

**Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta
ja sen toteutumisesta luokan arjessa**

Minna Ketomäki & Sanna Polso

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ketomäki, Minna ja Polso, Sanna. 2023. Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja sen toteutumisesta luokan arjessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 96 sivua.

Pro gradu -tutkielmassamme tutkimme luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tarkastelemme sen periaatteiden toteutumisesta luokan arjessa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat luokanopettajat, joilla tiesimme olevan kokemusta inklusiosta (n=6).

Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin alkuvuodesta 2023 laadullisilla teemahaastatteluilla, ja se koostui kuuden opettajan haastatteluista. Aineisto analysoitiin teoriaohjauksen sisällönanalyysin avulla teemoittelua sekä tutkijatriangulaatiota hyödyntäen.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajien kokemukset inklusiosta vaikuttivat ajatuksiin sen toteuttamisen mahdollisuuksista ja haasteista. Tutkimuksen mukaan kaikki haastateltavat luokanopettajat kokivat inklusion periaatteen olevan kaunis ajatus. Suurimpana haasteena luokanopettajat pitivät resurssien riittämättömyyttä, ja he kokivat riittävien resurssien olevan edellytys inklusion periaatteiden toteutumiselle. Opettajankoulutusta tulisi kehittää ja opettajia täydennyskouluttaa inklusion periaatteiden toteutumisen edistämiseksi.

Asiasanat: luokanopettaja, inklusio, alakoulu, fenomenologia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA	7
	2.1 Inklusion määritelmä	7
	2.2 Inklusion tavoite	10
	2.3 Inklusio Suomessa	14
3	INKLUSIIVINEN LUOKANOPETTAJA	18
	3.1 Koulun toimintakulttuurin vaikutus luokanopettajan työhön	18
	3.2 Luokanopettajan käyttöteoria	21
	3.3 Luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
	5.1 Fenomenologinen lähestymistapa	32
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	34
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	36
	5.4 Aineiston analyysi.....	39
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	45
6	TULOKSET	48
	6.1 Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta	48
	6.1.1 Luokanopettajan kokemukset inklusiosta.....	48
	6.1.2 Luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen.....	51
	6.2 Luokanopettajien kokemuksia inklusion toteutumisesta.....	54
	6.2.1 Luokanopettaja inklusion toteuttajana	55
	6.2.2 Koulun ja luokan toimintakulttuuri	59

6.2.3	Luokanopettajan toteuttama yhteistyö	65
7	POHDINTA.....	70
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	70
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	74
7.3	Jatkotutkimusideoita	77
	LÄHTEET	79
	LIITTEET.....	87

1 JOHDANTO

Erilaisten oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan inklusiivisen opetuksen avulla. Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden yhdessä opiskelamista jokaisen yksilölliset lähtökohdat huomioiden (Alajoki, 2021). Inklusion käsitteen taustalla ovat Salamancan julistus sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimus, joiden avulla pyrittiin turvaamaan jokaisen lapsen oikeus oppia tavallisessa koulussa tuen tarpeista huolimatta (Hakala & Leivo, 2015, s. 9; Takala ym., 2020, s. 15). Tilastojen mukaan yli kolmasosa erityistä tukea saavista oppilaista on kokonaan tai lähes kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmissä (Tilastokeskus, 2022). Tästä johtuen inklusiivinen opetus on olennainen osa luokanopettajan työtä.

Inklusio on ollut keskeisenä ilmiönä koulumaailmassa maailmanlaajuisesti jo 30 vuoden ajan lasten oikeuksista ja tasa-arvosta keskusteltaessa (Vanhanen ym., 2022). Aihe on ollut pinnalla myös kotimaassamme – inklusion peruseriaatteista ollaan pitkälti samaa mieltä, mutta sen periaatteiden toteutumisesta on käyty viime aikoina vilkasta keskustelua. Uutisoinnin ja keskustelun seuraaminen herätti mielenkiintomme aihetta kohtaan, minkä seurauksena tutkimuksemme lähti muotoutumaan.

Tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajien kokemuksiin ja näkökulmiin. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä inklusiosta luokanopettajien kokemana. Tutkimuksen teoria sekä tutkimuskysymykset muodostuivat omasta esiymmärryksestäämme. Oma esiymmärryksemme aiheeseen syntyi ollessamme harjoittelussa alakoulun yleisopetuksen luokassa, jossa oli oppilaana useampi tuen tarvitsija. Pääsimme näkemään käytännössä inklusion periaatteiden toteutumista. Tämä lisäsi osaltaan kiinnostustamme tutkia laajemmin luokanopettajien kokemuksia inklusiosta.

Inklusioon liittyen on tehty aiempia tutkimuksia (ks. esim. Alajoki, 2021; Kokko, 2021; Mäki-Havulinna, 2018; Saloviita, 2020; Sirkko, 2020). Tutkimuksissa on tarkastelu erityisesti opettajan merkitystä inklusion toteuttamisessa. Inklusiota on tarkasteltu sekä yleisellä tasolla että luokanopettajien asenteisiin keskittyen. Aikaisempia tutkimuksia inklusiosta luokanopettajien kokemana ja

sen vaikutuksista luokan arkeen ei juurikaan ole, joten tutkimuksemme täydentää tutkimuskenttää. Tutkimusaiheemme on tärkeä ja ajankohtainen kasvatuksen sekä koulutuksen kannalta, sillä inkluusio koskettaa lähes jokaista luokanopettajana työskentelevää. Kun tiedämme, miten luokanopettajat kokevat inklusion, tutkimuksen myötä voidaan saada arvokkaita näkökulmia niin opettajankoulutuksen kuin myös koulun ja inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseen. Tulevina luokanopettajina aihe tulee koskettamaan myös meitä, joten koemme tutkimuksen olevan merkittävä oman opettajuutemme sekä käyttöteorioidemme kehittymisen kannalta. Eskola ja Suoranta (2014, s. 231) ilmaisevat kauniisti tieteellisen tekstin olevan tapa kertoa tieteelliseksi tutkimukseksi kutsuttuja tarinoita, jotka liittyvät yhteiskuntaan, kasvatukseen, sosiaalisiin organisaatioihin sekä ihmisiin niissä laitoksissa. Tämä on meidän tarinamme.

2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA

2.1 Inklusion määritelmä

Inklusion käsite on peräisin vuodelta 1994, jolloin Unescon johdolla allekirjoitettiin Salamancan sopimus 92 eri maan hallituksessa (Hakala & Leivo 2015, s. 9; UNESCO 1994). Tuolloin inklusio yhdistettiin ensimmäistä kertaa koulutukseen (OPM, 2007). 92 maan lisäksi 25 järjestöä eri puolilta maailmaa sitoutuivat sopimukseen (UNESCO, 1994). Sopimuksella pyrittiin takamaan jokaisen lapsen oikeus oppia tavallisessa koulussa tuen tasosta huolimatta (Takala ym., 2020, s. 15). Vaikka YK:n lapsen oikeuksien sopimus on allekirjoitettu 30 vuotta sitten, inklusion määritelmä on edelleen epäselvä (Takala ym., 2020, s. 15).

Salamancan sopimusta edeltävänä vuonna 1993 allekirjoitettiin YK:ssa vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausuma (Hakala & Leivo, 2015, s. 9). Järjestöön kuuluvien maiden tavoitteeksi asetettiin täysimuotoinen kouluintegraatio. Inklusio on kehittynyt ja muotoutunut integraation käsitteestä (Saloviita, 2012). Mobergin ja Savolaisen (2015, s. 82) mukaan integraatiolla tarkoitetaan sitä, kun tukea tarvitseva oppilas tulee pienluokasta yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan vain joitakin tunteja. Hakala ja Leivo (2015, s. 10) kuvaavat integraatioajattelun tarkoittavan toimenpiteitä, jolloin erityisen tuen piirissä opiskelevia oppilaita siirretään yleisopetukseen joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Integraatiolla on pyritty siirtämään oppilas takaisin omaan ryhmäänsä. Mobergin ja Savolaisen (2015, s. 78) mukaan tämä on kuitenkin saatettu kokea oppilasta leimavaksi ja se on korostanut oppilaan erilaisuutta. Tämän seurauksena on alettu kehittää inklusiota.

Inklusio nähdään eksklusion vastakohtana (Vanhanen ym., 2022). Vanhasen ym. (2022) mukaan inklusion määrittelemiseksi on määriteltävä myös eksklusio, jolla tarkoitetaan pois sulkemista. Inklusion yhteydessä eksklusiolla tarkoitetaan kaikenlaisia lyhyt- tai pitkäkestoisia toimia, jotka estävät tai vaikeuttavat henkilöä osallistumasta täysivaltaisesti (Booth ym., 2005, s. 14). Myös

segretaatio on inklusion määrittelemisen kannalta olennainen käsite. Koulu-
maailmassa sillä tarkoitetaan niiden lasten jättämistä opetuksen ulkopuolelle,
joilla on yksilöllisiä tarpeita, jolloin heidät laitetaan esimerkiksi erityiskouluun
tai laitokseen (Takala ym., 2020, s. 15).

Inklusion käsitettä pidetään hyvin laajana ja jopa haastavana (Alajoki,
2021, s. 21; Sundqvist ym., 2019; Sirkko ym., 2020). Alajoki (2021) on tarkastellut
inklusion rakentumista peruskoulun vuosiluokilla 7-9. Hänen mukaansa in-
klusiolla tarkoitetaan koulukontekstissa kaikkien oppilaiden yhdessä opiskele-
mistä jokaisen omista lähtökohdista käsin (Alajoki, 2021). Paljon inklusiota tut-
kineiden Boothin ja Ainscow'n (2002, s. 3) määritelmän mukaan inklusiossa on
kyse kaikkien lasten ja nuorten koulutuksesta. Inklusio on heidän mukaansa
päättymätön prosessi kaikkien lasten oppimisen ja osallisuuden mahdollista-
miseksi. He kuvailevat inklusion olevan ihanne, johon koulujen tulee pyrkiä,
mutta sitä ei koskaan täysin saavuteta.

Vanhasen ym. (2022) tutkimustuloksista käy ilmi, että inklusion käsite on
hyvin tarkoituksenmukaisesti kirjoitettu sisään perusopetuksen opetussuunni-
telman perusteisiin. Tekstin sisältö noudattaa laajaa määritelmää inklusiosta,
jossa inklusio ohjaa koko koulun periaatteita, käytäntöjä sekä kulttuuria. (Van-
hanen ym., 2022.) Moberg ja Savolainen (2015, s. 84) määrittelevät yhdeksi inklu-
siivisen opetuksen perustaksi lähikoulun, jossa jokainen oppilas saa edellytys-
tensä mukaista ja yksilöllistä opetusta. Inklusiossa opiskellaan alusta alkaen
kaikille yhteisessä koulussa. Inklusion perusteina voidaan pitää sosiaalisen oi-
keudenmukaisuuden ohella tasa-arvoa ja demokratiaa (Moberg & Savolainen,
2015, s. 84.) Petersonin ja Hittien (2010) mukaan inklusiivisen koulun ja opetta-
juuden ytimeen kuuluu pohdinta siitä, miten toteuttaa opetus niin, että kaikki
lapset erilaisine kykyineen, luonteineen, kulttuuri- ja kielitaustoineen voivat op-
pia yhdessä. Inklusio nähdäänkin oppilaiden tuen tarpeista huolehtimisena,
oppilaiden osallisuuden lisäämisestä sekä esteiden vähentämisenä, minkä lisäksi
se on tapa kasvattaa ja opettaa kaikkia oppilaita tasa-arvo ja yhdenvertaisuus
huomioiden (Vanhanen ym., 2022).

Saloviita (2012) avaa inklusion käsitteen merkitystä seuraavasti: inklusiolla tarkoitetaan osallistavaa kasvatusta. Inklusiivisessa koulussa kaikki opiskelevat samassa luokassa, jolloin erillisiä pienryhmiä ei ole. Kantavana ajatuksena on oppilaan kokoaikainen ryhmän jäsenyys. (Saloviita, 2012.) Hakala ja Leivo (2015, s. 10) määrittelevät inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen olevan koko ikäluokan opettamista niin, ettei ketään syrjitä vamman tai minkään muun ominaisuuden tai erilaisuuden vuoksi. Heidän näkemyksensä inklusion prosessi- maisesta luonteesta on yhteneväinen Boothin ja Ainscow'n (2002) näkemyksen kanssa. Sundqvist ym. (2019) ovat tutkineet kolmiportaista järjestelmää. Myös he ovat samaa mieltä inklusion jatkuvasta prosessiluonteesta, jossa päämääränä on torjua osallisuuden esteitä ja syrjäytymisriskiä. Inklusioon liittyikin hyvin vahvasti osallisuuden näkökulma (Booth ym., 2005, s. 14).

Inklusiota pidetään jokaisen oppilaan oikeutena hyvään ja yksilölliseen opetukseen, ja se mielletään usein osaksi opetuksen eriyttämistä sekä erityisopetusta (Sirkko, 2020, s. 55). Koulukontekstissa inklusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden ja henkilökunnan jäsenten tasavertaista arvostamista (Booth ym., 2005, s. 14). Olennaista on, että kaikella toiminnalla edistetään oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulun kulttuuriin. Koulun toimintaa kehitetään niin, että se vastaa oppilaiden tarpeisiin. Inklusio lisää yhteisöllisyyttä arvojen kehittämisen ja oppimistulosten edistämisen kautta. Inklusiivisen pedagogiikan vaikutukset yltyvät koulua pidemmälle, sillä Booth ym. toteavat koulun inklusion edistävän kokonaisvaltaisesti myös yhteiskunnallista inklusiota. (Booth ym., 2005, s. 14.)

Göransson ja Nilholm (2014) ovat analysoineet inklusiotutkimuksessa käytettyjä inklusion määritelmiä, ja heidän mukaansa inklusio voidaan ymmärtää neljällä eri tavalla. Inklusio nähdään opetuksen paikkana, erityisoppilaiden sosiaalisten sekä akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä, kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä tai yksilöllisyyden luojana. He toteavat inklusiotutkimuksessa esiintyvän käsitteellistä sekavuutta. Inklusiivisesta opetuksesta on käyty kiivaita keskusteluja, mutta alan tarkasteleissa jätetään toisinaan huomioimatta määritelmiin liittyvät ongelmat. (Göransson & Nilholm, 2014, s. 268, 275.)

Edellä esitettyjen määritelmien perusteella inklusiosta saadaan yhtenäinen kuva kaikille oppilaille tarkoitettu koulusta, jossa pyritään mahdollistamaan jokaisen oppilaan osallisuus yksilöllisellä huomioimisella sekä riittävillä tukitoimenpiteillä. Oleellista on, ettei ketään jätetä ulkopuolelle. Määritelmien perusteella inklusiosta on kyse prosessissa, jota kohti kulkeminen vaatii muutoksia. Inklusion määrittelemisen ei ole kuitenkaan kovin yksinkertaista, sillä Hakala ja Leivo (2015, s. 10) korostavat inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvien käsitteiden olevan moniselitteisiä. Samoilla linjoilla ovat myös Vanhanen ym. (2022), jotka kuvaavat inklusion käsitettä hyvin monitahoiseksi.

Inklusion määritelmän epäselvyyden ohella hämmennystä aiheuttaa myös inklusio- ja integraatio-käsitteiden rinnakkainen käyttö (Hakala & Leivo, 2015, s. 10). Näiden käsitteiden käytössä ilmenee usein epäselvyyttä eritoten kansainvälisessä vertailussa (Moberg & Savolainen, 2015, s. 85). Mobergin ja Savolaisen (2015, s. 86) mukaan käsitteiden vaihteleva käyttö johtuu siitä, ettei yksikään virallinen taho ole määritellyt niitä virallisesti. Vitikka ym. (2021, s. 32) toteavat, että inklusio ja integraatio sekoitetaan usein keskenään toisiinsa. Suomessa inklusiosta käytetään usein termejä inklusio, inklusiivinen kasvatus tai inklusiivinen koulu (Moberg & Savolainen, 2015, s. 88). Opettajan kasvatusvastuuta inklusiosta tutkinut Naukkarinen (2018) painottaa inklusion käsitteen määrittelyn riittävää tarkkuutta ja tutkimusperustaisuutta. Vuonna 2020 opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuosille 2020–2022 varhaiskasvatuksen sekä perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelmat, joissa inklusion käsitteen epäselvyyden vuoksi laajan työryhmän yhtenä tavoitteena olikin selkiyttää inklusiokäsitettä (Vitikka ym., 2021, s. 8).

2.2 Inklusion tavoite

Oppilaita on siirretty muista erilliseen opetukseen jo 1800-luvulta lähtien (Takala ym., 2020, s. 18). Tämä siirto on tehty jonkin poikkeavuuden, esim. vamman vuoksi. Tuohon aikaan poikkeavia oppilaita ei pidetty normaaleina tai tavallisina. Kun lapsi nähtiin poikkeavana, keskityttiin puutenäkökulmaan. Opettajan

vastuulla oli puutteen havaitseminen ja lapsen kuntouttaminen. Vammaisten lasten pitäminen automaattisesti muita ikätovereita vähemmän kyvykkäinä koettiin kuitenkin epäoikeudenmukaiseksi. Epäreiluna pidettiin myös sitä, ettei vammaisille lapsille annettu mahdollisuutta opiskella vuorovaikutuksessa yhdessä muiden lasten kanssa. Tästä syystä inklusiota alettiin kehittää kohti koulutuksellista tasa-arvoa. (Takala ym., 2020.)

Inklusio on tunnustettu kansainvälisesti filosofiaksi tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja laadukkaan koulutuksen takaamiseksi kaikille lapsille (Marin, 2014). Se on tarkoitettu erityisesti niille oppilaille, jotka on perinteisesti jätetty yleisen koulutuksen ulkopuolelle joko vamman, etnisen taustan, sukupuolen tai muiden ominaisuuksien vuoksi (Marin, 2014). Mitchellin (2018) mukaan inklusiivinen opetus ei hyödytä ainoastaan tuen tarpeessa olevia oppilaita, vaan siitä on hyötyä kaikille oppilaille. Myös Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2014) raportin mukaan inklusiivisesta opetuksesta hyötyvät kaikki oppilaat. Näin ollen inklusion tavoitteena on kaikkien oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen (Takala ym., 2020, s. 13). Inklusiota voidaan siis pitää ennen kaikkea filosofiana ja toimintatapana.

Mitchell (2018, s. 382) esittelee inklusion tavoitteiden perusajatuksia. Ensimmäinen ydinajatus liittyy siihen, että asianmukaisesti järjestetty inklusiivinen opetus hyödyttää erityisen tuen oppilaita. Tämä koskee sekä heidän opintosäilytystään että sosiaalista kanssakäymistään, mikä puolestaan parantaa itsetuntoa. Samalla muut oppilaat oppivat ymmärtämään yhteiskunnan monimuotoisuutta. Toiseksi tekijäksi Mitchell määrittelee useissa maissa vallitsevan ajatuksen siitä, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilaille on oikeus opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Perusteeksi tälle hänkin mainitsee tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden. (Mitchell, 2018, s. 382.) Ne ovat myös Mobergin ja Savolaisen (2015, s. 84) mukaan inklusion perusteita. Myös Sirkko (2020, s. 59) liittyy tasa-arvon inklusioon opettajien ammatillista toimijuutta inklusion kehittämisessä käsittelevässä tutkimuksessaan. Hänen mukaansa osallistavaa tasa-arvoa voidaan kutsua inklusioksi.

