020). Esimerkiksi yhteisopettajuus tarjoaa useampia vaihtoehtoja suunnitella ja toteuttaa opetusta sekä vastaavasti antaa yksilöllisempää tukea oppilaille (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Uusimman opetussuunnitelman (POPS 2014) ollessa sekä oppilaslähtöisempään, yksilöllisempään että myös osallistavampaan suuntaan ohjaava, tulee opettajan pohtia omaa muun muassa juuri osallistavan opettajan profiiliaan (European Agency, 2012; POPS, 2014). Inklusiivista pedagogiikkaa toteuttava opettaja näkee oppilaiden erilaisuuden ja moninaisuuden voimavarana koulutuksessa samalla kun hän tukee oppilaita heidän pyrkimyksissään (Ainscow & Booth, 2022; European Agency, 2012). Opettajalla tulee olla myös halua kehittyä ammatillisesti sekä kyky ja halu toimia ja toteuttaa erilaista kollegiaalista ja moniammatillista yhteistyötä (Jokinen ym., 2014; European Agency, 2012; POPS, 2014; Toom & Husu, 2012). Hakalan ja Leivon (2015) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä on kuitenkin yhä edelleen nähtävissä myös kaksinaisen järjestelmän olemassaoloa, vaikka erilaisia yhteis- ja samanaikaisopettajuuden sekä avointen oppimisympäristöjen mahdollisuuksia on kokeiltu (Hakala & Leivo, 2015). Yhteistyön ja vuorovaikutuksen puute on yksi selittävästä tekijöistä koulun monimuotoisuuden esteeksi ja jonka kehitykselle on ehdotettu muun muassa moninaisempaa ja läheisempää yhteistyötä eri tahojen ja koulutusten välille (ks. esim. Helakorpi ym., 2014; Mietola, 2014).

Opettajien asennetta inklusiota ja sen toteutusta kohtaan on tutkittu laajasti (esim. Avramidis ja Norwich, 2002; Boyle, 2012; 2014; Boyle ym. 2012, 2020; Boyle ja Anderson, 2020; De Boer ym. 2010; Saloviita, 2016; 2020). Avramidis ja Norwich (2002) totesivat tutkimuksessaan opettajien inklusioasenteiden riippuvan tuettavien oppilaiden laadusta sekä koulujen resursseista. Boyle ym. 2012 huomioivat vertaistuellisen toiminnan tärkeänä

inkluusiota edistävänä tekijänä. Saloviita (2020) sen sijaan havaitsi eroja eri opettaja-ammattikuntien välillä inklusion toteutuksen laajuudessa, aineenopettajien toteuttaessa inklusiota vähemmän luokan- ja erityisopettajiin verrattuna (Saloviita, 2020). Moberg (2003) toteaa, että luokan- ja aineenopettajat ovat kriittisempiä inklusiota kohtaan kuin erityisopettajat ovat. Boyle ym. (2014) ovat havainneet tutkimuksessaan opettajien oman asenteen inklusiota kohtaan, tärkeimmäksi tekijäksi inklusiivisen ajatusmallin toteutukselle. Toisaalta taas on havaittu, että opettajilla, joiden asennetta integraatioon tai inklusioon tutkitaan, voi olla hyvinkin monenlaisia käsityksiä erilaisuudesta tai vastaavasti heidän vastauksensa noudattavat vain sosiaalisesti toivottua kaavaa (Avramidis & Norwich, 2002). Saloviidan (2016; 2020) selvitysten mukaan eri opettajien välillä on eroja siinä, millaisia ja millä voimakkuudella he käyttävät erilaisia osallistavia perustrategioita kuten eriyttäminen ja yhteisopetus. Huomionarvoista tutkimuksissa oli, että erityisopettajat käyttivät eniten erilaisia tulokulmia opetukselle ja oppimiselle, kun taas aineenopettajien kohdalla edellä mainitut strategiat olivat kaikista vähiten käytössä (Saloviita, 2016; 2020). De Boer ym. (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien asennoituminen inklusioon oli melko laajasti negatiivista. Merkittävää oli, että uransa alkutaipaleella olevat opettajat suhtautuivat kuitenkin inklusioon positiivisemmin kuin pidempään opettaneet kollegansa (De Boer ym., 2010). Vastaavasti toisen asteen opettajien itsetehokkuudesta ja kokemuksista inklusiivisten oppilaiden kohdalla on sen sijaan tutkittu vähemmän (Hauerwas & Mahon, 2018).

Opettajien omilla uskomuksilla sekä taidoilla on koettu olevan vaikutusta inklusiiviseen opettajuuteen (Boyle, 2012; Ekstam ym., 2018; Saloviita, 2020). Samalla myös opettajien erityispedagogisella osaamisella on katsottu olevan vaikutusta siihen, kuinka he vastaanottavat ja toimivat inklusion suhteen (ks. esim. Boyle, 2012; Cameron, 2017). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus inklusiota edistävän opettajankoulutuksen hankkeessa tuotiin esille kaksi tulokulmaa inklusioon: siitä mitä inklusiivinen koulutus vaatii opettajalta ja minkälaisia opettajia tarvitaan 2000-luvun kouluissa

inklusiivisen yhteiskunnan rakentamiseksi (European Agency, 2012). Inklusion onnistumisen näkökulmasta, opettajan rooli korostuu, hänen ollessa primääritekijä luokassa, luotaessa inklusiivista ilmapiiriä (Ainscow & Miles, 2008). Kautto-Knapen (2012) mukaan inklusio toisaalta huomioi sen, että oppilailla on osallistumisen, käyttäytymisen tai oppimisen ongelmia, mutta myös ympäristötekijöillä on vaikutusta oppilaiden kasvuun ja kehitykseen (Rokala ym., 2022). Resurssit ovat olleet inklusiivisen opetuksen ja opettajien puheenaiheena toistuvasti (ks. esim. Hevonoja, 2019; Jämsen, 2018; Jämsen & Forss, 2022 Korpela & Rautoma, 2022; Lakkala, 2008; 2009; Lehtinen, 2022; OAJ, 2019). Lakkala (2008; 2009) mainitsee esimerkiksi opetustilojen, -ryhmien sekä yhteistyön ja työaikojen muutoksia sekä yleisesti sen, että inklusiivinen koulu tarvitsee enemmän resursseja kuin tavallinen koulu sekä vaikuttaa myös opettajien omiin inklusioajatukseen (Avramidis & Norwich, 2002; Lakkala, 2008; 2009). Koululuokan oppilasaines on parhaimmillaan hyvin heterogeenistä, sillä oppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyvät sekä biologinen perimä, motivaatio, kognitiiviset tekijät sekä muistiominaisuudet (Mitchell, 2008). Mitchellin (2008) mukaan inklusiota tulisi myös tarkastella koulun ohella, aina myös laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Inklusiiviselta opettajalta vaaditaan näkemystä sekä inklusiivisen filosofian ymmärrystä. Muita tärkeitä tekijöitä ovat oppilaan sijoituspaikka, sekä joustavat opetussuunnitelma, arviointi ja opetusmenetelmät (Mitchell, 2008).

2.8 Induktiovaihe

Heikkinen ym. (2015) määrittävät induktiovaiheen työhöntulovaiheeksi, jossa opettaja aloittaa työn, jota varten hän on kouluttautunut (Heikkinen ym., 2015; ks. myös Eisenschmidt ym., 2010; Jokinen ym., 2014). Induktiovaiheella tarkoitetaan yleisemmin 3–5 vuoden aikaa, opettajaksi valmistumisen jälkeen (Onnismaa ym., 2016). Department of Education (2021) määrittelee induktion eräänlaisena siltana opettajankoulutuksen ja opettajaksi siirtymisen välillä, jossa tulisi näkyä systemaattista kehitystä -ja tukea sekä ammatillista vuoropuhelua

(Department of education, 2021). Jokinen ym. (2014) sen sijaan kuvaa induktiovaihetta välitilana, jossa uusi opettaja siirtyy kouluun ja työelämään (Jokinen ym., 2014). Mikkola ja Välijärvi (2014) toteavat, että vastuu ammatillisesta osaamisesta ja kehityksestä jää liian usein opettajien omalle vastuulle, vaikka juuri jatkuva pyrkimys kehitykseen on yksi opetuksen laadun taustalla vaikuttavista tekijöistä (Mikkola & Välijärvi, 2014). Jokisen ym. (2014) mukaan noin kolmasosa suomalaisen koulun opettajista jää vaille perehdytystä työhön siirtyessään (Jokinen ym., 2014).

Suomalaisesta koulujärjestelmästä on puuttunut aiemmin koulutusjatkumolle tärkeä induktiovaiheen huomiointi (Rautiainen, 2008). Luukkainen (2004) piti tärkeänä, että opettajankoulutus nähtäisiin ja sitä kehitettäisiin tulevaisuudessa työuraa ja elinikäistä opettajuutta silmällä pitäen, minkä yhteydessä myös induktiokoulutus nähtäisiin olennaisena osana kokonaisuutta (Luukkainen, 2004; ks. myös Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, 2022). Jokinen ym. (2014) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole olemassa vastavalmistuneille opettajille minkäänlaista standardisoitua järjestelmää- tai perehdyttämisvaihetta, vaan jokainen koulu perehdyttää opettajansa parhaaksi katsomallaan tavalla. Hän toteaaakin, että opettajien koulutusta tulisi myös saattaa lähemmäksi koulun arkea (Jokinen ym., 2014). Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2015 julkaistun selvitystyön uusien opettajien induktiovaiheen kehittämiseksi, jossa painotettiin valtakunnallista järjestelmää induktiovaiheen opettajien tueksi (Heikkinen ym., 2015). Heikkinen ym. (2015) painottavat ministeriölle tekemässään selvityksessä muun muassa ammatillisen osaamisen tasoa, täydennyskoulutuksen merkitystä sekä opettajankoulutuksen uudistamista oikeaan suuntaan (Heikkinen ym., 2015).

Induktiovaiheen työhöntulossa ohjaus ja perehdytys voidaan jakaa kahteen osaan, oppilaitoksen puolelta tulevaan sekä kollegiaaliseen tukeen (Jokinen ym., 2014). Tämä perehdytys vaihtelee kuitenkin oppilaitoskohtaisesti ja on paikoin laiminlyötyä, johtaen siihen, että moni opettaja joutuu aloittamaan työuransa ilman tarvittavaa ohjausta (Jokinen ym., 2014). Ruohotie-Lyhty (2011) näkee

induktiovaiheen tarjoavan sekä uhkia ja mahdollisuuksia, sillä samalla kun opettaja pääsee toteuttamaan opetusta ilman ulkopuolista ohjausta, jää hän kuitenkin vaille aikaisempaa koulutusinstituuttinsa tukea (Ruohotie-Lyhty, 2011). Keurulainen ym. (2014) sen sijaan toteavat täydennyskoulutuksen olevan tärkeä osa opettajien elinikäistä oppimista (Keurulainen ym., 2014). Mikkola ja Välijärvi (2014) huomauttavat täydennyskoulutuksen olevan kuitenkin löyhästi järjestettyä (Mikkola & Välijärvi, 2014). Taajamon (2014) mukaan täydennyskoulutus tulee nähdä pitkällä tähtäimellä ja siinä yhteydessä yliopistoilla on olennainen rooli tutkimusperustaisen opetuksen tarjoajana (Taajamo, 2014).

Beauchamp ja Thomas (2009) näkevät opettajankoulutuksesta työelämään siirtymisen identiteettikysymyksenä, minkä vuoksi opettajankoulutus on tärkeässä osassa opettajaksi kasvun ja kehityksen näkökulmasta (Beauchamp & Thomas, 2009). Anspal ym. (2011) tuovat esille opettajankoulutuksen roolin valmistavana tekijänä tuleviin muutoksiin ja induktiovaiheeseen siirtyessä. Induktiovaiheen opettajuus on nähty herkkänä vaiheena opettajan uralla, muun muassa suuren elämänmuutoksen ja teoriasta käytäntöön siirtymisen vuoksi (Jokinen ym., 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Meristo ja Eisenschmidt (2012) tutkivat Virossa jo pidempään käytössä ollutta induktioperehdytysjärjestelmää ja sen vaikutusta esimerkiksi opettajien motivaatioon ja ammatissa pysyvyyteen. Tutkimuksessa todettiin perehdytysjärjestelmän vaikuttaneen positiivisella tavalla opettajien toimintaan (Meristo & Eisenschmidt, 2012). März ja Kelschtermans (2020) toivat tutkimuksessaan ilmi induktiovaiheen opettajien tarvitsevan apua sekä vanhemmilta kollegoiltaan, mutta nostivat esille myös koulun ulkopuolisten tekijöiden kuten omien opettajakouluttajien ja luokkatovereiden merkityksen osana induktiovaiheen opettajuutta (März & Kelschtermans, 2020). Olsen ym. (2020) tutkivat valtakunnallisia induktiojärjestelmiä pohjoismaiden ja Viron tasolla, niiden vaihdellen maakohtaisesti suurestikin. Feiman–Nemser ym. (1999) mukaan merkittäviä induktiovaiheen haasteita ovat esimerkiksi opettajaksi oppiminen tai ammatillinen kehittyminen, sekä opettajan oman ammatti-identiteetin

kehittyminen (ks. myös Geeraerts ym., 2014; Stenberg, 2011), samalla kun huolta on herättänyt varsinkin induktiovaiheen opettajien asema sekä alanvaihtaminen (ks. esim. Eisenschmidt ym., 2010, Jokinen ym., 2014; OAJ, 2021; Reeves ym., 2021). Eisenschmidt ym. (2010) nostaa induktiovaiheen mentoroinnin yhtenä opettajaksi perehdyttämisen esimerkkinä, minkä yhteydessä tuetaan uuden opettajan henkilökohtaista, sosiaalista ja ammatillista kehitystä hänen alkutaipaleellaan. Mentoroinnin tulisi edellä mainitun kehityksen lisäksi kohdistua myös oppiainedidaktisiin ja yleisesti opetukseen ja oppimiseen liittyviin tekijöihin (Eisenschmidt ym., 2010). Myös Onnismaa ym. (2016) pitää vertaismentorointia tärkeänä osana induktiovaihetta, mikäli halutaan vahvistaa opettajan ammattiin kiinnittymistä ja turhia alanvaihtoja (Onnismaa ym., 2016).

2.9 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Tammikuussa 2011 astui voimaan vanhaa perusopetuslakia (Perusopetuslaki 628/1998) muuttava ja täydentävä uudistus (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), jonka seurauksena Suomessa otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli. Tämän myötä oppiminen ja koulunkäynnin tuki jaettiin kolmeen eri tukiportaaseen: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Lain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, oppilaanohjaukseen sekä riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010)

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuki sisältää jokaiselle oppilaalle kuuluvan yleisen tuen, oppimissuunnitelmaan perustuvan tehostetun tuen sekä erityisen tuen, mikä pohjautuu erityisen tuen päätökseen ja henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (Vitka, 2018; POPS 2014; Perusopetuslaki 642/2010; Jahnukainen ym., 2015; Lintuvuori, 2015; Paloniemi ym., 2021). Tukimalliin siirtymisen taustalla oli useita syitä, kuten aikaisemman erityisopetuksen tehottomuus ja määrällinen kasvu sekä pyrkimys kehittää suomalaista erityisopetusta noudattaen

ihmisoikeusjulistuksia ja kansainvälistä kehitystä inkluusioperiaatteen mukaisesti (ks. esim. Jahnukainen 2012, Hautamäki & Hilasvuori 2015; Oja 2012). Kolmiportainen tukimalli kehitettiin joustavaksi esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten oppilaiden tukitarpeisiin vastattaisiin antaen heille tarvittava määrä tukea porrastetusti. Tukimallin käyttöön ottamisen jälkeen on kuitenkin havaittu, että kolmiportainen tukimalli ei poista kaikkia ongelmia vaan esimerkiksi byrokratia kuormittaa yhä opettajia eivätkä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeudet aina toteudu luokassa (OAJ:n selvitys, kevät 2017). Suomalaiset tutkijat näkevät kolmiportaisen tukimallin olevan sukua Yhdysvalloissa kehitetylle Response to intervention eli interventiovastemallille (ks. esim. Aro ym., 2012; 2015). Yhtenä kolmiportaisen tukimallin vahvuutena pidetään esimerkiksi sen kannustavuutta yhteisopettajuuteen (Puukari ym., 2017).

Opetushallitus, Opetusministeriö- ja kulttuuriministeriö sekä Opettajien ammattijärjestö ovat vuosien aikana julkaisseet selvityksiä kolmiportaisesta tuesta ja sen toimeenpanosta (Ks. Esim. OKM, 2014; OAJ, 2017). Esimerkiksi OAJ:n selvityksessä todettiin monia puutteita kolmiportaisen tuen toimeenpanossa (OAJ, 2017). Rahan ja puutteellisten taloudellisten resurssien katsottiin heikentävän kolmiportaisen tuen vaikutusta. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa havaittiin isoja puutteita samalla kun todettiin, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeudet eivät aina toteudu käytännössä. (OAJ, 2017; OKM, 2014.)

Ahtiainen (2015) näkee, että koululaitos on toistuvasti riippuvainen yhteiskunnan horisontaalisesta ja vertikaalisesta valta- ja vaikutussuhteista eli siitä, mitä yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa sisäisesti tapahtuu. Suomalainen koulujärjestelmä antaa myös vapauksia kunnille ja opettajille toteuttaa opetusta hyväksi katsomallaan tavalla, sillä se ei ole liian byrokraattinen tai valta keskity vain keskushallinnolle, kuten OAJ:lle (Kalalahti & Varjo 2012). Esimerkiksi Ruotsissa ja Tanskassa 2000-luvun opetussuunnitelmat muuttuivat ohjaavimmiksi ja samaan aikaan käytiin keskustelua opettajan identiteetistä sekä vapaudesta toteuttaa pedagogista vapauttaan (Kjaer, 2015). Viime vuosina kolmiportainen tukimalli on ollut joko

suoraan tai epäsuorasti esillä otsikoissa ja uutisoinnissa esimerkiksi PISA-tutkimuksen heikentyneiden tulosten myötä (OECD, 2019). Sekä inklusio että kolmiportainen tuki ovat herättäneet paljon julkista keskustelua, jossa on pohdittu, annetaanko lapsille liian aikaisin liian paljon vastuuta sekä toteutuuko tuen tarpeeseen vastaaminen toivotulla tavalla. Samalla on myös kyseenalaistettu peruskoulun kykyä tasata hierarkkisia eroja oppilaiden välillä. (Jämsen, 2018; Hevonoja, 2019). Vastaavasti onnistuneita ja inklusion sekä kolmiportaisen tuen hyötyjen puolesta puhuvia puheenvuoroja ja tutkimuksia on myös nähty (Ks. esim. Heikkinen & Tebest, 2019; Kirjavainen ym., 2014; Toivonen & Pilke, 2019). Kolmiportaisen tukimallin ja inklusion yleistymisen myötä erityiskoulujen ja luokkien määrä on vähentynyt Suomessa ja jatkaa vähentymistään (Jahnukainen 2012; Tilastokeskus, 5.6.2020). Oppilaita on vuosien aikana siirretty yhä enemmän tavallisiin kouluihin ja luokkiin. Taustalla ovat vuosien saatossa olleet ajatus kaikille yhteisestä koulusta sekä kuntien huono taloustilanne. Toisaalta taas julkisesti on myös keskusteltu siitä, onko inklusio vain keino säästää opetuksesta tai polkeeko se tosiasiallisesti lasten oikeuksia (Manner, 2019; Sandberg 2016).

