

**Ratkaisuja toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden
inklusion edistämiseen**

Anna Salonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salonen, Anna. 2023. Ratkaisuja toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden inklusion edistämiseen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 50 sivua.

Tässä tutkimuksessa etsittiin onnistuneita inklusioratkaisuja vaikeimmin vammaisten toiminta-alueittain peruskoulutasolla opiskelevien oppilaiden koulunkäyntiin. Inklusioratkaisuja etsittiin tarkemmin juuri sosiaaliseen inklusioon ja osallisuuteen laadullisen tutkimuksen avulla. Aiempaa tutkimusta vaikeimmin vammaisten inklusion edistämisestä on hyvin vähän.

Tutkimusaineistona olivat INTO- tutkimushankkeen aineiston inklusiota ja integraatiota käsittelevät osat. Tutkimushenkilöt olivat toiminta-alueittain opettavia opettajia, jotka työskentelivät laajalti koko Suomen alueella olevissa kouluissa, sekä erityiskouluissa että lähikouluissa.

Tutkimuksen tulokset korostavat yhteistyön merkitystä onnistuneille inklusioratkaisuille. Yhteistyötä mahdollistavat positiivinen asenneilmapiiri ja opettajan minäpystyvyys. Opettajien asenteilla sekä myös laajemmin koulun henkilökunnan ja koulun rakenteiden asenteella on ratkaiseva merkitys inklusion ja integraation toteutumiselle. Yhteistyön, vierailujen ja osallisuuden mahdollisuudet korostuivat ratkaisuissa. Erillisyys ja kielteiset asenteet estivät näiden mahdollisuuksien toteutumista.

Luovat ratkaisut yhteistyössä voivat tukea sosiaalista inklusiota ja integraatiota vaikeimmin vammaisten oppilaiden osalta. Sosiaalisen ja asennetason inklusion edistäminen koulussa on tärkeää myös laajemman inklusion ja integraation yhteiskuntaan kannalta.

Asiasanat: inklusio, sosiaalinen inklusio, toiminta-alueittainen opetus, vaikeimmin vammaiset, vammaistutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Toiminta-alueittainen opetus	5
1.2 Inklusion periaatteet ja käytäntö.....	8
1.3 Vammaistutkimus ja sosiaalinen inklusio	14
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	18
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	18
2.2 Aineiston analyysi	19
2.3 Eettiset ratkaisut.....	20
3 TULOKSET	22
3.1 Inklusiota edistäviä asioita ja onnistumisia.....	22
3.2 Inklusiota estää ja huomioon otettavaa.....	28
4 POHDINTA	33
5 LÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Inkluusio on ollut koulutukseen liittyvä ehdoton periaate ja ideaali jo monta vuosikymmentä (Nilsen, 2018; UNESCO, 1994), mutta sen käytännön toteuttamiseen liittyy epäselvyyksiä. Inkluusio eli yksinkertaisesti ”mukaan ottaminen” (vasta kohtanaan ekskluusio, poissulkeminen) tarkoittaa kouluun liittyen laajemmin myös sosiaalista ja psykologista tasoa, eikä ainoastaan fyysistä paikkaa, missä opetus tapahtuu (Clark ym., 1999; Dyson, 1999). Inkluusio voidaan ymmärtää laajemmin koko kasvatusta ja yhteiskuntaa koskevana filosofiana, ajattelutapana (Ainscow ym., 2006b; Mikola, 2011). Täydellinen inkluusio on oikeastaan saavuttamaton tavoite, mutta prosessi ja ideaali, jota kohti voidaan pyrkiä (Ainscow ym., 2006b; Booth, 2011; Clark ym., 1999; Dyson, 1999; Mikola, 2011).

Tässä tutkimuksessa inkluusio tarkoittaa laajemmin kaikenlaista yhteistyötä: osallisuutta, näkyvyyttä, kaikkea, mikä on mukaan ottamista, eikä poissulkevaa. Mielenkiinnon kohteenani on asennetason sallivuus, joustavuus ja sosiaalinen inkluusio yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen näkökulmasta. Integraatio, yhteenkuuluvuus, osallisuus, oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus ovat inklusion lähikäsitteitä. Marginaaliryhmien, kuten vammaisten oppilaiden, inkluusio liittyy vahvasti sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, (Dyson, 1999) asenteisiin, osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen (Gallagher, 2015; Tervasmäki, 2022). Osana nykyistä vammaisuuden määritelmää asenteet ja syrjintä tunnustetaan seikoiksi, jotka voivat estää täyden osallisuuden ja kansalaisuuden toteutumista.

Vaikeimmin vammaisten inklusiota ja sosiaalista osallisuutta on tutkittu hyvin vähän (Mietola ym., 2017; Verdonschot ym., 2009). Vammaistutkimuksessakin vaikeimmin vammaiset ovat jossain määrin ulossuljettu ja vähiten tutkittu ryhmä (Boxall & Ralph, 2010). Myös toiminta-alueittaista opetusta opetuksessaan käyttävät opettajat ovat hyvin vähän tutkittu ryhmä. On tärkeää tutkia myös sitä, minkä juuri opettajat, käytännön kokemuksensa avulla, kokevat estävän in-

klusion käytännön toteutumista (Paju ym., 2018). Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää onnistuneita inklusioratkaisuja liittyen vaikeimmin vammaisiin toiminta-alueittain opiskeleviin oppilaisiin.

1.1 Toiminta-alueittainen opetus

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on oppiaineittain tapahtuvan opetuksen vaihtoehto oppilaille, joille oppiaineittain tapahtuva opetus ei sovi heidän kykijensä perusteella. Se on osa monialaista tukea, jolla tarkoitetaan pitkäaikaista, intensiivistä ja moniammatillisesti toteutettavaa tukea (Alila ym., 2022; Kontu ym., 2017). Tätä tukea saavat lähinnä vaikeimmin vammaiset oppilaat, joilla on pidennetyt oppivelvollisuuden päätös (Opetushallitus, 2014; Pesonen ym., 2015a). Tärkeä osa tukea on juuri monialainen yhteistyö eri ammattilaisten välillä.

Vaativan erityisen tuen käsite muodostui VETURI- hankkeen (2011–2015) myötä kuvaamaan tätä perusopetukseen kuuluvaa tuen muotoa, jota hankkeessa tutkittiin ja kehitettiin. Käsite ei kuitenkaan ollut virallisissa asiakirjoissa, kuten laeissa, käytössä (Pesonen ym., 2015a; Pesonen & Äikäs, 2021). Tämän jälkeen vaativan tuen tai monialaisen tuen käsitettä ehdotettiin vaihtoehdoksi (Pesonen & Äikäs, 2021; Alila ym., 2022; Äikäs & Pesonen, 2022). Vaativa monialainen tuki vaikuttaisi tällä hetkellä olevan tarkoituksen mukaisin käsite kuvaamaan tätä laajaa ja monialaista tukea (Alila ym. 2022; Äikäs & Pesonen, 2022).

Vaativasta monialaisesta tuesta ja vaikeimmin vammaisten lasten opetuksesta voidaan puhua myös kuntouttavan opetuksen termillä (Pirttimaa ym. 2015). Varsinaiset kuntoutussuunnitelmat eivät kuitenkaan kuulu kouluun (Peltonmäki ym. 2021). Kuntoutusparadigmaan liittyy myös integraatio. Tämän paradigman mukaan yksilöä kuntoutetaan, jotta hän sopisi yhteiskuntaan (Moberg, 2003; Naukkarinen, 2005). Integraation käsite sisältää yksilöä ja hänen integroimistaan korostavan näkökulman, kun inklusio korostaa ympäristöä, jota muokataan (Mikola, 2011).

Toiminta-alueittainen henkilökohtainen opetuksenjärjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, on tehty arviolta noin 2100 oppilaalle (Rämä, 2021). Toiminta-alueet ovat: motoriset taidot, kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, päivittäiset taidot ja kognitiiviset taidot (Opetushallitus, 2014). Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteena on oppilaan kokonaiskehityksen tukeminen sekä toimintakyvyn parantaminen ja ylläpito (Neitola ym., 2022). Tavoitteena on myös oppia tietoja ja taitoja, joiden avulla voisi elää mahdollisimman itsenäistä elämää. Toiminta-alueittaista opetusta on kritisoitu siitä, ettei opetus ole systemaattisesti tavoitteellista, niin että vaikkapa taitojen oppimisen seuraaminen ja arviointi olisivat yhdenmukaisia (Rämä, 2021). Toiminta-alueittaisen opetuksen periaatteet kuitenkin kehittyvät ja täsmentyvät ja järjestelmää on juuri kehitetty (Alila ym., 2022).

Vaativaa monialaista tukea saavilla toiminta-alueittaisen opetuksen oppilailta on usein erilaisia diagnooseja, kuten kehitysvammaisuutta. Kehitysvammaisuus jaotellaan Suomessa käytössä olevassa ICD-10 määritelmässä älykkyydosamäärän mukaan lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaisuuteen (Vernerin). Syvä älyllinen kehitysvammaisuus, F73 on psykiatrinen käsite, joka kuvaa vaikeaa kehitysvammaa. Syvän kehitysvamman lääketieteellinen määrittely tapahtuu puutteiden ja kyvyttömyyksien kautta (Vehmas & Mietola, 2022, s. 71). Kuitenkin myös vaikeimmin vammaisten tukemisen ja inklusiivisen opetuksen olisi hyvä tapahtua minäpystyvyyttä tukien ja vahvuuksiin keskittyen (Shogren & Wehmeyer, 2015). Koulu tuottaa eriarvoisuutta ja luokittelee ja arvottaa ihmisiä kyvykkyyksien mukaan (Teittinen & Vesala, 2022).

Pelkkään diagnostiikkaan tukeutuminen voi hukata ihmisten yksilöllisyyden huomioimisen (Vehmas & Mietola, 2022, s. 72). Vehkakosken (2006) mukaan esimerkiksi tietty vammaisuuden diagnoosi voi tehdä lapsesta ammattilaisten silmissä tämän vamman pedagogisen prototyypin, eikä hänen yksilöllisyyttään ja yksilöllisiä tarpeitaan enää välttämättä huomioida kuin vamman kautta. Vaikeimmin vammaisten osalta diagnoosi saattaa peittää koko persoonan niin, että heidät määritellään vain tämän ryhmädiagnoosin ja sen luoman hoidon tarpeen

perusteella - heidän tarpeensa, toiveensa ja kykynsä henkilökohtaisella tasolla si-
vuutetaan (Vehmas & Mietola, 2022, s. 204). Simmons ja Watson (2014) korosta-
vat sellaisen näkemyksen hyödyllisyyttä vammaisen oppilaan kohtaamisessa,
jossa persoona ja yksilöllisyys otetaan huomioon, vaikka lapsella olisi mitä diag-
nooseja ja vaikeuksia kommunikoida perinteisin tavoin.

Nykyinen vammaisuuden määritelmä (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos)
huomioi sosiaalisen mallin eli vammaisuuden muotoutumisen suhteessa ympä-
röivään yhteiskuntaan. Vammaisuus nähdään sekä yksilöllisten ominaisuuksien
että yhteisöllisten käytänteiden ulottuvuuksina, molemmat olisi otettava huomi-
oon puhuttaessa vammaisuudesta ja sen kokemisesta (Vehmas, 2003, s. 120).
Vammainen/ei-vammainen kahtiajako on toisaalta hyödyllinen oikeudenmu-
kaisen kohtelun ja oikeuksien toteutumisen takaamiseksi (Vehmas, 2018). Kehi-
tysvammaisuuden arviointi on kehittynyt toimintakyvyn arvioinnin merkityk-
sellisyyttä kohti (Hyytiäinen, 2012). Määritelmät ja diagnoosit voivat leimata op-
pilaan, mutta myös mahdollistavat tukitoimien ja resurssien osuvuuden (Ahtia-
nen ym., 2017). Oppilaan tarve pitää pystyä kuvaamaan tarkasti, jotta tämä voi
saada tarvitsemaansa tukea.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista huomioi myös määritel-
mässään yhteiskuntaan yhdenvertaisesti osallistumisen esteet. Molemmat
vamman ja vuorovaikutukseen liittyvät esteet, jotka estävät yhdenvertaisen osal-
listumisen yhteiskuntaan, huomioidaan. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden
oikeuksista, 27/2016; Tarvainen & Teittinen, 2021). Vammaisuuden määrittely
tapahtuu vammaistutkimuksen mukaan vuorovaikutuksessa, jossa vamman ja
ympäristön vuorovaikutus huomioidaan (Karisa ym., 2020). Inklusiivissa, joka
toteutetaan vammaistutkimuksen näkökulmasta, huomioidaan etenkin oppilaan
eli yksilön tarpeet, eikä niinkään ryhmitellä esimerkiksi vamman mukaan (Ka-
risa ym., 2020).