Haug (2017) on tarkastellut inklusion kehittämiseen liittyviä haasteita. Myös hän toteaa inklusiivisen koulutuksen perusajatusten liittyvän hallitseviin ja yhteisiin demokraattisiin arvoihin sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Arvot, jotka liittyvät inklusioon, ovat yhteydessä vuorovaikutukseen, toveruuteen sekä osallistumisen ideologiaan. (Haug, 2017.) Samoin Takalan ym. (2020, s. 21) mukaan osallisuus kuuluu vahvasti inklusioon. Lakkala ja Lantela (2020, s. 237) luonnehtivat osallisuutta yhdeksi koulun kasvatustyön ytimeksi. Inklusiivisessa pyritään mahdollistamaan jokaisen oppilaan osallisuus ja minimoimaan kaikki esteet, jotka hankaloittavat oppimista tai yhteisön jäsenyyteen liittymistä (Booth ym., 2005). Osallisuus ja osallistuminen edellyttävät Boothin ym. mukaan oppilaan aktiivista mukanaoloa oppimisprosessissa. Kun oppilaalla on mahdollisuus ilmaista itse, miten hän kokee osallisuuden, häntä arvostetaan omana itsenään, hän tulee ymmärretyksi ja ennen kaikkea hänet hyväksytään yhteisön jäseneksi. (Booth ym., 2005.) Lakkala ja Lantela (2020, s. 237) toteavat nuorten tuntevan itse parhaiten oman osallisuuden tuen tarpeensa. Booth ym. (2005) kehoittavat pohtimaan inklusiivisen koulun toimintakulttuuria arvioitaessa, millaisia esteitä koulussa on osallistumiselle ja miten niitä voitaisiin vähentää. Heidän mukaansa käytettävissä olevilla resursseilla on merkitystä osallistumisen tukemisessa. (Booth ym., 2005.) Myös Takala ym., (2020, s. 35) ja Mitchell (2018, s. 392) muistuttavat inklusion periaatteiden toteutumisen vaativan riittäviä resursseja.

Inklusiivisen opetuksen tärkeimpänä lähtökohtana on antaa mahdollisuus kaikille oppilaille käydä alusta alkaen tavallista lähikoulua sekä tarjota oppilaille yksilöllistä ja omien edellytystensä mukaista opetusta (Moberg & Savolainen, 2015, s. 76). Inklusion lähtökohtana on pyrkimys jokaisen yksilöllisyyden ymmärtämiseen (Booth ym., 2005). Inklusion tavoitteena on siis huomioida oppilaat kokonaisvaltaisesti omina yksilöinä. Tällöin otetaan huomioon jokaisen oppijan ominaisuudet, vahvuudet ja heikkoudet. (Booth ym., 2005.) Takalan ym. (2020) mukaan yksilöiden mahdollisuus osallistua kouluyhteisönsä toimintaan sekä käytäntöihin on merkki inklusion periaatteiden toteutumisesta.

Inklusiivisen koulun tulisi kehittää toimintaympäristöään rohkaisevaksi niin oppilaille kuin koulun henkilöstöllekin (Booth ym., 2005, s. 15). Tällainen

kehittämistyö synnyttää yhteisöjä, joissa kannustetaan ja arvostetaan muita. Koulun on oltava paikka, jossa voidaan turvallisesti opetella elämän moninaisuutta. Kouluyhteisön toiminta ja käytänteet ovat tässä kohtaa avainasemassa. Inklusion perimmäisenä tarkoituksena on laajemman yhteisöllisyyden rakentaminen. (Booth ym., 2005, s. 15.) Toisin sanoen inklusio pohjautuu demokraattisten yhteiskuntien tasa-arvon tavoittelemiselle (Takala ym., 2020). Kaikille yhteinen, julkinen perusopetus on ollut jo pitkään selkeänä koulutuspoliittisena tavoitteena (Moberg & Savolainen, 2015, s. 85). Hakalan ja Leivon mukaan (2015, s. 10) inklusiivisen opetuksen taustalla vaikuttavista arvoista ollaan varsin yksimielisiä kansainvälisellä tasolla. Kuitenkin se, miten inklusion arvot näyttäytyvät koulun arjessa, jakaa mielipiteitä (Hakala & Leivo, 2015, s. 10). Inklusiivisten pedagogiikan käytännöt vaihtelevat suuresti eri maissa, koulujen välillä ja jopa niiden sisällä (Haug, 2017). Tärkeintä olisi kehittää inklusiivisia toimintamalleja niin, että oppilaiden arvostus ja erilaisuus ovat etusijalla (Booth ym., 2005, s. 14). Boothin ym. (2005, s. 15) mukaan tällainen ajattelutapa muuttaa koulujen toimintaa monella tapaa – niin luokissa, opettajienhuoneissa, koulujen pihilla kuin myös koulun ja huoltajien välisissä suhteissa.

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2014) totesi raportissaan jo lähes kymmenen vuotta sitten, että nykyinen inklusiokeskustelu ei enää koske sitä, mitä inklusio on ja miksi sitä tarvitaan, vaan keskeisenä kysymyksenä on, miten se saavutetaan. On hyvä huomata, että koulun jokapäiväiset käytännöt luovat oppilaille mielikuvan yhteiskunnan tasa-arvosta, osallisuudesta, erilaisuuden arvostamisesta ja yhteenkuuluvuudesta (Pihlaja & Silvennoinen, 2022, s. 66). Oppilaiden kokemukset koulusta määrittelevät yhteiskunnallisen inklusion saavuttamista. Peterson ja Hittie (2010) muistuttavatkin, että oma toimintamme vie joko kohti inklusiota ja oikeudenmukaisuutta tai segregaatiota ja sortoa. Haug (2017) toteaa inklusion toteutumisen vaativan johdonmukaisuutta koulutuspolitiikassa, joka pitää sisällään opettajien opetuksen sekä oppilaiden kokemukset ja oppimisen. Onnistunut inklusio edellyttää sekä inklusiivista politiikkaa että inklusiivisia käytänteitä (Haug, 2017). Näin ol-

len yhteiskunnan erilaiset olosuhteet avaavat tai sulkevat ihmiseltä mahdollisuuksia toimintaan. Tämän vuoksi on tärkeää pohtia, millainen rooli inklusiolla on suomalaisessa yhteiskunnassa.

2.3 Inklusio Suomessa

Ensimmäisiä häivähdyksiä inklusiivisen ajattelun suuntaan voidaan nähdä 1970-luvulla, jolloin Suomessa nousivat esiin normalisaation periaate sekä integraatioajattelu (OPM, 2007, s. 17). Erityisopetuksen strategian (OPM, 2007, s. 17) mukaan normalisaatiolla viitataan pyrkimykseen, jossa vammaiset voisivat opiskella muiden tavoin. Integraatiolla tarkoitetaan erityis- ja yleisopetuksen sulauttamista toisiinsa, ja se oli keino normalisaation toteuttamiseksi (Moberg & Savolainen, 2015, s. 79; OPM, 2007, s. 17). Tuolloin tavoitteena oli sosiaalinen integraatio, jolla tarkoitettiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuutta opiskella yleisopetuksessa koulussa, jossa he opiskelisivat, mikäli heillä ei olisi sairautta tai vammaa (OPM, 2007, s. 17).

Suomessa on keskusteltu integraatiosta ja inklusiosta 1980-luvulta lähtien niin kuntien kuin myös valtakunnan tasolla (Oja, 2012, s. 37). Vuonna 1983 voimaan astuneen peruskoululain myötä integraatioprosessin kehittyminen sai entistä paremmat lähtökohdat (OPM, 2007, s. 18). Lain mukaan oppivelvollisuus kuului jokaiselle lapselle eikä kenellekään saanut antaa vapautusta oppivelvollisuuden suorittamisesta. Pari vuotta myöhemmin vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tuotiin esille opetuksen eriyttämisen lisäksi oppimäärän yksilöllistäminen tarvittaessa lapsen ikäkausi ja oppimisedellytykset huomioiden. (OPM, 2007, s. 18.) Merkittävänä askeleena kohti kaikkien oppilaiden opettamista samojen normien mukaisesti voidaan pitää 1997 tapahtunutta vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen siirtämistä sosiaalitoimesta opetustoimen piiriin sekä vuonna 1998 koulukotikoulujen opetuksen siirtymistä opetustoimen piiriin (Vitikka ym., 2021, s. 31).

Erityisopetuksen tilan valtakunnallinen arviointi toteutettiin 1995 (Vitikka ym., 2021, s. 31). Koulun toimintakulttuuria ja koulutuksen organisoinnin ja ohjauksen uudistamista ryhdyttiin kehittämään arvioinnin johtopäätösten perusteella. Tämä tapahtui alueellista ja kunnallista palvelujärjestelmien integrointia tukemalla. Erityisopetuksen strategiasta (OPM, 2007, s. 18) selviää, että vuonna 1998 tehdyn koululainsäädännön kokonaisuudistuksen sekä uuden perusopetuslain ansiosta pyrittiin turvaamaan kaikille oppivelvollisille koulutuksellinen tasa-arvo sekä yhdenvertaiset koulutuspalvelut. Strategian mukaan koulutusta tarkastellaan enenevässä määrin kansainvälisessä viitekehyksessä, jossa inklusio on vallitsevana suuntauksena. (OPM, 2007, s. 18.)

Koulunkäyntiä ja oppimisen tukea koskevat säännökset on määritelty perusopetuslaissa. Perusopetuslaki turvaa yhdenvertaisuutta ja edistää inklusiota, vaikkakaan suoranaista inklusion käsitettä tai määritelmää ei perusopetuslainsäädännöstä kuitenkaan löydy (Vitikka ym., 2021, s. 31, 34). Moberg ja Savolainen (2015, s. 93) nimeävät perusopetuslaista löytyviksi inklusiivisen kasvatuksen peruselementeiksi tasa-arvoisuuden ja yhteenkuuluvuuden. Niin ikään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomiointi heijastelevat inklusiivista näkemystä. Perusopetuslain (628/1998) mukaan opetuksen tulee edistää niin tasa-arvoisuutta ja sivistystä yhteiskunnassa kuin myös oppilaiden edellytyksiä koulutukseen osallistumiseen. Opetuksen yhtenä tavoitteena on riittävän yhdenvertaisuuden turvaaminen koulutuksessa koko maassa. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Suomen perustuslaki tarjoavat inklusion ja lähikouluperiaatteen näkökulmasta viitekehysten opetuksen ja tuen järjestämiselle (Vitikka ym., 2021, s. 34). Vitikan ym. (2021, s. 34) mukaan ne eivät kuitenkaan määrittele tiettyä paikkaa tai tapaa tuen järjestämiselle. Siksi tilannekohtaiset arvioinnit sekä vastuu opetus- ja tukijärjestelyihin liittyvistä, yksityiskohtaisemmista periaatteista ovat opetuksen järjestäjien ja koulujen määriteltävissä – kouluilla ja kunnilla on kohtalaisen vapaat kädet, mitä tulee paikalliseen lähikoulu- ja inklusioperiaatteen rakenteiden suunnitteluun sekä niitä koskeviin ratkaisuihin. (Vitikka ym., 2021, s. 34.) Tämän seurauksena inklusion määritelmä ja toteutus ovat sidoksissa kunnan käytäntöihin.

Vuonna 2011 voimaan astuneessa koulunkäyntiä ja oppimisen tukea koskevassa lakimuutoksessa on havaittavissa inklusiivinen ajattelutapa. Tuolloin otettiin käyttöön käsitteet yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010). Kolmiportaista tukijärjestelmää voidaankin pitää suomalaisena tapana kehittää koulutusta kohti inklusiivisempaa suuntaa (Sundqvist ym., 2019, s. 601). Oppilaalla on oikeus saada tukea välittömästi tuen tarpeen ilmetessä (Opetushallitus, 2016). Oppilaan oikeuksien toteutumiseksi kouluilta edellytetään toimivia tukijärjestelmiä (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 88). Tukimuodoista on säädetty perusopetuslaissa, ja niitä ovat tukiopetuksen ja laaja-alaisen erityisopetuksen lisäksi esimerkiksi tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (Opetushallitus, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2016) mukaan oppilas voi saada kerrallaan yhtä tukitasoa.

Kolmiportainen tuki koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta, ja tukea voidaan lisätä tai purkaa oppilaan koulu-uran aikana (Opetushallitus, 2023). Yleinen tuki on ensimmäinen askel oppilaan tuen tarpeeseen vastaamisessa. Tehostetussa tuessa oppilas saa tarvittaessa useampia tukimuotoja samanaikaisesti, ja tuki on jatkuvampaa ja yksilöllisempää (Opetushallitus, 2023.) Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon (Opetushallitus, 2016). Erityistä tukea annetaan tilanteissa, joissa oppilas ei muuten pysty saamaan riittävää tukea, ja sitä varten tarvitaan pedagoginen selvitys (Opetushallitus, 2023). Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää tukimuotoja joko yksittäin tai samanaikaisesti toisiaan täydentäen (Opetushallitus, 2016). Tukea on annettava niin pitkään kuin sille on tarvetta, ja sen on oltava sopivan tasoista ja muotoista suhteessa oppilaan tarpeisiin. Tuen suunnittelussa on hyvä huomioida tuen joustavuus ja pitkäjänteisyys sekä mahdollinen vaihtelu tuen tarpeessa. (Opetushallitus, 2016.)

Vitikka ym. (2022, s. 32) kuvaavat koulutyön käytännön muuttumista inklusiiviseen suuntaan hitaaksi prosessiksi. Heidän mukaansa integraation ja inklusion käsitteet ovat olleet löydettävistä kouluhallinnon keskeisistä asiakirjoista, mutta varsinaisessa merkityksessään ne ovat tulleet opettajien ja rehtorien

tietoisuuteen ainoastaan poikkeustapauksissa. Hakalan ja Leivon (2015, s. 10) mukaan inklusiivinen ajattelutapa on nähtävissä 2000-luvulta lähtien suomalaisen koulun opetusta ja kasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Inklusiivinen koulu on kuitenkin ollut osa yliopistojen erityispedagogiikan sekä opettajankoulutusyksiköiden opetustavoitteita ja sisältöjä jo yli neljänkymmenen vuoden ajan (Oja, 2012, s. 37).

Salamancan julistuksen sekä muiden kansainvälisten, inklusiota edistävien sitoumusten ja ohjelmien myötä Suomi on sitoutunut kehittämään opetusta inklusiiviseen suuntaan kaikkien lasten oppimisen turvaamiseksi (OPM, 2007; Vitikka ym., 2021). Yksi näistä sopimuksista on YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, joka astui Suomen osalta voimaan vuonna 1991. Sopimuksen mukaan yksikään lapsi ei saa tulla syrjityksi (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Pyrkimys kaikkien lasten yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja inklusioon on nähtävissä myös nykyisessä opetussuunnitelmassa. Voimassa oleva opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2016) velvoittaa, että opetuksen on oltava saavutettavaa ja esteetöntä ja sitä on kehitettävä inklusioperiaatteen mukaisesti. Tilastokeskuksen (2022) tiedotteen mukaan Suomessa noin joka viides peruskoulun oppilas saa tehostettua tai erityistä tukea. Tästä johtuen inklusiivinen opetus kuuluu olennaisena osana luokanopettajan työhön.

3 INKLUSIIVINEN LUOKANOPETTAJA

3.1 Koulun toimintakulttuurin vaikutus luokanopettajan työhön

Tutkimustiedon perusteella on osoitettavissa, että koulun toimintakulttuuri on hyvin laaja kokonaisuus ja voimme päätellä sillä olevan merkittävä vaikutus luokanopettajan työhön. Muutos inklusiivisempaan suuntaan voi tapahtua ainoastaan koulun toimintakulttuurista käsin (Hakala & Leivo, 2015, s. 18). Luokanopettajan tulee tuntea koulunsa toimintakulttuuri, sillä opettajalla on siinä keskeinen rooli (Mäki-Havulinna, 2018, s. 21, 91). Liusvaara (2014, s. 83) kuvaa opettajaa toimijaksi, joka on osallisena kouluyhteisön toimintakulttuurisissa prosesseissa. Hän on tutkinut rehtoreiden käsityksiä koulun kehittämisestä. Yhteiskunta ja koulun toimintakulttuuri ovat muutoksessa, johon opettajan tulee kyetä vastaamaan. (Liusvaara, 2014, s. 14, 77.) Yhteisöllisyyden merkitys on korostunut nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä, ja se heijastuu myös kouluun (Sirkko, 2020, s. 33). Oppilasaineksen huomioivalla toimintakulttuurilla koulu pystyy tukemaan erilaisten oppijoiden koulunkäyntiä (Alajoki, 2021, s. 80). Näin ollen oppijoiden tuen tarpeiden määrittely sekä toteuttaminen ovat kouluyhteisön yhteisiä asioita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2016) mukaan toimintakulttuurilla on merkittävä rooli perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa. Kouluyhteisön toimintatavat heijastuvat aina koulun toimintakulttuuriin (Naukkari, 2018). Koulun toimintakulttuuri koostuu työtä ohjaavista normeista ja toiminnan tavoitteista, johtamisesta sekä siihen liittyvistä organisointi-, suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointitavoista (Opetushallitus, 2016). Siihen vaikuttavat myös yhteisön osaaminen ja kehittäminen sekä pedagogiikka ja ammatillisuus. Kulttuuriin kuuluvien jäsenten välinen vuorovaikutus sekä oppimisympäristöjen ilmapiiri ja arkikäytännöt vaikuttavat osaltaan

kulttuurin muotoutumiseen. Toimintakulttuuri muovautuu sekä tiedostamattomista että tiedostetuista tekijöistä. Sen vaikutus on jatkuvasti läsnä huolimatta siitä, tunnistetaanko sitä vai ei. (Opetushallitus, 2016.)

Kyllösen (2011, s. 53) mukaan koulun toimintakulttuuri muodostuu yhteisön tavoista, asenteista ja arvoista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2016) todetaan oppilaiden omaksuvan arvoja, asenteita ja tapoja aikuisten tavasta toimia. Toimintakulttuurin vaikutuksen tiedostaminen onkin tärkeää toimintakulttuurin kehittämisessä. Toimintakulttuuri näkyy selvimmin koulun arjessa, esimerkiksi vuorovaikutuksessa sekä kielenkäytön malleissa. Perusopetuksen toimintakulttuurin tavoitteena on tukea kouluja toimintansa suuntaamisessa. Koulujen tavoitteena on luoda toimintakulttuuri, jonka avulla voidaan edistää niin oppimista, osallisuutta, hyvinvointia kuin myös kestäväää elämäntapaa. (Opetushallitus, 2016.)

Kuten Liusvaara (2014) on jo edellä todennut, yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ovat merkittävässä asemassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaan toimintakulttuurin ytimenä on oppiva yhteisö. Yhteisöä vahvistavia tekijöitä ovat yhdessä tekeminen sekä osallisuuden kokemukset. Naukkarisen (2018) mukaan koulun henkilökunnan ja erityisesti luokanopettajan tulisi hyväksyä myös tuen tarvitsijat osaksi kouluyhteisöä. Hän jatkaa inklusiivisen koulun olevan aina vastuussa oman toimintansa ja inklusion kehittämisestä. Morningstarin ja kollegoiden (2015, s. 208) tutkimus osoittaa luokahuonetason muutosten suunnittelun ja arvioinnin tärkeyden, sillä ne ovat olennainen osa koko koulujärjestelmän laajuista muutosta. Näin ollen yhteisön oppimista edistävät tavoitteiden pohdinta, kiireettömyys sekä oman työn arviointi (Opetushallitus, 2016). Oppivassa yhteisössä opitaan toinen toisiltaan. Se luo edellytyksiä innostumiseen sekä onnistumisen kokemuksiin, mikä mahdollistaa oppilaille vahvan tunteen yhteisöön kuuluvuudesta. Yhteisö rohkaisee yrittämään ja myös oppimaan virheistään. (Opetushallitus, 2016.)

Rehtorilla on merkittävä tehtävä kulttuurin muutoksen tukijana (Liusvaara, 2014, s. 16). Johtamisen kohdistuminen erityisesti oppimisen edellytyksistä huo-

lehtimiseen korostaa pedagogisen ja jaetun johtamisen merkitystä (Opetushallitus, 2016). Kyllösen (2012) tutkimuksen tulosten mukaan tulevaisuuden koulussa kriittiseksi menestystekijäksi nousi jaetun johtajuuden toteutuminen. Liusvaaran (2014, s. 13) mukaan koulutuspoliittiset muutokset ovat vaikuttaneet merkittävästi rehtorin työnkuvaan. Muutosten aikaansaamisen toteutus on lähes yksinomaan rehtorilla. Merkittävin tekijä muutosten toteuttamiseen sekä mahdollistamiseen on koulun johdon näkemys koulun kehittämisen suunnasta. Rehtorin täytyy tunnistaa ne paineet ja tavoitteet, joita yhteiskunta ja koulutuspoliittiset tavoitteet hänen kouluyksikölleen luovat. Rehtorin on tärkeää pohtia, mitkä koulun arvoista on säilytettävä ja mitä on uudistettava. (Liusvaara, 2014, s. 14, 16.)