Vuoden 2017 OAJ:n selvityksessä ja ehdotuksissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi mainittiin, että erityiskoulujen sekä luokkien lakkauttamisen jälkeen, erityisopettajia tai tukea tarvitsevien oppilaiden tunteja ei ole riittävästi. Jo tuolloin oli selvää, että tukitoimia ei pystytä kaikkialla toteuttamaan käytännössä (OAJ 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuosiksi 2020–2022 toteutettavan perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman, jonka tarkoituksena on vahvistaa muun muassa kolmiportaista tukea (OKM 2020– 2022). Opetussuunnitelman, inklusion ja kolmiportaisen tukimallin monitulkintaisuuden vuoksi esille on noussut myös ehdotuksia voimakkaammasta valtion koulujärjestelmän ohjauksesta (Ahtiainen 2015). Syynä on ollut huoli siitä, toteutuvatko teoriassa olevat vaatimukset käytännön tasolla. Ahtiainen (2015) toteaa myös, että uusien kouluun ja opetukseen liittyvien käytänteiden sekä työnjaon ongelmallisuuden kohdalla opettajat piiloutuvat myös puitteiden tai resurssipulan taakse.

2.10 Yksilöllisyys

Yksilöllisyyttä käsitteenä voi lähestyä monella tavalla. Nivala ja Saastamoinen (2010) näkevät yksilöllisyyden kehittyneen 1960-luvulta tämän päivän hyvinvointiyhteiskuntaan nähden, ihmisen identiteetin näkökulmasta sekä tarpeesta määrittää itsensä. Yksilöllisyyttä voi lähestyä myös temperamentin näkökulmasta (Keltinkangas-Järvinen, 2004). Keltinkangas-Järvisen (2004) temperamenttiteorian mukaan, temperamentti määrittää ihmisen käyttäytymistä ja selittää miten ja miksi hän yksilöllisesti reagoi tietyllä tavalla asioihin. Yksilöllisyyden huomioiminen on Keltinkangas-Järvisen (2004) mukaan olennainen osa kasvatustyötä, missä yhteydessä erilaisten temperamenttien ymmärtäminen on tärkeää (Keltinkangas-Järvinen, 2004). Koulutus ja yksilöllinen oppiminen sen sijaan pohjaa hyvin paljon sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan vuorovaikutusta, oppilaan aktiivista roolia ja vastuuta omasta oppimisestaan (Eskelä-Haapanen, 2012; Kauppila, 2007; Lakkala, 2008; Rytivaara, 2012; Tynjälä, 1999). Järvisen (2011) mukaan sosiokonstruktivistisessa opetusmallissa opettajan tehtävänä on muokata oppimisympäristö sellaiseksi, että yksilöllinen opiskelu ja oppiminen ovat mahdollista (Eskelä-Haapanen, 2012; Järvinen, 2011; ks. myös Lakkala, 2008; Rytivaara, 2012). Yksilöllisyyden ja yksilöllisen oppimisen historiaa voisi lähestyä esimerkiksi Bloomin (1984) opetuksen tehokkuuden näkökulmasta, suhteessa oppilaan kykyyn oppia (Bloom, 1984; Peura, 2012). Bloom toteutti vuosien 1968–1984 aikana niin kutsutun mastery learning -menetelmän, jossa aineen eri sisällöt jaettiin pienempiin kokonaisuuksiin, jolloin tarkoituksena oli oppia tarvittava määrä edellisistä asiasisällöistä, ennen siirtymistä seuraavaan aiheeseen (Bloom, 1968; 1971; 1984; Peura, 2012). Myöhemmin esimerkiksi Peura (2012) on kehittänyt yksilöllisen oppimisen opetusmallin juuri mukaillen Bloomin (1968; 1971; 1984) teorioita ja tutkimuksia. Peuran (2012) mallin ideana on taata sekä ajallisesti ja sisällöllisesti eritahtinen eteneminen oppimisen suhteen, eriyttävillä toiminnoilla (Pernaa ja Peura, 2012). Peuran (2012)

opetusmalli painottaa yksilöllisyyden lisäksi myös yhteisöllistä oppimista ja motivaation merkitystä oppimiseen (Peura, 2012; 2015).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) nostaa yksilön tai yksilöllisyyden käsitteet esille lukemattomia kertoja, niiden esiintyessä laaja-alaisesti eri yhteyksissä. Sen sijaan vuoden 1985 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oli ensimmäinen opetussuunnitelma, jossa tuotiin esille yksilöllistämisen ja eriyttämisen terminologia (Hautamäki & Hilasvuori, 2015).

Koulukontekstissa yksilöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat oppimisympäristö, opettajan ja oppilaan välinen suhde, arviointimenetelmät sekä motivaatiotekijät (Juvonen ym., 2019; Unesco, 2004). Inklusiota ja yksilöllisyyttä edistävässä toiminnassa, opettajan toiminta perustuu tietoihin ja taitoihin (European Agency, 2012). Tässä yhteydessä esimerkiksi oppilaiden erilaisuus ja moninaisuus nähdään voimavarana ja resurssina, joka hyödyntää kaikkia oppijoita. Samalla tuetaan kaikkien oppilaiden kasvua ja kehitystä, hyvin samankaltaisesti kuin uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin on määritelty (European Agency, 2012; POPS, 2014).

Yksilöllisyyttä voi lähestyä myös esimerkiksi erilaisuuden huomioimisen tasolla (European Agency, 2012; Unesco, 2004; YK, 2016) tai moninaisuuden termin näkökulmasta, linkittyen olennaisesti juuri osallistavan opettajan profiiliin ja laajemmin inklusiiviseen filosofiaan (Ainscow & Booth, 2005; 2022; European Agency, 2012). Eskelä-Haapanen (2012) toteaa osallistavan ja yhteisöllisen pedagogiikan edellyttävän sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen sisäistämistä, joka pitää sisällään niin tilannesidonnaisuuden, yhteisöllisen kuin yksilöllisen oppimisen tasapainon. Hänen mukaansa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on toteutunut pragmaattisesti esimerkiksi oppilaiden tehtäviä yksilöllistäen (Eskelä-Haapanen, 2012). Eskelä-Haapanen ja Hannula (2015) näkevät, että opettajien tulisi kehittää omia toimintatapojaan paremmiksi vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tässä yhteydessä opettajan yksilölle tarjoama tuki pohjautuu kokonaispersoonallisuuden ymmärtämiselle ja

käsitykselle siitä, miten kukin oppilas parhaiten oppii (Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä inklusiosta ja yksilöllisestä oppimisesta. Lisäksi haluttiin selvittää minkälaisia mahdollisia rajoitteita ja mahdollisuuksia, aineenopettajat näkevät inklusiolle ja yksilölliselle opettamiselle. Tutkimus kohdentui siis kolmeen teemaan: Inklusioon, yksilöllisyyteen ja näiden mahdollisiin rajoitteisiin ja mahdollisuuksiin. Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaisia käsityksiä induktiovaiheen aineenopettajilla on inklusiosta?
2. Millaisia käsityksiä induktiovaiheen aineenopettajilla on yksilöllisyydestä?
3. Millaisia rajoitteita ja mahdollisuuksia induktiovaiheen aineenopettajat liittävät inklusioon ja yksilöllisyyteen?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa haluttiin selvittää sitä, mitä käsityksiä induktiovaiheen aineenopettajilla on inklusiosta sekä yksilöllisyydestä. Samaan aikaan haluttiin tarkastella millaisia mahdollisia rajoitteita tai mahdollisuuksia haastatellut opettajat tuovat esiin edellä mainittuihin teemoihin liittäen. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja sen analyysi toteutettiin ongelmalähtöisellä sisällönanalyysillä (Krippendorff, 2013; Patton, 2015), joka noudatti abduktiivista päättelyä. Tutkimuksen analysoinnin abduktiivisella päättelyllä pyrittiin aineistosta löytämään parhaimpia mahdollisia aineisto-otteita, vastauksia, tutkimuskysymyksiin (Krippendorff, 2013). Ongelmalähtöisessä analyysitavassa voidaan nähdä vahvoja yhtäläisyyksiä Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittämään teoriaohjaavaan analyysitapaan, jossa vuoropuhelua käyvät aineisto ja tutkimuksen tieteellinen tarkoitus. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuulemaan ”opettajien ääni”, sekä ymmärtämään paremmin induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä tämän päivän koulumaailman moninaisella kentällä. Vastaavaa nostavat esiin myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostaessaan, että laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään tietynlaista toimintaa tai kuvaa jotakin tiettyä ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

4.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui viisi suomenkielisen peruskoulun induktiovaiheen aineenopettajaa, jotka työskentelivät yläkoulussa ja lukiossa opettajina. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoituna, teemoittain jäsenneltyjen yksilöhaastatteluiden avulla. Tutkimukseen osallistujat valikoitiin harkinnanvaraisesti tarkoitukseen sisällöllisesti sopivasti (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018), jotta saadaan mahdollisimman rikas aineisto. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat työuransa alkutaipaleella ja opettivat eri oppiaineita. Kuten Alasuutari (2011) toteaa, laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujien suuri joukko tai tilastolliset argumentoinnit eivät ole tarpeellisia (Alasuutari, 2011). Yksi opettajista opetti ensimmäistä lukuvuottaan, muut haastatellut opettivat kolmatta tai neljättä lukuvuottaan. Opettajat työskentelivät Etelä-Karjalan, Kymenlaakson, Keski-Suomen ja Satakunnan maakunnissa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tutkimuksen tekijän pitkäaikaisia tuttuja ja heidän kanssaan oli keskusteltu aiemmin paljon myös tutkimukseen liittyvistä teemoista.

Kaikki tutkimukseen osallistujat perehdytettiin ennen tutkimusta sen luonteeseen ja tutkimustehtävään avaamatta kuitenkaan tarkemmin haastattelun teemoja. Opettajilta kysyttiin ennakkoon ja taustatietona vain heidän nimensä, heidän opettamansa oppiaineet sekä alue, jossa he työskentelivät mahdollista jatkotutkimusta varten. Tutkittavien opettajien ikää tai sukupuolta ei otettu tutkimuksessa huomioon, samoin ei myöskään heidän opettamiaan luokkasteita tai koulujen tarkempia tietoja.

4.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineiston kerääminen alkoi pohdintaprosessina loppuvuodesta 2021 ja jatkui alkuvuoteen 2022, jolloin tutkimuksen aiheet sekä kohderyhmä alkoivat hahmottua selkeämmin. Keväällä 2022 tutkimuksen aiheen ja kohderyhmän rajauduttua valikoitiin tutkimukseen osallistujat harkinnanvaraista (ks. edellä 4.1) otantaa käyttäen. Haastattelut toteutettiin puhelimitse ja nauhoitettiin

samanaikaisesti toisella puhelimella erikseen teemoiteltuna. Tämänkaltaisessa puolistrukturoidussa teemahaastattelussa edettiin siis ennakolta määriteltyjen teemojen pohjalta esittäen myös puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisiä tarkentavia kysymyksiä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018), kuitenkin menemättä liian strukturoituun kyselytapaan. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan näin toteutetun haastattelun etuina ovat muun muassa sen joustavuus. Kysymykset voidaan kysyä uudelleen ja niitä voidaan tarkentaa (Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelut kestivät 10–20 minuuttia.

Ennen tutkimusta tutkimuksessa mukana olevilta aineenopettajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen. Suostumukset kysyttiin opettajilta joko fyysisen tai sähköisesti lähetetyn suostumuskirjeen muodossa. Suostumukset skannattiin sähköiseen muotoon, jotka tallennettiin tutkimuksen tekijän omalle tietokoneelle, sekä lähetettiin myös tutkimuksen tekijän oppilaitokselle dokumentoitavaksi. Tutkimukseen osallistujille lähetettiin ennakkoon tieto vain siitä, että tutkimus käsittelee inklusiota ja yksilöllistä oppimista. Tällä haluttiin saada vastaajat ajattelemaan tutkimusta kenties jo hieman ennakkoon. Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät tätä haastatteluaineistoon ennakkoon tutustumista tärkeänä osana haastattelun onnistumista, sillä haastattelun yhtenä tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018), mutta samaan aikaan osallistujien peilattaessa omaan kokemukseen ja käsityksensä maailmaan.

Tutkimuksen puhelinhaastattelut suoritettiin vuoden 2022 huhti- ja toukokuussa. Haastattelussa kysyttiin kolme eri kysymystä, jotka noudattivat inklusion teemaa, yksilöllisen oppimisen teemaa sekä inklusion ja yksilöllisen oppimisen mahdollisia rajoitteita tai mahdollisuuksia. Ensimmäinen teema käsitteli inklusiota, jossa haluttiin selvittää vastaajien käsityksiä inklusiosta ja saada konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä luokassa tapahtuu. Toinen teema käsitteli yksilöllisyyttä eli miten haastattelun vastaajat käsitteellistävät yksilöllisyyden. Kolmas teema linkittyi kahteen ensimmäiseen sen kysyessä miten haastateltavat näkevät inklusion ja yksilöllisyyden mahdolliset rajoitteet ja mahdollisuudet. Tarkemmat haastattelukysymykset olivat: 1. Mitä inklusio

sinulle merkitsee ja miten inkluusio näkyy sinun luokassasi eli mitä luokassa tapahtuu? 2. Mitä yksilöllisyys sinusta on ja miten yksilöllisyys näkyy sinun luokassasi? 3. Mitä ovat ja miten näet inkluusion rajoitteet ja mahdollisuudet tai mitä ovat ja miten näet yksilöllisyyden rajoitteet ja mahdollisuudet?

Haastattelujen aikana haastattelijat pyrki takaamaan haastatelluille mahdollisimman hyvin heidän oman äänensä. Tämän tavoitteen mahdollistivat niin ajan vapaa käyttäminen sekä kiireettömän haastatteluilmapiirin luominen. Vastaaminen keskeytyi vain, jos kysymystä oli aiheellista tarkentaa, jos haastateltava ei suoraan ymmärtänyt kysymystä, alkoi vastata ohi teeman tai häneltä haluttiin kysyä vielä tarkennusta tai lisää aiheeseen liittyen. Haastattelut sujuivat yhtä haastattelua lukuun ottamatta hyvin. Yksi haastatteluista jouduttiin ottamaan uusiksi nauhoituksen huonon laadun vuoksi. Haastattelun jälkeen ääninauhat varmuuskopioitiin omaan kansioonsa tietokoneelle, joka ei ollut yhteydessä verkkoon. Lisäksi tämä ääninauhoista koostuva kansio kryptattiin vielä haastattelijan toimesta, kaikkien tietosuojaa koskevien riskien minimoimiseksi. Aineistoa kertyi lopulta litteroituna 20 A4 -sivun verran (fontti 12 riviväli 1,5). Muuta tutkimukseen liittyvää aineistoa kertyi luonnosten ja raakaversioiden jälkeen 10 sivua, jotka tuhottiin siinä vaiheessa, kun varsinainen aineisto oli litteroitu ja valmis analysoitavaksi. Aineiston haastatelluille henkilöille annettiin litterointivaiheessa myös pseudonyymit. Haastattelun fyysinen aineisto, eli litteroitu aineisto tulostettuna, tuhottiin heinäkuussa 2022. Fyysistä aineistoa ei hyödynnetty itse analyysissä, vaikka vaihtoehtoa pohdittiin. Mikäli analyysiä ei olisi voitu suorittaa aina sähköisesti (tietokone), oli fyysinen aineisto niin kutsutusti varalla. Analyysi toteutettiin kuitenkin lopulta kokonaan sähköisen aineiston pohjalta. Haastattelun sähköinen aineisto tuhoetaan loppuvuodesta 2022, kun tutkielma on saatu hyväksytyä ja mikäli tarvetta aineistolle tai jatkotutkimuksille ei katsota enää olevan.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui ongelmalähtöinen sisällönanalyysi (Krippendorff, 2013; 2019), jota ohjasi abduktiivinen päättely. Toisin kuin induktiivisen päättelyn tulokulma, joka pyrkii yksittäisistä esimerkeistä yleistykseen tai deduktiivinen ajattelu, joka pyrkii pilkkomaan yleistyksen pienemmiksi kokonaisuuksiksi, abduktiivinen lähestymistapa pyrkii etsimään parhaita mahdollista vastausta aineistosidonnaisesti (Krippendorff, 2013; Tuomi & Sarajarvi, 2017). Krippendorffin (2013) mukaan ongelmalähtöinen sisällönanalyysi, joka noudattaa abduktiivisen päättelyn kaavaa, pyrkii nostamaan aineistosta sellaisia asioita, jotka vastaavat tutkimuksen ongelmaan tai kysymyksiin, kaikista kattavammin (Krippendorff, 2013). Ongelmalähtöinen sisällönanalyysi noudattaa epistemologista tulokulmaa, sillä ongelmalähtöisessä analysoinnissa ei ole alkuvaiheessa selkeää kuvaa tutkittavasta ilmiöstä tai vastaavasti halutaan tietää jotain, mikä ei ole vielä tiedettävissä (Krippendorff, 2013; 2019). Tämän tutkimuksen kohdalla se tarkoitti sitä, että tutkimus pyrki selvittämään juuri spesifisti induktiovaiheen aineenopettajien käsityksiä inklusiosta ja yksilöllisestä oppimisesta. Vaikka sekä inklusiota, yksilöllistä oppimista ja induktiovaiheen opettajuutta on tutkittu runsaasti (ks. esim. Bastian & Marks, 2017; Bloom, 1984; Keltinkangas-Järvinen, 2004; Meristo & Eischmidt, 2012; Naukkarinen, 2003; Saloviita, 2020), ei tutkimuksen kohderyhmään liittyvää spesifiä tutkimusta ole juurikaan olemassa. Tutkimuksen alussa ei ollut siis selkeää kuvaa siitä, miten induktiovaiheen aineenopettajat ylipäättänsä näkevät inklusion tai yksilöllisen oppimisen tai millaisia mahdollisuuksia tai rajoitteita he kokevat edellä mainittujen teemojen tuovan esiin.