Oppilaan osallisuus omien toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteidensa
asettamisessa on todettu erityisen hyödylliseksi myös vaikeimmin vammaisten
oppilaiden ollessa kyseessä (Peltomäki ym., 2021). Tähän tarvitaan onnistunutta

yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Inklusiivisuus voidaan nähdä ratkaisuna moninaisuuden kohtaamiseen (Clark ym., 1999). Osana onnistunutta inklusiota tulisi tarkastella myös opetuksen laatua yksilöiden tarpeet huomioiden (UNESCO, 2009). Tämä tarkoittaa, että kaikki saavat kehittää omia kykyjään ja opetusmenetelmät voivat olla räätälöidyt ja monipuoliset. Laadun seuraaminen voi olla osa inklusion hyötydiskurssia.

1.2 Inklusion periaatteet ja käytäntö

Vaikeimmin vammaisten toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden inklusiota voidaan tarkastella Dysonin (1999) neljän inklusion diskurssin avulla, jossa ”inklusiot” voivat olla osittain päällekkäisiä. Dialogi eri diskurssien välillä on tärkeää. Neljä diskurssia: oikeuksien-, hyöty-, poliittinen- sekä käytännöndiskurssi on jaettu vielä periaatteiden ja toteuttamisen tasoon (Dyson, 1999). Rakente, käytännöt ja asenne rakentavat yhdessä inklusiivisen koulun (Dyson, 1999) – inklusiivisuuden tulisi löytyä näistä kaikista osasista.

Vammaisten oppilaiden opetuksessa etenkin periaatteiden taso ja oikeuksien diskurssi ja poliittinen diskurssi korostuvat (Dyson, 1999). Näihin liittyvät myös sosiaaliset oikeudet ja oikeudenmukaisuus (Craven ym., 2015). Honkasilta ym. (2019) pohtivat etenkin oikeudenmukaisuutta inklusioon liittyen. Heidän mukaansa oikeudenmukaisuus voi olla inklusion toimivuuden mittari.

Vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksessa käytännön taso tarkoittaa inklusiivisten arvojen muuttamista käytännön toiminnaksi (Mikola, 2011), ja on olennainen osa onnistunutta inklusiota. Periaatteiden tasolla lähes kaikki kannattavat yhdenvertaisuutta ja inklusiota, mutta käytännön tasolla näiden arvojen toteutuminen kouluissa on kuitenkin monimutkaisempaa (Clark ym., 1999). Arvojen ja oikeuksien tulisi olla käytännön opetussuunnitelman pohjalla ja niitä tulisi laittaa käytäntöön monipuolisin tavoin instituutioissa (Booth, 2011). Eli periaatteiden tason ja toteuttamisen tason inklusion diskurssien on yhdistyttävä onnistuneessa inklusiossa myös ja etenkin vammaisten oppilaiden kohdalla.

Mikola (2011) on jaotellut viisi inklusioreittiä, joista viides eli oppimisen ja osallistumisen reitti liittyy oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamiseen. Ympäristön muokkaaminen niin, että osallistumisen ja osallisuuden esteitä poistetaan, on olennainen inklusiota lisäävä käytännön toimi (Nilsen, 2018). Esteiden poistaminen liittyy Dysonin (1999) inklusion käytännön toteuttamisen tasoon ja käytännön diskurssiin. Virallisen inklusiomyönteisyyden ja käytännön inklusiota edistävien toimien ja käytänteiden välillä on ristiriitaa niin, etteivät koulun toimet ja käytänteet edistä inklusion käytännön toteutumista (Mikola, 2011). Myös Honkasillan ym. (2019) mukaan käytännöt eivät kouluissa useinkaan kohtaa määritelmiä, ja inklusion arvot ja päämäärät hukkuvat. Ohjeita kaivattaisiin juuri siihen, mitä tarkoittaisivat kouluissa inklusiivisuus ja sen toteutuminen käytännössä.

Yksi osa inklusiivista opetusta on myös opetuksen tehokkuus ja laatu. Tehokkuusnäkökulmasta inklusiivinen oppimisympäristö on todettu hyödylliseksi oppimiselle ja sosiaalinen inklusio voi auttaa myös paremmissa oppimistuloksissa (Rouse & Florian, 2006). Käytännöllisyysdiskurssiin puolestaan kuuluvat erityispedagoginen tieto, jota käytetään inklusion kehittämiseen ja koulujen toimintakulttuurin kehittämiseen (Äikäs & Rämä, 2022). Inklusiivisen koulun, inklusiivisen opettajuuden ja opettajien ammatillisen toimijuuden kehittäminen ovat tärkeitä osia onnistunutta inklusiota (Sirkko, 2021). Onnistunut inklusio koulussa tarkoittaa yksinkertaistaen inklusiivisen pedagogiikan käyttöä, sekä erilaisten oppijoiden ja erilaisuuden huomioimista (Mikola, 2011).

Joskus myös opiskelu hyvin pienessä ryhmässä voi edistää sosiaalista inklusiota (Honkasilta ym., 2019). Tarkoitus ei siis ole, että kaikille sopisi joka tilanteessa sama ratkaisu, vaan monimutkaiseksi toteuttamisen tekee yksilöllisten tilanteiden ja tarpeiden huomioiminen. Myös oppimisen ja hyvinvoinnin edellytysten olisi täytyttävä, koska nämä sisältyvät olennaisesti inklusion arvoihin.

Inklusion periaatteesta on vuodesta 1994 lähtien säädetty opetusta koskeviin asiakirjoihin (UNESCO, 1994). Näissä asiakirjoissa inklusio termin määrittäminen ja sen käytännön toteutuksen ohjeet jäävät kuitenkin puutteellisiksi ja

inkluusio mainitaan ilman tarkempia ohjeita sen toteutuksesta. Opetussuunnitelmassa inkluusion ja sen toteuttamisen tarkemmat määritelmät puuttuvat tai ovat ristiriitaisia (Opetushallitus, 2014), tämä ylläpitää vaikeimmin vammaisten marginaalista asemaa myös koulujärjestelmässä (Tervasmäki, 2022).

Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994, kohta 19. s. 18) suositellaan erillään tapahtuvan opetuksen tapauksissa silti yhteistyötä muun ikäluokan normaaliopetuksen kanssa. Uusi ajattelu, jota Salamancan julistuksessa haettiin, on ehkä jossain määrin jo valtavirtaa. Kuitenkin inkluusion toteutuminen etenkin vaikeimmin vammaisilla oppilaille vaatii jatkuvaa käytännön työtä asenteiden muokkaamisen ja osallisuuden mahdollistamisen kanssa. Yhdenvertaisuudesta opetukseen liittyen on säädetty myös vammaisten henkilöiden oikeuksien yleis-sopimuksessa (2016).

Laeista ja säädöksistä huolimatta erityisopetus ja koulujärjestelmä luovat omalla tavallaan segregoivia piirteitä vammaisille oppilaille (Hakala ym., 2018; Äikäs, 2015). Erityispedagogiikka on perinteisesti keskittynyt yksilöihin ja heidän ”korjaamiseensa”, eikä järjestelmän muuttamiseen (Vehmas, 2005, s.108). Ennen järjestelmä oli toki vielä kahtiajakoisempi, korostaen erilaisuutta ja erillisyyttä kokonaan erillisillä opetuspalveluilla (Pinola, 2008). Kuitenkin erillinen, segregoiva koulutusjärjestelmä on edelleen jossain määrin käytäntönä Suomessa (Tervasmäki, 2022; Äikäs, 2015; Pihlaja & Silvennoinen, 2020).

Erityisopetusjärjestelmä siirtää vammaiset marginaaliin ja hyödyttää lähinnä normaaleja oppilaita (Smith, 2010). Erityisopetuksessa oppilaat on perinteisesti luokiteltu kategorioihin (Vehkakoski, 2003). Kategoriat ja luokittelut ovat ongelmallisia ja leimaavia vammaistutkimuksen näkökulmasta, eivätkä edistä sosiaalista inkluusiota (Scorgie & Forlin, 2019). Segregoivista käytänteistä ja nimityksistä on vähitellen siirryttykin kohti vähemmän leimaavia käsitteitä ja käytänteitä (Ahtiainen ym., 2017). Huomion kohteena ovat oppilaiden tuen tarpeet, eivätkä diagnoosit.

Osa tutkijoista määrittelee inkluusion ja integraation lähes yhteneväisiksi, samaa tarkoittaviksi käsitteiksi (Mikola, 2011). Perimmäisenä tavoitteena nähdään tällöin olevan sosiaalinen ja yhteiskunnallinen inkluusio ja integraatio (ks.

Moberg, 2003). Inklusion merkitys laajemmin valmistaa ja ottaa vammaisia mukaan yhteiskuntaan ja sen toimintaan. Vaikeimmin vammaisten oppilaiden ollessa hyvin marginaalinen, jostain osasta opetusta ja yhteistä toimintaa poissuljettu ryhmä (Boxall & Ralph, 2010), heidän inklusioonsa liittyen voidaan puhua myös integraatiosta. Opettajat saattavat arjessa käyttää näitä käsitteitä päällekkäin.

Asenteet inklusiota kohtaan ovat tärkeitä sen toteutumiselle. Luokanopettajat ovat yleisesti ottaen suhtautuneet inklusioon ja integraatioon varauksellisen kielteisesti (Pinola, 2008). Erityisopettajat ovat tutkimuksissa suhtautuneet inklusioon opettajista positiivisimmin (Guillemot ym., 2022; Saloviita, 2020; Takala ym., 2022). Kielteisimminkin suhtautuivat aineenopettajat ja lähes yhtä kielteisesti myös luokanopettajat. Sekä opettajien asenteet (Saloviita, 2020) että opettajaopiskelijoiden asenteet (Takala ym., 2022) painottuivat edellä esitetysti yllättävän samalla tavoin. Naukkarisen (2010) mukaan inklusiivista opettajakoulutusta on liian vähän ja inklusiivisen opetuksen käsitteeseen liittyy epämääräisyyttä ja ristiriitaisuuksia.

Opettajien asenteet voivat riippua myös siitä, mitä inklusiolla ymmärretään ja kuinka työlääksi se itselle koetaan (Saloviita, 2020), sekä myös taidoista ja kyvyistä toimia tukea tarvitsevien kanssa (Nilsen, 2018). Opettajat, joilla ei ollut inklusiosta ja integraatiosta käytännön kokemusta, suhtautuivat niihin varauksellisesti (Hyytiäinen, 2012). Myös de Boerin ym. (2011) tutkimuksessa kokemuksen määrä inklusiivisesta opetuksesta ja myös kontaktit vammaisten oppilaiden kanssa vaikuttivat opettajan myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan lisäävästi. Opettajien asenteeseen liittyvät heidän arvonsa ja uskomuksensa (Pesonen, 2016).

Inklusion käytännön toteutuminen riippuu siis pitkälti opettajien asenteista tuen tarpeita omaavia kohtaan (Pinola, 2008; Saloviita, 2020). Tämän vuoksi myös opettajien asenteisiin olisi tärkeää pyrkiä vaikuttamaan osana onnistunutta inklusiota. Erilaisuuden ja monimuotoisuuden kohtaaminen ja sen parissa työskentely voi muuttaa asenteita positiivisemmiksi (de Boer ym., 2011; Takala ym., 2022). Mikolan (2011) mukaan koulun henkilökunnasta kaikista myönteisimmin

inklusiioon suhtautuivat rehtorit. Rehtorin suhtautumisella voi olla paljon vaikutusta koko koulun inklusiivisuuteen.

Opettajien asenteet vaikuttavat olevan kielteisimpiä juuri vaikeimmin vammaisia oppilaita ja heidän integraatiotaan ja inklusiotaan kohtaan, sillä he kokiivat, etteivät osaa kohdata erilaisia oppilaita (Mikola, 2011). Yleisesti ottaen opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat muuttuneet myönteiseen suuntaan etenkin viime vuosina (Guillemot ym., 2022). Kuitenkin joissakin aiemmissa tutkimuksissa opettajien asenteet ovat olleet neutraaleja tai kielteisiä (de Boer ym., 2011). Mikolan (2011) mukaan vammaisten inklusiioon on myönteisiä asenteita, mutta sen käytännön toteutusta kohtaan on opettajien keskuudessa kritiikkiä.

Kouluilla on opetussuunnitelmat, jotka nojaavat inklusion periaatteisiin, mutta käytännön toteuttamiseen ei ole ohjeita ja valmista kaavaa (Sirkko, 2021). Eri koulujen välillä inklusion käytännön toteutuminen voi olla hyvin vaihtelevaa riippuen kouluyhteisöstä. Opettajien ammatillisen toimijuuden kehittäminen voisi olla elementti, joka mahdollistaisi inklusiivisen koulun toteutumista käytännössä (Sirkko, 2021). Opettajan minäpystyvyys eli usko omiin kykyihinsä on osa ammatillista toimijuutta ja kykyä tehdä uudenlaisia innovatiivisia ratkaisuja. Minäpystyvyydellä on osoitettu olevan yhteyttä etenkin positiivisten asenteiden muotoutumiseen inklusiota kohtaan (Yada, 2020).