Lahtero ja Salonen (2022) toteavat johtamiskulttuurin olevan osa koulun toimintakulttuuria. Rehtori ja muu opetushenkilöstö kuuluvat oman koulunsa toimintakulttuurin lisäksi esimerkiksi kuntansa opetustoimen ja kansallisen kulttuurin toimintakulttuuriin. Huomioitavaa on, että ylemmän tason kulttuurit vaikuttavat aina alempiin ja alemmat kulttuuritasot ylempiin. Tämän vuoksi ei ole syytä eikä edes toivottavaa yrittää löytää kaikkiin kouluihin yhtä yhteistä toimintakulttuuria. (Lahtero & Salonen, 2022, s. 80–81.) Myös opiskeluhoito on koulun yhteisöllistä hyvinvointityötä. Koskela (2017, s. 279–280) on käsitellyt opiskeluhoillon roolia osana koulu yhteisön toimintakulttuuria. Käytännössä se rakentuu eritasoisissa kohtaamisissa henkilökunnan ja oppilaiden kesken, muun muassa tunteilla, välitunteilla ja muissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa.

Norrenan (2015, s. 89) mukaan tasa-arvoista koulutusta on pidetty kansakuntamme vahvuutena, jota on ihailtu laajalti. Hänen mukaansa kouluilla on nykyään kaksi perustehtävää. Ensimmäinen tehtävä on kasvattaa tasapainoisia yksilöitä ja toisena tehtävänä on kasvattaa heistä yhteiskunnan tarpeisiin sopivia veronmaksajia. Elämme kuitenkin hyvin yksilökeskeisessä, viihteellisessä ja median ohjailemassa kulttuurissa, jossa oman edun tavoittelu on sallittua. Norrenan mukaan koulun täytyy tukea näitä arvoja, koska ne kuuluvat yhteiskuntamme toimintakulttuuriin. Tästä päästäänkin kysymykseen, miten opettajan työtä teh-

dään oikein. Vaikka opettajilla on työssään autonomia, he tulkitsevat ja toteuttavat ammattietiikkansa avulla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Norrena, 2015, s. 89.)

Kallio (2016) puhuu valmentavasta työotteesta ja opetusmetodista koulussa. Sillä tarkoitetaan kokonaisvaltaista ajattelu- ja toimintatapaa. Valmentavan työotteen tavoitteena on psykologisen pääoman kasvattaminen sekä elinikäisen oppimisen asenteen kehittäminen. Kallion mukaan se voisi parhaimmillaan olla koko koulun kulttuuri, joka tukee jokaisen oppilaan, luokan sekä koko työyhteisön potentiaalin löytämistä, sen esiin nostamista ja tehokkaampaa hyödyntämistä. Valmentava työote on ajattelutapa, joka näkyy arjessa oppilaiden kohtaamisessa. (Kallio, 2016, s. 63–66.) Mäki-Havulinna (2018) on tarkastellut opettajan merkitystä tukea tarvitsevien oppilaiden koulupäivissä. Hän (2018, s. 21) toteaa koulun toimintakulttuurin ilmenevän ennen kaikkea opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja kohtaamisissa. Näin ollen koulun toimintakulttuuria seuraa jokaisen opettajan oma käyttöteoria, joka ohjaa heitä työssään.

3.2 Luokanopettajan käyttöteoria

Luokanopettajan oma käyttöteoria vaikuttaa työhön inklusiivisena pedagogina. Ojanen (2000) kuvaa opettajan käyttöteoriaa sisäänrakennetuksi säädöstöksi tai ohjausjärjestelmäksi, joka toimii lähinnä tiedostamattomalla tasolla. Jokainen kehittää käyttöteoriaansa itse. Se auttaa ymmärtämään omaa työtä koskevia ennakkoluuloja, uskomuksia ja rutiineja. Kriittisen reflektion sekä kokemuksellisen oppimisen yhdistämisestä syntyy ammattitaidon kehittyminen. Käyttöteorian avulla ihminen alkaa ymmärtää, millaisiin tietoihin ja taitoihin, arvoihin ja uskomuksiin hänen toimintansa perustuu. Uusien kokemusten myötä käyttöteorian voidaan olettaa kehittyvän jatkuvasti. (Ojanen, 2000, s. 86–94.)

Opettajan reflektio kuuluu hyvin keskeisesti oman käyttöteorian tiedostamiseen (Alajoki, 2021, s. 57). Reflektointia ja itsearviointia voidaan Korkeakosken (2000) mukaan pitää synonyymeinä. Niillä tarkoitetaan oman toiminnan ja koke-

musten, omien tuntemusten sekä niiden taustalla vaikuttavien arvojen ja tietorakenteiden pohdintaa (Korkeakoski, 2000, s. 160–161). Kasvatustilanteita reflektoimalla kollaboratiivisesti kasvusta ja oppimisesta tulee paljon tehokkaampaa (Ojanen, 2000, s. 109). Tämän perusteella opettajan on syytä tarkastella ja reflektoida omaa käyttöteoriaansa kriittisesti. Opettajan käyttöteorian on useissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan siihen, millaiseksi opetustoteutus muotoutuu (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, s. 182).

Koska opettajan työ liittyy vahvasti oppimiseen, opettajan käyttöteorian voidaan olettaa sisältävän aina jonkin oppimiskäsityksen. Yrjänäinen ja Ropo (2013) ovat tarkastelleet teorian ilmaisumuotoja sekä sitä, miten ne esiintyvät yleensä mallina tai malleina, jotka auttavat ymmärtämään tai selittämään ilmiötä sekä siihen liittyvää vaihtelua. Teorian yhteydessä käytetty käsitteistö poikkeaa varsin usein siitä, miten tutkivastikin ajatteleva opettaja pohdiskelee oppilaiden oppimistuloksia verrattuna omiin tavoitteisiinsa. Käytännön työssään opettaja on useiden sellaisten prosessien subjektina tai objektina, jotka liittyvät prosessin olennaisiin piirteisiin, mutta samalla peittävät niitä. Opetuksen teorian tulee olla käytännön toimijoiden hyväksyttävissä, ja siksi opettajan onkin välttämätöntä kehittää omaa malliaan käytännön ja teorian välillä. (Yrjänäinen & Ropo, 2013, s. 4.)

Eskola ja Wahlgren (2013) vertailevat viittä erilaista oppimisen teoriasuuntausta. Erilaisia oppimiskäsityksiä ovat behaviorismi, humanistinen, kognitiivinen, sosiaalinen sekä konstruktivistinen oppiminen. Behaviorismin mukaan oppimista on käyttäytymisen muutos. Siinä opettajan tehtävänä on luoda sellainen oppimisympäristö, joka kannustaa toivottuun käyttäytymiseen. Opetus on hyvin kontrolloitua ja opettajakeskeistä. Toivotusta käyttäytymisestä oppilaita palkitaan ja ei-toivotusta rangaistaan. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa vuorostaan inhimillisyyttä sekä henkistä potentiaalia. Tällöin emootiot, motivaatio, vapaa tahto sekä vastuu nousevat oppimisen keskiöön. Itseohjatun oppimisen mallit taas kuvaavat humanistista näkemystä. Kognitiivinen oppimiskäsitys keskittyy henkisiin prosesseihin ja tulkintaan, miten tietoa prosessoidaan, varastoidaan

sekä palautetaan mieleen. Uutta tietoa oppimaan oppimisesta syntyy kognitiivisia prosesseja tutkimalla. Sosiaalisessa oppimiskäsityksessä korostetaan vuorostaan vuorovaikutusta ja oppimisen sosiaalista ympäristöä, jossa mallioppiminen sekä mentorointi ovat keskeisiä oppimismuotoja. (Eskola & Wahlgren, 2013.)

Opettajien ammatillinen kasvu perustuu usein konstruktivismin käsitteille, jotka koskevat oppimistilanteita (Eskola & Wahlgren, 2013). Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää sisällään itse ohjatun oppimisen, uudistavan oppimisen, kokemuksellisen oppimisen, situationaalisen kognition sekä reflektiivisen harjoittelun. Opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa tavalla, jossa tietopohja rakentuu oppijan kokemuksiin perustuen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimisen koetaan olevan oppijan oman toiminnan tulosta. Oppiminen on prosessi, jossa oppija luo uusia merkityksiä yksin ja yhdessä muiden kanssa. Oppimisprosessiin vaikuttaa oppijan näkemys omasta roolistaan sekä kokeeko hän olevansa itse vastuussa omasta oppimisestaan vai odottaako hän opettajan ohjausta. (Eskola & Wahlgren, 2013.)

Ojasen (2000, s. 41) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys on sopusoinnussa nyky-yhteiskunnan kanssa, jossa tarvitaan autonomisia, työtään kehittäviä ihmisiä. Konstruktivismissa ajatellaan tiedon rakentuvan yksilön oman ajattelun avulla teknologian sekä tutkimustoiminnan tukemana. Tiedon konstruointi tarkoittaa kykyä tulkita annettua ja saatua tietoa aiemmin opitun sekä odotusten ja kokemusten pohjalta. Uudet oppimiskokemukset ikään kuin sulavat reflektion avulla aikaisempiin merkitysperspektiiveihin. Tämän myötä uusi tulkinta alkaa ohjata myöhempää ymmärtämistä. (Ojanen, 2000, s. 41.)

Pang ja Ling (2012) ovat tehneet oppimistutkimuksen, jonka tarkoituksena on ollut auttaa opettajia käyttämään teoriaa, kehittymään ammatillisesti sekä tuottamaan uutta tietoa jaettavaksi. He ovat kehittäneet variaatioteorian, joka sisältää kolme erilaista muunnelmaa. Ensimmäinen muunnelma koskee vaihtelua oppilaiden tavoissa ja miten oppilaat näkevät oppimisen kohteen. Opettajien tulisi hyödyntää näitä oppijoiden erilaisia kokemuksia tai oppimisen kohteen ym-

märtämistä oppituntia suunnitellessaan. Tämä vaatii opettajalta kykyä ymmärtää erilaisia tapoja sekä herkistyä niille. Yksilöllisten erojen pitäminen voimavarana, ei ongelmana tai esteenä, parantaa oppimista. (Pang & Ling, 2012.)

Variaatioteorian toinen muunnelma koskee vaihtelua opettajien tavoissa nähdä oppimisen kohde ja käsitellä sitä (Pang & Ling, 2012). Kokemuksen sekä ammatillisen käytännön kautta opettajat kehittävät käytännön tietoa siitä, miten erilaisia oppijoita käsitellään. Kerrytetty tieto saattaa olla hiljaista ja huomaamattonta, ja sitä pidetään hyödyllisenä opetusta suunniteltaessa. Kokemuksen kautta syntynyt tieto vaihtelee opettajakohtaisesti, joten tiedon jakaminen nähdään hyvin arvokkaana panoksena oppimisprosessin suunnittelussa. Kolmannessa variaatioteorian muunnelmassa keskitytään vaihtelun käyttämiseen pedagogisen suunnittelun ohjaavana periaatteena. Muunnelmien yksi ja kaksi perusteella opettajien tulisi kyetä tunnistamaan oppimiskohteen kriittiset näkökohdat. Opettajien tulisi osata suunnitella tietty vaihtelumalli auttaakseen oppijoita omaksuma tietyn oppimiskohteen ja kokemaan ilmiön uudessa valossa. Vaihtelumallilla tarkoitetaan eri näkökulmien vaihtelemista ja säilyttämistä muuttumattomina. Tämänkaltainen tietoinen ja systemaattinen tapa edistää oppijoiden oppimista. (Pang & Ling, 2012.)

Opettajan tapaan toimia pedagogina vaikuttavat hänen omat käsityksensä oppimisesta ja opettamisesta (Eskola & Wahlgren, 2013, s. 16). Opettajan omaan opetuskäsitykseen perustuvaa tapaa suunnitella ja toteuttaa opetusta voidaan kutsua opetukselliseksi lähestymistavaksi. Opetuksellinen lähestymistapa sisältää sekä opettajan tavoitteet että aikomukset tietynlaiseen opetustapaan liittyen. Se sisältää myös oppimisen arvioinnin sekä opettajan tavan huomioida oppijat. Opettajien havainnointi ja tulkinta tapahtuu opetuskäsitysten perusteella. (Eskola & Wahlgren, 2013, s. 16.) Saloviita (2020) on tutkinut opettajien asenteita inklusiota kohtaan. Hänen (2020, s. 64) mukaansa opettajan suhtautuminen inklusioon vaikuttaa automaattisesti myös opettajan toimintaan, jolloin asenteella inklusiota kohtaan on ratkaiseva asema luokanopettajan käyttöteorian kanalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016, s. 17) oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Oppilas oppii omaan tavoitteenasetteluun sekä ongelmanratkaisuun yksin ja yhdessä muiden kanssa. Samalla hän oppii myös refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan sekä tunteitaan uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla. Myönteiset oppimiskokemukset ja oppimisen ilo edistävät oppimista, ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Olennaista oppimisprosessissa on oppilaiden taito ja tahto kehittyä sekä toimia yhdessä toisten kanssa. Tavoitteena on elinikäinen oppiminen. Oppimisprosessissa on tärkeää tiedostaa omat tapansa toimia ja oppia, jolloin edistetään samalla oppilaan itseohjautuvuutta. Oppilasta ohjataan myös liittämään uudet opittavat asiat aiemmin opittuihin. Motivaatiota ja oppimisprosessia ohjaavat oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat, tunteet ja kokemukset sekä käsitykset itsestään oppijana. Positiivinen palaute on tärkeä ja keskeinen osa oppimista. (Opetushallitus, 2016.)

Pantićin ja Florianin (2015) mukaan osallistava pedagoginen lähestymistapa erotetaan inklusiivisen koulutuksen käsitteistä. Vuosikymmeniä jatkunut tutkimus koulun tekijöiden vaikutuksesta oppimiseen sekä oppimisen tuloksiin on saanut heidät vakuuttuneiksi siitä, että koulutuksen osallistaminen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on laaja, perusteltu ja tarpeellinen käsite. Jos halutaan kehittää opettajien osaamista, tarvitaan uusia lähestymistapoja. Tämä johtaa tärkeisiin kysymyksiin siitä, miten uudet opettajat voisivat ja miten heidän pitäisi valmistautua, mikäli he aikovat osallistua oikeudenmukaisuuden tavoitteisiin toimimalla tavoilla, jotka välttävät syrjäytymisen sekä joidenkin oppilaiden epätasa-arvoisten koulutustulosten jatkumisen. (Pantić & Florian, 2015.) Opettajalla tulee olla valmiudet kohdata erilaiset oppijat ja heidän tarpeensa.

3.3 Luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen

Luokanopettajilta vaaditaan erityispedagogista osaamista, sillä tarve erityispedagogiselle osaamiselle on lisääntynyt inklusion myötä (Husu & Toom, 2016, s. 9). Mobergin ja Savolaisen (2015, s. 99) mukaan opettajien valmius inklusiiviseen

kasvatukseen on kytköksissä opettajankoulutukseen. Haug (2017) toteaa kuitenkin opettajien inklusion vaatiman pedagogisen osaamisen olevan usein heikkoa. Siitä huolimatta suomalainen opettajankoulutus on saanut viime vuosien aikana paljon arvostusta kansainvälisesti (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 74). Peruskoulun oppimistulokset ovat olleet hyviä, ja niiden taustatekijöinä on pidetty erinomaisia opettajia. Kyrö-Ämmälä ja Arminen muistuttavat, ettemme kuitenkaan voi pysyä huipulla automaattisesti, vaan opettajankoulutusta tulee kehittää. Maailman muuttuessa myös opetusmenetelmiä on muutettava. Kasvatustodellisuus ja jopa oppilaat muuttuvat, mikä pakottaa opettajat omaksumaan uudenlaisia toimintatapoja ja ajatusmalleja. Tarvitsemme osaavia opettajia, joilla on halu kehittyä läpi koko uransa. Hallitus nimesikin yhdeksi maamme kärkihankkeeksi Osaaminen ja koulutus I -hankkeen vuosille 2015–2019. Hankkeen tavoitteeksi asetettiin opettajakoulutuksen uudistaminen ja visiona oli ”Suomessa on maailman parhaat opettajat, jotka kehittävät osaamistaan läpi koko uran.” (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 74.)

Kehittämisohjelmassa puhuttiin laaja-alaisesta osaamisesta sekä opettajista uuden luomisen asiantuntijoina (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 75). Inklusivisen kasvatuksen näkökulmasta opettajankoulutuksen aikana osaamisen pitäisi kehittyä niin kognitiivisen, pedagogisen kuin sosioemotionaalisen osaamisen osalta. Näitä taitoja yhdessä voidaan pitää avaintekijöinä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja osallisuuden tukemisessa. Opettajaopiskelija on omana persoonanaan kasvatuksellisten teorioiden, käytännön harjoitteluiden sekä tutkimuksen ympäröimänä (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 75–76). Opettajan työn vaatimukset edellyttävät jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Heikosen (2020, s. 62–63) mukaan uransa alkuvaiheessa olevat opettajat voivat kohdata työssään haasteita, mutta hyvä ammatillinen toimijuus auttaa kehittämään ammattitaitoa. Hän on tarkastellut aloittelevien luokanopettajien ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa.

Saloviidan (2009, s. 359) mukaan opettajankoulutus on saanut moitteita siitä, etteivät opiskelijat saa opinnoissaan tarpeeksi tietoa erityistarpeiden kohtaamisesta tavallisilla luokilla. Erityistarpeiden on todettu olevan lisääntymässä,

joten puutetta voidaan pitää entistä vakavampana. Huoli on esiintynyt jo virallisissa asiakirjoissa. Asiaan ovat kiinnittäneet huomiota muun muassa eduskunta, Opettajankoulutus 2020 -työryhmä sekä opetusministeriö. Heillä kaikilla on yhteinen ymmärrys siitä, että opettajankoulutuksessa on jotakin vialla. Saloviita pohtii käsityksen kyseenalaistamista eikä löydä edellä mainittujen tahojen asiakirjoista perusteluja kritiikille. Hän arvelee kritiikin perustuvan ajatukseen, ettei oppilaita siirrettäisi niin paljon erityisluokille, mikäli opettajat osaisivat itse opettaa heitä. (Saloviita, 2009, s. 359.)

Saloviita (2009, s. 359) toteaa opettajankoulutuksen olevan merkittävässä asemassa siinä, miten hyvin opettaja pystyy kohtaamaan oppilaan erityistarpeet. Hänen mukaansa opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksia tulisi analysoida sekä tarkastella niihin sisältyvän erityispedagogiikan määrää. Saloviita huomauttaa, että erityispedagogiikan opintopistemäärien ja opettajan osaamisen rinnastaminen on silti liian suoraviivaista. Hän toteaa opetustaitojen muodostavan kokonaisuuden, jossa asioiden opettelu ei tapahdu vain palasina. (Saloviita, 2009, s. 359.)

Persson (2019, s. 66) käsittelee erityispedagogiikan suhdetta tavalliseen pedagogiikkaan. Hän nimeää yhdeksi erityisopetuksen dilemmoista sen, että se voi pelkällä olemassaolollaan myötävaikuttaa syrjäytymiseen ja eristäytymiseen. Kyrö-Ämmälän ja Armisen (2020, s. 79) mukaan opettajankoulutuksella on ratkaiseva asema siinä, että kaikki opettajat ovat riittävän päteviä ja ammattitaitoisia. Opettajilla tulisi olla yhtäläiset valmiudet sekä lähtökohdat parhaiden mahdollisten oppimistilanteiden luomiseksi. Inklusiivisella kasvatuksella pyritään ehkäisemään, vähentämään ja poistamaan oppimisen ja osallistumisen esteitä (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 79.)

Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020, s. 80) pohtivat, mitä luokanopettajalta vaaditaan. Vaatimukset ovat muuttuneet ja kasvaneet yhteiskunnallisten muutosten myötä. Moniulotteinen kouluarki edellyttää laaja-alaista ammattitaitoa. Opettamisen perustana voidaan pitää myös opettajan omia tunnetaitoja. Opettajan on kyettävä luomaan turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö oman sensitiivisyytensä avulla (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 80–82). Mäki-Havulinnan

(2018, s. 27) mukaan opettaja voi vaikuttaa oppimisympäristöön ja sitä kautta tukea oppilaiden oppimista.

Kontu ja Pirttimaa (2010, s. 109–110) kuvaavat vuorovaikutuksen, tiimityön ja eettisten arvojen korostuvan opettajan työssä. On tärkeää, että opettaja voi tehdä työtä omalla persoonallaan. Olennaista on lapsen osallisuuden mahdollistaminen. Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan inklusiossa osallisuus kuuluu kaikille lapsille. He ovat tutkineet inklusion ulottuvuuksia. Näin ollen lapsen osallisuutta voidaankin pitää oppimisen perusedellytyksenä. Osallisuuden vaatimus ja oppimisen näkemys yhteisenä toimintana muuttavat käsitystä myös opettajuudesta. Hyvää vuorovaikutusta voidaan pitää opetuksen ja onnistuneen oppimisen perustana. Se edellyttää niin Konnun ja Pirttimaan (2010, s. 111) kuin myös Kyrö-Ämmälän ja Armisen (2020, s. 87) mukaan taitoa havaita omia ja toisten tunteita sekä toiveita, haluja ja tavoitteita. Kontu ja Pirttimaa (2010, s. 111) toteavat vuorovaikutuksen syntyvän pedagogisessa kohtaamisessa. Siinä avainasemassa on lapsen tunteminen. Sen kautta opettajalle kehittyy tietoisuus siitä, miten oppilaan kanssa tulee toimia. Tämä tarkoittaa myös opettajan oman käyttöteorian tiedostamista ja tuntemusta sekä opetussuunnitelman soveltamista omassa työssään. Konnun ja Pirttimaan (2010) näkemyksen mukaan hyvä opettaja kulkee aina vähän lapsen osaamisen edellä. Hyvä opettaja tietää, mitä lapsi on juuri oppimassa ja osaa ohjata lasta. Sen lisäksi hän työskentelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 111–112.)

Sointu ym. (2017) ovat tarkastelleet lapsen koulupolulle kiinnittymistä sekä hyvinvointia vahvuuksia ja motivaatiota tukemalla. Myönteinen käsitys itsestä, omasta osaamisesta ja selviytymisestä ovat yhteydessä oppimiseen, koulumotiivaatioon sekä kouluun kiinnittymiseen. Suomalainen koulutuskenttä painottaa oppijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia, sen huomioimista ja edistämistä. Vahvuusajattelun voidaan siis ajatella sopivan hyvin suomalaisiin kouluihin (Sointu ym., 2017, s. 111–113.) Myös perusopetussuunnitelman perusteissa painotetaan vahvuuksien tunnistamista (Opetushallitus, 2016).

Kallion (2016, s. 108) mukaan yhteyttä ei voi syntyä kahden ihmisen välille ilman molemminpuolista kunnioitusta ja luottamusta. Hän puhuu valmentavasta työotteesta, johon kuuluu ehdoton usko oppilaan voimavaroihin sekä potentiaaliin. Oppilas täytyy nähdä fiksuna ja oppivana, eikä häntä ei ole tarvetta muuttaa. Oppilaassa itsessään on kaikki tarvittavat voimavarat tavoitteeseen pääsemiseksi. Valmentavan opettajan tehtävänä on houkutellessa esiin valmennettavan omat vastaukset sekä vahvistaa uskoa niihin. Tällä tavalla kehitetään oppilaan psykologista pääomaa. Voimavarat ja taidot ovat kuitenkin eri asioita. Uusia taitoja opetellaan ja opitaan, mikä onkin yksi valmennuksen tavoitteista (Kallio, 2016, s. 108.)

Saloviita (2009, s. 360) toteaa erityisopettajan salaisten reseptien olevan todellisuudessa tavallista maalaisjärjen käyttöä. Hänen mukaansa erityisopettajan toiminta ei oleellisesti eroa luokanopettajan työstä, ja erityisopettajat itse kokevat menetelmänsä hyvin yksinkertaisiksi. Menetelminä voivat olla esimerkiksi tavoitteiden alentaminen, kertaaminen ja toistaminen sekä selkeällä äänellä puhuminen. Eriyttäminen on olennainen osa inklusiivista opetusta (Isosomppi & Leivo, 2015, s. 690). Ajan rajallisuus voidaan kuitenkin kokea eriyttämisen esteeksi (Alajoki, 2021, s. 130; Roiha & Polso, 2018, s. 36). Roiha ja Polso (2018, s. 37) ehdottavat vastaukseksi eriyttämistä pienin askelin. He kehottavat pohtimaan ensin vain muutamaa oppiaineen eriyttämistä. Heidän mukaansa usein jo pelkällä oppimisympäristön eriyttämisellä saadaan huomattava vaikutus joidenkin oppilaiden koulunkäyntiin. Näin ollen opettajan opetuksen tulisi perustua oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Roiha & Polso, 2018, s. 38, 44.)

Sundqvistin ym. (2019) mukaan useat opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi valmiuksia opettaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Yhtenä selviytymiskeinona opettajat pitävät yhteistyötä erityisopettajien kanssa. Yhteistyön merkitys korostuu entisestään puhuttaessa inklusiivisen opetuksen kehittämisestä. (Sundqvist ym., 2019.) Kokko (2021, s. 79) toteaaakin yhteistyön mahdollistavan luokanopettajan erityispedagogisen osaamisen kehittymisen. Samalla edistetään myös koulun kehittymistä inklusiivisempaan suuntaan. Tämä edellyt-

tää opettajalta omien erityispedagogisten valmiuksiensa tiedostamista. Iso-sompin ja Leivon (2015, s. 692) mukaan jo luokanopettajaksi opiskelevat tunnistavat tarpeen luokanopettajan ja erityisopettajan väliselle yhteistyölle sekä oman erityispedagogisen osaamisen kehittämiseksi.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on perehtyä luokanopettajien kokemuksiin inklusiosta ja syventää tarkastelua tutkimalla heidän kokemuksiaan inklusion periaatteiden toteutumisesta koulussa. Tavoitteena on ymmärtää luokanopettajien inklusioon liittyviä kokemuksia ja tuottaa sen avulla lisätietoa inklusion toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä luokanopettajan näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusion periaatteiden toteutumisesta luokan arjessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimuksemme tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologinen. Fenomenologisessa tutkimusperinteessä ihminen tutkii ihmistä eli tutkija tutkittavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39). Fenomenologiassa pyritään lisäämään ymmärrystä jostakin inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine, 2018). Tutkimuskohteenamme ovat luokanopettajien kokemukset, joten fenomenologia oli luonteva valinta opettajien kokemusmaailman ymmärtämiseen. Vilkka (2021, s. 171) kuvaa fenomenologisella lähestymistavalla tutkittavan ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan, jossa hän elää, seuraavasti: kokemuksellinen suhde käsittää ihmisen aktiivisen vuorovaikutussuhteen toisiin ihmisiin, kulttuuriin sekä luontoon. Näiden tekijöiden väliset suhteet ilmenevät ihmisen kokemuksina. Tutkimuksen kohteeksi muodostuu näin ihmisen elämäntodellisuus. (Vilkka, 2021, s. 171.)

Bevan (2014) kirjoittaa ihmisen elämäntodellisuudesta sekä luonnollisesta asenteesta. Hän kuvailee asennetta tavaksi, jolla jokainen meistä on mukana elämäntodellisuudessa. Bevanin mukaan luonnollinen asenne on helppo olotila. Fenomenologisessa tutkimuksessa elämäntodellisuuden kokemus luonnollisessa asenteessa on ilmiön tutkimuksen kohteena. Tämän vuoksi fenomenologista tutkijaa kiinnostaa ihmisen kokemusten kuvailu tavalla, jolla hän sen näkee, ei jostain teoreettisesta näkökulmasta. (Bevan, 2014.) Tutkimme luokanopettajien kokemuksia, jotka muodostuvat inkluusioon liittyvistä merkityksistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 40) tarkentavat fenomenologisen tutkimuksen kohteeksi kokemuksen tutkimisen, mutta koska ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen ja koska kaikki ilmiöt ovat yksilöille merkittäviä, kokemus muotoutuu merkityksistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40; Bevan, 2014.)

Fenomenologisessa tieteenfilosofiassa korostetaan yksilön perspektiiviä, sillä yksilöt elävät maailmasuhteessa (Laine, 2018, s. 32). Ihmisyksilöt rakentuvat fenomenologiassa suhteessa maailmaan, eikä ihmistä voida ymmärtää, mikäli hänet irrotetaan maailmasuhteestaan. Vaikka jokainen kokee maailmansa itse,

samaan yhteisöön kuuluvat yksilöt elävät varsin samanlaisessa suhteessa maailmaan. (Laine, 2018, s. 30, 32). Tutkimuksemme kannalta tämä tarkoittaa, että jokaisella luokanopettajalla on yksilölliset kokemuksensa inklusiosta, mutta ne voivat silti paljastaa myös jotain yleistä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 40) mukaan merkitykset syntyvät yhteisöissä. Jokainen yksilö on kuitenkin erilainen, mikä tarkoittaa, että fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita myös ainutkertaisuudesta pelkkien yhtäläisyyksien sijaan (Laine, 2018, s. 32). Yksilö voi intuitiivisesti ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia, mutta toisen kokemusta ei voida kuitenkaan kokea suoraan ja siten toisten kokemuksia ei voida täysin ymmärtää (Stolz, 2020). Stolzin (2020) mukaan kertomukset kokemuksista ovat kuitenkin yleisiä kaikille, joten tuloksia ei voida siinä mielessä nähdä henkilökohtaisina.

Vilkan (2021, s. 171–172) ja Laineen (2018, s. 37) mukaan fenomenologinen tutkija ei koskaan lähde tyhjästä, vaan tiedostaa oman esiymmärryksensä tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Esiymmärrys mahdollistaa tutkittavien kokemusten sekä ilmaisujen ymmärtämisen paremmin. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena onkin oman esiymmärryksen kyseenalaistaminen ja siitä etäännyminen, jotta oma tieto voisi lisääntyä. (Vilka, 2012, s. 171–172.) Lehtomaa (2008, s. 165) toteaa kokemuksen tutkimuksen olevan aina esiymmärtäneisyyttä, jossa tutkijan elämäntilanne rajoittaa tutkijan tajunnallista ymmärrystä. Laineen mukaan esiymmärrys liittyy kiinteästi fenomenologiaan (2018, s. 34).

Oma esiymmärryksemme on kulkenut mukana koko tutkimusprosessin ajan. Esiymmärryksemme mukaan inklusion toteutumista häiritsevät usein liian vähäiset resurssit. Olemme kuitenkin tietoisesti ottaneet etäisyyttä esiymmärrykseemme tutkimuksen ajaksi (Laine, 2018, s. 36). Lehtomaa (2008, s. 164) mukaan tutkijoiden on pyrittävä välttämään luontaista tapaansa ymmärtää asioita oman esiymmärryksenä mukaan. Esiymmärrys on korvattava tieteellisellä fenomenologisella asenteella (Lehtomaa, 2008, s. 164). Asetettuamme esiymmärryksemme syrjään tulkinnat luokanopettajien kokemuksista ovat auttaneet meitä rakentamaan uutta tietoa olettamuksiemme tai jo opitun tiedon rinnalle.

Fenomenologisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita yksittäisistä merkityksistä, joita tutkittavat tuottavat (Vilkkä, 2012, s. 172). Yksittäisistä merkityksistä muodostuu lopulta merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia. Kokemukset rakentuvat erilaisista merkityksistä (Laine, 2018, s. 31). Näin ollen maailma, jossa elämme, on merkityksellinen. Fenomenologiassa ihmisen maailmasuhdetta kuvaillaan intentionaaliseksi. Tällöin kaikella kokemallamme on meille jokin merkitys. Tämän vuoksi myös luokanopettajien kokemukset inkluusiosta ovat merkityksellisiä. Kokemusten tutkiminen tarkoittaa siis fenomenologiassa kokemusten merkityssisältöjen ja niiden rakenteiden tutkimista. (Laine, 2018, s. 31.)

Tässä tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä luokanopettajien kokemana heidän merkitysmaailmastaan käsin. Lehtomaan (2008, s. 163) mukaan kokemuksellinen ilmiö pyritään ymmärtämään sellaisena kuin se ilmenee. Tehtävämme tutkijoina on kuvata ilmiö niin, että merkitysyhteydet säilyvät muuttumattomina, eivätkä ne muutu omiksi merkitysyhteyksiksemme. Tutkija ei kykene koskaan täysin ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä. Fenomenologinen ymmärrys pohjautuu kuitenkin tiiviisti todellisuuteen. Tutkittava ilmiö tarkoittaa fenomenologiassa tutkittavaa elämäntilannetta ihmisten kokemuksista käsin. Siksi on perusteltua lähestyä tutkittavaa ilmiötä fenomenologian kautta, sillä tutkimuksemme keskiössä ovat kokemusten merkitykset. Pyrimme siis ymmärtämään luokanopettajien kokemuksista nousevia merkityskokonaisuuksia ja näkökulmia, joita voidaan pitää tutkittavan ilmiön olemuksena. (Lehtomaa, 2008, s. 163, 190.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Kohdejoukkona tutkimuksessa ovat luokanopettajat. Haastattelimme kuutta luokanopettajaa, joilla on kokemusta inkluusiosta. Haastateltavat opettajat työskentelevät alakouluissa vuosiluokilla 1–6 Pohjanmaan ja Keski-Pohjanmaan alueella. Mahdollisiin haastateltaviin oltiin yhteydessä ensin välillisesti rehtoreiden

kautta. Lähetimme rehtoreille haastattelukutsun (liite 1), mutta emme kuitenkaan saaneet vastauksia välillisesti, joten päätimme olla yhteydessä suoraan sähköpostilla mahdollisiin tutkittaviin luokanopettajiin. Tutkimukseen osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla, jolloin kohderyhmä on valittava tarkoin (Eskola & Suoranta, 2014, s. 18). Haastateltavat luokanopettajat olivat meille osittain entuudestaan tuttuja, jolloin osasimme kysyä tutkimukseen mukaan henkilöitä, joilla tiesimme olevan kokemusta inklusiosta. Tutkimukseen osallistujien joukko on melko pieni, minkä vuoksi aineisto vaatii huolellista analysointia. Aineiston kerääminen ajoittui kevättalveen 2023.

Haastateltavat on pseudonymisoitu ja heille on annettu omat koodinimet. Jokaisella luokanopettajalla on oma kirjainnumeroyhdistelmä, esim. LO1 (luokanopettaja yksi). Ketään yksittäistä haastateltavaa ei voida tunnistaa tutkimuksen tuloksista. Luokanopettajien työkokemus on taulukoitu (taulukko 1), ja taulukosta ilmenee haastateltavan oma kirjainnumerokoodi.

Taulukko 1

Haastateltavien työkokemus luokanopettajana

Tutkittavat	Työvuodet	Työvuodet epäpätevänä
LO1	3-4 vuotta	
LO2	5-6 vuotta	
LO3	5-6 vuotta	
LO4	Yli 10 vuotta	
LO5	1-2 vuotta	1-2 vuotta
LO6	Yli 10 vuotta	

Tutkittavia luokanopettajia oli yhteensä kuusi, ja heidän työkokemuksensa vaihteli noin kahdesta vuodesta 35 vuoteen. Kaikki tutkittavat olivat naisia. Ennen luokanopettajan pätevyyttä epäpätevänä työtä oli tehnyt vain yksi haastateltavista. Kahdella haastateltavista luokanopettajan koulutukseen ei ollut kuulunut

ollenkaan erityispedagogiikan opintoja. Kahdella haastateltavista oli ollut opinnoissaan erityispedagogiikan opintoja 5 opintopisteen verran, ja yhdellä oli sivuaineena 25 opintopisteen erityispedagogiikan perusopinnot. Yksi haastateltava opiskeli parhaillaan omaehtoisesti erityispedagogiikan perusopintoja. Viidellä haastateltavista oli useamman vuoden kokemus yhteisopettajuudesta. Erityisopettajan resurssi oli kaikilla käytössä vähintään kaksi tuntia viikossa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksemme on laadullinen, ja tutkimusaineiston keruumenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun. Haastattelu onkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 11) kuvaavat haastattelua yhdeksi tiedonhankinnan perusmuodoksi. Bevan (2014, s. 137) toteaa haastattelun olevan ylivoimaisesti käytetyin tiedonkeruumenetelmä fenomenologisessa tutkimuksessa. Koimme, että haastattelemalla luokanopettajia pääsisimme lähemmäksi heitä ja heidän kokemuksiaan. ja Tiittulan (2005, s. 29) mukaan haastattelut ovat aina vuorovaikutstilanteita, vaikka ne olisivat miten strukturoituja, suunniteltuja tai avoimia tahansa. Pyrkimällä mahdollisimman avoimeen, luonnolliseen ja keskustelunomaiseen haastatteluun tavoitteenamme oli päästä opettajien kokemusten ja niistä muodostuvien merkitysten ytimeen (Laine, 2018, s. 39).

Bevanin (2014, s. 136) mukaan fenomenologisessa lähestymistavassa tutkittava nähdään aktiivisena, tulkitsevana ja todellisena. Hän jatkaa, että haastattelun avulla on tarkoitus löytää merkityksiä kokemuksista. Eskola ym. (2018, s. 27) toteavat teemahaastattelun olevan menetelmä, jolla kerätään laadullista tietoa. Lähtökohtana teemahaastattelulle ovat tutkimuskysymykset (Eskola ym., 2018, s. 28). Teemahaastattelun tavoitteena on olla keskustelu, eikä niinkään pitkä lista valmiiksi laadittuja kysymyksiä. Haastattelu ei kuitenkaan ole tasavertainen tai spontaani keskustelu, vaan se on tavoitteellinen tiedonkerutilanne. Haastattelun kautta pyritään tiettyyn päämäärään (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 23).

Haastatteluissa pyrkimyksenämme oli saada haastateltavat kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman laajasti ja kattavasti, jotta voisimme tulkita aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tutkimusta tehdessä haastattelut usein tallennetaan, kuten mekin teimme tutkimuksessamme. Aineiston keruussa on tärkeää huomioida realistinen aikataulutus, jonka otimme myös huomioon (Eskola ym., 2018, s. 35).

Eskolan ym. (2018, s. 33) mukaan haastattelupaikalla on merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta, ja rauhallinen paikka parantaa tallennuksen laatua sekä keskittymistä. Omassa tutkimuksessamme pääasiallisina haastattelupaikoina toimivat kouluista löytyvät, mahdollisimman rauhalliset tilat. Lisäksi kaksi haastattelua toteutettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksen välityksellä. Yksi haastattelu sovittiin pidettäväksi haastateltavan kotona. Eskola ym. (2018, s. 34) toteavat kutsun haastateltavan kotiin osoittavan haastateltavan sitoutumista sekä luottamusta tutkijaan. Tarkoituksenamme oli järjestää haastatteluista mahdollisimman vaivattomia haastateltaville. Sovimme ennalta haastattelujen tallentamisesta. Pyrimme suunnittelemaan teemahaastattelun rungon (liite 2) niin, että kysymykset jäisivät avoimiksi ja laajoiksi. Silloin haastateltavan on mahdollista kuvaila ja kertoa kokemuksistaan monipuolisemmin.

Tavoitteenamme oli luoda luottamuksellisen keskustelusuhteen kaltainen, miellyttävä ja vapautunut ilmapiiri haastateltavan ja haastattelijan välille. Luokanopettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Vilkan (2021, s. 123) mukaan näin saadaan paremmin selville yksilöiden omakohtaisia kokemuksia. Jaoin haastattelut siten, että kumpikin haastatteli kolmea luokanopettajaa. Molemmilla oli käytössä sama haastattelurunko. Kokosimme aineistot samaan tiedostoon, ja löysimme aineistoista paljon yhtäläisyyksiä. Eroavaisuudet liittyivät haastateltavien kokemuksiin sekä puheliaisuuteen tai vähäpuheisuuteen. Keskustelimme keskenämme haastattelujen toteutuksesta ennen haastatteluja sekä havainnoistamme haastattelujen jälkeen ja niiden välissä.