Ongelmalähtöinen sisällönanalyysitapa alkaa tutkimuskysymysten laatimisella, jonka jälkeen aineisto analysoidaan tutkimuksen kannalta parhaimpien mahdollisten vastauksien löytämiseksi (Krippendorff, 2019). Tutkimuskysymysten luomisen pohjalla toimivat myös vahvasti haastattelussa

esitettyt teemat ja kysymykset. Krippendorff (2013) nostaa esille ennakkolelettamusten tai tiedon merkityksen osana abduktiivista päättelyä, kun tutkimuskysymyksiä luodaan. Laadullinen analyysitapa mahdollistaa tutkimuskysymysten muokkaamisen tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Eskola ja Suoranta, 2014), mutta ongelmalähtöisessä analyysitavassa tutkimuskysymyksiä ei hiota liikaa aidon ongelmalähtöisyyden takaamiseksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin aineistoa aluksi kokonaisuutena siten että pyrittiin hahmottamaan, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Alasuutarin (2011) mukaan tutkimuksen aineistoa tulee laadullisessa analyysissä tarkastella kokonaisuutena. Hänen mukaansa teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon roolin näkökulmasta, toisin sanoen mikä on tarpeellista tietoa tutkimuksen kannalta (Alasuutari, 2011; ks. myös. Eskola & Suoranta, 2014).

Aineiston analyysivaihe aloitettiin perehtymällä pintapuolisesti tutkimusaineistoon, kuuntelemalla haastateltujen aineenopettajien ääninauhat kertaalleen läpi. Tämä oli ratkaisuna järkevä, sillä yksi haastatteluista jouduttiin uusimaan ääninauhan ollessa heikkolaatuinen. Aineistoon perehtymisen ja olennaisen tiedon pohjalla toimivat tutkimuskysymykset, joihin pyrittiin löytämään aineistosta niille olennaista tietoa. Aineiston analyysivaiheessa luodut tutkimuskysymykset ovat tärkein tehtävä, tutkimuksen luonteen ja laadun näkökulmasta (Krippendorff, 2013). Tutkimuskysymykset antavat myös monenlaista tietoa ja vastauksia tutkittavasta ilmiöstä (Krippendorff, 2013). Krippendorffin (2019) mukaan ongelmalähtöinen analyysimetodi pyrkii juuri systemaattisen aineistoon tutustumisen kautta löytämään vastauksia siihen, mitä tutkimuksella halutaan tietää (Krippendorff, 2019).

Aineiston kuuntelun ja tutkimuskysymysten laatimisen jälkeen aineisto litteroitiin käyttäen väljempää litterointimenetelmää, jonka yhteydessä pilkut toimivat lyhyinä ja pisteet pidempinä taukoina haastatellun puheessa. Litteroinnin jälkeen materiaalin itse tehdyt kirjoitusvirheet tarkastettiin ja se luettiin useaan kertaan läpi, jotta aineisto tulisi sisäistetyksi mahdollisimman hyvin. Vaikka aineistoa kertyi melko vähän, oli aineisto laadullisesti todella

rikasta ja monipuolista, sillä haastelluilla oli selkeästi paljon inklusion ja yksilöllisyyden teemaan liittyviä ajatuksia. Litteroidusta tutkimusmateriaalista nousi jo ensimmäisillä silmäyksillä esille useita monipuolisia ja laadukkaita vastauksia, joissa kuitenkin oli havaittavissa sekä asenteellisesti että sanallisesti toistuvaisuuksia. Tämän jälkeen aineistosta alettiin etsimään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmaisuja, ja niihin edelleen liitettäviä ilmaisuja, sekä virkkeitä. Nämä ilmaisut ja virkkeet värikoodattiin, niin että inklusion teemaan liittyvät tekijät merkittiin punaisella, yksilöllisyyteen liittyvät vihreällä ja inklusion sekä yksilöllisyyden mahdollisiin rajoitteisiin ja mahdollisuuksiin liittyvät ilmaisut maalattiin sinisellä värillä. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan aineiston koodauksella jäsennellään sitä, mikä on tutkijan mielestä olennaista tietoa samalla kun koodaus toimii sekä apu- että testausvälineenä aineiston jäsentelyssä (Eskola & Suoranta, 2014). Koodauksen ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin löytämään niin kutsuttaja merkitysyksikköjä (ks. Krippendorff, 2019). Tässä tutkimuksessa merkitysyksikköinä toimivat sanat tai lauseet, jopa virkkeet, joita tutkimukseen vastaajat olivat antaneet. Ensimmäisen koodauksen jälkeen suoritettiin tarkentavaa koodausta, jotta kaikki olennainen aineistosta tulisi hyödynnettyä. Samassa virkkeessä saattoi olla useampia merkityksiä ja asiayhteyksiä, minkä vuoksi sama vastaus saattoi toistua eri merkityksen yhteydessä. Tämä toisaalta rikasti vastauksia, mutta asetti myös oman haasteensa sille, miten rajata ja analysoida vastauksia. Koodauksen jälkeen aineisto sijoitettiin teema -ja tutkimuskysymysohjaavasti erillisille tekstidokumenteille muokattavaksi niin, että tekstidokumentteja oli aluksi kolme. Tässä vaiheessa koodatut merkitysyksiköt tarkastettiin aineiston kanssa. Ne tarkastettiin myös kirjoitus- sekä asiavirheiden vuoksi vielä kerran läpi. Tekstissä alkoi ilmetä useita samankaltaisia merkityskokonaisuuksia ja sanoja, kuten esimerkiksi ”resurssit” tai ”eriyttäminen”. Vastaajilla oli siis keskenään samaan aihealueeseen kuuluvia sanoja, lausahduksia tai lauseita. Nämä tekstiesimerkit, jotka vastasivat temaattisesti haastattelun kysymyksiin sekä tutkimuskysymyksiin kirjoitettiin auki, niin että niiden olennainen sisältö eli merkitys tuli ilmi. Tässä vaiheessa tehtiin myös jaottelua sen mukaan, miten

paljon ja millaisia vastauksia aineistosta nousi esille. Joidenkin vastaajien kohdalla eräät vastaukset olivat ainoita laatujaan, esimerkiksi yksilöllisyyden kohdalla, jossa osa vastaajista pohti yksilöllisyyttä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, osan sen sijaan pohtiessa aihetta enemmän oppilaan ja opetuksen näkökulmasta. Näiden suorien lainausten ja varsinkin merkityslauseiden toistuvien ilmaisujen pohjalta luotiin päämerkitykset eli kokonaisuudet, jotka muodostivat isomman luokan keskenään. Päämerkitysten kohdalla huomattiin, että siinä missä resurssi mainittiin selkeästi omana sananaan, oli oppilaan oikeuksien - ja ihmisoikeuksien kohdalla paljon laajempaa ja tulkinnallisempia vastauksia tarjolla. Päämerkitysten luomisen kautta luotiin lopuksi vielä kategoriat, joita kertyi lopulta neljä: inkluusio, yksilöllisyys, inkluusion ja yksilöllisyyden rajoitteet sekä inkluusion ja yksilöllisyyden mahdollisuudet. Inkluusion ja yksilöllisyyden rajoitteiden ja mahdollisuuksien kohdalla useampi vastaus linkittyi tiiviisti keskenään, joten analyysi näiden kahden teeman pohjalta koettiin hyväksi yhdistää samaan yhteyteen niiden muodostaessa yhteiset analyysitaulukkonsa.

Kuvio 1

Esimerkki aineiston analyysistä ja kategorioista

Pesudonyymi	Suora lainaus	Merkitys	Päämerkitys	Kategoria
Eeva	<i>"...nämä sekä, no sekä tehostetun että erityisesti erityisen tuen oppilaat, he eivät ole missään niissä pienluokissaan vaan heidät on otettu mukaan sinne isoihin ryhmiin ja he toimii siellä kuten kuka tahansa normaali oppilas. "</i>	Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ovat mukana isoissa ryhmissä. Kaikki ovat mukana normaalissa luokassa.	Yhdenvertaisuus, tasa-arvo, ihmisoikeudet, oppilaan oikeudet	Inkluusio
Oskari	<i>"No ehkä se on että tosiaan ainakin</i>	Peruskoulussa oppilaat tulevat	Yksilöllisyyden subjektiivisuus ja	Yksilöllisyys

	<i>peruskoulussa, ööm, jos mietitään niin siellä tullaan hyvin erilaisista taustoista tai kaikenlaisista taustoista tulee oppilaita ja eri lähtökohdista "</i>	erilaisista taustoista ja lähtökohdista	identiteetti, yksilölliset valinnat, oppilaiden taustat, persoonallisuus	
Sari	<i>"...et ja, niinku resurssit, resurssipulahan tässä aina niinkun usein on et ku ei oo aina niinku joka ryhmään saada sitä toista aikuista, edes sitä toista ohjaajaa. Tietysti se on niinku haastavaa"</i>	Luokkaan ei aina saada toista aikuista / ammattilaista resursseista johtuen. Tämä on haastavaa.	Resurssit ja rajat	Inklusion ja yksilöllisyyden rajoitteet
Oskari	<i>"Mutta toki sitte on sitten, saa esimerkiksi erityisopettajia mukaan ni itte ihan tykkään siitä käytännön työssä. Tai sitte joku koulunkäynninohjaaja tai muu vastaava"</i>	Opettaja pitää käytännön työstä, erityisopettajien ja ohjaajien kanssa		Inklusion ja yksilöllisyyden mahdollisuudet

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemistä ohjaavat Suomessa ja kansainvälisesti yhtäläiset periaatteet (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017; TENK, 2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) määrittää tutkimuksen teon yleisiksi eettisiksi periaatteiksi muun muassa sen, että tutkija kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Samalla tutkijan

tulee olla selvillä siitä, ettei hän toiminnallaan aiheuta tutkimuksensa kohteena oleville ihmisille haittaa tai vahinkoa (TENK, 2019).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat vapaaehtoisia ja heille kaikille taattiin mahdollisuus sekä kieltäytyä että peruuttaa tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Samalla heille annettiin tietoa tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja heidän omien henkilötietojensa käsittelystä (TENK, 2019). Tähän tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa oli keskusteltu aiemmin paljon erilaisista opettajuuteen, oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvistä aiheista sekä myös hieman niiden tematiikasta ja eettisistäkin haasteista. Tämän vuoksi olikin melko selkeää, ketä tutkimukseen halutaan kysyä mukaan. Tutkittavat olivat saaneet työskennellä rauhassa koko lukuvuoden, eikä heihin oltu yhteydessä ennen tutkimusta, niin että sillä olisi ollut vaikutusta tutkimuksen kannalta. Myös tutkimukseen liittyvän ennakkotiedon jälkeen haastattelut suoritettiin yleensä heti samana päivänä, kun vastaajat siihen lupautuivat. Tutkittaville henkilöille pyrittiin takaamaan luottamus ja rehellisyys koko tutkimuksen ajan (TENK, 2019). Vastaajille annettiin ennakkoon tieto vain siitä, että tutkimus tulisi käsittelemään induktiovaiheen aineenopettajien näkemyksiä inklusiosta ja yksilöllisyydestä. Tällä haluttiin tarkoituksellisesti antaa opettajille aikaa pohtia tutkimuksen aihetta, mutta kuitenkin niin, ettei heillä olisi liikaa etukäteistietoa tutkimuksesta, ja että heidän vastauksensa noudattaisivat mahdollisimman autenttista ja spontaaniakin linjaa. Jokaiselle vastaajalle toimitettiin tutkimusluvat heti heidän suostuessaan tutkimukseen. Nämä tutkimusluvat toimitettiin joko fyysisesti paperin muodossa tai vastaavasti sähköisenä versiona. Tutkimusluvat muutettiin sähköiseen muotoon heti siinä vaiheessa, kun kaikki vastaajat olivat ne toimittaneet, jonka jälkeen luvat olivat vain tutkimuksen tekijän sekä myöhemmin hänen oppilaitoksensa hallussa.

Tutkittavien yksityisyydensuojaa turvattiin koko tutkimuksen ajan, sillä tutkimusmateriaalia säilytettiin verkottomassa ja kryptatussa tilassa, minkä lisäksi tutkimukseen vastanneille annettiin aluksi vain tutkijalle selvillä olevat anonymitetit sekä myöhemmin heidän nimensä pseudonymisoitiin jo

litterointivaiheessa. Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien henkilötietojen kohdalla noudatettiin kokonaisuudessaan suunnitelmallisuutta, vastuullisuutta ja lainmukaisuutta (TENK, 2019). Tutkimuksen valmistumisen jälkeen, kaikki tutkimusmateriaali hävitettiin lopullisesti syksyllä 2022. Tutkimuksen kohdalla pyrittiin myös hyvään tutkimuksen tieteelliseen avoimuuteen (TENK, 2019) siten, että tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää jatkossa opettajankoulutuksen kehittämisessä.

The European Code of Conduct (2017) määrittää hyvän tieteellisen käytännön periaatteet neljään eri kategoriaan: luotettavuuteen, rehellisyyteen, arvostukseen ja vastuunkantoon (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017). Tässä tutkimuksessa haluttiin varmistaa tutkimuksen luotettavuus heti suunnitteluvaiheesta lähtien siten, että kaikkia sen menetelmiä ja analyysiä pyrittiin pitämään valideina ja rehellisinä. Luotettavuudella varmistetaan tutkimuksen laatu, koskien niin sen suunnittelua, käytössä olevia menetelmiä sekä tulosten analysointia ja käytettäviä resursseja (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017). Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin rehellisyyteen, sen pohjautuessa vankalle tutustumiselle aiheeseen sekä tutkijan omaan haluun tutustua ja kehittää jotakin sellaista, mitä ei ole tutkittu kovinkaan paljoa. Rehellisyys näkyy tutkimuksen kehittämisessä, toteuttamisessa, arvioinnissa ja raportoinnissa, sekä oikeudenmukaisuudessa ja puolueettomuudessa (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017). Koska tutkimukseen osallistujat olivat tutkimuksen tekijälle ennakkoon tuttuja, pyrittiin vuorovaikutussuhteet pitämään samaan aikaan sekä avoimena, kunnioittavana, mutta kuitenkin myös kollegiaalisena. Arvostus pyrkii ottamaan huomioon eri osapuolet tutkimuksen sisällä ja sen kanssa vuorovaikutuksessa olevat tekijät (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017). Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja sen akateeminen vapaus ja vastuu, olivat koko tutkimuksen ajan tutkimuksen tekijän vastuulla, josta hän pyrki pitämään tiukasti kiinni. Vastuunkanto määrittääkin koko tutkimusprosessin, sen vapaudesta aina vastuuseen asti (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017).

5 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin induktiovaiheen aineenopettajien näkemyksiä inklusiosta ja yksilöllisyydestä. Samalla tutkittiin sitä, millaisia mahdollisia rajoitteita ja mahdollisuuksia induktiovaiheen aineenopettajat näkevät inklusiolle ja yksilöllisyydelle. Inklusio nähtiin yhtäläisen osallisuuden mahdollistajana sekä esimerkiksi yhteistyön, kollegiaalisuuden sekä opettajan oman pedagogiikan kautta.

5.1 Aineenopettajien näkemyksiä inklusiosta

Haastateltujen aineenopettajien näkemyksissä inklusiosta oli paljon samankaltaisuuksia. Kaikki opettajat kokivat inklusion vahvasti sekä oppilaan oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyvänä kysymyksenä sekä yhdenvertaisuutena. Inklusio nähtiin myös kaiken tasoisten oppilaiden järjestelmänä. Inklusion toteutuspaikkana nähtiin sama yhteinen tila ja luokka, jossa kaikki oppilaat lähtökohdistaan riippumatta voisivat opiskella. Opettajien vastauksissa korostui myös sana 'mahdollisuus'. Tämän lisäksi kolmiportainen tukimalli mainittiin erikseen yhden opettajan vastauksessa.

5.1.1 Yhdenvertaisuus ja ihmisoikeudet

Eräs vastaajista mainitsi erikseen tehostetun ja erityisen tuen oppilaat, joiden tulisi olla mukana isossa ryhmässä eikä sijoitettuna omaan pienluokkaansa. Oppilaat toimisivat isossa ryhmässä aivan samalla tavalla kuin kuka tahansa oppilas.

"Nämä sekä, no sekä tehostetun että erityisesti erityisen tuen oppilaat, he eivät ole missään niissä pienluokissaan vaan heidät on otettu mukaan sinne isoihin ryhmiin ja he toimii siellä kuten kuka tahansa normaali oppilas. Toki sitten on vielä erikseen integroidut oppilaat, mutta ne on sitten oma juttunsa." (Eeva)

Kahden opettajan vastauksessa toistui 'kaikentasoiset oppilaat', jossa kaikki oppilaat ovat sijoitettuna yleisen opetuksen piiriin. Inklusio nähtiin kaikkien

oppilaiden yhtäläisenä ja yhdenvertaisena oikeutena opiskella samassa luokkatilassa, huolimatta mahdollista haasteista.

”No sehän merkitsee sitä että hmm kaikentasoiset oppilaat niin pidetään yleisopetuksen piirissä sillä lailla kun luokkahuoneessa, samassa luokkahuoneessa kun muutkin opiskelijat opiskelee että...” (Harri)

”Inklusio on sitä, että pyritään että kaikki oppilaat olis siellä samassa, samassa tilassa, mm, huolimatta siitä että minkälaisia, onko jotain kehityksellisiä, öö niinku hankaluuksia, tai sitten oppimisvaikeita, oppimisvaikeuksia niin tuota.” (Sari)

5.1.2 Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö

Inklusio koettiin vastaajien kesken myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön näkökulmasta. Tämän kategorian vastaukset olivat laaja-alaisia ja vuorovaikutus näkyi opettajien työssä niin oppilaiden kuin opetushenkilökunnankin kanssa. Yksi vastaajista korosti oppilaan lukemisen ja kehonkielen ymmärtämisen tärkeyttä.