Inklusiiviset opetuskäytänteet ovat opetuksen kautta tapahtuvaa toimintaa, jotka sisältävät myös moniammatillisen työotteen (Takala ym., 2020). Inklusiivisten käytänteiden käyttöönotto on vaativaa olemassa olevien vastakkainasetteluiden ja vakiintuneiden toimintatapojen vuoksi (Paju, 2021; Takala ym., 2020). Opettajien voi olla vaikeaa muuttaa asenteitaan tai toimintatapojaan. Henkilöstön yhteistyöllä on merkitystä sille, kuinka inklusiivisten käytänteiden varsinainen käyttö kehittyy. Paju (2021) korostaa reflektiivisen yhteistyön merkitystä. Myös Pirttimaa ym. (2015) kirjoittavat vaikeimmin vammaisten opetukseen liittyen, että kehittämistyön toteutuminen riippuu juuri opettajien halukkuudesta tai kyvyistä toteuttaa sitä käytännössä.

Onnistuneiden käytänteiden ja asenteiden tutkiminen on tärkeää. Monitoimijainen yhteistyö ja joustavat opetusjärjestelyt korostuvat onnistuneen inklusion toteutuksessa (Äikäs & Rämä, 2022). Myös Pesonen (2016) painottaa juuri monialaisen yhteistyön merkitystä vaativan tuen oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteiden lisäämisessä. Yhteisopettajuus, ja sen erilaiset muodot, on yksi tärkeä monitoimijaista yhteistyötä hyödyntävä menetelmä juuri vammaisten inklusioon liittyen (Smith, 2010).

Ystävyyssuhteet ovat todella merkityksellisiä lasten ja nuorten elämässä ja heijastelevat myös sosiaalista osallisuutta ja sosiaalista kompetenssia. Useiden tutkimusten mukaan kuitenkin juuri vammaiset ja muut tukea tarvitsevat lapset jäävät luokassa sosiaalisessa hyväksynnässä ja ystävien määrässä vaille ja eriarvoiseen asemaan (Broomhead, 2019; de Boer ym., 2011). Inklusion sosiaaliset vaikutukset saattavat joissain tapauksissa olla erilaista lasta kohtaan kielteiset tai ristiriitaiset (Broomhead, 2019) ja tuottaa yksinäisyyden kokemuksia (Nilsen, 2018). Erityiskoulu tai erillinen erityisopetukseen ei kuitenkaan takaa ystäviä ja hyväksyntää vammaiselle lapselle (de Boer ym., 2011). Vammaisten lasten ryhtymminen vain keskenään ei välttämättä merkitse segregatiota, vaan voi perustua myös solidaarisuuteen (Van der Klift & Kunc, 2019).

Yhteistyötä ja kontaktia oman ikäluokan normaaliopetuksen luokan kanssa suositellaan ainakin periaatteen tasolla (UNESCO, 1994), mutta en löytänyt tutkimuksia, jotka puoltaisivat tätä käytännössä. Esimerkiksi juuri oman ikätason mukaisten kontaktien mielekkyys voi riippua osaltaan kehitysvammasta ja osaltaan henkilökohtaisista mieltymyksistä (Mietola & Vehmas, 2019).

Sosiaalinen inklusio voidaan määritellä eri tavoin. Simplican ym. (2015) korostavat henkilökohtaisia suhteita ja yhteiskuntaan osallistumista sen määrittelyssä, sekä myös näiden vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Scorgie ja Forlin (2019) korostavat ryhmään kuulumisen tunnetta, *sense of belonging*. Sosiaalinen inklusio voi tarkoittaa kavereiden hyväksyntää ja sitä, että on kavereita, mutta se saattaa silti osaltaan riippua myös koulun rakenteista ja koulun yleisestä ilmapiiristä ja opettajista (Juvonen ym., 2019; Scorgie & Forlin, 2019). Yhteenkuuluvuuden tukeminen tarkoittaa esimerkiksi, että lapsilla on hyvät

suhteet koulun aikuisiin, aikuisten välillä on arvostava, hyvä ilmapiiri ja yhteistyön asenne, sekä yleisesti kunnioittavaa kouluilmapiiriä (Pesonen ym., 2015b). Opettajat ja koulun henkilökunta voivat toimillaan ja asenteellaan, mallintamalla, lisätä sosiaalista hyväksyntää ja yhteenkuuluvuuden tunteita (Juvonen ym., 2019; Scorgie & Forlin, 2019).

Yhteistyöhön perustuvia uudenlaisia opettamisen malleja suositellaan inklusion käytännön toteuttamiseen sen laadun parantamiseksi ja juuri tukea vaativien oppilaiden sosiaalisen inklusion edistämiseksi myös Pajun ym. (2018) tutkimuksen loppupäätelmissä. Ainscown ym. (2006a) tutkimuksen mukaan juuri luova, omin ehdoin tapahtuva yhteistyö laajempaa käsitystä inklusiosta kohti olisi hedelmällistä inklusiivisten asenteiden ja käytänteiden kehittymiselle, eikä ylhäältä ohjeistetut tietyntylaiset, tarkat määräykset. Yhteistyö opettajien kesken ja muihin tukeutuminen inklusioratkaisujen toteuttamisessa on olennainen osa onnistunutta inklusiota (Juvonen ym., 2019; Nilsen, 2018). Lisäksi koulun tulisi avautua yhteiskuntaan päin osana osallisuuden laajempaa kehittämistä (Rautiainen ym., 2017).

1.3 Vammaistutkimus ja sosiaalinen inklusio

Vammaistutkimuksen näkökulma inklusioon korostaa sosiaalista mallia ja yhteiskunnallisten, sosiaalisten rakenteiden merkitystä. Se painottaa ihmisoikeudellista näkökulmaa, joka saattaa unohtua, jos inklusion mielekkyyttä mietitään käytännön toteuttamisen esteiden ja tuen tarpeiden monimutkaisuuden kautta. Ihmisten asenteet voivatkin olla esteinä ihmis- ja kansalaisoikeuksien toteutumiseksi (Vaahtera & Honkasilta, 2022). Vammaisia oppilaita on vammaistutkimuksen näkökulmasta suvaittu koulussa sopeuttavien toimien kohteena. Vammaistutkimus haastaa valtasuhteita ja tutkii yhteiskuntaa juuri ulossuljettujen näkökulmasta. Vammaistutkimuksessa inklusio nähdään ihmisoikeutena, ja siihen kuuluu lähtökohtana oikeus olla erilainen (Connor, 2015; Karisa ym., 2020).

Vammaisuus voidaan nähdä siis myös moraalikategoriana (Gallagher, 2015). Osa vammaisuuteen liittyvistä haitoista on sosiaalisesti luotuja ja liittyvät

esimerkiksi asenteisiin (Vehmas, 2018). Nykyisessä vammaistutkimuksessa huomioidaan vammaisuuden määrittelyssä sekä yksilön ominaisuudet ja diagnoosit, että yhteiskunnan rakenteet (Tarvainen & Teittinen, 2021). Vammaistutkimuksen päämääränä on ollut tietoisuus sosiaalisista haitoista ja niiden poistaminen. Yksilön toimintavalmiuksien ja yhteiskunnallisten toimintaympäristöjen välisiä ristiriitoja voidaan tarkastella ja näihin voidaan koittaa vaikuttaa (Tarvainen & Teittinen, 2021). Vammaistutkimus ja sen näkökulmat tarkastelevat kriittisesti vallalla olevia käytänteitä ja säädöksiä, jotka toimivat inklusiivisia arvoja vastaan (Allan, 2015).

Vammaistutkimuksen prioriteettien mukaan tutkimuksessa kiinnostavat myös vaikeammin vammaisten omat näkemykset (Connor, 2015; Tarvainen & Teittinen, 2021) ja voimauttava näkökulma (Karisa ym., 2020; Rosqvist ym. 2019). Heidän omiin näkemyksiinsä on kuitenkin suoraan heitä haastatteleamalla vaikeaa tai mahdotonta päästä kiinni (Hanzen ym., 2017; Vehmas & Mietola., 2022, s. 72). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö heillä olisi mieltymyksiä ja intressejä. Oppilaiden omat tunteet ja kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta ovat tärkeitä (Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Opettajilla voi olla henkilökohtaista tietoa vaikeammin vammaisten näkemyksistä ja kykyä ilmaista niitä. Vehmas ja Mietola (2022, s. 102–103) huomauttavat, että onnistunut, ei-normatiivinen kommunikaatio voisi lisätä vaikeimmin vammaisten sosiaalista osallisuutta käytännössä. Innovatiivisuus ja luovuus, kuten valokuvat, voivat auttaa silloinkin, jos ei ole sanoja mielipiteiden selville saamisessa ja osallisuuden mahdollistamisessa (Boxall & Ralph, 2011).

Sosiaalisen osallistumisen mahdollisuus voidaan nähdä yhtenä kaikille kuuluvista elämän perusedellytyksistä, riippumatta kyvyistä (Nussbaum, 2006; 2009). Vaikeimmin vammaisiin liittyen osallisuuden käsite on monimutkainen, sillä heidän jokapäiväisiin toimiinsa liittyy usein apu ja hoiva. He eivät osallistu mihinkään yksinään, ilman apua ja toisaalta kaikkiin heidän toimiinsa liittyy avustava ihminen (Hanzen ym., 2017). Sosiaalista osallisuutta voi siis kokea missä tahansa tilanteessa, johon osallistuu muiden kanssa. Sosiaalisen osallisuuden toteutuminen mahdollistuu, jos huomioidaan yksilön persoona ja intressit

(Vehmas & Mietola, 2022, s. 92). Käytännöissä olisi otettava huomioon juuri ihmisten yksilölliset tarpeet. Kokemusta yhteenkuuluvuudesta olisi tärkeä osata tukea (Bossaert ym., 2013). Oppimisympäristöä voi myös muokata sosiaalista osallisuutta tukevaksi (Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Vaikeimmin vammaiset ovat jossain määrin yhteiskunnasta ja päätöksenteosta ulossuljettu ryhmä (Äikäs, 2015). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teorioiden mukaan vammaisilla ihmisillä ei ole yhdenvertaisia oikeuksia kansalaisina (Nussbaum, 2006; Tarvainen & Teittinen, 2021). Inklusion ja yhdenvertaisuuden toteutuminen koulussa voidaan nähdä myös ihmisoikeusnäkökulmasta (Connor, 2015; Gallagher, 2015). Mikolan (2011) mukaan koulu ei osaa välttämättä aidosti kohdata moninaisuutta. Pelkkä moninaisuuden ja erilaisuuden läsnäolo ei tarkoita sosiaalista inklusiota (Juvonen ym., 2019). Koululaitos on yksi keskeisistä instituutioista, joissa yhteiskunnallista syrjintää tapahtuu ja joka oikeastaan myös mahdollistaa syrjinnän (Teittinen & Vesala, 2022; Vehmas, 2010).

Myös vammaistutkimuksen sisällä vaikeimmin vammaiset jäävät vaille huomiota (Vehmas & Mietola, 2022, s. 26). Vaikeimmin vammaiset ovat niin tutkimuksessa kuin yhteiskunnassakin marginalisoiduin vammaisryhmä (Boxall & Ralph, 2011). Heidän inklusionsa voi tuoda hyötyjä kaikille osapuolille (Smith, 2010). Moninaisuuden kohtaamiseen opettamisen ja huomioonottamisen myötä erilaisuus normalisoituu ja asennetason sallivuus ja suvaitsevaisuus kasvavat. Tutkimukset nimenomaan vaikeimmin vammaisiin liittyen ja siihen miten edistää heidän sosiaalista inklusiotaan olisivat tarpeellisia (Verdonschot ym., 2009).

Vammaistutkimuksen näkökulmien avulla voidaan tarkastella myös laajemmin koulun rakenteita ja pyrkiä näiden muuttamiseen, joka ei ole ollut erityispedagoginen näkemys (Vehmas, 2005, s.108). Inklusio tarkoittaa vammaistutkimuksen näkökulmasta etenkin syrjinnän vähentämistä ja tasa-arvoisen osallisuuden mahdollistamista tai osallistavaa kasvatusta (Tervasmäki, 2022). Kasvatustieteellisellä vammaistutkimuksella voisi olla mahdollisuudet vaikuttaa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja oppimisen yhdenvertaisuuteen, jos tutkijat eri

aloilta yhdistelisivät tietämystään uusilla tavoilla (Hakala ym., 2018). Tässä tutkimuksessa yhdistän erityispedagogiikan ja vammaistutkimuksen näkökulmia tarkastellessani sosiaalista inklusiota.