Fenomenologisen tutkijan on mahdollista jäsentää haastattelunsa keinoilla, jotka mahdollistavat perusteellisen tutkimuksen (Bevan, 2014, s. 138). Oman ennakkokäsityksen tiedostaminen on tärkeää, mutta sitä ei tuoda haastattelijalle

ilmi. Tiedostimme oman esiyymmärryksemme lukemamme uutisoinnin sekä aiemman, harjoittelussa saamamme kokemuksemme pohjalta, mutta emme tuoneet sitä esille missään kohtaa haastatteluita. Fenomenologisessa haastattelussa korostetaan sen käytännönläheisyyttä fenomenologisista käsitteistä huolimatta, joita ovat esimerkiksi kuvaus, elämismaailma, luonnollisuus ja pelkistäminen (Bevan, 2014, s. 138). Toteuttamissamme haastatteluissa keskityimme fenomenologiseen näkökulmaan sekä kiinnitimme huomiota tutkittavien kokemuksen huomioimiseen kerronnallisuutta hyödyntäen. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, s. 191) mukaan olemme usein kiinnostuneita maailman kokemisesta ja muutoksesta puhuessamme kertomuksista. He toteavat narratiivisuuden kuuluvan aina laadulliseen haastatteluun, sillä tutkija pyytää kertomuksia ja antaa myös tilaa kertomiselle. Saimme haastatteluista useita hyviä kertomuksia, joista tulkinnot sekä tulokset ovat syntyneet. Olemme hyödyntäneet tulososiossa lainauksia näistä kertomuksista havainnollistaaksemme ja elävöittääksemme tutkimuksen tuloksia. Tämä auttaa lukijaa seuraamaan ja arvioimaan tutkijoiden päätelmiä sekä tekemään samalla myös omia päätelmiä (Hirsjärvi ym., 2013, s. 233).

Tekemässämme tutkimuksessa käytimme samaa haastattelurunkoa kaikille haastateltaville. Myös teema-alueet oli ennalta määrätty (liite 2). Eskolan ym. (2018) mukaan teemojen valinta sekä muodostaminen vaikuttavat siihen, millaista aineistoa haastattelulla saadaan. Haastattelijalla on valmis tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei välttämättä valmiita kysymyksiä. Eskola ym. (2018, s. 30) muistuttavat, että ennalta päätetyt teema-alueet on syytä käydä läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella. Haastateltaviksi valitaan henkilöitä, joilla tiedetään olevan tietoa sekä kokemusta. Tärkeimmät kriteerit määräytyvät tutkimustehtävän mukaan (Eskola ym., 2018, s. 30.) Haastatteluissa etenimme haastattelurungon teemojen sekä tukisanojen varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48), mutta teemojen järjestys vaihteli. Annoimme haastateltavien vastauksille aikaa ja tilaa sekä mahdollisuuden myös kertoa jostain muusta, mitä emme olleet kysyneet. Haastattelujen keskimääräinen pituus oli n. 30 minuuttia. Bevan (2014, s. 137) muistuttaa haastateltavan kuuntelemisen tärkeydestä tarkasti, jotta keskustelu voi syventyä ja tutkijan on mahdollista viedä sitä oikeaan

suuntaan. Haastattelujen ajan pyrimme olemaan neutraaleja säilyttääksemme tutkijoina objektiivisuuden, mutta kuitenkin aktiivisia kuuntelijoita kannustaaksemme haastateltavia kertomaan kokemuksistaan (Eskola ym., 2018, s. 28). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 48 sivua rivivälin ollessa 1,5. Fonttina käytettiin Book Antiquaa ja fonttikoko oli 12.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme ollessa laadullinen aineiston analyysin tarkoituksena on aineiston selkeyttäminen sekä uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 138). Eskola ja Suoranta (2014, s. 153) painottavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijoiden etukäteistiedot ja oletukset eivät saa häiritä aineistosta nousevia teemoja. Tutkijoina meidän on siis otettava etäisyyttä omiin tulkintoihimme (Laine, 2018, s. 38). Siksi tiedostimme oman esiyymmärryksemme tutkittavasta aiheesta ja kirjoitimme sen ylös ennen tutkimuksemme aloittamista voidaksemme siirtää sen taka-alalle aineiston analysoinnin ajaksi. Huomioimme kuitenkin, että esiyymmärryksemme tutkittavasta aiheesta vaikutti teemahaastattelurungossa (liite 2) olevien teemojen valintaan. Myös aikaisemmat tutkimukset aiheesta ohjasivat teemojen valinnassa. Pyrimme kuitenkin antamaan tutkittaville mahdollisuuden kertoa muistakin kuin ennalta määritetyistä teemoista.

Tutkimuksemme analyysissä olemme soveltaneet Laineen (2018) fenomenologista tutkimusmallia sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123, 133) teoriaohjaavan sisällönanalyysin etenemismallia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto analysoidaan aineiston ehdoilla, mutta abstrahointi- eli käsitteellistämisen vaiheessa teoreettiset käsitteet tulevat ilmiön tiedetyistä käsitteistä. Päädyimme tähän analyysitapaan, koska tarkoituksenamme oli tuottaa uutta tietoa ja avata uusia ajatusmalleja tutkittavasta ilmiöstä aikaisemman tiedon merkitys huomioiden. Käyttämäämme päättelyn logiikkaa voidaan kutsua abduktiiviseksi päätelyksi, jossa aineistolähteisyys ja ilmiöstä olemassa oleva teoria ovat ohjanneet tutkimusprosessiamme. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109–110, 133.)

Analyysissä kuvaukset kirjoitettiin luonnollisella kielellä litterointien säistämisen jälkeen. Kuvausten aukikirjoittamista seurasi analyysin rakentaminen aineistosta löytyneistä merkityskokonaisuuksista. Tämän jälkeen pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita tarkastelemalla. Analyysiprosessissamme kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että tutkimuskysymykset ohjasivat analyysin merkityskokonaisuuksien rakentumista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 115). Aloitimme analyysin tekemisen jo haastattelujen aikana havainnoimalla ilmiöiden toistuvuutta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 136) toteavat temahaastattelujen aikaisen ilmiöiden useuden havainnoinnin olevan yksi laadullisen analyysin pääpiirre.

Haastattelujen litterointi oli aineiston käsittelyn ensimmäinen vaihe. Laadullisessa tutkimuksessa tallennettu aineisto litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi sanasta sanaan (Hirsjärvi ym., 2013, s. 222). Litteroimme haastatteluaineiston sanatarkasti. Aineiston analysoinnin aloitimme mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen aineiston ollessa vielä tuoreessa muistissa. Hirsjärven ym. (2013, s. 223–224) mukaan aineiston analyysiin on ryhdyttävä heti aineiston keräämisen jälkeen. Ensimmäisessä analyysivaiheessa haastattelujen litteroinnin jälkeen luimme aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen muodostaaksemme tutkimusaineistosta kokonaiskuvan. Aineiston perinpohjainen tunteminen on Eskolan ja Suorannan (2014, s. 152) mukaan tärkeää. Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston kuuntelemiseen ja lukemiseen tulisi käyttää runsaasti aikaa tutkijan ymmärryksen lisäämiseksi (Laine, 2018, s. 42). Luimme haastatteluja yksi kerrallaan löytääksemme aineistosta merkityksiä ja ymmärtääksemme niitä syvemmin.

Jokaisesta haastattelusta nousi esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia merkityksiä ja teemoja, joita tulkitsemalla ja yhdistelemällä kokonaisuudet luokanopettajien kokemuksista alkoivat hahmottua ja muodostua. Merkitysten yhdistämisessä hyödynsimme teemoittelua. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 175) mukaan aineistoa lähestytään usein aluksi tematisoinnin avulla, jolloin sieltä on mahdollista nostaa esiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia teemoja. Teemojen muodostamisessa hyödynsimme omaa temahaastattelurunkoamme.

Haastattelurunko on Eskolan ja Suorannan (2014, s. 153) mukaan oivallinen apuväline aineiston analysointiin. Emme kuitenkaan antaneet teemahaastattelurungon olla esteenä pääteemojen muodostumiselle, vaan teemat muodostuivat myös osittain aineistoista nousseiden merkitysten perusteella.

Sisäistettyämme litteroinnit aloitimme pelkistämisen eli kuvausten kirjoittamisen luonnollisella kielellä. Kuvauksissa tavoitteenamme oli noudattaa mahdollisimman tarkasti haastateltavien omaa puhetta (Laine, 2018, s. 42). Kuvauksia luomalla pyrimme lisäämään omaa ymmärrystämme aineistosta. Litteroidun tekstin pelkistämässä hyödynsimme värikoodausta, jossa samaa kuvaavat ilmaisut, eli teemat, merkittiin tietyllä värillä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan värikoodaus on yksi pelkistämisen keino tutkimustehtävää kuvaavien ilmaisujen etsimiseksi. Tämän jälkeen ryhmittelimme eli klusteroimme samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut omiksi luokikseen, joista alateemat muodostuivat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on esimerkki siitä, miten kuvaukset ja alateemat rakentuivat. Vasemmassa sarakkeessa on osa litteroitua aineistoa, jossa käsiteltiin luokanopettajan erityispedagogista osaamista. Keskimmäisessä sarakkeessa on litteroinnin pohjalta tehty kuvaus, ja oikealla olevassa sarakkeessa on kuvauksesta johdettu alateema.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston kuvauksesta ja teemojen rakentumisesta

Litteroitu teksti	Kuvaus	Alateema
Oon kokenut, että missään nimessä se ei olisi ollut riittävä se luokanopettajakoulutuksen tarjoamat niinku ne lähtökohdat, varsinkaan näihin nykyisiin ryhmiin, mitä mulla on, että ilman niitä erityispedagogiikan kursseja, mitä oon käynyt, niin olisi ollut hyvin semmoinen epävarma olo, että mitä kannattaa tehdä. (LO3)	Opettaja kokee, etteivät luokanopettajakoulutuksen tarjoamat lähtökohdat olleet riittäviä nykyisten ryhmien kannalta. Opettaja kokee, että hänellä olisi epävarma olo ilman käymiään erityispedagogiikan kursseja.	Opinnot

Aineistosta jäsentyneet alateemat mahdollistivat aineiston pelkistämisen, jossa karsimme aineistoista pois tutkimuksemme kannalta epäolennaiset asiat. Tämä auttoi löytämään aineistosta kaikkein olennaisimman.

Alateemoista jäsenyi yläteemoja, joista analyysin pääteemat lopulta muodostuivat. Seuraavalla sivulla taulukossa 3 on esitetty esimerkki analyysin etenemisestä fenomenologisen analyysin avulla. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa ovat litteroidut tekstit. Kuvaus-sarake havainnollistaa tutkijoiden pelkistystä aineistosta. Kolmannessa sarakkeessa näkyvät kuvauksista muodostetut alateemat, jotka liittyvät koulutuksen tarjoamiin erityispedagogisiin valmiuksiin. Oikeassa laidassa on alateemoista muodostettu yläteema. Yläteemaksi muodostui *opettajan koulutustausta*.

Taulukko 3

Esimerkki analyysin ala- ja yläteemojen muodostumisesta

Litteroitu teksti	Kuvaus	Alateema	Yläteema
No, minun mielestäni koulutus ei ole hirveästi antanut erityispedagogiikan niin kuin valmiuksia, että en koe, että osaisin niin kun erityisopetusta antaa. (LO2)	Opettaja kokee, etteivät luokanopettaja-opinnot ole antaneet erityispedagogisia valmiuksia, eikä hän osaa antaa erityisopetusta.	Opinnot	
Opinnoissa meillä kyllä varmasti oli jonkin verran. Siis mulla ei ollut nyt oikeastaan muulla lailla, kun että mä oon lukenut erityispedagogiikan perusopinnot. Mulla on se niinku sivuaineena. Siitä mä oon varmaan eniten saanut apua ja ymmärrystä. Kyllä mä muistan, että tota ollaan käsitelty koulussa. Jostain mä olen saanut kyllä sen kyvyn, että mä osaan luokassa eriyttää alas ja ylös päin, että kylähän se varmaan koulutuksesta on tullut. Mutta en nyt pysty muistamaan mitään erityistä. (LO5)	Opettajalla on ollut opinnoissaan jonkin verran erityispedagogiikkaa. Opettaja kokee saaneensa apua ja ymmärrystä erityispedagogiikan sivuaineopinnoista. Opettaja arvelee oppineensa eriyttämisen koulutuksessa.	Opinnot	Opettajan koulutustausta
”Ja mä oon käynyt sen jälkeen sitten tuota semmoisia lyhytkoulutuksia, kaupunki on tarjonnut opettajille ihan niinku sillain mahdollisuuksia, ihan semmoisia päiväkoulutuksia. (LO3)	Opettaja on käynyt kaupungin tarjoamissa lyhytkoulutuksissa, kuten päiväkoulutuksissa.	Täydennyskoulutus	

Analyysin seuraavassa vaiheessa merkityskokonaisuudet alkoivat muodostua alateemoja yhdistelemällä. Taulukoimme litteroidusta tekstistä löytyvät kuvaukset ja alateemat yhteen taulukkoon, jonka jälkeen kokosimme yhteen samantapaiset alateemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alateemoja yhdistämällä loimme yläteemat. Yläteemojen muodostamisen jälkeen aloitimme pääteemojen muodostamisen, jossa yläteemat koottiin yhteen. Näin saimme luotua merkityskokonaisuuksista laajempaa ja syvempää kokonaiskuvaa. Tämä mahdollisti myös merkitysrakenteiden suhteiden välisen tarkastelun. Ylä- ja pääteemojen muodostamisessa hyödynsimme temahaastattelurunkoamme. Osassa ylä- ja

pääteemoista on käytetty teemahaastattelun teemoja ja osa niistä syntyi aineiston ja tutkittavan ilmiön teorian perusteella.

Tutkimuksessamme kukin pääteema muodostui kolmesta tai neljästä yläteemasta. Aineistoa analysoidessa tutkimuksesta nousi esille viisi pääteemaa, jotka ovat *luokanopettajan kokemukset inklusiosta*, *luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen*, *luokanopettaja inklusion toteuttajana*, *koulun ja luokan toimintakulttuuri* sekä *luokanopettajan toteuttama yhteistyö*. Taulukossa 4 on esitetty tulosten pääteemat ja yläteemat, joiden pohjalta pääteemat ovat muodostuneet. Ala-, ylä- ja pääteemojen rakentuminen on kuvattu liitteessä 3.

Taulukko 4

Ylä- ja pääteemat

Yläteema	Pääteema
Osallisuuden mahdollistaminen	
Ajan puute	Luokanopettajan kokemukset inklusiosta
Neuvottomuuden tunne	
Opettajan koulutustausta	
Työkokemus	Luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen
Kolmiportaisen tuen tuntemus	
Opettajan käyttöteoria	
Opetuksen eriyttäminen	Luokanopettaja inklusion toteuttajana
Struktuurin luominen	
Suhtautuminen inklusioon	
Tuen tarvitsijat	Koulun ja luokan toimintakulttuuri
Käytettävissä olevat resurssit	
Yhteistyö erityisopettajan kanssa	
Yhteistyö ohjaajan kanssa	Luokanopettajan toteuttama yhteistyö
Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa	
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan yhdestä kuvauksesta voi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. Opettajien kuvauksissa oli välillä päällekkäisyyksiä, minkä vuoksi jaoinme niitä useampaan kuin yhteen alateemaan.

Ei ehkä niin hyviä ja ehkä siihen olisi voitu vähän enemmän keskittyä kyllä. En koe, että olisin koulutuksella saanut siihen oikeastaan apua, että kyllä se enemmänkin sitä työtä tehdessä niinku sitten näkee, että mikä ehkä voisi toimia tai mikä ei toimi. (LO4)

Esimerkiksi yllä olevaa luokanopettaja 4:n sitaattia hyödynsimme kahteen alateemaan, joita olivat *opinnot* ja *käytännön osaaminen*. Tutkijoina pyrkimyksemme oli ymmärtää olennaiset asiat ilmauksista sekä ryhmitellä ne mahdollisimman luotettavasti.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkijoina velvollisuutemme on toteuttaa tutkimus tieteellisten käytäntöjen ohjeiden mukaisesti. Olemme koko tutkimusprosessin ajan noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) laatimia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joita ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmämme ovat eettisesti kestäviä. Avoimuus ja vastuullisuus kuuluvat myös tieteellisen tiedon luonteeseen. Kunnioitamme muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia sekä viittaamme heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. (TENK, 2023.) Tuomi ja Sarajärvi (2014, s. 132) toteavat tutkijan eettisten ratkaisujen ja tutkimuksen uskottavuuden kulkevan käsi kädessä. Heidän mukaansa uskottavuus perustuu hyvien tieteellisen käytännön periaatteiden noudattamiseen. Ihmistieteissä eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 19). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 153–154) toteavat tutkimuksen aihevalinnan olevan ensimmäinen tutkimuksen eettisyyden kannalta oleellinen tekijä. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksemme eettinen pohdinta alkoi jo valitessamme tutkimusaihetta. Myös ihmisarvon kunnioittamisen tulee olla tutkimuksen lähtökohtana (Hirsjärvi ym., 2013, s. 25).

Tutkimuksessamme haastatteluihin osallistuminen on ollut jokaiselle tutkittavalle vapaaehtoista. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 56) mukaan on tärkeää korostaa tutkittaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä informoida heitä tutkimuksen tavoitteista. Jokainen haastateltava on saanut ennen haastattelua sähköpostitse tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen (liitteet 4 ja 5). Samalla korostimme tutkimuksen vapaaehtoisuutta, jota painoimme vielä ennen haastattelujen aloittamista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 155–156) ovat listanneet tutkittavien suojaan kuuluvia seikkoja. Tutkijan tulee selvittää tutkittaville tutkimuksensa tavoitteet, menetelmät sekä mahdolliset riskit, tutkimuksen vapaaehtoisuus sekä varmistaa, että tutkittava on ymmärtänyt, mistä tutkimuksessa on kysymys. Tutkimukseen osallistujien suojaan kuuluu myös tutkittavien oikeuksien ja hyvinvoinnin suojaaminen. Aiheeseen perehdyttäminen oli riittävää tutkimuksemme eettisyyden kannalta. Tutkimusluvut sekä niiden mahdollinen tarve varmistettiin sähköpostitse. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkijan etiikka joutuu koetukselle useita kertoja tutkimusprosessin aikana mm. tutkimuslupa, tallennukseen, osallistumiseen ja tiedotukseen liittyvissä asioissa. Tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa olla senkaltaista riippuvuussudetta, joka voisi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Osa haastateltavista oli meille ennestään tuttuja, mutta se ei vaikuttanut haastateltujen tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Tärkeää on muistaa myös ihmisarvon kunnioittamisen periaate koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 52–60.)

Tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessin ajan. Heidän henkilötietojaan ei ole julkaistu, ja heille on annettu identiteetin suojelemiseksi pseudonyymit. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan henkilötietojen käsittelemistä niin, ettei henkilötietoja voida yhdistää yksittäiseen henkilöön (Tietosuojaja, 2019). Henkilötiedot voidaan tällöin suojata peitenimillä tai koodeilla. Pseudonymisointi on tavallista tutkimustoiminnassa. (Tietosuojaja, 2019.) Tutkimuksessamme meillä ei ollut tarvetta kerätä haastateltavista arkaluonteisia tietoja. Käytimme tutkimuksessa pseudonointiin kirjain-koodiyhdistelmiä LO1, LO2, LO3, LO4, LO5 ja LO6.

Lyhenne LO tulee sanasta luokanopettaja ja numerot tulevat haastattelujärjestyksestä.

Tutkimusaineiston käsittelyssä huomioimme myös hyvät tieteelliset käytänteet (TENK, 2023, s. 13). Säilytämme äänitetyjä ja litteroituja aineistoja vain välttämättömän ajan, ja aineisto on ainoastaan tutkijoiden hallussa. Aineisto ei missään kohtaa päädy ulkopuolisten käsiin. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineisto hävitetään Jyväskylän yliopiston (2023) ohjeiden mukaisesti tietoturvaisella tavalla. Henkilötietoja sisältävä kirjallinen aineisto hävitetään asianmukaisesti laittamalla se yliopiston tietoturvaroskelaatikkoon. Myös tallennetut tiedostot poistetaan laitteilta tietoturvaisella tavalla. (Jyväskylän yliopisto, 2023.)