” Niin. No se on sitten varmaan jotakin tämmösiä niinkun oppilaan lukemista, sillä lailla että luetaan oppilasta, opettaja lukee oppilasta. Öö jollain lailla niinku kehonkielen tai jonkun muun käyttäytymisen suhteen että tuota.” (Harri)

Kolme opettajaa vastasi toteuttavansa työssään erilaista ammattikuntien välistä yhteistyötä. Tätä kollegiaalisuutta toteutettiin niin koulun sisäisesti kuin ulkopuolellekin. Yksi vastaajista mainitsi yhteistyön, mutta totesi sen olevan vain pintapuolista.

” Mä en hirveesti ohjaajia nää tai siis niitä ei tule mun oppitunneille vaikka pyytäis ja erityisopettajia vielä vähemmän, vaikka erityisopettajat saattaa joskus kysyä että ”hei, haluaisitko meitä sinun tunneillesi” ja vaikka mä sanoisin että haluaisin, mut sit ne menee johonkin niin sanotusti tärkeämpiin aineisiin eli kieliin ja matemaattisiin aineisiin eli sinne ne yleensä resursoidaan. ” (Eeva)

Toinen vastaaja sen sijaan teki paljon yhteistyötä sekä erityisopettajien ja ohjaajien kanssa.

”Luokassa se näkyy siinä mielessä että, ite tälleen aineenopettajana niin teen tosi paljon yhteistyötä just erityisopettajien ja ohjaajien kanssa että, kyllä on niinku usein ” (Sari)

Eräs opettaja oli tehnyt myös Erasmus-yhteistyötä koulun ulkopuolella.

”No tota, no tosta inklusion sanasta on paljon keskusteltu ihan Euroopan laajuesti ainakin mitä tiedän, et sitte ku oon ollut täs Erasmus-projektissa muiden Eurooppalaisten koulujen kanssa tekemisissä” (Leevi)

5.1.3 Pedagogiikka

Kolmantena päämerkityksenä opettajien vastauksista nousi esiin pedagogiikka. Eräs vastaajista mainitsi, ettei hänellä ole paljoa kokemusta ja määritteli inklusion teoreettisesti, kun taas toinen oli jo omaksunut hieman kokemusta, niin että osasi huomioida sen mikä on tärkeää opetuksessa.

”Joo, mä olen aika vähän tota kokemuspohjalta, enemmän tälleen määritelmäpohjalta inklusion suhteen” (Leevi)

”...toki ehkä jo tässä kohtaa oon jossain määrin jo oppinut siihen, että mitä kannattaa tehdä. Ja mitä ei kannata tehdä.” (Eeva)

Opettajien luokassa oppilaat pyrittiin ottamaan huomioon eri tavoin esimerkiksi muokkaamalla opetusta

” Toki sitten pyritään tuota, tai pyrin tekemään, niinku ottamaan heidät huomioon ja sitten siellä olis vaikka sitten esimerkiksi vähän niinku eri tuota, eri tavalla heille ehkä opettaa. Että ehkä sillä tavalla.” (Oskari)

Erään opettajan luokassa opetettiin ja opiskeltiin asioita myös eri tahtiin, mikä toi eriyttämisen pedagogiikan esille

”Eli siellä luokassa tavallaan niinku, siellä voi esimerkiks enkussa olla silleen että siinä missä muu luokka opettelee vaikka jotain imperfektiä ja verbien epäsäännöllisiä imperfektejä, niin tämä kenellä on tämä hoiiksi niin tuolla sitten opettelee sanoja lähinnä että.” (Sari)

5.2 Aineenopettajien näkemyksiä yksilöllisyydestä

Yksilöllisyyden teeman yhteydessä opettajat antoivat paljon samankaltaisia vastauksia kuin inklusion yhteydessä. Yksilöllisyyttä lähestyttiin paljon oppilaan näkökulmasta, mutta myös yleisemmin. Ensimmäisen kategorian muodostivat oppilaan taustat ja persoonallisuus. Yksilöllisyyden kohdalla korostuivat myös sekä opettajan valinnat ja oppilaantuntemus muodostaen toisen kategorian. Kolmannessa kategoriassa inklusion teeman kohdalla esille nousut eriyttäminen otti vahvempaa roolia yksilöllisyyteen liittyvissä vastauksissa. Eriyttäminen nousi yhtenä pedagogisena keinona esille useamman opettajan vastauksessa.

5.2.1 Oppilaiden taustat ja persoonallisuus

Yksi opettajista määrittä yksilöllisyyden henkilökohtaisena tapana olla oma itsensä. Hän määrittä yksilöllisyyden myös luonne, persoona ja temperamenttikysymyksenä sekä mainitsi, että yksilöllisyys voidaan jakaa moneen eri osa-alueeseen.

"No se on oikeestaan jokaisen henkilökohtanen tosi muille näkyvä, osin muille näkyvä tämmönen tapa olla oma itse. Tai tapa olla ihminen." (Harri)

"...Ja se sitten, yksilöllisyydenkin voi jakaa niinkun erilaisiin osastoihin, tavallaan niinku yksilöllinen oppiminen, yksilöllinen puhetapa, yksilöllinen, no vaikka ulkonäköön liittyvät kysymykset ja harrastukset ja kaikki..." "jotkut on luonnostaan aktiivisempia ja niinkun kantaaottavampia ja tällä lailla osallistuvampia niinkun näkyvämmiin, ja osa on sitten niitä takarivin hiljasia puurtajia jotka eivät viittaa mutta tekevät hommansa, ja se on tietysti luonnekysymys ja niinku persoonallisuuskysymys, temperamenttikysymys." (Harri)

Toisen opettajan mukaan yksilöllisyys näkyi oppilaiden taustatekijöissämaiten, että kouluun tulla monenlaisista erilaisista lähtökohdista

"No ehkä se on että tosiaan ainakin peruskoulussa, ööm, jos mietitään niin siellä tullaan hyvin erilaisista taustoista tai kaikenlaisista taustoista tulee oppilaita ja eri lähtökohdista" (Oskari)

Kahden opettajan tulokulma yksilöllisyyteen toi esille oppilaiden yksilölliset oppimistavat ja -tyylit

"että on oppilaita jotka tykkää enemmän itsenäisestä työskentelystä ja melkeen niinkun jos opettaja puuttuu tai neuvoo nii aattelee, että tota "menetkös nyt siitä ja anna mun tehdä", ja tarkistetaan sitten vasta lopuks tai tähän tyyliin. Ja sit toiset kaipaa enemmän opastusta" Leevi ja että, niinku jokainen oppilas on, oppii omalla tavallaan, ja on hyvin paljon eri eri niinku taitotasojakin" (Sari)

Yksilöllisyyden laajuuden summasi hyvin opettaja, joka oli vastauksessaan ytimekäs

"No, jokainenhan meistä on yksilö tai niinku hienosti sanottuna" (Eeva)

5.2.2 Opettajan valinnat ja oppilaantuntemus

Yksilöllisyys näkyi opettajien jokapäiväisessä työssä erilaisina valintoina sekä opetus että vuorovaikutustilanteissa. Tässä yhteydessä opettajat pyrkivät huomioimaan erilaiset oppilaat ja muokkaamaan opetustaan sen mukaan. Yksi opettajista pyrki vastaamaan oppilaiden omiin tarpeisiin opetuksessaan ja koki tämän myös haastavana

" minun mielestäni mun tehtävä on se, että mä pyrin opettamaan jokaista oppilasta heidän tarpeidensa mukaisesti. Se on hirveen vaikeeta ja käytännössä katsoen varmaan mahdotontakin" (Eeva)

Toinen opettaja lähestyi yksilöllisyyttä myös opetuksen näkökulmasta, pyrkien huomioimaan erilaiset oppilaat ja oppimistavat

"Sitä kautta sitten, jos miettii että mitä yksilöllisyys on niin se on sitten ehkä opetuksen näkökulmasta, että pyritään ottamaan huomioon mahdollisimman, mahdollisimman eri tavoilla näitä kaikenlaisia oppijoita ja..." (Oskari)

Yksi opettajista ohti päivittäin sitä millä tavalla toimia, mainitessaan että luokassa kaikki ovat yksilöitä. Hän korosti erilaisten opetustyylien ja tapojen käyttämistä ja opetuksen muokkaamista luokan yksilöiden mukaa, niin että sama asia voitaisiin opettaa eri tavoin, eri oppilaille " ...pääsee ihan niinku pääsee ihan päivittäin miettimään että kun, siellä ryhmän sisällä on niin paljon eri, eri tasoisia ja, eri taitotasoja tavallaan, siinä sanotaan vaikka joku kahenkymmenen oppilaan ryhmä, ni siinä voi olla laidasta laitaan ääripäästä toiseen, niinku et siinä yksilöllisyydessä pitää niinku yksilöidä sitä niinku et mitä kukakin tekee ja samalla tavalla myös opetuksessa pitää huomioida se että, aa asiat käsitellään tavallaan niinku esimerkiksi kielioppiasia vaikka ni se niinku käydään selitetään niinku monella eri tapaa et käytetään vaikka kuvia havainnoillistamiseen ja on niinku, on niinku monia eri käsittelyn näkökulmia siihen aiheeseen, ihan sillä et ku joku oppii siitä visuaalisuudesta, joku taas oppii kuuntelemalla, joku oppii sillä kun ite puhuu. Ni se että tavallaan huomioi ne kaikki. " (Sari)

Eräs opettaja koki muutaman vuoden kokemuksen auttavan häntä oppilaantuntemuksessa niin, että hän tunnistaa millaisia erilaiset oppilaat ovat ja miten he toimivat

" Kyllä voin sanoa muutaman vuen tätä työtä tehneenä niin kyllä jo tiän että tämä ihminen ainakin puhuu, tämä kyseenalaistaa, tämä ei sano yhtään mitään. Ja kaikkea löytyy auringon alla. " (Harri)

5.2.3 Pedagogiikka, eriyttäminen ja muut työtavat

Viimeinen kategoria pedagogiikka, eriyttäminen ja muut työtavat sisälsi paljon samankaltaisuuksia kuin inklusion teeman vastauksissa ja sen pedagogiikka - kategoriassa. Yksi opettaja antoi konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä yksilöllisyys ja yksilöllinen opettaminen hänestä ovat. Samalla hän mainitsi eriyttämisen osana opetusta ja oppimista.

" se on tosiaan joko tosiaan niitä lyhennettyjä tekstejä tai se voi olla helpotettu koe silleen, että hänen ei tarvitse sitä siksi kirjoittaa niin paljon, mut toki aihealueet on ihan tismalleen samat, mut se saattaa olla ihan vaan joku rasti ruutuun, et pistä tohon ja sit on ihan tunnistettavaa tekemistä." (Eeva)

" Ja sitte taas, toisaalta jos taas mennään sinne ylöspäin niin sitten taas mä tykkään hirveesti antaa kaikkea ylimääräistä..." (Eeva)

Toinen opettaja mainitsi yksilöllisyyden yhteydessä, kuinka oppilas tulisi siirtää toiseen työtilaan, missä hänelle voitaisiin antaa tarvittavat yksilölliset tukitoimet.

"Ja tuota. Hänet justiin vaikka toiseen työtillään siirtämällä, ja juuri nämä edellä mainitut niinku tukitoimet järjestämällä " (Harri)

Kolmas opettaja näki yksilöllisyyden näkyvän paljon jokapäiväisessä arjessa ja erilaisten työtapojen kautta.

"...Joo, no tota. Se näkyy itseasiassa tällä hetkellä hyvinkin paljon päivittäisessä työssä siten että minkälaisilla eri työtavoilla eri oppilaiden kanssa työskennellään" (Leevi)

"...ja otetaan huomioon kun tehdään erilaiset oppimistavat ja persoonat ja näin edespäin." (Leevi)

Kahden opettajan vastauksissa oli paljon samaa heidän tuodessaan esille erilaisten tehtävien merkityksen ja eriyttämisen tärkeyden opetuksessa ja oppimisessa.

"...Esimerkiksi matematiikassa nyt on silleen periaatteessa suhteellisen helppokin aina ottaa huomioon näitä, että kellä on sitten niinku erilaisia taitoja, niin sitten ehkä antaa tällaisille taitavemmille oppilaille sitten, ehkä vähän vaikeempia tehtäviä tai että menee vähän pitemmälle niissä asioissa, esimerkiksi vaikka lukiomatematiikkaa heille sitten vaikka tarjotaan esimerkkinä." (Oskari)

"Joo eli käytännössä siis eriyttämistä. Että ehkä mä ite yksilöllisyyden näkee ehkä silleen niinku tai tulee heti mieleen se eriyttäminen että eriytetään sitä oppimateriaalia ja." (Oskari)

Toinen opettajasta mainitsi myös eriyttämisen kumpaankin suuntaan.

"...yksilöllisyys just tarkoittaa sitä esimerkks omassa opetus, tai omassa opetuksessa mul on niinku käytössä paljon eri tyyppisiä tehtäviä et kaikki ei oo vaan sit saman kaavan mukaan ja et niitä pystyy vähän valikoimaan sen mukaan, et mikä on se sanotaan taitotaso, ja sitte se, tavallaan jos on vaikka sit jotain lukihäiriötä tai tällästä ni silloin sit sellasta kevennettyä ja helpotettua, tai semmosta niinku et mikä on tehty sitä varten et on helpompi hahmottaa. Ja mm, yksilöllisyys myös esimerkiksi omassa luokassa on sitä, että on niinku, on niinku. No se on just sitä eriyttämistä kanssa, että on niinku, että eriytät sekä ylöspäin et alaspäin" (Sari)

5.3 Aineenopettajien näkemyksiä inklusion ja yksilöllisyyden mahdollisista rajoitteista

Opettajien vastauksissa inklusioon ja yksilöllisyyteen oli paljon samaa. Tämä konkretisoitui viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa kysyttiin inklusion ja yksilöllisyyden mahdollisista rajoitteista ja mahdollisuuksista. Tässä yhteydessä sekä inklusion että yksilöllisyyden teemat päällekkäistyivät paljon keskenään, joten vastauksista muodostettiin omat, yhteiset kategoriansa. Inklusioon teemaan liittynyt oppilaan oikeudet ja ihmisoikeudet nähtiin myös rajoitteina, ja ne muodostivat oman päämerkityksensä.

5.3.1 Oppilaan oikeudet, ihmisoikeudet ja luokkarauha

Siinä missä inklusio nähtiin ihmisoikeus- ja oppilaan oikeuden kysymyksenä, eräs opettaja korosti vastauksessaan myös kaikkia muita oppilaita. Hänen mukaansa myös yleisen opetuksen oppilailla tulee olla oikeus rauhalliseen koulunkäyntiin. Samalla hän mainitsi, että mikäli hänellä ei ole resursseja antaa tietynlaista opetusta, olisi oppilaan oikeus saada tätä opetusta joltakin muulta. Opettajan mukaan hänen tulee myös miettiä luokkaa ja oppilaita aina kokonaisuutena huomioiden kaikki muutkin oppilaat.

”... ja samalla tavallahan näillä muilla oppilailla, yleisen tuen oppilailla on oikeus käydä sitä kouluaan rauhassa, kun on myös näillä erityisen tuen oppilailla.” ...mun mielestä sekin on ihmisoikeus, jos se oppilas öö, tarvitsee tietynlaisia tai erityistä tukea, jota minä en yksinkertaisesti pysty tavallisena aineenopettajana antamaan vaan hän tarvitsee sen erityisopettajan siihen, et jatkuvasti ja jatkuvasti sitä isompaa tukea. Ja toki se myös sitte vaikuttaa myös muihin siinä luokassa oleviin, et jos jos, se yksi oppilas ei selkeästi viihdy, hän ei pysty olemaan siellä, hän häiritsee muita niin siinä se niinku, mulla on aina mietittävänä se, ne kaksikymmentä kaksi muuta oppilasta siinä luokassa samalla. Ja erityisesti jos niitä erityisiä oppilaita, jotka ei viihdy siellä ja niitä on se kaksi-kolme jopa neljä samassa luokassa, ni se voi olla hyvin mielenkiintoista sitten.” (Eeva)

Myös toinen opettaja korosti sitä, että inklusion ei tulisi evätä oppilaalta hänen yksilöllisyyttään mainiten, että inklusio pahimmillaan vaikeuttaa oppilaan mahdollisuutta saada tukea.

”...eihän se inklusio sillä saisi olla, että tuota, miten mie nyt sanoisin tän asian että. Että siltä oppilaalta mmm, niinkun evätään tavallaan tämmönen niinku yksilöllisyyden, niinku yksilöllisyys, tai en nyt sano ihmisyys ihan suoraan mutta kuitenkin että, ööö inklusio joskus tekkee pahimmillaan hallaa, tuota hallaa sille oppilaalle, oppilaan tarpeille.” (Harri)

Kaksi opettajaa toi esille sen, että inklusion kautta erilaiset oppilaat voivat tuoda luokkaan käytöshäiriöitä ja vaikeuttaa muun luokan toimintaa. Toinen opettajista toi hienosti esille:

”Joo inklusio, no se on nyt sitte tässä se missä mä näen niitä rajoitteita että tota, jos sen tietyn oppilaan vaikeudet hankaloittaa sitä koko luokan oppimista nii siinä tapauksessa niinku joudutaan siihen tilanteeseen että jotain ratkasuja siihen joudutaan tekemään ja...Et jos, jos se tota noin, oppilaan hankaluudet on semmosia mitkä näkyy sitte koko luokalle haasteena, ni se tota pitää punnita aina että, et onko tää yhden henkilön inklusio, inklusiivisuuden arvostaminen ja huomioiminen arvokkaampaa kun se koko muun luokan tota, mikskä sitä nyt sanois että. Jos se hankaloittaa muun luokan työskentelyä ni missä vaiheessa tulee raja vastaan tai jos semmonen tulee ni miten sen kanssa toimitaan sitte.” (Leevi)

Toinen opettajista kysyi myös, milloin on enää lapsen etujen mukaista olla mukana tavallisella luokalla. Hän mainitsi myös, että luokkasijoitusta ja tukea koskevat päätökset ovat todella isoja asioita.