1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella onnistuneita inklusioratkaisuja toiminta-alueittaisen opetuksen opettajien näkökulmasta. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta lisääviä inklusioratkaisuja opettajat olivat tehneet. Tarkastelen toisen tutkimuskysymyksen osalta myös seikkoja, jotka opettajien näkökulmasta estävät tai haittaavat onnistunutta inklusiota. Tämän esteiden tarkastelun avulla pyrin myös löytämään mahdollisuuksia onnistuneille inklusioratkaisuille tietoisuudella inklusiota estävistä seikoista.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Mikä edistää toiminta-alueittain opettavien opettajien näkökulmasta vaikeimmin vammaisten oppilaiden inklusion ja osallisuuden toteutumista?
2. Mitkä seikat estävät tai vaikeuttavat vaikeimmin vammaisten oppilaiden inklusion ja osallisuuden toteutumista toiminta-alueittain opettavien opettajien mukaan?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tutkimukseen osallistujat olivat kaikki toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa työssään käyttäviä opettajia hyvin kattavasti koko Suomen alueelta. Olen saanut käyttööni valmiiksi litteroidun ja anonymisoidun aineiston, joka koostuu 96 opettajan haastatteluista. Näistä on naisia suurin osa (90) ja miehiä vain kuusi. Heidän opettamiensa oppilaiden ikä vaihteli esikouluikäisistä yläkouluikäisiin. Osa opetti sekä alle 12-vuotiaita, että yli 12-vuotiaita. Suurin osa tutkittavista työskenteli erityiskouluissa (42 %). Monet työskentelivät myös lähikouluissa (35 %) (Partio, 2021). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa samassa luokassa oppilaat voivat olla sekä alakoulu- että yläkouluikäisiä, joten opettavien ikäkauma voi olla todella laaja.

Tutkimuksen aineisto on kerätty INTO-hankkeeseen vuosina 2018, 2019 ja 2020. Inklusiivisuus ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma hankkeessa selvitettiin inklusion toteutumista vaikeimmin vammaisten oppilaiden kohdalla. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla, jossa oli myös avoimia kysymyksiä. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli noin 50 minuuttia ja ne on toteutettu pääosin kasvokkain (INTO- hanke). Olen käyttänyt tätä valmista aineistoa tutkimuskysymyksiini liittyen soveltuvin osin.

Minulla on ollut haastatteluista luettavanani osiot, joissa kysyttiin integraatio- ja inklusioratkaisuista ja yhteistyöstä. Kysymys oli muotoiltu eri haastatteluissa hieman eri tavoin, mutta pääpiirteittäin siinä kysyttiin: "Minkälaisia inklusio- tai integraatio ratkaisuja teillä on käytössänne tai suunnitelmissa kirjattuna?". Joissakin haastatteluista oli kysytty myös yhteistyöluokasta tai kaveriluokkatoiminnasta. Litteroitua aineistoa minulla oli käytössäni hieman yli 70 sivua, Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1-1,5.

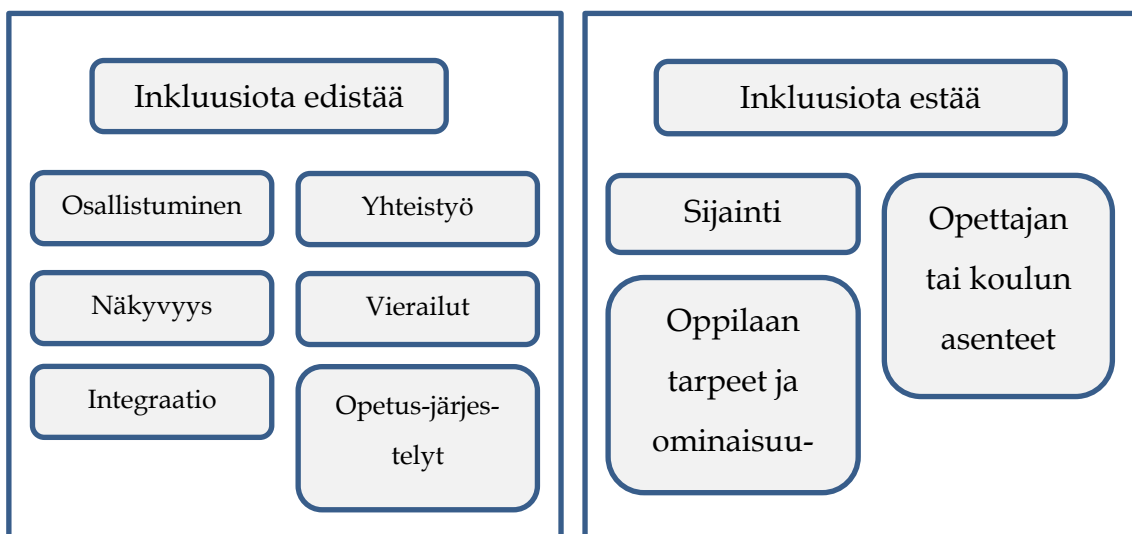
2.2 Aineiston analyysi

Aloitin laadullisen sisällönanalyysin lukemalla valmiiksi litteroidun haastatteluaineiston useita kertoja kokonaisuudessaan läpi saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Aloitin analyysin aineistolähtöisesti. Etsin aineistosta vastauksia kahden tutkimuskysymykseeni. En kokenut tarpeelliseksi tutkimukseni kannalta mainita esimerkiksi jokaisesta asiasta, kuinka monta kertaa sitä ehdotettiin. Kirjasin kuitenkin itselleni myös kutakin ehdotusta koskeneet määrät ylös ja usein mainitut asiat toki löytyvät kategorioiden ja teemojen pohjalta.

Tavoitteenani oli tehdä ensin kuvaileva ja sitten tulkitseva analyysi Lindgrenin ym. (2020) ohjeiden mukaan. Etsin keskeisiä kategorioita keskittyen aluksi konkreettiseen. Aineistoon kokonaisuudessaan tutustumisen jälkeen tein harkitusti koodausta tiivistäen aineistoa kategorioihin prosessinomaisesti. Järjestelin aineiston selkeään ja tiiviiseen muotoon (Vuori, 2022). Eli muodostin kategorioita molempien tutkimuskysymysten osalta (Kuvio 1). Koodaaminen voi Salon (2015) mukaan etäännyttää koodaajaa aineistostaan ja hukata jotain tärkeää ja merkityksellistä. Pysin olemaan hukkaamatta asioita eli yksityiskohtia ja vivahteita, jotka eivät asetu valmiiden kategorioiden alle. Olen kiinnostunut myös kategorioiden ja teemojen ulkopuolelle jääneistä haastattelujen osista.

Kuvio 1.

Kategoriat



Tämän jälkeen muodostin kategorioiden avulla uusia abstraktimman, tulkitsemamman tason teemoja. Metsämuuronen (2008) käyttää termiä abstrahointi. Hänen mukaansa aineistoa järjestellään niin, että johtopäätökset on mahdollista irrottaa yksittäisistä kommentteista ja ne siirtyvät abstraktille eli käsitteelliselle tasolle. Kategorioiden pohjalta muodostin kolme inkluusiota edistävää teemaa: yhteistyö, myönteinen asenne ja opettajan minäpystyvyys. Näistä yhteistyö on oikeastaan pääteema, jonka täydentäviä alateemoja ovat myönteinen asenne ja opettajan minäpystyvyys. Inkluusiota estäviä teemoja muodostin kaksi: asenneilmapiiri ja erillisyys.

Teemat muodostuivat teorian ja aineiston yhdistämisellä. Tarkastelin aineistoa ja siitä löytämiäni kategorioita teorian ja aiempien tutkimuksien valossa. Oman analyysini tein käsityönä, enkä käyttänyt teknisiä apuohjelmia. Analyysin tarkoitus on aineiston vaihtelun kuvaus (Lindgren, 2020). Muodostuneiden teemojen lisäksi mietin myös kokonaiskuvaavaa, ja sitä mikä on kokonaisuudessa kiinnostavaa. Etsin aineistosta siis myös latenttia, piilossa olevaa ja tulkinnanvaraista, syvyyttä ja merkitystä löytääkseni. Tämä tarkoittaa, että tuloksissa otan huomioon myös kategorisoinnin ja teemojen ulkopuolelle jääneitä seikkoja, joita haastatellut toivat esiin.

2.3 Eettiset ratkaisut

Olen saanut käyttöni valmiiksi litteroidun ja anonymisoidun aineiston, jota olen säilyttänyt asianmukaisesti ja tietoturvallisesti. Poistan käyttöön saamani aineiston koneeltani työni valmistumisen jälkeen, enkä käytä sitä muihin tarkoituksiin. Muut työhöni liittyvät aineistoa sisältävät paperit hävitän tietoturvallisesti yliopistolla. Olen allekirjoittanut sopimuksen yllä olevien asioiden asianmukaisesta toteuttamisesta saadessani osan INTO-aineistoa käyttöni.

Aineisto on kerätty osana INTO-tutkimusprojektia, jossa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2019) mukaisia linjauksia henkilötietojen käsittelyssä, aineiston säilyttämisessä ja suojaamisessa. Tutkimusaineistosta oli

poistettu jo valmiiksi kaikki paikkatiedot ja henkilökohtaiset tiedot, enkä itse eriteltyt vastaajia numeroin tai pseudonyymein, vaan koin riittäväksi puhua vaan haastatelluista yleisesti. Numerokoodit, joita haastatelluista tulososiossa käytän ovat muodossa, jossa ne olivat jo valmiiksi anonymisoidussa aineistossa, jonka sain käyttööni. Koodi kertoo kyseisen yksittäisen haastattelun numeron.

Latentin, piilossa olevan etsintä vaatii tulkinnan luotettavuuden kannalta perusteluita. Halusin sisällyttää analyysiini tulkintaa, jonka olen löytänyt rivien välistä. Suuri osa laadullisen tutkimuksen tulkinnasta on subjektiivista ja tulkinnanvaraista. En esitä näitä tulkintojani ainoana vaihtoehtona, vaan pohdin näiden tulkintojeni paikkansapitävyyden mahdollisuuksia. Esitän ne selkeästi omana rajallisena tulkintanani. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu eettisyyden, luotettavuuden ja uskottavuuden varaan (Juuti, & Puusa, 2020). Laadulliset aineistot sisältävät aina monitasoisia sosiaalisia merkityksiä liittyen haastateltaviin, tutkittuun ilmiöön sekä kerättyyn aineistoon (Puusa & Julkunen, 2020). Monitasoiset merkitykset voidaan käsittää eri tavoin. Olen pyrkinyt huomiomaan tämän myös tulosten tulkinnassa. Olen kuvannut omia valintojani arvioivasti ja omaksunut yleiset luotettavuuskriteerit (Aaltio & Puusa, 2020) työtäni koskien.

Käytän vaikeimmin vammaiset termiä toiminta-alueittain opiskelevista oppilaista. Heillä on esimerkiksi vakavia psyykkisiä haasteita, moni- tai vaikeavammaisuutta, muuta vammaisuutta tai autismikirjon haastavampaa muotoa, tai muuta vakavampaa sairauden muotoa (Kontu ym., 2017; Pesonen ym., 2015a). Usein vammaisuuden vaikeimpiin muotoihin liittyy myös muita liitännäisoireita, muita vammoja ja liitännäissairauksia (Vernerin). Koen vaikeimmin vammaiset termin olevan kuvaava ja suhteellisen neutraali termi kuvaamaan juuri toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. Heidän vammansa tai sairautensa ovat toki yksilöllisiä ja erilaisia kullakin, enkä tällä termillä pyri niputtamaan heitä saman diagnoosin alle, vaan helpottamaan asiasta keskustelua.

3 TULOKSET

Esittelen keskeiset tutkimustulokset tutkimuskysymysteni pohjalta. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nimeämiäni laajempia teemoja, jotka edistävät toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden inklusiota, olivat yhteistyö, myönteinen asenne ja opettajan minäpystyvyys. Näistä yhteistyö on pääteema, jonka ympärille suurin osa vastauksesta muotoutuu. Toiseen tutkimuskysymykseen nimeämäni teemat, jotka estävät inklusiota olivat kielteinen asenneilmapiiri ja erillisuus.

3.1 Inklusiota edistäviä asioita ja onnistumisia

Yhteistyö ja sen mahdollisuuksien merkitys korostui vastauksissa. Etenkin sijainti ja näkyvyys vaikuttavat osallisuuden, vierailujen ja integraation, eli yhteistyön, mahdollisuuksiin. Sijainti osana suurempaa yhtenäiskoulua paransi mahdollisuuksia kaikkiin edellä mainittuihin. Myös sijainti lähellä muita kouluja, päiväkoteja tai esiopetusryhmiä mahdollistaa yhteistyötä ja näkyvyyttä. Yhteistyöluokka oli noin 35 prosentilla vastaajista (Partio, 2021, INTO-taulukot). Yhteistyöluokka yleisopetuksesta on mainittuna perusopetuksen opetussuunnitelmassa erityisluokalla opiskelevalle (Opetushallitus, 2014, s. 68). Kummiluokka, ystäväluokka tai yhteistyö naapuriluokan kanssa mainittiin useita kertoja. Etenkin yhteistyö, jossa on yhteisiä päämääriä ja tavoitteita, on erityisen hyödyllistä sosiaalisen inklusion edistämiseksi ja ennakkoluulojen ja syrjinnän vähentämiseksi (Allport, 1954; Juvonen ym., 2019).