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys käsitti luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Tutkimuksen tuloksena muodostui kuusi yläteemaa: *osallisuuden mahdollistaminen, ajan puute, neuvottomuuden tunne, opettajan koulutustausta, työkokemuksen vaikutus ja kolmiportaisen tuen tuntemus*. Yläteemoista muodostui kaksi pääteemaa, jotka olivat *luokanopettajan kokemukset inklusiosta sekä luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen*.

6.1.1 Luokanopettajan kokemukset inklusiosta

Opettajien kokemuksia tarkastellessa esille nousivat *osallisuuden mahdollistaminen, ajan puute ja neuvottomuuden tunne*, jotka sisältyivät pääteemaan *luokanopettajan kokemukset inklusiosta*. Kaikilla haastatelluilla luokanopettajilla oli kokemuksia inklusiosta, mutta niiden määrä vaihteli. Näkemys inklusiosta oli kuitenkin kaikilla yhteneväinen. Kokemuksia tarkastellessa opettajat kokivat inklusiivisen luokan olevan avoin kaikille huolimatta oppilaiden tasosta. Inklusiosta oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Myönteisenä puolena nähtiin *osallisuuden mahdollistaminen*. Kaikki luokanopettajat kokivat inklusion edistävän osallisuutta. Tämä näkyi siten, että kaikenlaiset oppilaat erilaisine tarpeineen toivotetaan tervetulleiksi samaan luokkaan ketään ulkopuolelle jättämättä. Opettajien kokemusten mukaan inklusiivisessa luokassa huomioidaan kaikkien oppilaiden tarpeet ja lähtökohdat. Opettajat kokivat tärkeäksi, että kaikkia oppilaita kohdellaan yhdenvertaisesti ja heidät nähdään samanarvoisina.

Kaikki voivat olla siellä samassa yhteisessä tilassa ja tehdä yhdessä niitä asioita ja opetella siitä tasosta huolimatta, että ei tarvita sellaisia erillisiä ryhmiä, vaan tarjotaan sitä tukea sinne ryhmään, isomman ryhmän sisälle. (LO2)

Opettajien kuvauksista ilmeni, että inklusio tarjoaa mahdollisuuden muiden lasten kanssa olemiseen. Inklusiivisessa ajattelussa on hyvin olennaista, että

oppilaita ei eroteta ikätovereistaan tai suljeta pois joukosta (Haug, 2017). Inklusion koettiin olevan erittäin positiivinen asia erityisesti niiden oppilaiden kannalta, jotka muuten saattaisivat jäädä ilman sosiaalisia kontakteja, olisivat vaarassa syrjäytyä tai kokisivat itsenä ulkopuoliseksi. Yksi opettajista kuvasi inklusion olevan juuri tällaisia lapsia varten.

Mä näen tästä lapsesta, että on kuin kukka, joka on avautunut ja nauttii siitä, että saa lörpötellä tuolla ruokapöydässä toisten oppilaiden kanssa. Hänellä on tullut valtavasti rohkeutta lisää. (LO6)

Opettajien kuvauksissa ilmeni myös kokemus siitä, että inklusion myötä oppilaat näkevät erilaisia ihmisiä ja oppivat ymmärtämään, että erilaisuudesta huolimatta kaikki ovat yhtä tärkeitä. Opettajat kokivatkin inklusion vähentävän leimaantumista erilaiseksi. Luokanopettajien kokemusten perusteella oppilaille tarjoutui mahdollisuuksia osallisuuden kokemukseen, jolloin he voivat saada vertaistukea toisiltaan sekä omaan oppimiseensa että käytökseensä.

No, mun mielestä se on tosi hyvä, että tämä inklusio on tosi hyvä, koska jos kaikki tuota erityisoppilaat kerätään niinku ennen kerättiin erityisluokalle, niin sitten siitä tulee vähän semmoinen leima ja oma motivaatio vähän laskee, että ei pidä yhtä korkealla rimaa oppimisen suhteen tai käyttäytymisen suhteen ja saa huonoja vaikutteita toisistaan, mutta sitten, kun on niinku tavallisissa luokissa, niin sitten on tavallaan niinku kaveritukea siihen hyvään käytökseen ja opiskeluun. (LO1)

Opettajat kokivat osallisuuden tukevan oppilaiden oppimista. Morningstarin ym. mukaan (2015) oppimisen ohella myös osallisuuden kokeminen on oppilaille hyvin merkityksellistä. Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan inklusiossa osallisuus kuuluu kaikille lapsille. Eräs opettajista kuvaili inklusion tarjoavan parhaimmillaan mahdollisuuden osallisuuteen, minkä hän koki todella antoisaksi. Luokanopettajien kuvauksissa korostui kokemus siitä, että osallisuuden mahdollistamiseksi resurssien on kuitenkin oltava kunnossa.

Inklusion koettiin aiheuttavan myös haasteita luokan arjessa. Luokanopettajat kokivat työssään usein kiireen tuntua. Useamman luokanopettajan kokemuksista kävi ilmi jatkuva *ajan puute*. Koulun arkea kuvattiin hyvin hektisesti, mikä heijastui aikatauluongelmina. Opettajat kokivat, että he haluaisivat tehdä

enemmän, mutta aika loppui kesken. Kuvauksista ilmeni, että he kokivat tekevänsä jo kaiken voitavansa. Osa opettajista kuvaili, etteivät he ehtineet työn vaativuuden ja oppilaiden ongelmien vuoksi järjestää aikaa jokaiselle oppilaalle, vaikka haluaisivatkin.

Ja haasteena näen vahvasti sen, että aika ei riitä kaikkeen. Tää työ on hyvin hektistä ja ongelmat ehkä välillä jopa vakavia. (LO5)

Vaikka muutamat opettajista kertoivat arjen olevan kiireistä, he pyrkivät siitä huolimatta päivittäin kohtaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Osa opettajista koki, että oppilaiden kohtaamiselle on aikaa, jos vain on halua. Alajoen (2021, s. 136) mukaan oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on olennainen osa koulutyötä. Kiire ja ajanpuute eivät saisi muodostua sille esteeksi. Opettajat kertoivat järjestävänsä päivään vähintään yhden hetken, jolloin he kohtaavat oppilaan kasvotusten. Nämä opettajat kokivat, että kyse on ajanhallinnasta ja asenteesta.

Yksilöllisen huomioinnin mahdollisuudet riippuu ihan oppilasmäärästä. Mullahan on periaatteessa ihanteellinen luokka, niin on aikaa enemmän istahtaa toisen viereen, mutta ei koskaan ole tarpeeksi aikaa, että kyllähän ne tavallaan tämmöset lapset, jotka jotenkin käytöksellään kerää sen aikuisten huomion, niin hehän saa automaattisesti joko positiivista tai negatiivista huomiota sitten. Ehkä semmoiset hiljaiset, jotka ei näy, eikä kuulu niin jää helposti sinne luokan perälle. Mutta että siitäkin kun tekee itsellensä semmoisen tavallaan niinku tavan toimia, muistaa, että katsot jokaista kerran päivässä edes silmiin ja saatte kiivan kohtaamisen. Se on semmonen, mitä mä oon yrittänyt pitää ja huomioida kaikki. (LO6)

Opettajan asenteesta ja aikatauluttamisesta huolimatta luokanopettajat kokivat alituista kiirettä ja ajanpuutetta. Opettajat kokivat oppilasmäärän, tuen tarvitsijoiden määrän ja oppilaiden tarpeiden vaikuttavan kiireeseen. Nämä oli huomioitava jatkuvasti opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös Alajoki (2021, s. 134) toteaa ajan puutteen ongelmalliseksi oppilaskohtaisen työn syventämisessä. Hänen (2021, s. 130) mukaansa opettajilla on halu auttaa oppilaita, mutta siihen ei ole tarpeeksi aikaa. Yksi opettajista kuvaili toivovansa enemmän aikaa yhteiselle ajattelulle ja pohdinnalle yhdessä oppilaan kanssa. Koulun arki oli kuitenkin niin hektistä, että jarrutteluyrityksistä huolimatta hidastaminen ei onnistunut.

Osa luokanopettajista koki *neuvottomuuden tunnetta* tukea tarvitsevien oppilaiden suhteen. Opettajilla oli kokemuksia siitä, että oppilas tarvitsisi tukea,

jota he eivät kuitenkaan pystyneet tarjoamaan omassa luokassaan. Osa opettajista koki, että joidenkin erityisen tuen oppilaiden paikka olisi muualla kuin yleisopetuksen luokassa. Yksi opettajista kuvaili, että on kiellettyä ja syrjivää sanoa ääneen, että joku oppilas pitäisi siirtää pois yleisopetuksen luokasta.

...että joku oppilas tarvitsee jotain, mitä me täällä tavalliset opettajat ei pystytä antamaan hänelle, vaan hän tarvitsee jotain vielä ammattitaitoisempaa ohjausta, koska muuten rehtori tai erityisopettaja tavallaan loukkaantuu sen oppilaan puolesta ja sanoo, että ei me voida niitä vaan työntää pois silmistä, että kyllä ne kuuluu tänne, vaikka meillä jo ois keinot loppu. (LO1)

Opettajat kokivat, että joidenkin oppilaiden paikka olisi haasteiden vuoksi pienryhmässä. Tämä koski erityisesti haastavasti käyttäytyviä oppilaita. Opettajien kokemus oli, että kaikki keinot oli jo käytetty, ja he tunsivat olevansa neuvottomia. Alajoki (2021, s. 160) kuvaa inklusion voivan lisätä hämmennystä opettajien keskuudessa. Kokemus siitä, ettei asioita voida muuttaa eikä niihin voi vaikuttaa, saattaa herättää opettajissa epävarmuuden ja riittämättömyyden tunnetta (Heikonen, 2020, s. 66). Oppilaiden tarpeet saatettiin kokea niin erityisiksi, että oppilas tarvitsisi jonkun muun kuin luokanopettajan ohjausta. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat olivat kuitenkin yleisopetuksen luokassa, koska inklusiossa kaikki ovat tervetulleita tavalliseen luokkaan. Tässä kohtaa olisi kuitenkin tärkeää pohtia, mikä on oppilaan kannalta paras ratkaisu ja ovatko resurssit riittäviä.

6.1.2 Luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen

Luokanopettajat kokivat *opettajan koulutustaustan, työkokemuksen* sekä *kolmiportaisen tuen tuntemuksen* olevan merkityksellisiä inklusion kannalta, ja ne sisältyivät pääteemaan *luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen*. Erityispedagogista osaamista pidettiin opettajien kokemuksissa tärkeänä elementtinä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskennellessä. Siinä kohtaa *opettajan koulutustaustalla* koettiin olevan merkitystä. Luokanopettajat kokivat koulutuksen antamien erityispedagogisten valmiuksien olevan riittämättömiä tai jopa olemattomia. Luokanopettajankoulutukseen on sisältynyt ainoastaan muutaman opintopisteen verran erityispedagogiikkaa tai ei ollenkaan koulutuksen ajankohdasta riippuen.

Yksi luokanopettajista kuvasi luokanopettajakoulutuksen erityispedagogiikan kurssia pintaraapaisuksi aiheeseen. Opettajat kokivat, että erityispedagogisille opinnoille olisi ollut tarvetta luokanopettajakoulutuksessa. Yksi opettajista kertoi, että ilman erityispedagogiikan opintoja hän kokisi tuntevansa epävarmuutta

Oon kokenut, että missään nimessä se ei olisi ollut riittävä se luokanopettajakoulutuksen tarjoamat niinku ne lähtökohdat, varsinkaan näihin nykyisiin ryhmiin, mitä mulla on, että ilman niitä erityispedagogiikan kursseja, mitä oon käynyt, niin olisi ollut hyvin semmoinen epävarma olo, että mitä kannattaa tehdä. (LO3)

Osa opettajista oli opiskellut erityispedagogiikkaa joko luokanopettajaopintojen sivuaineena tai osana aineenopettajan opintoja. He kokivat niistä olleen paljon apua tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Muutamat opettajat olivat opiskelleet omaehtoisesti erityispedagogiikkaa, koska kokivat aiheen kiinnostavan heitä itseään ja myös oppilaiden tarpeiden huomiointi vaati sitä. Opettajat kokivat lisäkouluttautumisen olevan paikallaan, jotta he pystyisivät kohtaamaan tuen tarvitsijat paremmin. Pitkästäkin työurasta huolimatta kokemuksista nousi esiin lisäkouluttautumisen tarve. Alajoen (2021, s. 141) tutkimuksesta käy myös ilmi, että kokeneetkin opettajat kaipaavat lisäkoulusta perehtyäkseen entistä paremmin inklusioon.

Ei mulla ole semmoista tunnetta, että mä olisin jotenkin valmis opettaja, vaikka työvuosia on paljon, että mä tiedän, että aina voi oppia uutta. Olen hyvin tietoinen siitä, että osaan jo aika monta asiaa, mutta aina voi oppia jotakin uutta. (LO6)

Kokemuksissa tuli selvästi esiin, etteivät luokanopettajaopinnot ole tarjonneet riittäviä valmiuksia inklusiiviseen pedagogiikkaan. Alajoen (2021, s. 161) mukaan vastavalmistuneet opettajat pohtivatkin usein, miksi opinnot eivät valmistaneet oppilaiden moninaisuuden haltuunottoon. Hän (2021, s. 141) toteaa opettajien täydennyskoulutuksen tukevan inklusion toteuttamista. Osa luokanopettajista oli saanut mahdollisuuden käydä työnantajan tarjoamissa lyhytkoulutuksissa, joista he kokivat saaneensa apua tuen tarvitsijoiden kohtaamiseen. Kuitenkaan kaikille opettajille työnantajat eivät olleet tarjonneet koulutusmahdollisuutta. Yhteistä luokanopettajien kuvauksille oli, että he kaikki kokivat erityispedagogisen kouluttautumisen välttämättömyydeksi, jotta inklusiota voi

toteuttaa. Opettajien kokemuksissa haasteena lisäkouluttautumiselle olivat ajan ja jaksamisen puute.

Opettajien kuvauksissa nousi esille *työkokemuksen* merkitys. Opettajat kokivat työkokemuksen antaneen valmiuksia tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja ohjaamiseen. Työkokemuksen perusteella opettajat kokivat saaneensa teoreettista ja käytännöllistä osaamista, jonka perusteella he osasivat arvioida, mitkä keinot sopivat mihinkin tilanteeseen.

...myöskin nyt näiden vuosien myötä saatu semmoinen niinku teoreettinen ja sitten semmoinen kokemuksen kautta tullut tietotaito, että mitä kannattaa kokeilla ja erityisesti semmoisia ryhmänhallintaan liittyvät seikat, että kun on tietyn tyyppisiä haasteita oppilailla, esimerkiksi käyttäytymisen tai tunteiden säätelyn avulla, että mistä narusta kannattaa yrittää vetää, että se tilanne niinku pysyisi hallinnassa tai että tukisi sitä lasta parhaalla tavalla. (LO3)

Sirkko (2020, s. 32) toteaa opettajan työkokemuksen ja -historian vaikuttavan opettajan työhön ja työssä tekemiin valintoihin. Myös Alajoen (2021, s. 161) tutkimuksesta käy ilmi työkokemuksen tuoma apu oppilaiden moninaisuuden huomioimisessa. Opettajien kokemusten perusteella työkokemus antoi erityispedagogisia valmiuksia, mikä auttoi toimimaan luokassa. Toisaalta luokanopettajien kuvauksista kävi ilmi, että mitä enemmän työvuosia kertyy ja mitä useampia oppilaita kohtaa ja opettaa, sitä paremmin huomaa, ettei oma tietämys olekaan vielä riittävä ja kaikenkattava.

Inklusion myötä *kolmiportaisen tuen tuntemus* ja erilaiset pedagogiset asiakirjat kuuluvat osaksi luokanopettajan työtä. Kolmiportaisen tuen eri asteet ja lomakkeet olivat kaikille opettajille tuttuja. Osa kuvaili kolmiportaisen tuen olevan jo hyvin sisään ajettu tässä vaiheessa uraa ja osa taas koki tietävänsä tuen teoriassa, mutta hektisessä arjessa on välillä muisteltava, että miten tuen portaat menivätkään. Joillakin opettajilla ei ollut vielä lainkaan kokemusta erityisen tuen oppilaista, osalla taas kokemusta oli kertynyt jo paljonkin. Tuen asteiden koettiin tulevan tutuksi työn ohessa.

Mulla on vielä niin vähän työkokemusta, että mä en ole vielä tehnyt kenestäkään niinku tehostetun tuen päätöstä tai laittanut ketään tehostettuun tukeen vielä. Mutta tota kyllä mä nyt kuvittelisin osaavani sen Wilmassa tehdä ja tiedän, mitä se pitää sisällään. (LO5)

Kolmiportaisen tuen eduksi koettiin tuen toteuttamisen ja suunnittelun kirjaaminen, mikä helpottaa opettajan työtä mahdollisissa opettajavaihdoksissa, nivelvaiheissa ja tuen uudelleenarvioinnissa. Rinkinen ja Lindberg (2014, s. 19) toteavat dokumentoinnin lisääntymisen sekä arvioinnin ja seurannan helpottumisen olevan kolmiportaisen tuen vahvuuksia. Haasteeksi yksi opettajista koki kuntien vaihtelevat kirjauskäytännöt. Eräs opettaja kuvaili pedagogisten asiakirjojen olevan monimutkaisia, mutta osa opettajista sai tukea ja apua erityisopettajilta sekä asiakirjojen että oppilaiden tuen tarpeiden kanssa.

Meidän erityisopettajat huolehtii tällä hetkellä hyvin siitä, että lapset on oikealla tuen portaalla kun ne keskustelelee mun kanssa ja auttaa pedagogisten asiakirjojen täytössä. Se on hyvä, että ei ole yksin niiden kanssa. Ne on mun mielestä monimutkaisia ja Wilma vielä monimutkaistaa sitä, että osaa ottaa sieltä ne oikeat lomakkeet. (LO6)

Luokanopettajien kokemusten perusteella voidaan todeta tuen portaiden ja lomakkeiden kuuluvan inklusiivisen opettajan työhön. Tuen kolmiportaisuus voidaankin nähdä askeleena kohti inklusiota (Alajoki, 2021, s. 176; Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 19). Luokassa opiskelevien oppilaiden erilaiset tarpeet määrittelevät osaltaan sitä, miten tutuksi kolmiportainen tuki tuli ja minkä verran opettajien oli oltava tekemisissä pedagogisten asiakirjojen kanssa.

6.2 Luokanopettajien kokemuksia inklusion toteutumisesta

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys käsitti luokanopettajien kokemuksia inklusion periaatteiden toteutumisesta luokan arjessa. Tutkimuksen tuloksena muodostui yhteensä kymmenen yläteemaa, jotka olivat *opettajan käyttöteoria, opetuksen eriyttäminen, struktuurin luominen, suhtautuminen inkluusion, tuen tarvoitsijat, käytettävissä olevat resurssit, yhteistyö erityisopettajan kanssa, yhteistyö ohjaajan kanssa, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö*. Muodostuneiden yläteemojen pohjalta rakentui kolme pääteemaa, jotka olivat *luokanopettaja inklusion toteuttajana, koulun ja luokan toimintakulttuuri ja luokanopettajan toteuttama yhteistyö*.