”...mm missä vaiheessa se on enää sen lapsen tai nuoren, niinkun omien etujen mukaista että hän on siellä niinkun ryhmässä mukana että todella moni kyllä varmasti hyötyis siitä semmosesta pienryhmä, pienryhmässäkin tai omassa luokassa ja semmosesta kanssa että, että tuota, mm niinku ois, että kun on sellasia, itelläkin on oppilaisissa sellasia jotka ei ihan oikeesti oo välttämättä edes millään tavalla, koulu, koulukuntoisia tai sanotaanko näin.” (Sari)

”Että siinä on se riski ja se on niinku, se on aikamoinen. Aika isoja päätöksiä tehhää siinä kun mietitään että onko se oppilas siellä vaiko ei. Ja, tietysti ni, niinkun se voi, niinku se voi aiheuttaa siinä muussa ryhmässäkin sitten että kyllä siinä joutuu sitten huomioimaa sitä.” (Sari)

5.3.2 Tarpeiden huomiointi, pedagogiikka ja eriyttäminen

Erilaisten tarpeiden huomiointi vei opettajilta paljon aikaa. Opettajat ottivat opetuksessaan huomioon erilaisia tekijöitä kuten sen, että opetuksen tulisi ottaa kaikki oppilaat huomioon. Tarpeet saattoivat liittyä myös käyttäytymiseen tai toiminnanohjaukseen. Opetusmateriaalin puolesta haaste oli se, että opettajan tuli kehittää myös omaa pedagogiikkaansa sekä esimerkiksi luoda itse eriyttävää materiaalia. Tarpeiden huomiointi vaati myös resursseja. Erään opettajan suurin huoli ei ollut kuitenkaan oppilaat, jotka käyvät koulua, vaan oppilaat jotka eivät käy.

”...erityisesti minun mielestäni mun tehtävä on se, että mä pyrin opettamaan jokaista oppilasta heidän tarpeidensa mukaisesti. Se on hirveen vaikeeta ja käytännössä katsoen varmaan mahdotontakin... mut just niinku mä sanoin tossa aikasemmin niin ehkä just nää jotka käy koulussa, mut niillä on oppimisen pulma niin ne ei mulle koskaan ollut se suurin huolenaihe vaan ennemminkin ne jotka ei käy koulussa, joihin ei saa niinku minkääläistä kontaktia tai tatsia, ei oo mitään hajua, et missä tää menee ja mitä tää ajattelee, ja näin pois päin.” (Eeva)

Toinen opettaja näki, että vaikka toimintaa voi ennustaa, on vaikeaa, miltei mahdotonta tietää mitä tulevaisuus tuo tullessaan.

” Kun ei voida ennustaa. Ei voida tietää. Me ollaan just mitä yksilöllisyyteen tulee, niin me ollaan kaikki justin yksilöitä ja se että mmh, ei voida oppilaita kenenkään ihmisen kohalla ei voida tietää et miten hän käyttäytyy. Myö voidaan olettaa, mut myö ei voida tietää. ” (Harri)

Kolmatta opettajaa haastoi ajalliset resurssit ja hän oli joutunut kehittämään pedagogiikkaansa huomioidakseen kaikki oppilaat.

” ... Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen vie todella paljon aikaa, jokaisen oppilaan kohdalla, jos ne on hyvin erilaiset ni se voi olla että huomaa kohta loppuu tunnit päivästä tai minuuti oppitunnista. Et siin niinku saa hyvin kehittää sitä omaa tekniikkaa, et millä sitä voi toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla, niin että oikeesti ehtii huomioimaan kaikki, et sit se aika on varmaa se ykköshaaste. Mulla ainaki itse.” (Leevi)

Yhden opettajan mukaan opetusmateriaali tuki jonkin verran opetusta, mutta hän oli joutunut itse kehittelemään paljon uutta materiaalia eriyttääkseen opetustaan.

” ...meillä on noi Sanomaproon kirjat käytössä ni siellä on niinku tosi hyvin just tää, et siellä on monen, monen erityyppistä tehtävää ja siel on myös niitä ylöspäin eriytettyjä juttuja, ja on niitä alaspäin eriytettyjä juttuja, mutta toki niitä on tietenkkin niitä on rajallinen määrä. Että se on niinku, se vaatii opettajalta tosi paljon se yksilöllistäminen, ja varmasti varsinkin niinku sanotaan. Toki niinku varmasti esimerkiksi luokanopettajalakin, mut kun aineenopettajillakin on monta eri ryhmää ja saattaa olla satoja oppilaita, joita opettaa, ni se on on suuri suuri työmäärä mikä siinä on.” (Sari)

5.3.3 Resurssit ja rajat

Kolmannen päämerkityksen muodostivat resurssit ja rajat. Resurssikysymys nähtiin esteenä inklusiolle ja yksilöllisyydelle. Esimerkiksi koulun henkilöstöresurssi nähtiin kolmen opettajan kautta tekijänä, joka rajoittaa inklusiota ja yksilöllisyyttä. Eräs opettaja tiivistä hyvin:

”Yksilöllisyyden rajoitteet ja mahdollisuudet niin. No toki siis jos mietitään tämmöstä yksilöllistä opetusta niin, ehkä siihen voi ottaa inklusiotakin samalla niin, ehkä sitten jos lähtis noista rajoitteista puhumaan ekana niin, niin tokihan se on sitten se henkilöstöresurssi sitte kriittisin homma että että jos siellä nyt on se kaksyksi oppilasta ryhmässä ni no ohan se nyt aika, taitava opettaja saa olla että pystyy jokaista siellä, ainaki joka tunti, tai edes siis joka tunti ei oo varmaa edes millää mahdollista, mutta ehkä vaikka edes sillon tällön yksilöllisesti opettaa kaikkia, seki on varmaa, tuottaa jo haasteita että... Jos sitte tai niinku rajote on se että tuntuu että aina ehkä ihan riitä, kuitenkin niitä resursseja välttämättä joka oppitunnille tai kaikille.” (Oskari)

Toinen opettaja kertoi, että resurssipulan myötä luokkaan ei saatu toista aikuista paikalle. Tämän hän koki haastavana.

”...et ja, niinku resurssit, resurssipulahan tässä aina niinkun usein on et ku ei oo aina niinku joka ryhmään saada sitä toista aikuista, edes sitä toista ohjaajaa. Tietysti se on niinku haastavaa” (Sari)

Kolmas opettaja toi esille, ettei oppilasta tulisi sijoittaa tavallisen luokan ulkopuolelle, vaan ratkaisuna olisi lisätä ammattilaisten läsnäoloa luokassa. Hän totesi tämän olevan kuitenkin resurssien takana ja luokkarauhan säilymisen olevan haasteena.

”...ja jos se ei nyt välttämättä oo se ratkasu ni, niinku nykyään itse asiassa toimintaakin, että se ratkasu ei oo ohjata sitä oppilasta väkisin mihinkään muuhun tilaan tai muuhun ryhmään vaan tuodaan sitten ammattilaisia lisää sinne samaan tilaan. Siinä on tietysti omat taloudelliset rajoitteensa, tai sanotaan ainakin riskit, ja sitte tota se luokkarauhan säilyttäminen voi sitte se haaste” (Leevi)

Yksi opettajista selkeytti myös, että inklusio aivan kuten mikä tahansa muukin asia maailmassa, ei voi toimia loputtomiin. Hän myös mainitsi olevan toisinaan kriittinen inklusiota kohtaan.

” Ja ja siinä missä inklusio, ei niinku mikään ratkasu tässä maailmassa voi äärettömiin toimia, niin inklusion rajat kyllä mennee siinä vaiheessa. Ihan, ihan tiukasti että. Sen verran on inklusion käsite, niinku inkuusion pyrkimyksiä kohtaan aika kriittinen toisinaan. ” (Harri)

5.4 Aineenopettajien näkemyksiä inklusion ja yksilöllisyyden mahdollisuuksista

Opettajat näkivät inklusiolle ja yksilöllisyydelle myös paljon mahdollisuuksia. Ensimmäisenä päämerkityksenä nähtiin kollegiaalisuus ja yhteistyö opetushenkilökunnan välillä. Toisena päämerkitysluokkana nousi esiin onnistumisen kokemukset ja joukkoon kuulumisen tunne. Kolmas kokonaisuus muodostui inklusion ja yksilöllisyyden kautta nousevasta potentiaalisuudesta ja mahdollisuudesta. Neljänneksi päämerkitykseksi muodostui inklusion ja yksilöllisyyden mahdollistama yhdenvertaisuus, moninaisuus ja ihmisoikeuksien tärkeys.

5.4.1 Kollegiaalisuus ja yhteistyö

Kaikki opettajat tekivät yhteistyötä joko koulunkäynninohjaajan tai erityisopettajan kanssa. Osa kuitenkin teki aktiivisempaa yhteistyötä, kun taas toisten kohdalla yhteistyö oli jäänyt vain puheen tasolle.

”... erityisopettajat saattaa joskus kysyä että ”hei, haluaisitko meitä sinun tunneillesi ja vastaan joo” Eeva Toisen opettajan koulussa olivat käytössä erilaiset vaihtoehdot, mikäli tuen tarvetta oppilaan kohdalla esiintyi. Yhteistyötä tehtiin niin erityisopettajan kuin luokka-avustajankin avulla ”...luokka, eri luokkatilaan siirtämistä, erityisopettajan toimia, koulunkäynnin ohjaajan antamaa avustusta ja tämmösiä juttuja”(Harri)

Kolmas opettaja näki, että tilanteessa, jossa tarvetta tuelle esiintyy, luokkaan tuodaan lisää ammattilaisia.

”...se ratkasu ei oo ohjata sitä oppilasta väkisin mihinkään muuhun tilaan tai muuhun ryhmään vaan tuodaan sitten ammattilaisia lisää sinne samaan tilaan.” (Leevi)

Kaksi opettajista teki yhteistyötä aktiivisesti erityisopettajan kanssa, joista toinen koki pitävänsä yhteistyöstä ja näki kollegiaalisuuden mahdollisuutena.

” Toisaalta se on ihan niinku mahollisuus, mukava tehdä kollegoitten kanssa yhteistyötä ihan siellä käytännön tunteilla tai niinku käytännön työssä oppitunneillakin, just niinku, tai niinku suunnittelussaki” (Oskari)

5.4.2 Onnistumisen kokemukset ja joukkoon kuulumisen tunne

Toisena päämerkityksenä inklusion ja yksilöllisyyden mahdollisuuksissa opettajat näkivät onnistumisen kokemukset ja joukkoon kuulumisen tunteen. Yhden opettajan sanoma oli, että apua on aina tarjolla ja tulevaisuudella on toivoa. Samalla hän korosti tulevaisuuden kannalta tarvittavien taitojen oppimista luokassa.

”Ja että kuitenkin, että apua on aina tarjolla. Se on myös mun mielestä semmonen, ihana ö, tämmönen niinku sanoma minkä oppilaille voi kuitenkin yrittää tuoda ja taas niissä omissa rajoissaan tietysti. Et on, molempia, ehkä semmonen niinku toivo siitä kaikesta tulevaisuudesta ja kuitenkin tämmösestä että kuitenkin opetetaan niitä semmosessa oikeassa maailmassa toimimiseen, että kaikki ei voi aina olla vaan sitä pienryhmää, erityisesti jos siihen on ihan. erityisesti jos siihen on aina hyvät mahdollisuudet oppilailla, eikä...” (Eeva)

Myös toinen opettaja näki hyvin samansuuntaisesti sen, että luokassa opitaan tulevaisuuden ja työelämän kannalta olennaisia taitoja ja että oppilas oppii toimimaan erilaisten ihmisten kanssa.

”Muutenkin kaikenlaisten, kaikenlaisten, kaikenlaisten oppilaiden kanssa, mikä on sitten työelämään tai elämään yleisestikin ottaen hyvä asia, että näkee, tai niinku pystyy toimimaan kaikenlaisten, kaikenlaisten oppilaitten ja henkilöitten kanssa.” (Leevi)

Kahden muun opettajan vastauksissa toistui sana mahdollisuus heidän nähdessään, että oppilailla on sama luokka ja yhteinen ryhmä mahdollisuuksien mukaan.

”...et mahdollisuuksien mukaan aina, annetaan se mahdollisuus siihen samaan luokkaan pääsemiseen tai tähän niinku niin sanottuun yleiseen perusopetukseen, tai oli sitten perusopetus tai mikä tahansa opetuksen taso hyvänsä.” (Leevi)

Toinen opettajista korosti vielä sitä, kuinka hänestä on myös hyvä, että koulu pystyy huomioimaan myös erilaisen osaamisen.

”Kaikki tavallaan on siellä samassa ryhmässä. Ryhmässä ja luokassa, kaikilla on se sama. Sama tavallaan, yhteinen luokka tai se ryhmä.” (Oskari)

”Miun mielestä se on hienoa, että meillä on mahdollisuus niinkun, huomioida muunkinlainen osaaminen” (Oskari)

5.4.3 Yksilöllisyyden potentiaali ja mahdollisuus

Opettajat näkivät paljon potentiaalia yksilöllisyydessä. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että yksilöllisyys on hyvä asia ja että koulu on siirtynyt enemmän inklusiiviseen ja yksilölliseen suuntaan. Eräs opettajista alleviivasi sitä, että oppilasta tulisi aina kannustaa olemaan yksilöllinen.

”Niin, tietysti ainahan pitäis kannustaa ihmistä olemaan oma itsensä ja sillä lailla yksilöllinen.” (Harri)

Toinen opettaja pohti yksilöllisyyttä siten, että jokaisella on mahdollisuus olla hyvä jossain.

”...ja pitää kyetä siihen ja et tietää sen et vaikka minä en olisi tässä hyvä tai tossa hyvä, niin minä voin olla jossain muussa hyvä.” (Eeva)

Kolmannen opettajan mukaan yksilöllisyyden arvostaminen ja huomioiminen tekee opetuksesta ja oppimisesta mahdollisesti miellyttävämpää ja tehokkaampaa.

”Minkä takii mä pyrin parhaani mukaan sitä yksilöllisyyttä arvostamaan ja ottamaan huomioon opetuksessa, että se mun mielest tekee työskentelystä paljon miellyttävämpää sekä opettajille että oppilaille, ja oppimisesta ainakin toivon mukaan tehokkaampaa. Se on siinä niinku tavoitteena.” (Leevi)

Neljännien opettajan ajatukset koskivat vielä enemmän inklusiota ja yksilöllisyyttä, sillä hän näki perusopetuksen hyvänä mahdollisuutena taata kaikille tasapuoliset mahdollisuudet.

”Sitten kun nää on täällä ihan perusopetuksen puolella ni, ni siellähän sitten kivasti tai niinku hyvin saa tuota. Tai sitte ainakin niinku tasapuolisesti kaikille samanlaiset mahdollisuudet.” (Oskari)

5.4.4 Yhdenvertaisuus, moninaisuus ja ihmisoikeudet

Opettajat näkivät tärkeänä sen, että oppilaalla on tunne joukkoon kuulumisesta ja että ketään ei stigmatisoida hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa puolesta. Yksi opettajista näki, että samassa ryhmässä olevat, erilaiset oppilaat eivät koe eriarvoisuutta.

”...tai kaikenlaiset oppilaat on siellä samanlaisessa ryhmässä niin hei eivät ehkä koe tämmöstä eriarvoisuutta...” (Oskari)

Toinen opettaja näki hyvin inklusiivisesti hienoksi sen, että oppilaalla on mahdollisuus kuulua joukkoon.

”...ni sehän on nyt iso juttu että halutaan antaa oikeus kaikille oppilaille siihen niinku yhteisöön kuulumiseen” (Leevi)

Kaksi opettajaa linjasi samansuuntaisesti sen, että ketään oppilasta ei nosteta esille tai että häntä ei leimata hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa perusteella.

”No tota mahollisuudethan on tietysti siinä, että ketään oppilasta ei niinku tavallaan ikävästi nosteta, sanoisko näin tikun nokkaan.” (Harri)

”...kyllä mä sen ymmärrän myös sen, että sitä oppilasta ei sitten leimata sen takia että hän on nyt sitten jollain tavalla erilainen. Et automaattisesti, jos on lukivaikeus vaikka tai sitte sut laitetaan pienryhmään sen takia että sulla on lukivaikeus, vaikka se ei välttämättä näy ainakaan kaikissa aineissa yhtään millään tavalla.” (Eeva)

6 POHDINTA

Inklusiota on tutkittu ajan saatossa sekä yleisesti että spesifimmin todella paljon (ks. esim. Ainscow & Booth, 2002;2022; Allan, 2021; Boyle ym., 2014; Florian, 2008; Mitchell, 2008; Saloviita, 2016; 2020). Myös eri opettajien asenteita inklusiota ja sen toteutusta kohtaan on tutkittu runsaasti (ks. esim. Boyle ym., 2014; Eskelä-Haapanen, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Naukkarinen, 2003; Nilholm & Alm; 2010; Saloviita; 2018, 2020; Saloviita & Schaffus, 2016; Väyrynen, 2001).

Vaikka esimerkiksi Saloviita (2020) on tutkinut eri opettajakuntien välisiä eroja inklusioasenteissa ja toteutuksessa, ei tämän tutkimuksen kaltaista induktiovaiheen aineenopettajien kohderyhmään kohdentuvaa tutkimusta ole käsittäkseni juurikaan tehty. Saloviidan (2020) ja Mobergin (2003) tutkimustuloksia eri opettajakuntien inklusion toteuttamisen voimakkuudesta on haastavaa rinnastaa suoraan tähän tutkimukseen, sillä tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat vain aineenopettajat, jolloin vertailua muiden opettajakuntien käsityksiin tai ajatuksiin ei voida tämän tutkimuksen sisältä saada. Toisaalta taas Moberg (2003) toteaa, että aineenopettajat ovat kriittisempiä inklusiota kohtaan kuin esimerkiksi erityisopettajat ovat, mikä toisaalta on linjassa tämän tutkimuksen kanssa, sillä aineenopettajat näkivät inklusiolle myös useita rajoitteita kuten resurssit, oppilaiden tarpeiden huomioon otaminen haasteet sekä esimerkiksi luokkarauhan säilymisen.

De Boer ym. (2010) tuovat omassa tutkimuksessaan esille tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisen kontrastin, sillä he havaitsivat opettajien asenteen inklusiota kohtaan olevan laajasti negatiivista. Huomionarvoisinta samassa tutkimuksessa on kuitenkin, että uransa alkutaipaleella olevat opettajat suhtautuivat kokeneempia kollegoitaan myönteisemmin inklusioon, mikä osaltaan puoltaa tämän tutkimuksen tuloksia, sillä tämän tutkimuksen opettajat näkivät inklusion tuovan myös paljon mahdollisuuksia. Saman huomion kokemattomampien opettajien positiivisemmasta suhtautumisesta inklusion

ovat tehneet myös Jerlinder ym. (2010). De Boerin ym. (2010) tutkimuksessa kuitenkin oli mukana ja vertailtavana myös pidempään opettaneita opettajia, joita tässä tutkimuksessa ei ollut. Tämä antaa siten myös jatkotutkimukselle yhden mahdollisen suunnan, mikäli haluttaisiin selvittää kokemattomampien ja kokeneempien aineenopettajien välisiä eroja tai asenteita inklusiosta.