Välitunnit, ruokailut, juhlat ja tapahtumat olivat useimmilla yhdessä muun koulun kanssa. ”Välillä me aiheutetaan siellä paljon ihmetystä, mutta se on tosi tärkeätä, että näin on” (INTO V31). Kohtaamiset ruokalassa, ulkona ja käytävillä koetaan tärkeiksi. ”Kaikkeen yhteiseen pyritään mahdollisuuksien mukaan osallistumaan”, on kiteytys useiden haastateltavien osalta. Myös yhteiset projektit, retket, tilaisuudet ja tapahtumat koulun ulkopuolelle mainittiin usein ja koettiin tärkeinä. Musiikki mahdollisti yhteistyötä ja esimerkiksi koulun juhliin saatettiin

tehdä yhteistyönä esitys, jossa oli sekä musiikkia että viittomia. Luokan näkyvyys ja tavoitettavissa olo koettiin tärkeäksi.

Ja mä aattelen myös integraationa sen että meil on vieressä yleisopetuksen luokka ja jo se että mun luokan oppilaat kohtaa heitä tos käytävällä, ni se on jo semmosta tietynlaista integraatioo et me ei olla erikseen jossakin kulman takana eikä meit näkyis ollenkaan (INTO MT3).

Kahviläkäynnit, bussilla kirjastoon tai kaupungille matkat mainittiin yhteiskuntaan integraatiota tekemisen muotona. Myös vierailut päiväkoteihin ja vanhainkoteihin mainittiin integraationa yhteiskuntaan. Musiikki ja leikki olivat usein mainittuja yhteistyön muotoja. Yhteiset projektit eskareiden kanssa mainittiin ja yhteistyö tukioppilaiden kanssa. Yksi haastatelluista (INTO V6) kertoi yhteistyöstä yleispuolen oppilaiden kanssa, jossa nämä saivat suunnitella yhteisiä aktiviteetteja heille. He suunnittelivat esimerkiksi toiminnallisen radan ja satuhierontaa. Tässä tapauksessa tutustuminen oli oppilaslähtöistä eli he, keitä asia kiinnosti, saivat jatkaa yhteistyötä heidän kanssaan. Yhteistyön muotoja oli useita. Yhden luokan tapauksessa kummiluokka tuli välillä luokkana huolehtimaan heidän oppilaistaan (INTO S8).

Ja oon huomannu sen että kaikki oppilaat oppii parhaiten sillä lailla että auttavat toisiaan että siinä ei aikuinen auta. Se on aina valta-asema jos aikuinen opettaa kun se että lapsi opettaa lapsen kielellä toisella. Ja ne ite pähkäilee (INTO RI1).

Haastatellun (INTO RI1) mukaan lapset, toiminta-alueittaisen opetuksen oppilaat, hyötyivät yhteistyöstä. Sama haastateltu kertoo seuraavassa kommentissaan yhteistyön konkreettisesta hyödystä oppilaalle.

Ja siitä alko sitten niin että rehtori ehotti että haluatko tehdä yhteistyötä, opettajan kanssa ja meillä suju tosi hyvin ja saatiin, ryhmä ja sitten huomattiin muutaman kuukauden päästä että miten, varsinkin puhevammasen oppilaan kans jolla oli tosi vaikee puhevamma. Kun joutuu puhumaan kavereille eikä ookaan opettaja joka ymmärtää

mitä hän puhuu niin hänen puheensa selkeyty. Ja se ei johdu yhtään minusta. Se johtu siitä että jos hän haluaa kaverisuhteita hänen on puhuttava selkeämmin. Ja oli ihana kuulla että se on jatkunu. Niin, tämä (INTO RI1).

Haastateltu (INTO RI1) kuvaa konkreettista hyötyä oppimisessa, joka on tullut kaverisuhteiden ja yhteistyön tuloksena. Useat haastatelluista mainitsivat integraation muihin erityisopetuksen luokkiin ja yhteistyön naapuriryhmien kanssa. Osittaista integraatiota oli paljon. Useimmiten tämä tarkoitti taito- ja taideaineita: kuvaamataittoa, musiikkia, käsitöitä, kotitaloutta ja liikuntaa. Haastatelluissa ei mainittu taiteen osalta yhteistyötä vaikkapa jonkun projektin muodossa, toisaalta siitä ei suoraan kysytykään. Sjöqvist ym. (2020) tutkimuksen mukaan yhteistyö taiteiden avulla voisi olla hyödyllistä kehitysvammaisille osallisuuden ja sosiaalisen inklusion kannalta. Liikuntatunnit olivat yksi integraation ja yhteistyön mahdollisuus monille myös kokonaisuina luokkana. Koko luokan integraatiota oli mainittu myös muodossa ”joskus koko luokalla on yhteinen tunti yleisopetuksen luokan kanssa” (INTO V14).

Vierailut toiminta-alueittaisen opetuksen tiloissa voivat olla hyödyllisiä ja mielenkiintoisia. Haastateltu (INTO S13) kertoo, että heidän tilansa eli jumppasali ja uima-allas herättävät mielenkiintoa. Tutustumisvierailut voivat lisätä tutuutta ja madaltaa kynnystä ottaa kontaktia myös ulkona ja koulun käytävillä. Yksi haastateltu (INTO T1) kertoo, että uudet seitsemäsluokkalaiset tulevat tutustumaan heihin, jotta tulisivat tutuiksi heti koulupolun alettua yläkoulussa.

Meillä käy myös joka vuosi kaikki seiskaluokkalaiset käy tutustumassa meillä, se on ollu ihan perinne jo vuosia täs koulussa et meidän luokassa käydään tutustumassa et kerrotaan vähän erilaisuudesta ja siitä että meit ei tarvi pelätä, me ei olla sen kummempia ihmisiä kun kukaan muukaan (INTO T1).

Vierailut tarkoittivat useimmissa tapauksissa muiden vierailuja heidän kouluun tai tarkemmin toiminta-alueittaisen opetuksen luokkasaan. Esimerkiksi lu-

kiolaiset pitivät heille liikuntapäivää, heille tuli TET-harjoittelijoita ja heille saapui oppilaita lukemaan tai pelaamaan. Jotkut haastatelluista mainitsivat kuitenkin myös heidän vierailunsa muissa kouluissa. Haastateltu (INTO MS1) kertoi heidän vierailleen kauempana sijaitsevassa koulussa. Liikkumisen esteet ja taksimatkojen hankaluus rajoittivat yleisesti ottaen heidän vierailujaan muualla.

Pohdintaa yhteistyöstä oli laajemminkin, esimerkiksi: "Että mitenkä nämä oppilaat pystyy olemaan niinku yhtäläisiä jäseniä tässä koulussa. Se mikä on niinku tärkeätä" (INTO R4) ja "Niin se on sitä meidän inklusiota että tehdään yhteistyötä" (INTO R6). Yhteistyön muotoina haastateltu (INTO R6) mainitsee kaikenlaiset retket yhteiskuntaan ja muihin kouluihin. Kummiluokkatoiminta tai yhteistyöluokka oli haaveena useissa haastatteluissa, jos sellaista ei ollut. Myös yhteiset tapahtumat muiden koulujen kanssa mainittiin vielä toteutumattomina toiveina. Muutamassa haastattelussa mainittiin yhdessä toteutettu liikuntatapahtuma toisen koulun kanssa.

Jotaki mukavaa tekemistä, koska siinä sitten niin rajat ihan selvästi niin tuota, sä et huomaakaan, ne rikkoutuu ne rajat ku sinä teet sen oppilaan kans jotaki (INTO MS4).

Haastateltu (INTO MS4) kertoo heidän yhteistyöstään kansainvälisen koulun kanssa. Hän kokee hyödylliseksi juuri jonkun tietyn, ennalta mietityn yhteisen tekemisen, jossa toimitaan yhteistyössä. Yhteistyö eri taitotason omaavien oppilaiden kesken koettiin tärkeäksi jo oppimisen kannalta.

Ja se on just se on valtavan hienoo taas sit et semmoset oppilaat, jotka voi olla omis luokissansa hankalia, niin ne pystyy taas sit olemaan täällä haastavien kanssa et ne on äärettömän taitavii taas sitte, olemaan näiden meidän oppilaiden kanssa (INTO M11).

Haastateltu (INTO M11) kertoo, että omis luokissaan haastavat oppilaat voivat olla taitavia esimerkiksi kommunikoinnissa ja toimimisessa heidän oppilaidensa kanssa. Yhteistyöstä löydettiin hyötyjä kaikille osapuolille.

Sillai me pyritään niinku et meiän koulus ei olis niinku nää vaikeimmin pulmaset ni samas luokas keskenään, et si-, se ajattelumaailma niinku et, et on niinku taitavia ja sit enemmän tukee tarvitsevia olis samas luokas vähän niinku kaikissa, et ajatellaan et sit myös hek-, he niinku hyötyy siitä niistä taitavemmist (INTO MS7).

On tärkeää, että vaikeimmin vammaiset eivät ole ainoastaan keskenään, vaan saavat oppimiskokemuksia ja sosiaalisia kokemuksia myös erilaisten lasten kanssa. Yhteistyö koulun sisällä edistää tärkeitä sosiaalisia taitoja. Lapsilähtöinen kontaktin ottaminen koettiin tärkeäksi, se että tälle annettiin mahdollisuuksia. Useille oppilaille olisi hyödyksi nähdä paljon muita oppilaita, mutta toisaalta tilanteiden tulisi olla suunniteltuja.

Et se tarve oli siinä et sosiaalisia kontakteja. Mun oppilaat on ihan hirveen paljon aikuisten kesken ja ne kaverit on toisia aikuisia niin mä ajattelin et sitä ne tarvii. Lapsikavereita. Siitä se lähti sit (INTO V6).

Oman ikätason mukaiset kontaktit koettiin tärkeäksi asiaksi: tarpeeksi, joka koettiin yhteistyön avulla täyttää. Oppilaan oman ikätason mukaista ryhmää ei ollut kaikilla kouluilla. Erottaminen oman ikätason kavereista koettiin ongelmalliseksi. Vertaisikätoveruuden nähtiin olevan hyödyllistä (INTO E5), ja sen toteutumiseen mietittiin keinoja. Yhden opettajan ehdotuksena (INTO R4) ja haaveena oli, että jokaisella oppilaalla olisi oman ikätason mukainen kotiluokka normaaliopetuksesta, ja tämän mukana he voisivat lähteä oman ikätason mukaan retkille.

Myönteinen asenne on seuraava teema, joka liittyy kiinteästi yhteistyön pääteemaan. Se sisältää sekä toiminta-alueittain opettavien opettajien omat asenteet, että myös muun koulun henkilökunnan ja koulun rakenteiden tason asenteet inkluusioratkaisuja kohtaan. Myönteinen asenne on siis oikeastaan yhteistyön alateema, joka mahdollistaa sen toteutumista. Luokanopettajan myönteinen asenne ja aloitteet yhteistyöhön koettiin erityisesti inkluusiota ja yhteistyötä edistävinä. Yhteistyö joidenkin opettajien kanssa koettiin helpommaksi, ja

helpoksi koettu yhteistyö edisti inklusion toteutumista. Tämän yhteistyön helppouden voidaan tulkita johtuvan etenkin opettajien asenteista.

Että tavallaan suljettujen ovien sisään mennä niin sekään ei oo ihan semmonen helppo juttu, että ihan totta jos sieltäkin puolelta tultais ainakin puoliväliin vastaan (INTO R8).

Yhteistyön aloitteet luokanopettajilta olivat siis haastateltujen mukaan harvinaisia, mutta niitä toivottiin. Silloin kun aloitteita luokanopettajilta tuli, nämä kuvasivat luokanopettajien myönteistä asennetta ja edistivät inklusiivisia käytänteitä.

Rehtorin tuki, koulun johdon tuki ja koulun yleiset inklusioon liittyvät järjestelyt liittyvät kaikki myös asenteeseen. Myönteinen asenne inklusiota ja yhteistyötä kohtaan on oikeastaan inklusion toteutumisen edellytys. Rehtorin tuella on suuri merkitys ja useat haastateltavat mainitsivatkin tämän helpottavan heidän tekemiään inklusiota edistäviä ratkaisuja. Yhdysopettajuus tai yhteisopettajuus sekä pariluokkatoiminta naapuriluokan kanssa mainittiin joissakin haastatteluissa luovana keinona toteuttaa käytännössä inklusiota ja yhteistyötä.