6.2.1 Luokanopettaja inklusion toteuttajana

Luokanopettajien toteuttamaan inklusioon vaikutti heidän kokemustensa mukaan *opettajan käyttöteoria, opetuksen eriyttäminen sekä struktuurin luominen*, jotka kuuluivat pääteemaan *luokanopettaja inklusion toteuttajana*. Opettajien kokemuksia tarkastellessa esiin nousi aikuisten tehtävä luoda luokkaan sellaiset olosuhteet, että jokaisen lapsen oppiminen mahdollistuu. Inklusiota toteuttaessa luokanopettajalla on tässä suuri rooli. *Opettajan käyttöteorian* koettiin olevan merkityksellinen inklusion kannalta. Käyttöteorian koettiin liittyvän vahvasti siihen, miten opettaja kohtaa oppilaat ja millainen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välille muodostuu. Käyttöteoriaan liitettiin myös oppimiskäsitys, jota olisi hyvä vaihdella oppiaineen ja tilanteen mukaan. Opettajan oman arvopohjan koettiin heijastuvan käyttöteoriaan. Opettajat kuvailivat tärkeäksi, että he pystyvät luomaan luokkaan hyväksyvän ilmapiirin, jonne kaikenlaiset oppijat ovat tervetulleita. Positiivisuudella, tukemisella ja kannustamisella koettiin olevan tärkeä vaikutus oppilaiden oppimiseen.

Mä oon ajatellut itse, että mä oon tämmöinen, lähestyn hyvin niinku tämmösellä humanistisella tavalla opettamista ja ajattelen niin, että oppimista rupeaa tapahtumaan vasta silloin kun vuorovaikutus on luottamuksellinen ja lämmin. Ja tämmöinen positiivinen, niin silloin rupeaa tapahtumaan hyviä asioita. (LO6)

Opettajat kokivat käyttöteorian vaikuttavan merkittävästi työmotivaatioon ja ylipäätään halulle toimia opettajana. Käyttöteorian koettiin olevan eräänlainen voimavara työssä jaksamiselle, ja sen koettiin myös parhaimmillaan vaikuttavan positiivisesti inklusiivisen ajattelun ja ideologian omaksumiseen.

Mun mielestä sillä on tosi iso merkitys työssä jaksamiselle, että minkä takia mä haluan olla opettaja ja tota, että mikä se mun arvopohja on. Sen takia, koska mä välitän oppilaista ja tykkään toimia niiden kanssa ja on kiva nähdä, kun ne oppii. Sillä on tosi iso merkitys, että jos sä et viihdy tuossa työssä, niin et sä jaksa erityisoppilaitten kans. Ja ärsyttää tämä inklusio sitten. (LO1)

Kokemuksista nousi esiin myös oman käyttöteorian säännöllisen päivittämisen tarve. Opettajat kokivat tärkeäksi, että oma käyttöteoria on tiedostettu ja sitä tulisi tarkastella välillä kriittisessäkin valossa. Naukkarinen (2018) toteaa

käyttöteorian tarkastelun olevan keino hahmottaa omaa onnistumista ja kehittämisen kohteita. Omia arvoja ja asenteita olisi hyvä miettiä ja pohtia, miten ne vaikuttavat käyttöteoriaan. Eräs opettajista koki tutkimusperustaisuuden olevan hyvin tärkeää. Naukkarisen (2018) mukaan tutkimusperustaisuus kuuluu inkluusiiviseen kasvatukseen. Opettajalle kuuluu vastuu myös koulun kehittämisestä ja työssä oppimisesta, joita tutkimusperustaisuus tukee (Naukkarinen, 2018).

Onhan se tosi merkittävä. Että se on niinku semmoinen tiedostettu ja sitten, että sitä niinku päivittää ja suhtautuu siihen kriittisesti, että tuota mää koen sen kyllä tosi tärkeänä, että tuota jaksaa kiinnostua kasvatustieteen tutkimuksesta edelleenkin ja että tarkastelee sitä omaa toimintaa suhteessa siihen, että mitä tapahtuu niinku teoreettisesti kentällä tällä hetkellä sen ja sen oman toiminnan niinku jatkuva havainnointi ja kehittäminen on äärimmäisen välttämätöntä, koska muuten siitä katoaa semmoinen imu siitä työstä, muuten se on vain vuodesta toiseen saman toistamista ja sitten siitä katoaa semmoinen niinku syvyys, että kyllä se on olennaista. (LO3)

Kokemuksissa nousi esiin luokanopettajan käyttöteorian vaikutus opettajan kaikkeen toimintaan ja sitä kautta inklusion toteuttamiseen. Osa opettajista koki, että arjen hektisyys esti heitä toimimasta oman käyttöteoriansa mukaisesti. Opettajan on kuitenkin kyettävä tarvittaessa muuttamaan tempoa ja muuntautumaan oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaan. Asenteiden muuttumisessa tarvitaan henkilökohtaisen käyttöteorian tarkastelua ja tarvittaessa sen muuttamista (Naukkarinen, 2018).

Jokainen luokanopettaja korosti *opetuksen eriyttämisen* olevan tärkeä osa inklusiivista opetusta. Opettajat kokivat oppilaiden yksilöllisen huomioinnin onnistuvan parhaiten juuri eriyttämisen avulla, ja eriyttäminen miellettiin toimivaksi keinoksi oppilaiden erilaisten tarpeiden ja lähtökohtien huomioimisessa. Eriyttämistä toteutettiin tehtävien määrällä, yksinkertaistamalla ja mallintamalla. Käytössä oli myös alaspäin eriytettyjä oppikirjoja. Jotkut opettajista kokivat apuvälineiden tukevan oppilaiden oppimista. Osalle oppilaista annettiin vähemmän kotitehtäviä ja tarvittaessa tukiovetusta. Oppilaita jaettiin tarvittaessa pienempiin ryhmiin, jolloin heidän yksilöllinen huomioimisensa onnistui paremmin.

”No, voidaan antaa vaikka vähän vähemmän läksyä tai ehkä eri tehtävä kuin muille, annetaan tietenkin tukiovetusta niillä, joille tarvetta sitten on tai koska meillä on niin kun, yhteisopetusta tuossa, niin toinen tekee sitten välillä niiden kanssa, jotka haluaa mennä hitaammin ja sitten toiset nopeammin, mutta ei meillä ole mitään pysyviä ryhmiä tai semmoisia kuitenkaan, että tilanteen mukaan.”(LO4)

Osa opettajista koki yhteisopettajuuden tukevan eriyttämistä. Kahden aikuisen voimin oppilaiden yksilöllisen huomioinnin koettiin onnistuvan paremmin. Yksin opettaessa eriyttämisestä tulee haasteellista, erityisesti silloin, jos luokassa on paljon tuen tarvitsijoita (Alajoki, 2021, s. 134). Opettajien kokemuksista nousi esiin myös sosiaalisen eriyttämisen tarve. Oppilaat voivat kaivata pientä taukoa koulutyöhön. Opettajien kokemusten perusteella pieni liikkuminen tai jumppa toimi hyvin tähän tarkoitukseen. Eräs opettajista koki tärkeäksi, että eriyttämisessä huomioidaan luokan sosiaalisen ilmasto ja ryhmädynamiikka. Erityisen tärkeäksi opettajat kuvasivat sitä, ettei inklusio ole millään tavalla oppilaita leimaavaa.

Eriyttäminen on tosi tärkeää ja sitten se tosiaan pitää tapahtua jotenkin sillä tavalla, että se ei ole leimaavaa, sosiaalisesti leimaavaa se eriyttäminen ja että oppilas tulee tietoisiksi siitä, että jos hän tarvitsee jossakin asiassa enemmän apua, jossain toisessa asiassa hän sitten voi olla apuopettajana jollekin toiselle ja jos ei pysty siitäkään huolimatta missään oikein toisia auttamaan, niin hän voi myös siitä huolimatta niinku nauttia siitä oppimisesta, siis suhteessa siihen omaan kehittymiseensä, että vaikka ei niinku verrokkina toisiin koskaan pääsisikään loistamaan. (LO6)

Osa opettajista koki toimivaksi eriyttämisen tavaksi kolmen eri tehtävätason luomisen. Yksi opettajista kertoi suunnittelevansa oppiaineisiin perustehtävän, jonka suorittaminen on kaikkien oppilaiden tavoitteena joko itseohjautuvasti tai tuetusti aikuisen tai vertaisoppijan avulla. Eriyttämistä ei tapahdu ainoastaan alaspäin, vaan myös haastetta kaipaavat oppilaat tulee huomioida. Samainen opettaja kuvaili kehittävänsä perustehtävästä hieman vaikeamman sekä todella haastavan version haastetta kaipaaville oppilaille. Toinen opettaja koki oppilaiden joukossa olevan oppilaita, joilta on vaadittava todella paljon. Opettajat kokivat oleelliseksi tarjota jokaiselle oppilaalle sopivan tasoista tekemistä.

Pyrin luomaan niinkö esimerkiksi liikunnassa tai musiikissa tai jopa kuvataiteessa tai käsityössä mahdollisuuden tehdä sitten sen saman tehtävän pikkusen haastavammalla tekniikalla tai pikkusen niinkö sillä lailla, että se kiinnostaisi niitäkin, jotka jo hallitsivat sen taidon aika hyvin, kun toiset vasta sitä harjoittelee. Ja sitten mää tarkoitin, jos on se perustehtävä ja sitä tuetaan, niin se tarkoittaa joko sitä, että siinä on aikuinen tukemassa, ohjaaja tai sitten että siinä on vertaisoppijat, jotka pystyy auttamaan häntä sitten läpäsämään sen. (LO3)

Kokemuksista kävi ilmi, että oppilaantuntemus on eriyttämisen kannalta erittäin oleellista. Opettajan tulee tuntea oppilaansa, jotta tehtävät ovat sopivan tasoisia ja oppilaita motivoivia. Yksi opettajista kertoi oppilaantuntemuksen perusteella tietävänsä, keiden oppilaiden luona on käytävä käynnistämässä työskentely ja varmistamassa, että asia on ymmärretty ja että oppilas pääsee alkuun. Oppilaantuntemuksen koettiin auttavan opettajaa valitsemaan kunkin oppilaan tarpeita vastaavat eriyttämismenetelmät. Myös oppilaiden erilaisten temperamenttien huomiointi koettiin huomionarvoiseksi seikaksi eriyttämisessä.

... kun sitä jotakin projektia tai oppituntia suunnittelee niin siinä jo käy mielessä läpi, että mihin jokainen luokassa kykenee. Kun tuntee ryhmän, niin tietää, mitä tehtäviä tarjota heille. (LO6)

Opettajat käyttivät opetuksessaan erilaisia eriyttämisen tapoja ja pyrkivät suunnittelemaan monipuolista opetusta. Eriyttämisen koettiin oleva luonteva tapa huomioida oppilaita yksilöllisesti. Moni opettaja kokikin eriyttämisen kuuluvan omiin vahvuuksiinsa. Isosomppi ja Leivo kuvaavat (2015, s. 690) inklusion edellyttävän systemaattista suunnittelua ja monikanavaista opetusta, mikä näkyy opetuksen eriyttämisenä ja monipuolisena opetusmateriaalina. Eriyttäminen voidaan nähdä joko laajana tai suppeana (Alajoki, 2021, s. 60). Suppeasta näkökulmasta tarkasteltuna eriytetään yksittäisiä oppiaineita tai koulunkäynnin osa-alueita. Laajemman eriyttämisen voidaan nähdä koskevan opetusjärjestelyitä, oppimisen menetelmiä, materiaaleja sekä arviointia. (Alajoki, 2021, s. 60.)

Myös toistuvien rutiinien ja *struktuurin luomisen* merkitys nostettiin kokemuksissa esille. Osa luokanopettajista koki struktuurin ja rutiinien olevan tärkeitä erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta. Niiden koettiin hyödyt-

tävän yksittäisten oppilaiden lisäksi myös koko ryhmää. Pysyvien rutiinien koettiin liittyvän päivärutiineihin ja niiden miellettiin auttavan oppilaiden yksilöllisessä huomioimisessa.

Ennen koronaa käteltiin tai halattiin ja nyt koronan jälkeen on ollut vähän sillä lailla, että kun ei edes semmoista fyysistä kontaktia voi ottaa tai jotain ”kopoja”, tai mitä me ollaan nyt tehtykään, niin on tietty sitten semmoisia klassisia aamupiirejä, jossa jokainen on saanut kertoa kuulumisia ja ajatuksiaan tai sitten on joku semmoinen teemakysymys. (LO3)

Struktuuri on luotava oppilaiden tarpeista käsin. Alajoki (2021, s. 56) toteaa luokista löytyvän struktuuria tarvitsevia oppilaita. Erityisesti inklusion myötä luokissa on aina oppilaita, jotka höytyvät strukturoidusta oppimisympäristöstä. Struktuurilla luodaan opetukseen turvallisuutta ja pysyvyyden tunnetta (Sandberg, 2016, s. 84). Kokko ym. (2013, s. 41) suosittelevat strukturointia käytettäväksi jokaisessa heterogeenisessä opetusryhmässä.

6.2.2 Koulun ja luokan toimintakulttuuri

Luokanopettajien kokemuksissa *suhtautuminen inklusioon, tuen tarvoitsijat ja käytettävissä olevat resurssit* olivat olennaisia tekijöitä inklusion periaatteiden toteutumisessa ja ne sisältyivät pääteemaan *koulun ja luokan toimintakulttuuri*. Opettajien kokemusten perusteella koulussa ja luokassa vallitsevaa toimintakulttuuria pidettiin perustana inklusion toteutumiselle. *Inklusioon suhtautumisen* koettiin heijastuvan toimintakulttuuriin niin luokan kuin myös koko kouluyhteisön tasolla. Opettajien kokemuksia tarkastellessa erilaisuuden hyväksymisellä oli iso vaikutus siihen, miten kouluissa suhtaudutaan inklusioon. Vuorovaikutuksellisuutta ja kohtaamista pidettiin tärkeinä rakennuselementteinä koulun toimintakulttuurille. Vuorovaikutuksessa rakennetun toimintakulttuurin koettiin takaavan erilaisuuden hyväksymisen niin opettajissa, henkilökunnassa kuin myös oppilaissa. Opettajien kokemuksissa korostui, että lapsille tulisi puhua avoimesti ihmisten erilaisuudesta ja kannustaa heitä myös omien vahvuuksien käyttöön. Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että koulussa jokaisella on oikeus olla oma itsensä ja erilaisuus voidaan nähdä voimavarana.

Tottakai siis justiin tämä, että hyväksytään se erilaisuus ja sehän on tämmöstä mun mielestä joka päiväistä niinku kohtaamista niin meidän aikuisten kuin sitten lasten puolelta. On hyvä, että lapset näkee, että me toimitaan tiimissä, niin ku opettajat. Toimintakulttuuri on oikeastaan niinku se kivijalka. Ja opetussuunnitelma niinku takaa, se lakipykälä, että toimintakulttuuri rakennetaan aina vuorovaikutuksessa ja jos toimintakulttuuri on semmoinen, että hyväksytään erilaisuus meissä opettajissa, henkilökunnassa ja sitten oppilaissa, niin se takaa sen, että sulla on niinku lupa olla. Ja sitten ehkä pitäisi myös ajatella, että lupa, mutta myös rohkeus olla oma itsesi mikä olet ja sitten että jokaisen vahvuudet otettaisiin käyttöön niin työyhteisössä kuin luokassa. Me ollaan erilaisia ja se pitää näille lapsille sanoa, kehua, kannustaa ja puhua sitten avoimesti niistäkin. (LO6)

Opettajat kokivat muiden oppilaiden suhtautuvan tuen tarvitsijoihin välittömästi ja luonnollisesti. Osa opettajista koki, että oppilaat eivät kyseenalaistaneet toisten saamia erivapauksia, mutta joidenkin opettajien kokemus oli, että oppilaat voivat kysyä ja ihmetellä, miksi joku oppilas saa toimia eri tavalla. Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että näihin kysymyksiin ollaan valmiita vastaamaan ja vastaukset perustellaan. Mahdolliseen eriarvoistamiseen on puututtava valppaasti. Painottamalla tärkeitä arvoja, kuten tasa-arvoa ja ihmisarvoa, luokassa edistettiin positiivista suhtautumista inklusioon ja oppilaita ohjattiin kohti erilaisuuden hyväksymistä. Yksi opettajista kuvasi oppilaiden olevan myötätuntoisia ja ottavan hyvin huomioon toistensa mahdolliset rajoitteet.

Joskus saattaa vielä olla semmoisia esimerkiksi ihonväriin tai kansallisuuteen liittyviä kysymyksiä, mutta ne on hyvä käydä sitten läpi siinä luokassa tai sitten justiin, jos on joku semmoinen fyysinen rajoite näkövamma esimerkiksi, lapset on aivan mahtavia ottamaan huomioon ja huolehtimaan toisistaan ja harjoittelevat siinä monenlaisia taitoja, huolehtivat kaveristaan, että sanotaan vaikka, että jos Lassilla on näkövamma, niin sitten, kun lähdetään kirjastoon, niin siellä on yleensä jonossa porukka, että minä haluan kävellä Lassin kanssa, että Lassin keppi saa mennä sitten edellä ja tällä lailla. Että he on parhaimmillaan aivan niinku mahdottoman empaattisia. (LO3)

Luokanopettajien kokemusten perusteella oppimisen haasteisiin suhtauduttiin luokassa hyvin. Hankalaksi koettiin käyttäytymiseen liittyvät haasteet, jotka kiinnittivät opettajien mukaan muiden oppilaiden huomion. Haastavan käytöksen oppilaat vaikuttivat negatiivisesti myös opettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan. Savolainen ym. (2022) toteavatkin oppilaiden haastavan käytöksen olevan opettajille huolenaihe inklusion toteuttamisessa.

Jos puhutaan niin kun oppimisen ongelmista, niin eivät kyllä niin kun sillä lailla kiinnitä huomiota, että ovat hyvin tottuneet siihen, että joku käyttää välineitä, vaikka ei niin kun, ja ehkä joku korkeintaan, että saanko minäkin, että ei sillä lailla, että ne on sitten toisenlaisia ne haasteet, mihin he kiinnittää huomiota, ja käyttäytymiseen. (LO2)

Luokanopettajat kokivat inklusioon suhtautumisen olevan myönteistä, kunhan resurssit ovat kunnossa. Opettajien kokemukset inklusioryhmien opettamisesta ja resursseista olivat suoraan yhteydessä siihen, miten he suhtautuivat inklusioon (Alajoki, 2021, s. 135). Opettajat pitivät positiivista asennetta inklusiota kohtaan hyvänä asiana, mutta varjopuolena koettiin silmien sulkeminen inklusioon mukanaan tuomilta mahdollisilta ongelmilta. Inklusioon liittyvät ongelmat johtuvat usein puutteellisista pedagogisista ja rakenteellisista muutoksista (Alajoki, 2021, s. 179). Koulun johdon ja rehtorin suhtautuminen inklusioon vaikutti myös koulun toimintakulttuuriin ja sitä kautta resursseihin. Vaikka asenne inklusiota kohtaa oli positiivinen, rehtorin ei välttämättä koettu ymmärtävän inklusion periaatteiden toteutumista luokan arjessa. Avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin avulla opettajat kokivat kuitenkin edistävänsä inklusiota.

Tuen tarvisijoiden koettiin olevaan suoraan sidoksissa luokan toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin. Ryhmän kokoa ja tuen tarvisijoiden määrää pidettiin ratkaisevina tekijöinä, miten inklusion toteuttamisen koettiin onnistuvan. Kokemuksista nousi esiin ison ryhmäkoon ja usean tuen tarvisijan aikaansaamat haasteet.

Siinä on se, että jos ryhmä on hyvin iso ja siellä on monta tuen tarvisijaa, niin edes yhteisopettajuudessa me ei pystytä eriyttämään ja auttamaan niin paljon kuin mitä tällöinen inklusio, tämä kaunis kuva, niin kun antaisi ymmärtää, että miten sen pitäisi toimia. (LO2)

Kuvauksista kävi ilmi, että tuen tarvisijoiden koettiin voivan vaikuttaa negatiivisesti opetuksen kulkuun. Luokanopettajat kokivat erityisten oppijoiden aiheuttavan usein työrauhaongelmia, hidastavan etenemistä ja synnyttävän motivaatio-ongelmia muille oppilaille. Tuen tarvisijat saattoivat olla myös este tiettyjen asioiden toteuttamiselle luokassa. Oppilasaineksen voitiin kuitenkin nähdä kuvastavan yhteiskuntaa, jossa jokaisella yksilöllä on oikeus olla oma itsensä omine lähtökohtineen ja tarpeineen. Sirkon ym. (2020, s. 24) mukaan inklusio voidaan nähdä demokratian kaltaisena arvona.