Tämän tutkimuksen opettajat näkivät inklusion ennen kaikkea yhdenvertaisuuden ja ihmisoikeuksien näkökulmasta. Näkemykset olivat samansuuntaisia Operttin ym. (2014) esille tuomassa inklusion kehityksen taustassa, jossa YK:n ihmisoikeusjulistus vuodelta 1948 määritteli pohjan kaikkien ihmisten tasa-arvolle (Opertti ym., 2014). Vastaavasti myös Dysonin (1999) määrittelemä inklusiivisen keskustelun ensimmäinen taso sisältää juuri jokaisen ihmisoikeuden, jossa jokainen lapsi on oikeutettu koulutukseen (Dyson, 1999). Tämän tutkimuksen opettajien vastaukset ”kaikkien yhtäläisestä oikeudesta” olivat juuri sitä, miten Allan (2021) määrittelee inklusion. Yhdenvertaisuus korostui esimerkiksi siinä, että oppilaat pyrittiin pitämään tavallisessa luokassa ja vaikka oppilaalla olisi ollut haasteita, hänen tukitarpeisiinsa pyrittiin vastaamaan. Tämän tutkimuksen opettajat näkivät inklusion tuovan oppilaat samalle viivalle ja antamaan heille sen mikä heille kuuluu, oikeuden perusopetukseen tavallisessa luokassa.

YK:n ihmisoikeusjulistus (1948) määritteli kaikkien ihmisten yhtäläisen oikeuden koulutukseen. Sikäli siis tämän tutkimuksen opettajat olivat sisäistäneet hyvin tuon asiakirjan sanoman. Inklusio näkyi myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön näkökulmasta, mutta sen kautta ei noussut kuitenkaan esille Booth ja Ainscown (2002; 2022) ja POPS:n (2014) korostamaa tärkeää yhteyttä koulun ja kodin välillä. Sen sijaan erilainen yhteistyö koulun sisäisesti erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa mainittiin. Juuri tämän suuntaista toimintaa sekä Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma (2022–2026) että Toom ja Husu (2012) näkevät opettajilta vaadittavan työssään. Osa opettajista jopa suunnitteli yhteisiä tunteja ja käytti työssään yhteisopettajuuden metodeja, aivan kuten POPS (2014) kannustaa Stenbergin (2011) käyttämän Kansasen ja Meren (1999) didaktisen kolmion mallissa, jossa

opettajan oma vuorovaikutuksellinen suhde oppilaan kanssa vaikuttaa siihen, miten hän toteuttaa opetustaan (Stenberg, 2011; ks. myös Kansanen & Meri, 1999).

Ainscow ym. (2014) ja Eskelä-Haapanen (2012) tuovat esille koulun oppilaiden moninaisuuden sekä esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksen. Myös Booth ja Ainscow (2002; 2022), Peterson ja Hittie (2003) sekä Spratt ja Florian (2015) korostavat oppilaiden moninaisuutta tärkeänä osana inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusprosessit näkyivät opettajan ja oppilaan välillä, jonka yhteydessä opettajat korostivat oppilaantuntemusta ja oppilaiden erilaisia taustoja. Eskelä-Haapanen ja Hannula (2015) puolestaan korostavat opettajan oppilaantuntemuksen tärkeyttä. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat lukevansa joko kehonkieltä tai toimivat muuten erilaisissa vuorovaikutusprosesseissa aktiivisesti oppilaiden kanssa.

Inklusiivinen pedagogiikka tuli laajempaan tietouteen Salamancan (1994) julistuksen myötä (ks. myös Hakala & Leivo, 2015). Myös YK:n vammaisia koskeva yleissopimus (2006) on ollut toinen inklusiivista pedagogiikkaa painottava asiakirja. Tämän tutkimuksen opettajat pohtivat inklusiota myös oman pedagogiikkansa tulokulmasta, pyrkiessään ottamaan erilaiset oppilaat huomioon. Sekä Ainscow ja Booth (2002; 2022), Eskelä-Haapanen (2012), Jokinen ym. (2014) ja Unesco (2022) painottavat kaikki sitä, että inklusion toteuttamisen keskiössä toimii opettaja. Tämän tutkimuksen opettajien vastaukset pedagogiikasta olivat samansuuntaisia Nilholmin ja Almin (2010) tutkimuksen kanssa, jossa pedagogiikkaa muokataan oppilaiden tarpeiden mukaan. Tämän tutkimuksen opettajien vastaukset pedagogisesta varmuudesta olivat monenkirjavia, sillä yksi opettajista pohti olevansa kokematon, kun taas toinen näki muutaman vuoden tuoneen jo tarpeeksi kokemusta sen suhteen, miten toimia erilaisissa tilanteissa ja mitä pedagogisia keinoja käyttää niissä. Moraña (2017) sekä Unesco (2022) korostavat, että opettajalta vaaditaan muun muassa ammatillista osaamista, jotta hän voi toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa.

Inklusiolle ei ole olemassa yhtä ainoaa määritelmään vaan sen voi määritellä eri tavoin. Miles ja Singal (2010) määrittelevät inklusion sosiaalisen osallisuuden prosessina. Spratt ja Florian (2015) huomioivat, että inklusion määrittely riippuu paljon juuri siitä, kuka sen määrittelee ja onko kyse kaikista oppilaista vai erityisopetuksen näkökulmasta. Florian (2008) huomioikin inklusion olevan jo terminä haastavan sen muodostuessa osittain vain korvaavaksi sanaksi erityisyydelle, muuttamatta kuitenkaan mitään muuta. Tämän tutkimuksen opettajille inklusio ei ollut tuntematon asia. Sitä määriteltiin ja se nähtiin tässä tutkimuksessa hyvin eri tavoin, joko käytännön tai yhden opettajan toimesta myös teorian kautta. Florianin (2007) huomio siitä, että toisinaan myös liiallinen pragmatiikka ja käytännön työ määrittävät inklusiota liikaa, on tässä yhteydessä huomionarvoinen ja asettaa pohtimaan esimerkiksi inklusion teoreettista viitekehystä sekä sen käytännön toimia.

Aivan kuten inklusion kohdalla, myös yksilöllisyyttä lähestyttiin oppilaiden persoonallisuuden ja erilaisten taustojen kautta. Samoin opettajan omat valinnat ja oppilaantuntemus korostuivat yksilöllisyyteen liittyvien vastauksien yhteydessä. Erilaisuuden ja oppilaiden ainutlaatuisuuden kohtaamista ovat tutkineet esimerkiksi Eskelä-Haapanen ja Hannula (2015), Florian (2008), Mäkelä ym. (2009) sekä Peterson ja Hittie (2003). Yksilöllisyyttä teemana olisi kenties jo etukäteen voinut rajata hieman tarkemmin koskemaan vain yksilöllistä oppimista, jota esimerkiksi Bloom (1984) sekä Peura (2012) ovat tutkineet ja jalostaneet eteenpäin. Osa opettajista määritteli yksilöllisyyden laajemmin, ja toiset lähestyivät aihetta juuri yksilöllisen oppimisen ja oppilaan näkökulmasta (ks. esim. Bloom, 1984; Dyson, 1999; Keltinkangas-Järvinen, 2004; Peura, 2012). Vastauksien ollessa hyvinkin erilaisia yksi opettajista määritteli yksilöllisyyden laajemmin ihmisen tapana olla oma itsensä, samalla tavalla kuin Nivala ja Saastamoinen (2010) määrittelevät yksilöllisyyttä sen kehityksen taustoista. Kaksi muuta opettajaa lähestyi aihetta oppilaiden erilaisilla taustatekijöillä ja käyttäytymisellä. Keltinkangas-Järvisen (2004) temperamenttiteoria korostaa, että opettajan kyky huomioida yksilöllisyys on tärkeää, missä myös temperamentin ymmärtäminen toimii olennaisena osana

prosessia. Kaksi opettajaa kohdensi yksilöllisyyttä vielä tarkemmin yksilölliseen oppimiseen eli siihen, millaisia erilaisia tapoja oppilailla on oppia. Yksilöllisen oppimisen pioneerityötä on tehnyt Bloom (1968; 1971; 1984), jonka teorian pohjalta myös Peura (2012) kehitti oman yksilöllisen oppimisen mallinsa. Nämä Bloomin (1968; 1971; 1984) ja Peuran tutkimukset ja mallit olivat myös tämän tutkimuksen tulosten kanssa samansuuntaisia, sillä esimerkiksi juuri Peuran (2012) mallissa korostuva eriyttäminen nousi toistuvasti esille vahvana pedagogisena keinona tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa ja he pohtivat paljon sitä, miten eriyttää ylös- tai alaspäin. Eskelä-Haapanen ja Hannula (2015) toteavat opettajien toimintatapojen kehityksen tärkeänä osana oppilaiden tarpeisiin vastatessa. Eskelä-Haapasen (2012), Järvisen (2011), Lakkalan (2008) sekä Rytivaaran (2012) tutkimuksissa sosio-konstruktivistinen opettaja muokkaa oppimisympäristöjä vastaamaan paremmin yksilölliseen oppimiseen. Eskelä-Haapanen (2012) toteaa sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen olevan esimerkiksi oppilaiden tehtävien yksilöllistämistä.

Yksilöllisyyttä voidaan siis lähestyä eri tulokulmista sekä määrittää eri tavoin. Yksilöllisyyttä voidaan lähestyä laajemmin erilaisuuden huomioimisen kautta (European Agency, 2012; Unesco, 2004; YK, 2016) tai vastaavasti inklusionkin kohdalla korostuvan moninaisuus-sanan yhteydessä (Ainscow & Booth, 2005; 2022; European Agency, 2012). POPS (2014) nostaa yksilön tai yksilöllisyyden käsitteet esille lukemattomia kertoja niiden esiintyessä laajalaisesti eri yhteyksissä. Yksilöllisyyden tema yhdistyi joissakin vastauksissa myös osin inklusion teeman alle, jolloin vastaukset johdattivat kumpaankin kokonaisuuteen. Ahtiainen (2015) on todennut, että inklusiota, siitä ammentavaa kolmiportaista tukimallia sekä perusopetuksen opetussuunnitelmaa voidaan tulkita monella tavalla. Tämä subjektiivisen tulkinnan monenkirjavuus onkin herättänyt keskustelua siitä, tulisiko näitä kokonaisuuksia määrittää enemmän valtion koulujohtoisemmalla politiikalla (ks. Ahtiainen, 2015). Tämä korostui esimerkiksi inklusion ja yksilöllisyyden rajoitteiden kohdalla, jossa opettajat vastasivat paljon kumpaankin teemaan

liittyen. Toisaalta voidaan taas pohtia sitä, onko termeillä tai niiden yhdistymisellä merkitystä, mitä ajattelua puoltaa esimerkiksi Farrellin (2007) sekä Mobergin (2001) huomioidut siitä, että esimerkiksi inklusion, integraation tai esimerkiksi mainstreamauksen termit ovat käytännössä tarkoittaneet samaa.

Lähestyi inklusiota ja yksilöllisyyttä sitten yhteiskuntatasollisesti (ks. esim. Naukkarinen, 2003; Väyrynen, 2001), sosiokulttuurisesti (Lakkala, 2008; Rytivaara, 2012) tai vaikkapa erilaisuuden, moninaisuuden tasolla (Ainscow & Booth, 2005; 2022; European Agency, 2012; Unesco, 2004; YK, 2016) tai spesifimmin sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen tulokulmasta (ks. esim. Eskelä-Haapanen, 2012; Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015), tärkeintä ovat käytännön toimet, sekä näkevätkö opettajat vaikkapa erilaisuuden ja moninaisuuden voimavaroina ja tukevat oppilaita heidän pyrkimyksissään (Ainscow & Booth, 2022; European Agency, 2012).

Inklusion ja yksilöllisyyden kohdalla nähtyjen rajoitteiden kirjo oli laaja. Inklusion teeman kohdalla esille nousseet oppilaan oikeudet ja ihmisoikeudet koettiin myös kollektiivisesti kaikkien muiden oppilaiden oikeutena, ei vain tukea tarvitsevien oikeutena. Sprattin ja Florianin (2015) tutkimuksessa inklusion tulisi ottaa oppilaiden monimuotoisuus huomioon sekä estää tiettyjen oppilaiden syrjäytyminen. Tässä tutkimuksessa osa opettajista pohti myös sitä, missä ovat yhden oppilaan ja kaikkien oppilaiden yhtäläiset oikeudet opiskella rauhassa. Kaikille yhteinen koulu (Ainscow ym., 2006; Unesco, 2016) ei kaikin tavoin siis toteudu. Sekä inklusiossa ja yksilöllisyydessä esille nousseet pedagogiikka koettiin myös haasteena oppilaiden tarpeiden ollessa haastavia ja oppilasaineksien ollessa moninaista. Eskelä-Haapanen (2012), Järvinen (2011), Lakkala (2008), Nilholm ja Alm (2010) sekä Rytivaara (2012) tuovat kaikki esille sekä inklusiivisen että yksilöllisen oppimisen yhteydessä sen, että opettajan tulisi muokata oppimisympäristöään ja pedagogiikkaansa siten, että inklusiivinen ja yksilöllinen oppiminen olisivat mahdollisia. Eriyttämistä toteutettiin paljon, mutta se koettiin myös haasteena, mikä asettaa kysymyksen onko Peuran (2012) mallin kaltaista eriyttävää ja sisällöllisesti eritahtista opetusta mahdollista aina toteuttaa? Myös resurssien puute näkyi esimerkiksi opetushenkilökunnan

vähyytenä tai ajankäytön haasteena. Ahtiaisen (2015) huomautus opettajien piiloutumisesta resurssipulan taakse tuo toisaalta kontrastia tämän tutkimuksen tuloksiin. Resurssien esille nostaminen ei ole millään tavalla yllättävää, sillä esimerkiksi Avramidis ja Norwich (2002) toteavat tutkimuksessaan opettajien inklusioasenteiden riippuvan muun muassa koulujen resursseista (Avramidis & Norwich, 2002). OAJ (2017) selvitti, miten esimerkiksi taloudelliset resurssit vaikuttavat siihen, miten ja millaista tukea oppilaat kouluissa saavat (OAJ, 2017).

Inklusiolle ja yksilöllisyydelle nähtiin kuitenkin myös paljon mahdollisuuksia, jossa voimakkaasti esille nousi yhteistyön ja kollegiaalisuuden rooli. Boyle ym. (2012) nostavatkin vertaistuellisen toiminnan tärkeänä inklusiota edistävänä tekijänä (Boyle ym., 2012). Aineenopettajat tekivät pääsääntöisesti yhteistyötä joko erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa. Myös onnistumisen kokemukset ja joukkoon kuulumisen tunne koettiin tärkeänä. Opettajille oli tärkeää, että oppilaat kokisivat olevansa yhdenvertaisia ja saisivat onnistumisen kokemuksia. Inklusion ja yksilöllisyyden yhtenä isona tekijänä nousi esille vastauksissa toistunut yhdenvertaisuus, moninaisuus ja ihmisoikeudet. Mielenkiintoista oli, että aineenopettajat näkivät inklusion ja yksilöllisyyden tuovan kuitenkin lopulta enemmän mahdollisuuksia kuin rajoitteita.

POPS (2014) ei kuitenkaan mainitse inklusiota sanana kuin yhden ainoan kerran todetessaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. European Agencyn (2012) mukaan inklusiota ja yksilöllisyyttä edistävässä toiminnassa opettajan toiminta perustuu tietoihin ja taitoihin (European Agency, 2012), joten on luonnollista, että uransa alkutaipaleella olevat opettajat ovat vasta myös pedagogisen uransa alkutaipaleella ja kerryttävät omaa osaamistaan vuosien varrella.

Jatkotutkimusajatuksia. Opettajien induktiovaihetta on aiemmin tutkittu runsaasti ja aihe on koettu todella tärkeänä sekä tulevaisuudessa kehitettävänä kokonaisuutena (ks. esim. Eisenschmidt ym., 2010; Heikkinen ym., 2015; Jokinen ym., 2014). Aineenopettajuuteen liittyvää tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Krokfors (2017), Rautiainen (2008) , Ropo ym. (2020) sekä Rossi (2017).

Aineenopettajien koulutuksessa pääpaino on substanssissa (ks. Rautiainen, 2008) ja he opiskelevat ainepainotuksen lisäksi koulutuksensa aikana 60 opintopisteen pedagogiset opinnot (JYU, 2022; Krokfors, 2017, Rautiainen, 2008), jotka tuottavat opettajan kelpoisuuden. Vastaavasti pelkästään induktiovaiheen aineenopettajuutta koskevaa tutkimusta ei juurikaan ole. Inklusion ja yksilöllisen opetuksen ollessa koululaitoksen olennainen osa, on tärkeää sekä kouluttaa ja tutkia opettajia ja heidän asenteitaan ja käytännön toteutusta inklusion ja yksilöllisen opetuksen suhteen ammattikunnasta riippumatta. Tämä antaisi varmasti samaan aikaan sekä uutta tietoa ja myös kontrastia inklusioasenteista ja -toteutuksesta De Boerin (2010), Saloviidan (2018;2020) tutkimuksiin peilaten sekä kenties uudenlaista tulokulmaa Heikkisen ym. (2015) ja Jokisen ym. (2014) induktiovaihetta koskeviin tutkimuksiin. Ottaen huomioon tämän tutkimuksen spesifin ryhmän sekä sen pienen osallistujamäärän ei tutkimustuloksia inklusion näkökulmasta voitu verrata kovinkaan paljon De Boerin (2010) tutkimukseen, jossa sekä kohdejoukko oli suurempi ja heidän asenteitaan vertailtiin tai Saloviidan tutkimustuloksiin (2016;2022), jossa aineenopettajat suhtautuivat joko negatiivisesti inklusioon tai toteuttivat sitä vähäisemmällä volyyymilla. Tämä luonnollisesti vaatisi laajempaa tutkimukseen osallistuvaa joukkoa sekä eri ammattikuntien edustajia. Sen sijaan tässä tutkimuksesta esiin nousseet opettajien vastaukset yksilöllisyydestä olivat samansuuntaisia esimerkiksi Järvisen (2011), Lakkalan (2008) ja Rytivaaran (2012) tutkimusten kanssa, jossa sosiokonstruktivistinen opettaja muokkaa oppimisympäristöä sellaiseksi, että yksilöllinen opiskelu ja oppiminen ovat mahdollista (Järvinen, 2011; Lakkala, 2008; Rytivaara, 2012; ks. myös Eskelä-Haapanen, 2012). Peura (2012) on toteuttanut yksilöllisen opetuksen mallissaan ideaa taata sekä ajallisesti että sisällöllisesti eritahtista etenemistä oppimisen suhteen juuri eriyttämisen keinoja käyttäen (Pernaa & Peura, 2012).