Opettajan minäpystyvyys on yhteistyön alateema, joka myös mahdollistaa uudenlaisia yhteistyön muotoja. Se liittyy opettajan asenteeseen, mutta myös kykyihin tuoda inklusiivisia käytänteitä kouluun ja toteuttaa niitä käytännössä. Minäpystyvyys mahdollisti luovaa yhteistyötä eri tahojen kanssa ja yhteisopettajuutta uusilla tavoilla, joissa lähtökohtana oli oppilaiden hyöty ja tarpeet. Yhteisopettajuus ja sen jonkinlainen toteuttaminen oli mainittu joissakin haastattelussa (INTO MS6; INTO P1; INTO RI1; INTO MS6), mutta koska siitä ei suoraan kysytty, niin sitä saattoi olla enemmänkin. ”Mä sen toin tullessani, kun mä tulin tänne kolme vuotta sitten” (INTO V6). Uudenlaiset, toimivat inklusioratkaisut, kuten keino saada sosiaalisia kontakteja yleisopetuksen puolelta, siten että oppilaat tulevat oppilaslähtöisesti heille tutustumaan, lähtevät liikkeelle opettajan ideasta ja sen toteutuksesta.

Eli tää ei oo muodostettu sen perusteella että mikä on esimerkiks, koululle parasta vaan mikä on näille oppilaille hyväksi. Et sitä mietittiin pitkään ja kun tajuttiin se että miksi rikkoa tällaista, yhteistyötä lasten välillä missä kaikki hyötyy. (INTO RI1).

Haastateltu (INTO RI1) kertoo, että hänellä oli ollut toimiva yhteisopettajuus luokanopettajan kanssa. Tästä ratkaisusta olivat hänen mukaansa hyötäneet kaikki osapuolet. Etenkin vaikeimmin vammaisissa oppilaissa ja heidän vuorovaikutustaidoissaan oli tapahtunut todella huimaa kehitystä. Kun ryhmän muodostus tehdään sen mukaan, mikä on oppilaalle hyödyksi, kaikki osapuolet hyötyvät. Opettaja oli mahdollistanut lapsilähtöistä kontaktin ottamista erilaisten lasten välillä luovasti ja lapsilähtöisesti.

Haastateltu (INTO P1) kertoi, että he vaihtavat joustavasti yhden luokan kanssa opettajaa, oppituntia ja ryhmiä. Joillakin haastatelluilla (INTO R6; INTO R5; INTO S2) oli haaveena inklusiokerho tai integraatiokerho, jossa koulun ulkopuolelta tulisi heille lapsia kerhoon, jonka tavoitteet olisivat inklusion mukaiset. Heillä voisi olla esimerkiksi kokkaamista tai muuta konkreettista tekemistä yhdessä. Tämänkaltaiset, vaikka vasta haaveen tasolla olevat innovatiiviset ajatukset, voivat kertoa myös opettajan minäpystyvyydestä.

3.2 Inklusiota estää ja huomioon otettavaa

Erillisyys esti tehokkaasti inklusion toteutumista. Erillisillä erityiskouluilla, joilla oli myös syrjäinen sijainti, oli luonnollisestikin huonoimmat edellytykset yhteistyöhön, ystävyysluokkiin tai ystävyyskouluihin.

Et ihan joku, jos täs vieres olis vaikka joku tavallinen koulu, et sin pääsis kävellen, ni vois vaikka jo pari heistä vois osallistuu vaikka musiikin tunnille, kyllä, joo (INTO SV3).

Suurin osa vastaajista mainitsi, että heillä ei ollut yhteistyöluokkaa. Toiveita yhteistyöstä muiden koulujen, päiväkotien ja myös vanhainkotien kanssa oli. Suu-

rin osa vastaajista kertoi myös, ettei heidän oppilaillaan ollut integraatiosuunnitelmaa. Ikätasoisuuden este koettiin vaikeaksi. Oman ikätason mukaisia kontakteja ei löytynyt kaikille oppilaille.

Et meillä on se pulma että kun meillä ei oo tässä vieressä lähikoulua...tota et varmasti munkin oppilaista osa pystyis kyl integroitumaan joissain määrin ainakin joillekin oppitunneille yleisopetuksenkin (INTO V45).

Integraatio olisi haastateltujen (INTO V45; INTO V4) mukaan ollut jossain määrin mahdollista jopa yleisopetukseen, mutta lähellä ei ollut kouluja. Jotkut luokat viettivät myös juhlat ja ruokailut erikseen, vaikka olisivat olleet osa isompaa koulua. "Yksin ei ole mahdollista" (INTO R4), "Resurssit eivät riitä" (INTO E6) ja "Vanhemmat eivät halua integraatiota" (INTO R8), olivat erityyppisiä integraatiota ja inklusiota estäviä seikkoja.

Kielteinen asenneilmapiiri teemana sisältää laajemminkin koulun rakenteisiin ja käytänteisiin liittyvän asenteen. Yksittäisten opettajien asenteet vaikuttivat haastattelujen mukaan yllättävän paljon inklusion, integraation tai minäänlaisen yhteistyön toteutumiseen. Yksittäisellä opettajalla on myös valtaa sanoa, että hän ei tahdo lisää työtä, eikä halua vaikkapa yksittäistä oppilasta tunneilleen integraatitarkoituksessa. Yhteistyöstä saatetaan jopa kokonaan kieltäytyä ja oppilas kieltäydytään ottamasta vastaan. Yksipuolisuus yhteydenotoissa koettiin hankalaksi ja yhteydenottoja olisi vastavuoroisesti toivottu myös luokanopettajilta. Myös yhteistyö päiväkotiin koettiin hankalaksi (INTO R3).

Ku mä alotin tossa ja mä aattelin, että mul on näitä esikoululaisia, nii päiväkodin puolelle oisin toivonu yhteistyötä ja olin aika aktiivinen mielestäni siinä, mutta se ei koskaan onnistunu" (INTO R3).

"Inklusio- ja integraatoratkaisut puuttuvat koulun rakenteista" (INTO M5) ja "ollaan tällainen segregaatio koulu" (INTO S2) kommentit kuvaavat yleisemmin koko kouluun ja sen asenteisiin yleisesti liittyvää ilmapiiriä. Myös yksittäis-

ten opettajien asenteet estivät yhteistyön. Aineenopettajien kanssa koettiin yhteistyön olevan erityisen hankalaa. Tämän tulkittiin johtuvan esimerkiksi siitä, että heillä ei ole omaa luokkaa ja henkilökohtaista sidettä oppilaisiinsa, vaan he menevät oma opetettava aine edellä.

Ja myöskin he ovat sitten aineopettajan opetuksessa siellä yleisopetuksen puolella, niin voi olla että siinä se yhteistyön tekeminen on vaikeampaa. Luokanopettajalla alakoulun puolella niin silloin se onnistuu paremmin, kun se yleisopetuksen opettaja on luokanopettaja. (INTO S7).

Toisaalta toiminta-alueittain opettavan opettajan omakin asenne voi joskus estää näkyvyyden ja yhteistyön. ”Niin tää on nyt aika railakasta tää porukka” (INTO M6). Haastateltava (INTO M6) jatkaa, että he pitävät matalaa profiilia, eivätkä porukan railakkuuden vuoksi osallistu nyt mihinkään. Tässä yksittäisessä tapauksessa railakkuus voi tarkoittaa mitä vain, mutta yksittäisten oppilaiden mahdollisuudet osallistua vaikkapa tapahtumiin olisi hyvä huomioida. Jos useat toiminta-alueittaisen opetuksen luokan oppilaat ovat rauhattomia tai käytöshäiriöisiä, niin rauhallisempien oppilaiden tulisi päästä välillä muuhun ympäristöön rauhattomasta luokastaan.

Koska toisaalta hänelle oli tärkeää olla muiden lasten joukossa, ja hän on tällanen hyvin rauhallinen, öö, tyttö joka, joka toisaalta sitte vähä karsiiki ehkä tästä levottomuudesta mitä tässä on (INTO R2).

Haastateltu (INTO R2) kertoo, kuinka yhdelle yksittäiselle oppilaalle on tärkeää päästä joillekin yleisopetuksen tunneille sosiaalisista syistä. Sillä ei ole niin merkitystä mikä tunti on kyseessä, mutta hänelle oli kokeiltu useammankin oppiaineen tunteja.

Mehän ollaan oltu se ensimmäinen kolme vuotta ihan täysin integroituneena, inklusoituneena toiseen ihan yleisopetusluokkaan, eli tää on meille ihan uus tilanne että me ollaankin nyt ihan vaan omana porukkanamme tässä. Siinä oli hyvät ja huonot puolensa niin ku kaikissa asioissa. Me päästiin kokeilemaan sitä olla osa yleisopetusryh-

mää ihan sieltä yleisopetusluokan ykkösluokasta lähtien, että me oltiin ykkösestä kolmoseen ihan siinä ja se oli mielenkiintoinen kokemus (INTO R12).

Haastateltu (INTO R12) kertoo, että heidän inklusionsa ja integraationsa yleisopetuksen luokkaan toimi hyvin ensimmäisen ja toisen luokan osalta, mutta kolmas luokka toi kuilun oppilaiden välille.

Mutta jos mä nyt tän hetken ajatuksia sulle puran, niin kokisin. Ja sitten taas tämmösen kutoson laittamista eppujen kanssa, että hän on kuitenkin jo fyysisesti kutosluokkalaisen kokoinen ja fyysisesti ihan murrosikä jo näkyy hänessä (INTO R8).

Vaikeimmin vammaisten ikätasoisuus on vaikeasti määriteltävissä. He saattavat olla esimerkiksi fyysisesti jo murrosikäisiä, mutta taitotasoiltaan sopisivat paremmin esikouluikäisten ryhmään.

Tai et järjestetään "kaikki pelaa"-turnaus ja se on tuola kauheen kaukana, nii ei mejän oppilaat ehi kävelläkkään sinne asti niinku (INTO R4).

Siirtymiin on varattava tarpeeksi aikaa, jotta kaikkien osallistuminen mahdollistuu. Heiltä siirtymiin kuluvan ajan huomiointi helpottaa yhteistyötä. Oppilaan ominaisuudet ja hyöty oppilaalle on otettava huomioon ratkaisuja tehdessä. "Ei inklusiota vaan inklusion vuoksi, että vaikeavammaisen oppilas olisi siellä vaan kuunteluoppilaana tekemättä mitään" (INTO V9). Useat haastatelluista mainitsivat, että oppilaan edun huomioiminen saattaa haastaa inklusiivisten ratkaisujen mielekkyyden. Huomio "erityisopetus vammauttaa" (INTO RII), taas korostaa toisaalta sitä, että vain erityisopetuksessa olo ilman integraatiota tai inklusiota voi myös olla haitallista ja kehityksen ja oppimisen potentiaalin pysäyttävää.

Mutta toivosin että saisin itelleni semmosen järkevän siitä ratkasusta et mä en haluu et kukaan käy sen takii että pitää käydä integraatiossa, vaan sen takii että siit on joku hyöty oppilaalle. Ja mä uskon et

mun oppilaille on kyllä hyötyä käydä ja nähdä paljon muita lapsia, mut et se täytyy olla vaan hyvin suunniteltu tilanne (INTO MT3).

Kaikki oppilaat eivät hyödy suuresta oppilasryhmästä edes pieninä ajanjaksoina. Oppilailla saattaa olla aisti- ja muita yliherkkyyksiä, käytöshäiriöitä tai muita henkilökohtaisia syitä, jotka on otettava huomioon, jotta yhteistyö on mielekästä kaikille osapuolille. Autistiset piirteet ja sulkeutuneisuus voivat tehdä isossa ryhmässä olosta ahdistusta lisäävää ja epämiellekästä (INTO S16). ”Sit on semmosia toimintakykyisempiä tai sillä tavalla, ettei oo sellaisia käytöspuolen, pulmia. Et he” (INTO V10). Toimintakykyiset oppilaat, joilla ei ole käyttäytymisen ongelmia sopivat haastatellun (INTO V10) mukaan integraatioon. Yksilöllisyyden huomioiminen on yksi tärkeä, myös mielekkääseen inklusioon liittyvä seikka, jota kohti koko koulujärjestelmän olisi hyvä kehittyä (Karisa ym., 2020).

4 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella vaikeimmin vammaisiin oppilaisiin liittyviä sosiaalista inklusiota tukevia ratkaisuja. Toiminta-alueittain opettavat opettajat ovat käytännön asiantuntijoita omien oppilaidensa inklusioon liittyen ja he pohtivatkin paljon juuri oppilaan etua ja käytännön näkökulmaa. Opettajien näkökulman avulla saattoi siis päästä kiinni toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden näkökulmaan tai toiveisiin, sillä haastatellut opettajat pohtivat asioita heidän kannaltaan. Aineisto käsiteltiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tarkastelin haastatteluja ja tutkimukseni tuloksia etenkin vammaistutkimuksen teorioiden näkökulmasta, painottaen sosiaalista inklusiota ja sosiaalista osallisuutta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli mikä edistää inklusion ja osallisuuden toteutumista toiminta-alueittaisen opetuksen oppilaiden kohdalla, löysin kolme teemaa: yhteistyö, myönteinen asenne ja opettajan minäpystyvyys. Näistä yhteistyön luokittelin varsinaiseksi pääteemaksi, jota muut teemat täydentävät ja mahdollistavat. Tämän tutkimuksen keskeisenä tuloksena voidaan pitää yhteistyön merkitystä ja juuri asenteiden vaikutusta inklusion, integraation ja yhteistyön toteutumiselle. Opetuksen paikalla ja koulun sijainnilla on suuri merkitys yhteistyölle. Ne mahdollistavat jossain määrin näkyvyyden, vierailut ja integraation. Myös opettajien asenne ja koulun asenne yleisemminkin vaikuttavat inklusion toteutumiseen ja toteuttamiseen (Takala ym., 2022; Saloviita, 2020).

Erityisopettajat, eli tässä tutkimuksessa toiminta-alueittain opettavat opettajat, ovat asenteeltaan yleisesti myönteisesti inklusioon suhtautuvia. Näin on myös aiemman tutkimuksen perusteella (ks. esim. Takala, ym., 2022; Saloviita, 2020). Tutkimuksessa haastatellut opettajat myös kokivat aineenopettajien kanssa yhteistyön haastavimmaksi. Myös Takalan ym. (2022) ja Saloviidan (2020) tutkimusten mukaan juuri aineenopettajat suhtautuivat inklusioon ja integraation opettajista kielteisimmin. Opettajan asenne on todella ratkaiseva asia inklusiivisten periaatteiden käytännön toteutukselle (Yada, ym., 2022; Yada, 2020).

Monimuotoisuutta arvostava ja kohtaamaan pyrkivä asenne on tärkeä inklusiota edistävä seikka, ja koulun ja opettajien asenteesta riippuu pitkälti myös oppilaiden asenne. Lapset voivat myös auttaa toisiaan ja luoda tärkeää sosiaalista hyväksyntää. Lasten yhteistyö voi helpottua ja mahdollistua juuri opettajien myönteisten ja kannustavien asenteiden sekä opettajan minäpystyvyyden avulla. Opettajan asenne ja minäpystyvyys mahdollistavat luovia ratkaisuja yhteistyön ja kontaktien luomiseksi.

Opettajan minäpystyvyydellä voi olla tärkeä rooli inklusiivisten periaatteiden käytännön toteutuksessa ja ideoinnissa (Yada, ym. 2022; Yada, 2020). Minäpystyvyyttä eli opettajan luottamusta omiin kykyihinsä, tutkimuksessani osoittivat esimerkiksi luovat opetusratkaisut, joita opettajat lähtivät kokeilemaan oppilaiden etu ensimmäisenä mielessään. Tässä minäpystyvyys viittaa siis etenkin kekseliäisyyteen, rohkeuteen toimia ja toteuttaa uudenlaisia ratkaisuja. Opettajat pystyivät luovasti ja uudella tavalla keksimään keinoja yhteistyöhön ja lapsilähtöiseen kontaktin ottamiseen erilaisten oppilaiden välillä. Opettaja voi parhaimmillaan omilla toimillaan edistää positiivista muutosta ja sallivia, kaikkien mukaan ottamista edistäviä asenteita.

Yhteisopettajuus on erityisen hyödyllistä juuri erityistarpeita omaaville oppilaille ja yhteistyö on tarpeellista ja hyödyllistä toki, vaikkei kyseessä olisi varsinainen yhteisopettajuus (Nilsen, 2018). Niin hyödyllistä kuin yhteistyö olisikin, niin Nilsenin (2018) tutkimuksen mukaan yhteistyön käytännön toteutuminen on kuitenkin harvinaista. Tämän tutkimuksen mukaan erityisopettajat toivoisivat yhteistyötä ja aktiivisempaa yhteydenpitoa ja aloitteellisuutta myös luokanopettajilta ja aineenopettajilta. Saman havaitsi myös Nilsen (2018) tutkimuksessaan. Vaativa monialainen tuki koulussa vaatii toimivaa yhteistyötä eri osapuolten välillä.

Teemoja, jotka estivät yhteistyötä ja inklusiota muodostin kaksi: kielteinen asenneilmapiiri ja erillisyys. Nämä muodostivat vastausta toiseen tutkimuskysymykseen. Kielteinen asenneilmapiiri tarkoitti tässä tutkimuksessa lähinnä yhteistyötä estävää asennetta muiden opettajien tai koko koulun rakenteiden tasolta. Myös toiminta-alueittain opettavan opettajan omalla asenteella voi olla suuri

merkitys inklusion toteutumattomuudelle. Tässä tutkimuksessa juuri opettajien haluttomuus yhteistyöhön eli heidän asenteensa koettiin inklusiota ja yhteistyötä voimakkaasti estäväksi tekijäksi. Myös aiemman tutkimuksen mukaan etenkin opettajien negatiiviset asenteet inklusiota kohtaan ovat kaikista voimakkaimmin inklusion toteutumattomuuteen vaikuttava syy (Yada ym., 2022).

Syrjiviin asenteisiin vaikuttaminen on ollut Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) inklusion julistuksen yksi lähtökohdista. Inklusiivisen opettajan ja inklusiivisen koulun tehtävänä voidaan nähdä syrjiviin asenteisiin laajemmin vaikuttaminen aktiivisen toimijuuden avulla. Erillisuus, eli tarkemmin erillinen sijainti kaukana muista, erilliset keittiöt, ruokailutilat, ulkoilutilat vaikeuttavat näkyvyyttä, osallisuutta ja sosiaalista inklusiota.

Vaikeimmin vammaisten oppilaiden näkyvyys voi jo olla sosiaalista inklusiota edistävää. Vammaisuuden näkeminen ihmisyyden luontaisena erilaisuuden osana (Connor, 2015), kohtaaminen ja hyväksyminen, ovat keskeinen osa asennetta, joka edistää inklusiota. Oikeanlainen tuki mahdollistaa osallisuuden ja osallistumisen vaikeimmin vammaisille oppilaille (Verdonchot ym., 2009). Haastatellut opettajat mainitsivat ennakoinnin ja avustajan mukana olon tilanteissa osallisuutta ja osallistumista käytännössä mahdollistavina seikkoina. Myös vaikeammin vammaisen oppilaan on tärkeää päästä käyttämään kykyjään ja taitojaan, tulla huomioduksi yksilönä ja saada kokemuksia osallistumisesta ja osallisuudesta (Karisa ym., 2020). Opettajat eivät koe onnistuneena inklusiona sitä, että vaikeavammaisen oppilas viedään tavalliseen luokkaan vain istumaan, jos se ei ole mielekäästä ja hyödyllistä hänelle itselleen.

Pohdittaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta, toiminta-alueittain opettavien opettajien haastattelut oli tehty INTO-tutkimusprojektissa vuosina 2018–2020. Haastattelujen ajankohdasta alkaa olla aikaa. Jotkut sosiaalista inklusiota edistävät tai estävät käytänteet ovat voineet joidenkin koulujen ja luokkien osalta muuttua. Toisaalta ratkaisut ja ideat, jotka ovat olleet toimivia, saattavat olla sitä edelleen. Toiminta-alueittaista opetusta ja vaativan tuen käsitettä on pohdittu ja kehitetty eri tutkimusprojekteissa (ks. esim. Tuvet-hanke; VIP-verkosto-hanke).

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät myös käsitteet ja niiden monimerkityksellisyys. Kysymys integraatio- tai inklusiosuunnitelmista oli monimerkityksellinen ja kukin haastateltu saattoi ymmärtää sen omalla tavallaan. Arkipuheessa näitä käsitteitä käytetään välillä päällekkäin, lähes samaa tarkoittavina asioina. Osa haastatelluista puhui hyvin vähätellen integraatiosta toisiin vammaisryhmiin. Erityiskoulun sisällä tapahtuvaa integraatiota ei haluttu laskea oikeaksi integraatioksi. Inklusio koettiin mahdottomana tai sanaa ei tahdottu edes käyttää mielellään, sillä sen ei koettu koskevan vaikeimmin vammaisia toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. Etsiessäni yksinkertaisesti sosiaalista inklusiota, olisikin ollut mielenkiintoista päästä kysymään suoraan inklusiosta näin määriteltynä.

Luotettavuuteen liittyvät myös tutkijan tekemät valinnat ja valitsemalla jotakin tiettyä tarkastelun kohteeksi, rajaa samalla myös jotakin pois. Tämä tutkimus sisältää laadullisena tutkimuksena omaa subjektiivista ja rajallista pohdintaani. Tässä tutkimuksessa olen koittanut huomioida myös kategorioiden ja teemojen ulkopuolelle jäänyttä, esimerkiksi kohdassa muuta huomioitavaa. Haastatellut pohtivat inklusion mielekkyyttä oppilaiden ominaisuudet huomioiden – kaikille oppilaille integraatio tai inklusio ei ole mahdollista tai mielekäästä.

Vaikeimmin vammaisten ollessa hyvin marginaalinen ryhmä, heidän näkyvyytensä ja mukaan ottamisensa koulussa ja kohtaamisten mahdollistaminen olisi arvokasta kaikille osapuolille. Allportin (1954) kontaktiteorian mukaan juuri positiiviset sosiaaliset kontaktit voivat tehokkaimmin ehkäistä ennakkoluuloja, kiusaamista ja ulkopuolelle sulkemista. Oppilaiden monimuotoisuuden kohtaaminen luovien tavoin (Vetoniemi & Kärnä, 2019; Hanzen ym., 2017) voisi edistää sosiaalista osallisuutta. Erilaisuudesta iloittamisesta ja sen varsinaista arvostamista ei korosteta opetussuunnitelman perusteissa ja sen inklusiokäsityksissä (Opetushallitus, 2014; Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Erilaisuuden arvostamiseen opettaminen, eikä vaan erilaisuuden sietäminen ja suvaitseminen, olisivat vammais-tutkimuksen tavoitteita, jotka voisivat olla hyödyllisiä koulumaailmaan.

Sosiaalisen inklusion edistäminen edellyttää opettajalta taitoja ja kykyjä edistää positiivista vuorovaikutusta ja turvallista, hyväksyvää ilmapiiriä (Juvenen ym., 2019). Moninaisuuden kohtaaminen ja sen opettaminen lapsille mahdollistuu, jos toiminta-alueittaisen opetuksen monialaisen tuentarpeiset oppilaat eivät ole piilossa, vaan sijoitettuina normaalien koulujen yhteyteen tai läheisyyteen, joka mahdollistaa yhteistyön. Vaikeimmin vammaisten oppilaiden sosiaalinen inkluusio hyödyttää kaikkia osapuolia kasvattamalla solidaarisuuteen, moninaisuuden kohtaamiseen ja yhteyden löytämiseen, jopa yhteisöllisyyteen (Galagher, 2015). Kaikenlainen yhteistyö, sosiaalinen inkluusio, voi lisätä suvaitsevaisuutta ja laajemmin integraatiota ja inklusiota myös yhteiskuntaan (Booth, 2011; Hanzen ym., 2017), joka lienee koulussa tapahtuvan integraation ja inklusion tarkoitus.

Connor (2014) korostaa vammaistutkimuksellisessa näkemyksessään ihmisen näkemistä kokonaisena, niin että vammaisuus huomioidaan, mutta se on vain osa ihmistä ja hänen persoonaansa. Tällainen asenne voisi olla osa sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa. Vammaistutkimus monitieteisenä alana kyseenalaistaa joitakin erityispedagogiikan perinteisiä näkökulmia ja pyrkii tekemään näkyväksi kasvatuksen ja koulutuksen epäkohtia, sekä myös piilossa olevia yhteiskunnallisia ulottuvuuksia (Vaahtera & Honkasilta, 2022). Vammaistutkimuksen näkökulmasta kouluun ja kasvatukseen kaivattaisiin erilaista, vammaistutkimukseen perustuvaa ajattelua, joka voisi olla hyödyllistä opettajille juuri inklusiivisten käytänteiden toteuttamiseen (Connor, 2015). Nykyisten säädösten ja käytänteiden kriittinen tarkastelu olisi vammaistutkimuksen näkemyksen mukaan tärkeää (Allan, 2015).

Jatkotutkimukset vaikeimmin vammaisten sosiaalisen inklusion edistämiseen olisivat tarpeellisia. Tutkimusaiheiden osalta olisi tärkeää tutkia miten vähentää koulujärjestelmän syrjiviä asenteita ja vahvistaa kaikkien yhteenkuuluvuuden ja mukana yhdenvertaisena olemisen kokemuksia. Vammaistutkimuksen näkemysten yhdistäminen erityispedagogiikkaan jatkotutkimuksissa, monitieteiset tutkimukset, voisivat tuoda uutta näkökulmaa erityispedagogiikan tut-

kimuksiin ja uudenlaisia asennetasoon ja sosiaaliseen inklusioon liittyviä inklusioratkaisuja käytännössä kouluihin. Nämä tutkimukset voisivat auttaa asennetason sallivuuden lisäämiseen kouluissa, tavoitteena juuri erilaisuuden arvostamiseen opettaminen ja moninaisuuden kohtaaminen ihmisyyden luonnollisena osana.