Myöskään induktiovaiheen tärkeyttä ja sen ymmärtämistä olennaisena osana opettajan profession kehittymistä ei voida liikaa korostaa. Esimerkiksi Feiman-Nemser ym. (1999); Jokinen ym., (2016); Meristo ja Eisenschmidt, 2012; März ja Kelschtermans (2018) sekä Olsen ym. (2020) ovat kaikki tuoneet esille

induktiovaiheen tärkeyden ja sen merkityksen opettajan myöhemmälle työuralle ja peräänkuuluttaneet yhteisten ja toimivien perehdytys- ja mentorointimallien tärkeyttä. Voisiko näitä tarkastella lisää? Yliopistojen rooli sekä inklusioon, yksilölliseen opetukseen ja kohti induktiovaihetta asettaa myös kysymyksen opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja onko opettajien koulutusta muutettava sekä miten (ks. Heikkinen ym., 2014; Jokinen ym., 2016; OKM, 2016; Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 2022–2026). Opettajan työ on ollut ennen perinteisesti autonomisempaa ja yksin tehtävää työtä, mutta tänä päivänä jo opettajankoulutusvaiheessa kannustetaan yhteis- ja samanaikaisopettajuuteen (JYU, 2022). Krokfors (2017) on todennut omassa tutkimuksessaan, että luokanopettajilla on aineenopettajia paremmat valmiudet pedagogiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Myös Heikkinen ym. (2015) ovat todenneet, että aineenopettajien kapea pedagoginen koulutus voi olla riittämätöntä vastaamaan opettajuuskentän haasteisiin. Tulisiko aineenopettajien koulutuksen struktuuria siis muuttaa ja jos niin miten? Myös tätä voisi tarkastella. Rautiainen (2008) nostaa esille substanssin ja pedagogiikan välisen suhteen, joka voisi olla mahdollinen kehityksenkohde aineenopettajakoulutuksessa. Mikä rooli yliopistolla on näissä muutoksissa, sillä Mikkola ja Välijärvi (2014) tuovat esille, että yliopisto tarjoaa vähän mahdollisuuksia aineenopettajille suorittaa monialaisia opintoja ja vastaavasti Rossi ym. (2017) toteavat että yliopistot ovat tyytyväisiä sekä valintaproseduureihin sekä myös pedagogisten opintojen suorittamisen ajankohtaan. Osa yliopistoista ja koulutuksen toteuttajista on viime vuosina hajauttanut sekä uudistanut pedagogisten opintojen suorittamista ja suorittamisajankohtaa (ks. esim. JYU, 2022; Väliisaari ym., 2015).

Inklusio on ollut uutisoituna paljon viime vuosina, ja jotkut ovat tyrmänneet sen ideologiana tai mahdottomana yhtälönä toteuttaa (ks. esim. Ikävalko, 2022; Åkman, 2021). Viime päivinä on uutisoitu myös siitä, kuinka Suomessa on huutava pula erityisopettajista, siis ammattilaisista, joiden erityisosaamista on esimerkiksi juuri erityisten tarpeiden huomiointi ja tuki (Hanhinen, 2022). Luukkainen (2004) huomioi jo vuosia sitten erityispedagogisen

osaamisen tarpeen ja sekä Moberg ym. (2015) ja Saloviita (2016;2019) ovat todenneet, että opettajien valmiuksissa ja asenteissa kohdata erityisen tarpeen oppilaita on eroja eri opettajien välillä. OAJ:n (2021) selvitys opettajien alanvaihtoon liittyvistä ajatuksista kertoo myös jostain, sillä koronaviruksen aikana yli puolet kertoi harkinneensa alanvaihtoa. Yhdeksi syyksi kerrottiin juuri työn kuormittavuus (OAJ, 2021). Samaa aihetta ovat tutkineet esimerkiksi Eisenschmidt ym., 2010, Jokinen ym., 2014; Reeves ym., (2021) joiden havainnot kertovat induktiovaiheen tukemisen tärkeydestä. Räsänen ym. (2020) ovat vastaavasti omassa tutkimuksessaan tutkineet opettajien työuupumuksen ja alanvaihdon välistä suhdetta ja totesivat työuupumuksen vaikuttavan sekä alanvaihtoon että myös työhön sitoutumiseen (Räsänen ym., 2020). Uupumus ei ole ainoa asia mitä opettajat työssään kokevat. Virkki (2020) tutki kandidaatin tutkielmassaan luokanopettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tukimallista ja havaitsi opettajien kokevan mallin tuoneen lisää byrokratiaa, aiheuttavan epäselkeyttä sekä esimerkiksi riittämättömyyden tunnetta omassa työssään (Virkki, 2020). Myös tuon tutkimuksen opettajat olivat kaikki uransa alkutaipaleella, aivan kuten tässä tutkimuksessa.

Ahtiaisen mukaan tulevaisuutta ja sen muutoksia ohjaavat yhteiskunnalliset valtavaikutussuhteet siitä, miten koululaitos muuttuu. Nähtäväksi jää miten Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2022–2026 slogan ”Luomme yhdessä parasta osaamista maailmaan”, toteutuu tulevaisuudessa käytännössä. Sitä kannattaisi tarkastella. Ainakin Heikkisen ym. (2016) ehdottama yhteinen induktiovaiheen perehdytys ja mentorointimalli voisi olla edellä mainittuun harkittava ratkaisu. Tämänkaltainen järjestelmä on käytössä esimerkiksi Virossa (ks. Meristo & Eisenschmidt, 2012) ja se on todettu toimivaksi. Yliopiston ja opettajankoulutuksen rooli induktiovaiheen yhtenä osapuolena, on myös huomioitava, sillä se luo pohjan kasvulle opettajuuteen ja toimii ponnahduslautana työelämään siirtyessä (ks. esim. Beauchamp ja Thomas,2009; März & Kelschtermans, 2020). Onnismaa ym. (2016) korostavat myös vertaismentoroinnin tärkeyttä induktiovaiheessa, yhtenä alanvaihtoa hidastavana tekijänä. Tässä yhteydessä opettajankoulutuksen vetovoima on

säilytettävä, jossa hakijamäärät kertovat omalta osaltaan alan vetovoimaisuudesta (ks. esim. Mikkola & Välijärvi, 2014; Toom & Husu, 2012).

Voisiko esimerkiksi erityispedagogisen tiedon ja yhteistyön merkitystä laajentaa koskemaan niin luokan- kuin aineenopettajien koulutusta, sillä nämä opinnot eivät luonnollisesti ole pakollisia, vaikka niitä onkin joihinkin kursseihin ehkä integroitukin. Mikä merkitys opettajien pedagogisilla opinnoilla lopulta on tai tulisiko niitä lisätä koulutuksen osaksi? Tästäkin kaivattaisiin tutkimusperusteista tietoa.

Luotettavuudesta. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta pyrittiin noudattamaan sekä TENK:n (2019) ja European code of conduct for research integrityn tutkimuksen teon eettisiä periaatteita. Tutkimuksen alussa pohdittiin sitä, tulisiko tutkimukseen osallistuneiden olla tutkimuksen tekijälle entuudestaan tuntemattomia henkilöitä. Toisaalta taas aineiston keruu oli juuri siksi helpompaa, koska tutkimuksen tekijä oli kaikille osallistujille entuudestaan tuttu ja tutkimukseen osallistumisen kynnys oli tätä kautta matalampi ja haastatteluilmapiiri alusta asti todella avoin. Objektiivisuuden näkökulmasta katsottuna tuntemattoman tutkimusjoukon valinta olisi kuitenkin voinut olla parempi vaihtoehto. Creswell ja Miller (2000) puhuvat tutkimuksen luotettavuuden vahvistamisesta eli validoinnista. Heidän mukaansa tutkijalla on eräänlainen suurennuslasi, jonka läpi hän tarkastelee tutkimuksensa laatua ja luotettavuutta. Samalla tutkija seuraa. tai hänen tulisi seurata, jotain yleisesti hyväksyttyä tai todeksi todettua ajattelutapaa, paradigmaa (Creswell & Miller, 2000).

Tutkimusta edeltävät vaiheet teorian parissa antoivat paljon uutta tietoa niin inkluusiosta, yksilöllisyydestä kuin induktiovaiheestakin, jotka kaikki omalta osaltaan tukivat tutkimuksen tekemistä. Teoreettinen taustoitus tutkimukseen oli laajaa ja myös ajankohtaista. On huomioitava, että tutkimuksia vain induktiovaiheen aineenopettajiin liittyen ei ollut saatavilla, mikä olisi antanut mahdollisuuden vertailla aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Samalla se olisi toki voinut lisätä ennako-oletuksia tai ohjata liikaa tutkimuksen tekoa. Laajempia ja eri tulokulmasta tehtyjä tutkimuksia oli tehty useitakin,

esimerkiksi inklusioasenteisiin liittyen (ks. esim. Avramidis & Norwich; Boyle ym. 2014; De Boer ym., 2010; Saloviita, 2016; 2020).

Tutkimuksen tekijän näkökulma aiheeseen pysyi melko neutraalina koko tutkimuksen ajan, joskin taustalla vaikutti aiempi tutkimus luokanopettajien näkemyksistä kolmiportaisesta tuesta ja siihen olennaisesti liittyvästä inklusiosta.

Teorian vaikutus kokonaisuuteen ennen tutkimusta sai pohtimaan teoreettisen faktatiedon ja oman ajattelun välistä suhdetta, sekä miten erottaa tutkimuksen kannalta haitalliset tai liikaa ohjaavat ajatukset. Tutkimuksen aineisto oli laadullisesti todella rikasta, vaikka tutkimukseen osallistui vain viisi opettajaa. Osallistujamäärän vähyyden vuoksi, tutkimuksen tuloksia ei voi pitää tutkimuksen tekijän mielestä millään tavalla yleistettävänä vaan lähinnä suuntaa antavina. Taustateoria inklusiosta, yksilöllisyydestä ja induktiovaiheesta tutkimuksen takana olivat kaiken kaikkiaan hyvin tutkimusta pohjustavia. Yksilöllisyyden teeman kohdalla kysymysten spesifiointi yksilölliseen oppimiseen olisi varmasti ollut hyvä ratkaisu. Teoreettisen taustatiedon kirjoittaminen noudatti pääasiassa selkeää kaavaa, mutta sitä haastoi toisaalta aiheen rajaaminen ja jatkuva karkaaminen liian laajalle. Positiivinen puoli oli kuitenkin prosessissa se, että teoreettiseen tietoon tutustuminen oli sekä ajallisesti että laadullisesti monipuolista jo ennen kirjoitusprosessin aloittamista, ja se antoi paljon uutta tietoa aiheista.

Analyysimenetelmän ollessa entuudestaan tuntematon se aiheutti omat haasteensa, sillä analyysimenetelmän sisäistäminen vei todella paljon aikaa ja asetti pohtimaan sitä, mikä tosiasiasa on relevanttia tietoa, jäisikö jotain todella olennaista pois ja varsinkin sitä, ohjasiko analyysin tekoa kuitenkin liiaksi oma ennakkotieto aiheista. Aineiston analyysi onnistui kuitenkin lopulta melko hyvin, sillä aineistoista löytyi todella paljon sekä aiheeseen että tutkimuskysymyksiin suoraan liittyviä tekijöitä. Tutkimus asetti pohtimaan myös sitä, olisiko analyysimenetelmänä voinut käyttää jotain toista menetelmää sillä analyysitavan olennaisen sisäistäminen tuntui tutkittavalle todella vaikealta kokonaisuudelta. Toinen haaste oli se, kuinka pitää tutkimuksen taustalla

kulkeva teoreettinen viitekehys ja taustatieto mukana, ettei teorian ja tutkimuksen välille syntyisi kuilua. Tutkimukseen liittyvä lähdemateriaali pystyi vastaamaan moneen tutkimukseen liittyvään tekijään, mutta ei kaikkeen. Aineiston pohjalta nousseet vastaukset olivat subjektiivisesti arvioiden monipuolisia ja vastasivat hyvin kaikkiin tutkimuskysymyksiin. On kuitenkin huomioitava, että abduktiivisen päättelyn paras mahdollinen vastaus sekä tutkimuskysymyksiin vastaamisen tulkinta ovat tutkimuksen tekijän oman subjektiivisuuden tulkintaa. Tässä yhteydessä on myös mainittava, että tutkimuksen tekijän kokemattomuus niin tutkimuksen teon yhteydessä kuin vertailu muihin tutkimuksiin on sekin subjektiivisia.

Kun tämän tutkimuksen aineistolla saadaan hyvin vastattua tutkimuskysymyksiin, tämä asettaa tarpeen sekä laajemmille ja vertaileville tutkimukselle aiheeseen liittyen. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole sattumanvaraisia, sillä tutkimukseen osallistuneiden näkemykset olivat taustateorioihin peilaten riittävän samansuuntaisia, esimerkiksi opettajien inklusioasenteita koskevien tutkimusten kanssa (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer ym., 2010; Saloviita, 2016; 2020). Tutkimuksen tulokset eivät ole siis yleistettävissä koskemaan induktiovaiheen aineenopettajien näkemyksiä inklusiosta ja yksilöllisestä oppimisesta, mutta vahvistavat omalta osaltaan niin inklusiota yksilöllistä oppimista kuin induktiovaiheen opettajuutta koskevia tutkimuksia sekä näiden tuloksia.

Tutkimuksen aikana olisi ollut hyväksi keskittyä enemmän juuri tämän tutkimuksen aiheeseen liittyviin tutkimuksiin sekä rajata pois sellainen teoreettinen taustamateriaali, joka omalta osaltaan pohjustaa tätä tutkimusta, mutta ei suoraan liity aiheeseen. Ajatukset aineenopettajakoulutuksen eroista sekä pedagogisten opintojen vähyydestä sekä oma ennakkokäsitys aineenopettajien inklusiivisten tai yksilöllisen opetuksen rajoitteiden kohdalla ei ehkä voinut olla vaikuttamatta alitajuntaisesti. Tämän pohdinta ja poissulkeminen ennen tutkimusta oli haastava asia tehtäväksi eikä varmasti voinut olla vaikuttamatta tutkimuksen ohjautuvuuteen. Yksi tutkimuksen kannalta haastava tekijä oli myös se, että tutkimuksen tekijä toteutti tutkimuksen

yksin. Uskottavasti joko parin tai ryhmän kanssa toteutuessaan tutkimus olisi todennäköisesti ollut sekä teoriataustoitukseltaan, toteutukseltaan ja analyysiltään sujuvampi. Tutkimuksen tuloksiin sillä tuskin on merkitystä.

Lopuksi. Yksi tärkeä kysymys on, miksi opettajat vaihtavat alaa tai miten induktiovaihe tulisi lopulta järjestää (ks. esim. Eisenschmidt, 2010; Onnismaa ym., 2016). Koulutus ja oppiminen eivät lopu työelämään siirtyessä. OKM (2016:34) huomioi, että opettajan työ vaatii luonteeltaan sekä perus- että täydennyskoulutusta, joten selkeästi yliopiston ja työelämään siirtymisen välinen etäisyys on myös huomioitu. Opettajan työ on luonteeltaan määriteltävissä hyvin OAJ:n (2022) neljän eri perusarvon mukaan. Oli sitten koulutus tai pääaine mikä tahansa. Sekä opettajankoulutus, induktiovaihe, inklusio ja yksilöllisyys tuovat kaikki omat haasteensa ja mahdollisuutensa niin yhteiskunnalliseen muutokseen, koululaitoksen kehitykseen kuin osaksi opettajaksi kasvua. Opettajankoulutuksen tulisi kehittyä alasta riippumatta suuntaan, joka vastaisi paremmin opetuskentän ja tulevaisuuden opettajuuden haasteisiin. Samaan aikaan alan tulisi säilyä vetovoimaisena. Induktiovaiheen herkkyyteen tulisi kiinnittää erityistä huomiota niin, että opettajat jaksaisivat työssään paremmin, eivät vaihtaisi alaa sekä kehittyisivät työssään vielä moninaisemmiksi. Inklusion tuomien mahdollisuuksien tulisi kohdata ja huomioida myös sen tuomat haasteet, jotta jokaisella oppilaalla olisi todella mahdollisuus saada lain tuoma oikeus rauhalliseen ja turvalliseen sekä ihmisarvoiseen opetukseen ja oppimiseen. Yksilöllisyyden huomioimisella sekä jokaisen ihmisen kohtaamisena omana itsenään on oma tärkeä roolinsa myös tulevaisuudessa. Kenties näiden huomioiden kautta pääsisimme lähemmäksi ”Kaikille yhteistä koulua”.