5 LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa: A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. (s. 119–142). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006a). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10:4–5, 295–308.
<https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006b). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän loppuraportti. Opetus ja kulttuuriministeriö.
<https://urn.fi.URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Allan, J. (2015). Critiquing policy: Limitations and possibilities. Teoksessa D.J. Connor, J.W. Walle ja C. Hale (toim.) *Practicing Disability Studies in Education: Acting toward social change*. (s. 179–195). Peter Lang.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *PROSPECTS*, 41 (3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>

- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013) Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
- Boxall, K. & Ralph, S. (2011). Research ethic committees and the benefits of involving people with profound and multiple learning disabilities in research. *British Journal of Learning Disabilities*, Vol 39 (3), 173–180. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1468-3156.2010.00645.x>
- Broomhead, K.E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *EDUCATION*, Vol 47 (8), 877–888. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004279.2018.1535610>.
- 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*, Vol. 25 (2), ProQuest.
- Connor, D.J. (2015). Practicing what we teach: The benefit of using Disability Studies in an inclusion course. Teoksessa D.J. Connor, J.W. Walle ja C. Hale (toim.) *Practicing Disability Studies in Education: Acting toward social change*. (s. 123–139). Peter Lang.
- Connor, D.J. (2014) The Disability Studies in Education annual conference: Explorations of working within, and against, special education. *Disability Studies Quarterly*, 34 (4). <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597>.
- Craven, R.G., Morin, A.J.S., Tracey, D., Parker, P.D. & Zhong, H.F. (2015). Volume Introduction. Teoksessa: R.G. Craven, A.J.S. Morin, D. Tracey, P.D. Parker & H.F. Zhang (toim.) *Inclusive education for students with intellectual disabilities*. (s.xiii--xix). IAP.
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa: H. Daniels ja P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education.* (s. 36–53). Kogan Page.
- Gallagher, D. (2015). Exploring some moral dimensions of the social model of disability. Teoksessa D.J. Connor, J.W. Walle ja C. Hale (toim.) *Practicing Disability Studies in Education: Acting toward social change.* (s. 19–34). Peter Lang.
- Guillemot, F., Lacroix, F. & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open.* (3), 100–175.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Hakala, K., Björnsdóttir, K., Lappalainen, S., Johannesson, I.A. & Teittinen A. (2018). Nordic perspectives on disability studies in education: a review of research in Finland and Iceland. *Education Inquiry*, 9 (1), 78–96.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1421390>.
- Hanzen, G., van Nispen, R., van der Putten, A. & Waninge, A. (2017). Participation of adults with visual and severe or profound intellectual disabilities: Definition and operationalization. *Research in Developmental Disabilities* 61, 95–107. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.017>
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: the case of Finland. Teoksessa: M. Schuelka, G. Thomas, C. Johnstone & A. Artiles (toim.) *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education.* Sage Publications. 481–495. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.n39>.
- Hyytiäinen, M. (2012). Integroiden, segregoiden, osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0686-1>
- INTO-hanke. Inklusiivisuus ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Julkaisematon esittelyteksti.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 175). Gaudeamus.
- 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.
DOI:10.1080/00461520.2019.1655645.
- Karisa, A., McKenzie, J. ja De Villiers, T. (2020). To what extent is the schooling system willing to change to include disabled children? *Disability & Society*, 35:9, 1520–1526, DOI:10.1080./09687599.2020.1809351.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Raportissa Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viitattu 8.11.2022)
- Lindgren, B. M., Lundman, B. & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2020.103632.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Methelp. (Gummerus?) 3. uudistettu painos.
- Mikola, M. (2011) Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-4309-7
- Mietola, R. & Vehmas, S. (2019). ‘He is, after all, a young man’: Claiming ordinary lives for young adults with profound intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research* 21, 120-128.
<https://doi.org/10.16993/sjdr.590>
- Mietola, R., Miettinen, S. & Vehmas, S. (2017). Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. *International*

Journal of Social Research Methodology 20 (3), 263–274.

<https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287872>.

- Moberg, S. (2003). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. 4. painos. (s. 136–161). PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. (2005). Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Monisteita 5/2005. Opetushallitus. https://docplayer.fi/8920323-Aimonaukkarinen-osallistavaa-koulua-rakentamassa-tutkimus-yleisopetuksen-koulun-ja-erityiskoulun-yhdistymisen-prosessista.html#show_full_text
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185-196. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x>
- Neitola, P., Lasanen, M., Pulkkinen, J. (2022). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus erilaisissa toimintaympäristöissä. Teoksessa: A. Äikäs ja I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. (s. 194–225). PS- kustannus.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24:9, 980–996, DOI:10.1080/13603116.2018.1503.
- Nussbaum, M. C. (2009). The capabilities of people with cognitive disabilities. *Metaphilosophy*, Vol. 40 (3–4), (s. 331–351).
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Belknap Press.
- Opetushallitus. (2014). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (viitattu 20.12.2022).
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs.

Journal of Education and Learning. 7(3), 11–22.

<https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>

- Paju, B. (2021). An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
<http://hdl.handle.net/10138/326432>
- Partio, J. (2021). INTO-taulukot. Julkaisematon lähde.
- Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhältö, K. & Kontu, E. (2021). Setting Individual Goals for Pupils with Profound Intellectual and Multiple Disabilities – Engaging in the Activity Area-Based Curriculum Making. *Education Sciences*. 11 (9):529. <https://doi.org/10.3390/educsci11090529>
- Pesonen, H. (2015). Perusopetuksen vaativa erityinen tuki suurennuslasin alla VETURI-hankkeessa. *Autismi*, 24 (1), 16.
- Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: An explanation of students' belonging and teachers' role in implementing support. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1880-6>.
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015a). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa: M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2015b). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), (s. 59–75.)
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>
- Pesonen, H. & Äikäs, A. (2021) Vaativa erityinen tuki käsite suurennuslasin alla. Teoksessa: E. Kärna ym. (toim.) *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti – TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville*. TUVET-raportti. ISBN: 978–952–61–4433–4.

- Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa – Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus*, 39 (1), 39–49.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 45–71). PS-kustannus.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa: M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 179–200). Jyväskylän yliopistopaino.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arvionti laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 189–201). Gaudeamus.
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. (2017) Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa: A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. (s. 9–27). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rosqvist, H.B., Kourti, M., Jackson-Perry, D., Brownlow, C., Fletcher, K., Bendelman, D. & O’Dell, L. (2019). Doing it differently: Emancipatory autism studies within a neurodiverse academic space. *Disability & Society*, 34:7–8, 1082–1101, DOI:10.1080/09687599.2019.1603102.
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs.
- Rämä, I. (2021) Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oppimisen_edistymisen_seuraaminen_ja_arviointi_toiminta-alueittain_jarjestettavassa_opetuksessa.pdf (viitattu 14.10.2022).

- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190). Tampereen Yliopistopaino.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Scorgie, K. & Forlin, C. (2019). Social inclusion and belonging: affirming validation, agency and voice. Teoksessa: K. Scorgie ja C. Forlin (toim.) *Promoting social inclusion. Co-creating environments that foster equity and belonging. International perspectives on inclusive education*. Volume 13. (s. 3–15). Emerald Publishing Limited. ISSN: 1479–3636/doi:10.1108/S1479-363620190000013002
- Shogren, K. A. & Wehmeyer M. L. (2015). Self-Determination and Inclusive Education for Students with Intellectual Disability. Teoksessa: R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker & H. F. Zhong (toim.) *Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities*. (s. 189–210). Information Age Publishing.
- Simmons, B. & Watson, D. (2014). *The PLMD ambiguity: Articulating the life-worlds of children with profound and multiple learning disabilities*. Carnac Books.
- Simplican, S., C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities* 38, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Sirkko, R. (2021). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. NMI-Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol. 31. No. 3. Niilo Mäki-säätiö.
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K. & Hansson, S. (2020). The Arts: a precious part of special education? How principals value and organise arts

education in compulsory school for students with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1764809.

Smith, P. (2010). Defining Inclusion: What is it? Who does it benefit? Teoksessa: P. Smith (toim.) *Whatever Happened to Inclusion? The place of students with intellectual disabilities in education*. (s. 38–60). Peter Lang.

Takala, M., Pihlaja, P. & Viljanmaa, E. (2022). " Yes it's good but..." – student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian journal of Educational Research*. Vol.ahead-of-print, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–44). PS-kustannus.

Tarvainen, M. & Teittinen, A. (2021). Vammaisten ihmisten muuttuva kansalaisuus. Teoksessa: A. Teittinen, M. Kivistö, M. Tarvainen & S. Hautala (toim.). *Vammaiset ihmiset kansalaisina*. Vastapaino. (e-kirja).

Teittinen, A. & Vesala, H. T. (2022). Vammaisten ihmisten syrjäntäkokemuksia koulutuksen kentällä. *NMI-Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 2022, Vol. 32, Vammaistutkimuksen teemanumero. Niilo Mäki-säätiö.

TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Tervasmäki, T. (2022). Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luento Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inkluusiokäsityksestä. *NMI-Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 2022, Vol. 32, Vammaistutkimuksen teemanumero. Niilo Mäki-säätiö.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. Vammaispalvelujen käsikirja: Vammaisuus. www.thl.fi (viitattu 6.12.2022).

- TUVET-hanke (2018–2021). Tutkimusperusteista vaativan erityisen tuen kehittämistä. https://www.tuvel.fi/wp-content/uploads/sites/23/2022/01/TUVET-Raportti_arkisto.pdf (viitattu 6.12.2022).
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (viitattu 30.10.2022).
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (viitattu 18.12.2022).
- Vaahtera, T. & Honkasilta, J. (2022). Kasvatuksen ja koulutuksen kontekstien vammaistutkimuksellinen tarkastelu. NMI-Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 2022, Vol. 32, Vammaistutkimuksen teemanumero. Niilo Mäki-säätiö.
- Van der Klift, E. & Kunc, N. (2019). Segregation versus solidarity: Rethinking the uncritical commitment to inclusion. Teoksessa: K. Scorgie ja C. Forlin (toim.) *Promoting social inclusion. Co-creating environments that foster equity and belonging. International perspectives on inclusive education. Volume 13.* (s. 17–24). Emerald Publishing Limited. ISSN: 1479–3636/doi:10.1108/S1479-363620190000013002
- Vehkakoski, T. (2003). Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* 4. painos. (s. 88–102). PS-kustannus.
- Vehkakoski, T. (2006) Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheissa ja teksteissä. Tutkimus 297. Jyväskylän yliopisto.
- Vehmas, S. (2003). Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.)

Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 4. painos. (s. 103–122). PS-kustannus.

Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*.

Gaudeamus.

Vehmas, S. (2010). Johdanto: Kuka kokee ja mitä kokee? Teoksessa: S. Vehmas (toim.). *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus: Suomen Vammaistutkimuksen Seuran 2. vuosikirja*. (s. 7–15). Kehitysvammaliiton selvityksiä 7.

Vehmas, S. (2018). Vammaisuuden luokittelu, sosiaaliset haitat ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa: M. Häyry, T. Takala & J. Ahola-Launonen. *Oikeudenmukaisuuden ongelma*. (s. 46–55). Gaudeamus.

Vehmas, S. & Mietola, R. (2022) *Vaikeasti kehitysvammaisten arki ja ihmisyyys*.

Gaudeamus.

Verdonschot, M.M.L., de Witte, L.P., Buntinx, W.H.E. & Curtis, L.M.G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research* 53:4, 303–318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x>

Verneri: verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta. verneri.net. (viitattu: 12.12.2022).

Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2019). Being included. Experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>

VIP-verkosto. Vaativan erityisen tuen verkosto. <https://vip-verkosto.fi/> (viitattu 6.12.2022).

Vuori, J. (2022) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa: J. Vuori (toim.)

Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysita-van-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> (viitattu

16.10.2022)

- Yada, A. (2020). *Different Processes Towards Inclusion: A Cross-Cultural Investigation of Teachers' Self-efficacy in Japan and Finland*. Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-8073-3
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. (27/2016).
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2#idp447583120 (viitattu 30.10.2022).
- Äikäs, A. (2015). Including Students with Intellectual Disability in Decision Making and Future Planning During and After Upper-Secondary Education. Teoksessa: R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker & H. F. Zhong (toim.) *Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities*. (s. 165–188). Information Age Publishing.
- Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2): 67–86.
- Äikäs, A. & Rämä, I. (2022). Inklusio ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Teoksessa: A. Äikäs ja I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. (s. 16–41). PS- kustannus.