Tämä tutkimus antaa induktiovaiheen aineenopettajuuteen kohdistuneena tietoa heidän käsityksistään inklusiosta ja yksilöllisestä oppimisesta. Tutkimus tuo esille niitä elementtejä, joita uransa alkutaipaleella olevat opettavat näkevät inklusion ja yksilöllisyyden tuovan työhönsä. Spesifin kohderyhmän ja tutkimukseen osallistujien vähyyden vuoksi, tutkimus ei kuitenkaan tuo esille kuin pienen aineenopettajajoukon käsityksiä, joten vertailun vuoksi laajempi

osallistujamäärä sekä kenties osallistujien kohdentuminen koskemaan myös kaikkia aineenopettajia, antaisi laajempaa ymmärrystä aiheesta. Myöskään eri opettajakuntien välisiä eroja ei voida tämän tutkimuksen pohjalta tehdä. Tämä tutkimus antaa lisää tietoa myös induktiovaiheen opettajuudesta. Samalla esille nousee opettajan työn laaja-alaisuus ja moninaisuus. Samalla tämä tutkimus kuitenkin antaa tietoa sellaisesta, mitä ei ole tutkittu tarpeeksi ja jonka tutkimuksen tuloksia tai suuntaviivoja voidaan hyödyntää niin induktiovaihetta kuin aineenopettajuutta koskevissa tutkimuksissa. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimuksia sekä niin induktiovaiheesta, sen perehdytys- ja mentorointimalleista sekä myös eri opettajien käsityksistä inklusiosta ja yksilöllisestä oppimisesta. Myös eri opettajien välistä yhteistyötä, yhteis- ja samanaikaisopettajuutta sekä moniammatillisuuden mahdollisuuksia tulisi tutkia yhä syvemmin oppilaiden ja opettajien tukemiseksi sekä koulutusjärjestelmämme kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnuainen,, E. Kontu, H. Thuneberg, & M. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–52). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Allan, J. (2021). Inclusive education, democracy and COVID – 19. *A time to rethink? Tema: Hållbar inkludering. En väg till ett hållbart samhälle?* Utbildning & Demokrati, 30(1), 9–21
- Autio, T. (2017) Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–61). Tampereen yliopistopaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. Perusopetuslaki 628/1998. Luettu ja viitattu 31.10.2022. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Avramidis, E & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Bastian, K. C., & Marks, J. T. (2017). Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based

Support Program in Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360–394.

<https://doi.org/10.3102/0002831217690517>

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–

66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>

Björn, P. M., Aro, M., & Koponen, T. (2015). Interventioastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen mallin kehittämiseen : esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *NMI Bulletin*, 25(3), 10-21.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment* (UCLA-CSIEP), 1(2), 1-12.

Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. J. H. Block (toim.), *Mastery learning: Theory and practice*, 1-148. Holt, Rinehart & Winston.

Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16. <https://doi.org/10.2307/1175554>

Blömeke, S., Gustafsson, J-E & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Booth, T. and Ainscow, M (2002) *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Booth, T. & Ainscow, M. (2022). Definitions of inclusion in education. *Index for Inclusion*. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>.

Boyle, C & Topping, K & Jindal-Snape, D. & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33, 167-184.

- Boyle, C., Topping, K & Jindal-Snape, D. (2013) Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *Teachers and Teaching*, 19:5, 527-542, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Boyle, C. (2014). Attitudes of pre-school and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228-246. <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). Inclusive Education and the Progressive Inclusionists. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Brix K, Lee O, Stalla S. *Understanding Inclusion within Diversity: Meaning, Model, and Practice*. Preprints.org; 2020. DOI: 10.20944/preprints202006.0323.v1.
- Cameron., D.L. (2017) Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices, *International Journal of Inclusive Education*, 21:10, 1028-1044, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Collins, A., Azmat, F & Rentschler, R. (2019) Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44:8, 1475-1487, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Dahl Norgaard, J., & Pachler, N. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: *A handbook for policymakers*. European Commission.
- De Boer , A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2010) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.

- Dyson, A. (1999) Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education, in H. Daniels and P. Garner (toim.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. (London, Kogan).
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education.
- Ekstam, U., Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2018). Special education and subject teachers' self-perceived readiness to teach mathematics to low-performing middle school students. *JORSEN, Journal of Research in Special Educational Needs*, 18 (1) 59-69.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation. Inclusion and exclusion. *International Journal of educational Research*, 29, 95-105.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of special Needs Education*, 16, 133-142.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere University Press.
- Florian, L. 2009. Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and teacher education* 25 (4), 533-534.
- Eskelä-Haapanen, S., & Hannula, M. (2015). Oppimista tukeva keskustelu. Teoksessa O.-P. Salo, & M. Kontoniemi (toim.) *Kohti uutta : 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa* (s. 227-244). Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto.
- European Agency (2012). Inklusiota edistävä opettajankoulutus. Inklusiivisen opettajan profiili. *European Agency for development in special needs education*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf
- Euroopan komissio (2019). *Education and training monitor*. European Union.
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

- Farrell, P & Dyson, A & Polat, F & Hutcheson, G & Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 172 - 178.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S.A., Carver, C.L., & Yusko, B.P. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Educational Needs*, 7–20. London, UK: SAGE.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Forlin, C & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 39. 17-32. <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Galkiene, A., & Monkeviciene, O. (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Springer International Publishing.
- Gavish, B. (2017). The Implementation of School Inclusion Practices for Students with Special Needs in Israel: Teachers' Perceptions. *International Journal of Disability, Development and Education*,
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1310372>
- Geeraerts, K & Tynjälä, P & Heikkinen, H & Markkanen, I & Pennanen, M & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 1-20.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9-23.

- Hanhinen, H. (2022). Suomen kouluissa pula erityisopettajista, arvioi asiantuntija. Yle uutiset 20.9. 2022. Viitattu 31.10.2022.
<https://yle.fi/uutiset/3-12043017/64-3-108991>
- Hauerwas, L.B. & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape, *International Journal of Inclusive Education*, 22:3, 306-322.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Haug, Peder. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12, 199-209.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Hautamäki, J & Hilasvuori, T. (2015) Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M. Vainikainen, *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 18-21). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Heikkinen, A & Tebest, T. T. (2019). "Ei elämässäkään ole pienryhmiä" - vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. Yle uutiset 26.3.2019. Viitattu 31.10.2022.
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J. Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Florian, L. (2007). Reimagining special education. Teoksessa L. Florian. *The SAGE handbook of special education* (s. 8-21). SAGE Publications Ltd,
<https://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n2>
- Helakorpi, J., Mietola, R., & Niemi, A-M. (2014). Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, K. Päivi, P. Muranen, & M. Wrede-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014* (s. 161-171). (Teema; No. 19). THL. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-996-1>
- Hevonoja, J. (2019). Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttua huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen yleisopetuksen

luokkiin. Yle uutiset 18.12.2019. Viitattu 31.10. 2022.

<https://yle.fi/uutiset/3-11114410>

Hodkinson, A & Devarakonda, C. (2009). Conceptions of Inclusion and Inclusive Education: A Critical Examination of the Perspectives and Practices of Teachers in India. *Research in Education*, 82, 85-99.

<https://doi.org/10.1177/01430343114157>

Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2016/33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Ikävalko, K. (2022). Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: "Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole".

Yle uutiset 16.9. 2022. Viitattu 31.10.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-12626457>

Jahnukainen, M., & Korhonen, A. (2003). Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities into the Comprehensive School System: teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169–180. <https://doi.org/10.1080/1034912032000089666>

Jahnukainen, M. (2006). Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt*. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto (s.119–131). Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes,

Jahnukainen, M. (2012). Lastensuojelun Keskusliitto & Jahnukainen, M. (2012). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (13. täysin uudistettu painos). Vastapaino.

Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., Vainikainen, M., Pirttimaa, R., Pulkkinen, J., . . . Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

- Jerlinder, K., Danermark, B & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 45-57.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L., & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 27-43). PS-kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A. & Weissmann, K. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juvonen, J., Lessard, L.M., Rastogi, R., Schacter, H.L., & Smith, D.S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- JYU (Jyväskylän yliopisto). (2022).
<https://www.jyu.fi/fi/koulutus/opettajaksi/aineenopettajakoulutus>
- Jämsen, E. (2018). "Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea" – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta. Yle uutiset 17.5.2018. Viitattu 31.10.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-10192280>
- Jämsen, E & Forss, H. (2022). Nämä Helsingin koulut ovat tutkijan mielestä hälytysmerkkejä: Ylen selvitys paljastaa, että vaikeimmat ongelmat painottuvat samoille alueille. Yle uutiset 3.10.2022. Viitattu 31.10.2022.
<https://yle.fi/uutiset/3-12638287>
- Kalalahti, M & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process . Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (toim.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*, 2(1), 107-116. TNTEE Publications,

- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria*. Jyväskylän yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. WSOY.
- Ketovuori, H & Pihlaja, P. (2016) Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J.Varjo. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 159-182). Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja I.
- Kjær, B. & Svensson, K. (2015). *Inkluderande pedagogik: God praxis och goda praktiker* (1. painos). Studentlitteratur.
- Korpela, H & Rautoma, H. 2022. Opettajien voimat eivät riitä oireilevien lasten kanssa – avuksi palkataan nyt erityisopettajia, jotka auttavat sekä opettajia ja oppilaita. Yle uutiset 16.2. 2022. Viitattu 31.10.2022.
<https://yle.fi/uutiset/3-12317554>
- Kraska, J & Boyle, C (2014) Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42:3, 228-246. <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. painos). SAGE publications Ltd.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. painos.). SAGE publications Ltd.
- Krokkfors, L. M. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247-267). Tampereen yliopistopaino. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/102624>
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. PS-kustannus. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Lakkala, S. 2009. Teoksessa J. Mäkelä, J. Pihkala, H. Sarlin, P. Koivula, M. Kuorelahti, M. Karhunen, . . . A. Krogerus. *Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 210-218). PS-kustannus.
- Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017. Exploring Inclusive Education of the Finnish School Case: Summing Up and Conclusions. Teoksessa A. Galkiené (toim.) *Inclusion in sosio-educational frames: inclusive school cases in four European countries* (s. 302-309). Vilna. Liettuan Yliopisto.
- Lastensuojelun Keskusliitto & Jahnukainen, M. (2012). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (13. täysin uudistettu painos). Vastapaino.
- Lehtinen, D. (2022). Erityisopetuksen järjestäminen on mahdotonta juuri nyt, kertovat opettajat – OAJ:n kyselyn mukaan resurssit eivät riitä. Yle uutiset 21.10.2022. Viitattu 31.10.2022. <https://yle.fi/uutiset/74-20002035>
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika*, 11(4).
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68762>
- Lutovac, S., Kaasila, R. (2019). Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: a review. *ZDM Mathematics Education* 51, 505–515 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1009-2>
- Manner, M. (2019). Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. Opettaja-lehti 24.5.2019. Viitattu 31.10.2022.
<https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/>
- Meristo, M & Eisenschmidt, E. (2012). Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic Motivation to Work?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 69, 1497-1504.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.091>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A.,

- Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143- 172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys : etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsinki: University of Helsinki.
- Mikkola, A., & Välijärvi, J. (2014). *Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa : huomisen haasteita*, 55-66.
- Miles, S & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Mitchell, D. R. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Taylor & Francis.
- Mitchell, D. (2017). *Diversities in education: Effective ways to reach all learners*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 82-85). PS-kustannus.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 417-428.
- Moberg, S & Savolainen, H. (2015) Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos, s. 77-78). PS-kustannus.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities, *European Journal of Special Needs Education*, 32:1, 3-17, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>

- März, V & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process, *Teaching and Teacher Education*, Volume 87, 102933, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. PS-kustannus.
- Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). Introduction: Mentoring and Induction in the Nordic Countries. Teoksessa K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (toim.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (s. 11–26). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch0>
- Naukkarinen, A. (2003). *Inklusiivista koulua rakentamassa: Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosesseista*. Moniste 9/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa*. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Monisteita 5/2005.. Opetushallitus. Opetushallitus.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (toim.) (2012). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense publishers. <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>
- Nilholm, C & Alm, B. (2010) An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239-252, <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Okkolin, M.-A., Koskela, T., Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). *Capability to be educated : inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools*. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4), 421-437. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>

- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2. painos, osa 1, s. 149-169). London, England: SAGE.
- OAJ (Opettajien ammattijärjestö). (2017). OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. *Oppimisen tukipilarit - Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?*
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_fin_1_sivuittain.pdf
- OAJ (Opettajien ammattijärjestö). (2019). Uudistus ilman resursseja. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 13.9.2019.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/uudistus-ilman-resursseja/>
- OAJ (Opettajien ammattijärjestö). (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- OAJ (Opettajien ammattijärjestö). (2021). Oppimisen tukipilarit - OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/>
- OPH (Opetushallitus). (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- OPH (Opetushallitus). (2019). Opettajat ja rehtorit Suomessa: Hakeminen opettajankoulutukseen. Raportit ja selvitykset 2020:20.
- OKM (Opetus -ja kulttuuriministeriö). (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- OKM (Opetus - ja kulttuuriministeriö). (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoitaja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (2017). Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017-2020.
- <https://okm.fi/documents/1410845/4183002/Teacher+Education+Development+Projects+2017.pdf/4d9358f9-4fde-4000-ab02-60b2fd647098/Teacher+Education+Development+Projects+2017.pdf?t=1534750847000>.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (26.11.2019). Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima: Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (2022). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 12.05.2022
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online.
- <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Perusopetuslaki. (1998/ 628). Annettu 21.8.
- <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Allyn and Bacon.
- Peterson, M. & Hittie, M. M. (2010). *Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners* (2. painos). Pearson.
- Peura, P. (2012). *Tehottoman ja epätasa-arvoisen opetuskulttuurin haastaja: mastery learning-menetelmä kaventaa osaamistasokuilua,*

https://maot.fi/_wp/wp-content/uploads/2012/05/Mastery-learning.pdf

- Piispanen, M., & Meriläinen, M. (2015). Assessment as a Possibility for Individual Learning and Success in Contextual Pedagogical Learning Environment. *International journal for cross-disciplinary subjects in education*, 6(4), 2312-2321. <http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-6-2015/Assessment-as-a-Possibility-for-Individual-Learning-and-Success.pdf>
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). *Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt*. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, 179-205.
- Pulkkinen, J & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Jyväskylän yliopisto.
- Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. & Alila, S. (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Rautiainen, M. (2008). *Keiden koulu?: Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylän yliopisto.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (2022). *Lupaus paremmasta: Demokratia ja koulu Suomessa*. Into.
- Reeves, T. D., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103546. <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Rioux, M. (2007). Disability rights in education. Teoksessa L. Florian - *The SAGE handbook of special education* (s. 108-117). SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n9>
- Rose, R., Howley, M. & Marie Howley. (2006). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. SAGE Publications Ltd.
- Rossi, P, Ainoa, A, Eloranta, O, Grandell, M, Lindberg, M, Pasanen, J, Sihvonen, A, Hakola, O & Pirinen, T. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten*

- arviointi . Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus , Nro 14:2017 , Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) , Helsinki .
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion: Teacher learning in co-teaching*. University of Jyväskylä.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2022). Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. *Teacher Development*, 26(3), 317-337. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629>
- Saarela, M., Eftring, H., Petrie, H., Torkildsby, A. B., & Ladonlahti, T. (2019). Improving Accessibility of eLearning in Higher Education from Universal Design for Learning Perspective. *HAMK Unlimited: Journal*, 28.8.2019. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/improving-accessibility-of-elearning/#.Y1-0nHZBw2w>
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (4), 458-471. <https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sandberg, E. (4.7.2016). Ihanteena täydellinen integraatio ja inklusio koulussa? Viitattu 31.10.2022. <https://erjasandberg.fi/ihanteena-taydellinen-integraatio-ja-inkluisio-koulussa/>
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R., Noack, P., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School – Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sharma, Umesh & Forlin, Chris & Deppeler, Joanne & Guang-Xue, Yang. (2013). Reforming Teacher Education for Inclusion in Developing Countries in the Asia-Pacific Region. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 3-16.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulun yliopisto.
- Spratt, J., & Florian, L.D. (2015). Inclusive pedagogy : from learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities: Promoting student teachers' professional development*. University of Helsinki.
- Suomen perustuslaki. (11.6. 1999/731). Luettu ja viitattu 31.10.2022.
- Taajamo, M. (2014). Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*, 67-78.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Viimeksi päivätty 7.7.2021. Luettu ja viitattu 31.10.2022. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- The European Code of Conduct for Research Integrity. (2017). Luettu ja viitattu 31.10.2022. <https://allea.org/code-of-conduct/>
- The Udl Guidenlines. (2022). Luettu ja viitattu 31.10.2022. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Tilastokeskus. (2022). Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2010. https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_001_fi.html

- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 40:5, 600-609.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Toivonen, T & Pilke, A. 2019. Asiantuntijat puolustavat kaikkien lasten opettamista samassa luokassa – lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Yle uutiset 6.8.2019. Viitattu 31.10.2022.
<https://yle.fi/uutiset/3-10910445>
- Toom, A., & Husu, J. (2012). Finnish Teachers as ‘Makers of the Many’: Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 39-54). Sense publishers. <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning Teachers' Transition from Pre-Service Education to Working Life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. https://www.academia.edu/34194842/Beginning_teachers_transition_from_pre_service_education_to_working_life
- Tynjälä, P. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima [Attractivity of teacher education]. Publications of the Finnish Ministry of Education and Culture.
- Umesh, S & Forlin, C & Deppeler, J & Guang-Xue, Y. (2013). Reforming Teacher Education for Inclusion in Developing Countries in the Asia-Pacific Region. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 3-16
- UNESCO. (1990). World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs adopted by the World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. New York, N.Y: Inter-Agency Commission (UNDP,

UNESCO, UNICEF, World Bank) for the World Conference on Education for All.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). Pariisi: UNESCO

UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*; 2006

UNESCO (2006). *Education for All Global Monitoring Report, Understanding of Literacy*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

UNESCO. (2015). "Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges," Working Papers id:7512, eSocialSciences.

UNESCO. (2015). *Education for All Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015 - Achievements and Challenges*.

UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO. (2022). UNESCO and Sustainable Development Goals <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>.

YK. (1948). YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus

YK:n yleiskokouksen päätöslauselma. (48/96, 20.12.1993). YK:n yleisohjeet vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamiseksi.

Virkki, A. (2020). *Luokanopettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tukimallista työelämässä*. Jyväskylän yliopisto.

Vitka, T. (2018). Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. PS-kustannus.

Välisaari, J., Haimi, J., Koliseva, A., Koski, K., & Ratinen, I. (2015).

Aineenopettajankoulutus LUMA-aineissa Jyväskylän yliopistossa. *Lumat*, 3(6), 721-

728. <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i6.993>

Väyrynen, S. (2001). Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita. *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 13-16). PS-kustannus.

- Zerai, D., Eskelä-Haapanen, S., Posti-Ahokas, H., & Vehkakoski, T. (2021). The meanings of differentiated instruction in the narratives of Eritrean teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, Early online, 1-19.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681366.2021.1914712?needAccess=true>
- Wang, J. and Fulton, L.A. (2012). Mentor-Novice Relationships and Learning to Teach in Teacher Induction: A Critical Review of Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 56-104.
<https://doi.org/10.1177/01430343114157>
- Åkman, E. (2021). Nyt puhuvat opettajat: Monessa luokassa vallitsee kaaos – Lääkkeeksi tarjotaan konsultin piirileikkikoulutusta. *Ilta-Sanomat* 31.8.2021. Viitattu 31.10.2022. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008217146.html>
- Warinowski, A. (2020). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>.