Erityiset oppijat vaikuttaa myös ihan suoraan luokan ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin. Monesti voi olla työrauhaongelmia, voi olla sitä, että ei päästä ehkä etenemään tarpeeksi nopeasti, vaikuttaa oppilaiden motivaation puutteeseen. Myös esimerkiksi ryhmätöiden tai projektien tekeminen ei aina ole helppoa, kun luokassa on erilaisia oppijoita. No kyllähän se tietenkin vaikuttaa, mutta samalla mä näen sen myös rikkautena, että sehän on miniatyyri yhteiskunnasta, että eihän me yhteiskunnassa kaikki olla samasta puusta veistettyjä, että kaikilla on lupa olla sellainen, kun on (LO5)

Opettajat kokivat, että hyvässä luokkailmapiirissä oppilaat voivat auttaa toisiaan. Erilaiset oppijat yhdessä voitiin nähdä rikkautena, jolloin pystyttiin hyödyntämään oppilaiden erilaisuutta ja vertaisoppimista. Kääntöpuolena tuen tarvitsijoiden koettiin rajaavan opetuksessa käytettäviä toteutustapoja.

Tuen tarvitsijat luokassa vaikuttaa tietysti luokan toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin. Ne vuorovaikuttaa niin kun hyvässä, että siellä on hyvä ilmapiiri siellä luokassa, niin sitten ne, jotka osaavat jonkun asian niin ne menee auttamaan. Sehän on sitä parasta, mitä voi olla, että oppilas opettaa toiselle. Toisaalta se voi sitten myös olla juurikin sitä, että opettaja joutuu suunnitella sitä opetusta niinku tavallaan koko ajan niin, että no ei voida tehdä tätä, koska luokassa... Niin silloin se rupeaa vaikuttamaan niinku negatiivisesti. (LO6)

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että tuen tarvitsijat vaikuttavat koulun ja luokan ilmapiiriin joko myönteisesti tai kielteisesti. Iso ryhmäkoko hankaloitti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointia. Mikäli vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat on keskitetty samaan ryhmään, opettajan aika ei riitä oppilaiden yksilölliseen huomiointiin (Alajoki, 2021, s. 134). Jos tuen tarvitsijoita on useampia ja ryhmäkoko on iso, opettajat kokivat osan oppilaista jäävän ilman tukea. Osa opettajista koki, että joiden oppilaiden olisi parempi olla pienryhmässä yleisopetuksen sijasta, mutta oppilaiden opiskelua yleisopetuksen luokassa perusteltiin inklusiolla. Alajoen (2021, s. 63) mukaan inklusion ollessa opetuksen lähtökohtana tuen tarpeeseen vastaavat järjestelyt voivat kuitenkin tarkoittaa myös pienryhmää.

Käytettävissä olevia resursseja pidettiin erittäin merkittävänä toimintakulttuuriin vaikuttavana tekijänä. Luokanopettajien kokemusten perusteella inklusion ehdottomasti suurimpana haasteena oli resurssien riittämättömyys. Useista kokemuksista nousi esiin, että luokkaan tarvittaisiin lisää aikuisia. Opettajan tarjoama tuki ei riittänyt kaikille, mikäli luokassa oli yksi tai useampi vah-

vaa tukea tarvitseva. Opettaja saattoi joutua keskittymään pitkälti tuen tarvitsijoihin, jolloin muut oppilaat olivat vaarassa jäädä ilman tarvitsemaansa huomiota.

Haaste on se, että jos siellä on oikein sellainen oppilas siellä luokassa, joka tarvitsee tosi paljon aikuista, niin sitten pitäis tulla toinen aikuinen sinne luokkaan. Jos sinne ei tule, niin sitten opettajalla voi mennä yli 50 % ajasta yhden oppilaan kans, ja toisilla jää sitten niinku liian vähälle ja sehän on epäreilua niinku toisia kohtaan. Taikka sitten, että jos on sellainen oppilas, joka on hiljainen, muttei opi, niin hän voi jäädä sitten liian vähälle huomiolle. Elikkä haaste on se, että jos toteuttaa inklusiota ilman, että tulee sitä resurssia luokkaan, niin sitten ei toimi niinku pitäs. (LO1)

Resurssivaje työllisti opettajia ja häiritsi opetusta tavallisessa arjessa, mutta etenkin poikkeustilanteissa. Yksi opettaja kuvaili, ettei hänen kokemuksensa mukaan resursseja voi olla ikinä riittävästi. Puuttuvien resurssien takia monia opettajien opetukseen liittyviä suunnitelmia ei voitu toteuttaa luokassa. Eräs opettajista kuvaili resursseja löytyvän teoriassa, mutta niitä ei kuitenkaan ollut käytännössä.

Se suurin työ tai se suurin haaste mikä siinä, minkä mä oon kokenut, on resurssit. Vaikka ehkä olisi enemmän ajatuksia siitä, miten voisi tehdä, niin sitten käytännössä ei voi kuitenkaan toteuttaa niitä, koska se resurssi puuttuu. (LO4)

Opettajat kokivat resurssivajetta resurssiopettajien, erityisopettajien sekä kuraattoripalveluiden suhteen. Näiden lisäksi kokemuksista nousivat esille erityisesti puuttuvat ohjaajaresurssit. Luokassa saattoi olla ohjaaja, mutta opettajat kokivat sen olevan usein riittämätöntä ryhmän tuen tarpeen näkökulmasta. Lääkärinlausunnosta tai tuen tarpeesta huolimatta oppilaat saattoivat jäädä ilman ohjaajaa, minkä seurauksena opettajat joutuivat tekemään ohjaajalle kuuluvaa työtä.

Ainakin nämä erityiset oppijat siellä luokassa, varsinkin silloin, jos nää meidän pienet resurssit, mitkä me ollaan saatu, jos ne ei niin kun täyty, että on vaikka just sairastumisia tai no lähinnä oikeastaan aina silloin kun resursseja ei ole, niin silloin se näkyy sillä tavalla, että jompikumpi opettajista tekee esimerkiksi avustajan työtä, jolloin se opetus kärsii. Myöskin ne oppilaat, jotka tarvitsee sitä tukea, niin ne ei pysty sitä saamaan. (LO4)

Luokanopettajat kuvailivat yhdeksi inklusion haasteeksi tukea tarvitsevien oppilaiden käytösongelmia, ja he toivoivatkin resursseja kohdistettavan erityisesti aggressiivisten oppilaiden suuntaan. Resurssivaje näyttäytyi usein työ-

rauhaongelmina, mikä vaikutti kielteisesti koko ryhmän oppimiseen. Luokanopettajien kokemusten perusteella haastavakäytöksiset oppilaat tarvitsisivat usein vahvempaa tukea, jotta kaikkien oppiminen mahdollistuisi.

Ite henkilökohtaisesti ajattelen sillä tavalla, että resursseja pitäisi ohjata nimenomaan tällaisen haastavan aggressiivisen käytöksen suuntaan enemmän inklusion suhteen, että tällaisille oppilaalle tarjottais mahdollisuus pienryhmään tai ainakin osittaiseen pienryhmäopiskeluun ja sitten semmoiseen niinku voimakkaaseen tukeen, jotta he saisi semmoisia vuorovaikutuksen taitoja, että ja kykenevät opiskelemaan isossa ryhmässä aiheuttamatta sitten niinku siellä muille oppimisen esteitä... (LO3)

Opettajien kokemusten mukaan riittämättömät resurssit aiheuttivat pahimmassa tapauksessa tuen tarvetta myös muille oppilaille. Yksi haastatelluista opettajista kuvaili kokemiaan tilanteita, joissa oppilaat olivat kärsineet oppilaan väkivaltaisesta käytöksestä niin paljon, että olivat tarvinneet kuraattorin tukea sekä terapiapalveluita koulun ulkopuolelta. Väkivaltaiset oppilaat koettiin eniten luokkaja työyhteisöä sekä opettajaa itseään kuormittaviksi.

Koen, että se on väärä paikka säästää, että tämän tapaiset lapset ovat siinä yleisopetuksessa mukana, koska se niinku tulee moninkertaisesti maksamaan yhteiskunnalle sitten heidän mukanaolonsa, että jos yksi oppilas integroidaan ja hän aikaansaa viidelle oppilaalle tilanteen, että he tarvitsevat palveluita, niin se ei voi olla kovin kannattavaa. (LO3)

Opettajien kokemusten perusteella resursseilla oli suuri merkitys inklusion periaatteiden toteutumiselle. Inklusion koettiin onnistuvan hyvin resurssien ollessa kunnossa, mutta resurssien puuttuessa luokanopettajat kokivat sen olevan kaikkea muuta kuin tasavertaista ja yhdenmukaista. Riittävä resurssointi onkin edellytys inklusion periaatteiden toteutumiselle (Alajoki, 2021, s. 126). Resurssien koettiin olevan liian pieniä inklusion toteuttamiseen niin, että kaikki oppilaat hyötyisivät siitä. Alajoki (2021, s. 133–134) toteaaakin opettajien tunnistavan inklusiivisen toimintakulttuurin edellytykset, mutta resurssien puute tai niiden kohdentaminen eivät tue inklusiivista opetusta. Opettajat kokivat inklusion tapahtuvan aivan liian usein oppilaiden kustannuksella.

6.2.3 Luokanopettajan toteuttama yhteistyö

Yhteistyö erityisopettajan kanssa, yhteistyö ohjaajan kanssa, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö liittyivät opettajien kokemuksissa vahvasti inklusioon ja sisältyivät pääteemaan *luokanopettajan toteuttama yhteistyö*. Opettajat kokivat yhteistyön olevan hyvin oleellista niin oppilaiden tukemisen kuin myös oman työssä jaksamisensa kannalta. Kollegiaalista yhteistyötä pidettiin arkea sujuvoittavana elementtinä, jossa jokaisella oli oma roolinsa ja osuusalueensa. Parhaimmillaan yhteistyön koettiin olevan rikkaus. Moniammatillinen yhteistyö korostui erityisesti ongelmien ilmaantuessa. *Yhteistyötä erityisopettajan kanssa* pidettiin opettajien kuvauksissa tärkeänä osana inklusiivista opetusta. Opettajat kokivat saavansa erityisopettajilta apua ja tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseen ja ohjaukseen. Yhteistyö erityisopettajan kanssa koettiin hedelmälliseksi erityisesti oppilaiden oppimisvaikeuksissa.

Niissä tapauksissa, missä on niinku oppimisvaikeuksia, niin erityisopettajalta on saanut tukea ja hän on niinku ottanut ja pitänyt tuntia näille oppilaille, mutta jos on käyttäytymisen haasteita, niin sitten ei ole tullut tukea erityisopettajalta. (LO1)

Luokanopettajat kokivat yhteistyön olevan liian vähäistä suhteessa tarpeeseen. Opettajat kertoivat kiertävien erityisopettajien olevan hyvin kiireisiä. Sen seurauksena heidän kanssaan saattoi keskittyä vain kaikkein oleellisimpiin seikkoihin, kuten tiedonsiirtoon.

Kollegiaalinen yhteistyö erityisopettajan kanssa niinku koulullakin on tosi välttämätöntä, mutta he on monesti tosi kuormittuneita jo lähtökohtaisesti niistä omista töistään, että eivät kerkeä sitten luokanopettajia kovin paljon kuitenkaan niinku auttaa niin paljon kuin olisi tarve oikeasti. (LO3)

Erityisopettajan ollessa täysipäiväisesti koululla tiedonsiirron ja yhteistyön koettiin helpottuvan. Tämä mahdollisti myös arjen tarkastelun eri näkökulmista kahden aikuisen silmin, minkä koettiin tuovan samalla syvyyttä yhteistyöhön. Arjen kokemusten jakamisen avulla voidaan lisätä ymmärrystä inklusiosta ja kehittää sitä entisestään (Hakala & Leivo, 2015, s. 19).

Ja semmoinen niin kuin informaali ajatusten vaihto, vähän semmoinen oppilaanseuranta välitunnilla myös, että erityisopettaja saattaa olla välituntivalvonnoissa ja nähdä sitä arkea eri näkökulmista niin kyllä se varmasti tuo semmoista syvyyttä siihen yhteistyöhön. Ja siten tähän on esimerkiksi opettajankokouksissa paikalla, niin on aivan eri asia, että on osa sitä tavallaan sitä koulun arkea. (LO3)

Opettajat kertoivat erityisopettajien auttaneen heitä pedagogisten asiakirjojen kanssa. Osa opettajista kuvaili erityisopettajien huolehtineen kolmiportaisen tukeen perehdyttämisestä sekä siitä, että oppilaat ovat oikealla tuen portaalla. Erityisopettajien kanssa pohdittiin myös luokan opetusjärjestelyitä, jotta ne olisivat mahdollisimmat ideaalit tuen tarvitsijoita ajatellen. Opettajat kokivat erityisopettajaresurssien olevan yhteydessä inklusion periaatteiden toteutumiseen. Alajoki (2021, s. 100, 129) toteaa inklusion perustuvan yhteistyöhön, jossa luokanopettajan ja erityisopettajan tekemä yhteistyö on keskeisessä roolissa. Haastattelujen kokemuksissa tiivistä luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä pidettiin inklusiota tukevana.

Yhteistyötä ohjaajan kanssa pidettiin hyvin merkittävänä. Opettajien kokemusten mukaan koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävä yhteistyö tuki inklusion toteuttamista. Yhteistyön koettiin olevan parhaassa tapauksessa todella sujuvaa ja edistävän työssäjaksamista. Sen kuvattiin lisäävän myös oppilaiden oppimismahdollisuuksia.

Koen, että niinku semmoinen yhteistyö ohjaajan kanssa on parhaimmillaan todella semmoista sujuvaa ja työhyvinvointia edistävää. Se, että luokassa on toinen aikuinen, joka katsoo aikuisen näkökulmasta, niin se on tosi tärkeää. Parhaimmillaan se aikaansaa sen, että kun useampi ammattilainen katsoo sitä lasta omasta osaamisestaan käsin, niin saavutetaan semmoisia huimia, positiivisia oppimisen kehiä, joita on mahtavaa päästä seuraamaan, jotka ei missään nimessä onnistuisi pelkän luokanopettajan voimin... (LO3)

Osalla opettajista oli luokassaan ohjaaja, kun taas osalla ei. Koulunkäynninohjaaja koettiin hyvin tarpeelliseksi huolimatta siitä, oliko hän paikalla koko ajan vai ainoastaan muutaman tunnin viikossa. Joissakin luokissa ohjaaja toimi sekä henkilökohtaisena että koko ryhmän ohjaajana. Hyvin moni opettajista koki ohjaajaresurssien olevan puutteellisia ja työllistävän koulun arkea oppilaiden jäädessä vaille tarvitsemaansa ohjaajaa.

Ensimmäisenä vuonna ei ollut ollenkaan resurssia. Me ehottomasti ois tarvittu, mutta ei saatu mitään. Toisena vuonna oli avustaja luokassa ja toimi tosi hyvin. Kolmantena vuonna oli avustaja puoli vuotta ja sitten hän lähti toisiin töihin, mutta ei, ei tullut uutta tilalle, vaikka oli niinku kirjattu, että hänelle kuuluu avustaja. (LO1)

Saloviidan (2020) mukaan myönteisesti inklusioon suhtautuvilla opettajilla on useimmiten mahdollisuus koulunkäynninohjaajaan. Inklusiivisessa opetuksessa aikuisresurssin, kuten koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen, tukee oppilaiden oppimista (Sirkko ym., 2020, s. 35). Opettajien kokemuksissa yhteistyö niin ohjaajien kuin muidenkin aikuisten kanssa tuki inklusion toteutumista.

Luokanopettajat kuvasivat vastauksissaan *yhteistyön muiden toimijoiden kanssa* tukevan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Toimivaa yhteistyötä ja kollegiaalista tukea pidettiin tärkeänä myös työssäjaksamisen kannalta. Oma erityispedagoginen osaaminen koettiin usein riittämättömäksi, jolloin moniammatillisen yhteistyön merkitys korostui. Myös ongelmatilanteissa yhteistyö koettiin erittäin tärkeäksi. Opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien ohella muiden opettajien, resurssiopettajien, kuraattorien, psykologien, terveydenhoitajien ja oppilashuollon kanssa. Näiden lisäksi opettajat tekivät yhteistyötä myös toimintaterapeuttien ja sairaalakoulujen kanssa. Yhteistyön ansiosta opettajat kokivat saaneensa eväitä oppilaiden tukemiseen.

No, jos mä ajattelen vaikka itteäni, niin mullahan on tosi vähän koulutus pohjaa erityisoppilaille, niin sitten, kun vietetään kokouksia kuraattorin, psykologin, erityisopettajan, terveydenhoitajan kanssa, niin sitten opettaja saa vinkkejä, että miten tuota ohjata tätä oppilasta. Joo, ja oppilaanhuolto, oppilaanhuoltokokouksia, niin niistä on saanut kyllä vinkkejä, miten auttaa jotain oppilasta ja ohjata. (LO1)

Yksi luokanopettaja kuvasi kokemuksiaan toimivasta moniammatillisesta yhteistyöstä sekä myös siitä, kun yhteistyö muiden toimijoiden kanssa ei toiminut sujuvasti. Mikäli yksikin palanen moniammatillisessa yhteistyössä ei toimi, opettaja koki sen vaikuttavan merkittävästi oppilaan tilanteeseen. Toimivassa yhteistyössä jokaisen palasen on oltava kohdillaan, jotta tuen tarjoaminen oppilaalle mahdollistuu.

Kyllä, mulla on kokemusta siitä, kun se toimii erinomaisesti ja se on semmoinen, joka kannattelee sitten, että tietää, että jos tämä palikka olisi paikallaan, niin me pystyttäisiin parempaan, mutta sitten on myös kokemusta siitä, kun asiat eivät toimi, eli kun nämä nyt on useimmiten semmoisia niinku inhimillisiä asioita, esimerkiksi, jos yllättäen tulee pitkiä sairaslomia jollekin semmoiselle toimijalle, joka olisi olennainen palikka sen oppilaan elämässä – toimintaterapeutti, terveydenhoitaja, jos on joku tällöinen fyysinen haaste tai liittyy vaikka johonkin ravintoon tai johonkin muuhun, niin jos se on pitkään poissa se tuttu ihminen tai sitten se ei niinku yhteistyö tai muuten vaan saada järjestettyä kunnolla, niin siinä on pitkäkestoisia vaikutuksia. (LO3)

Yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa pidettiin jokaisen opettajan kokemuksissa erittäin merkityksellisenä ja tarpeellisenä paitsi inklusion onnistumisen, myös opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Myös Alajoen (2021, s. 154) tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön koettiin tukevan paitsi oppilaita myös opettajia. Luokanopettajat korostivat yhteistyön vaativan sitä, että jokaisella toimijalla oli oma roolinsa. Oppilaan tai ryhmän haasteet edellyttävät inklusiiviselta koululta moniammatillista osaamista sekä opettajilta tiimityöskentelytaitoja (Alajoki, 2021, s. 154). Luokanopettajat olivat tyytyväisiä moniammatillisen yhteistyön olemassaoloon, mutta useista kokemuksista paljastui kuitenkin puutteita ja resurssivajetta moniammatillisten toimijoiden suhteen.

Ainoastaan kaksi luokanopettajaa toi esille *koulun ja kodin välisen yhteistyön* merkityksen, mutta he pitivät sitä erittäin oleellisena inklusiota toteutettaessa. Yksi opettajista kuvasi vanhempien ja opettajan välisen tiiviin yhteistyön olevan tärkeää inklusion onnistumisen kannalta. Toinen opettaja kuvasi huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä välttämättömäksi tuen tarvisijoiden oppimisen mahdollistamiseksi. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön koettiin olevan edellytys mahdollisimman varhaisen tuen saamiseksi. Koulun ja kodin välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi osaksi moniammatillista yhteistyötä.

Sit mä uskon, että tällöinen niinku kollegiaalinen tuki on ihan todella tärkeää, että inklusio ylipäättään onnistuu. Yhteisopettajuus olisi varmaan niitä, jotka mahdollistaisi sen vielä paremmin, mutta tietenkin nyt erityisopettajan ja vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö pitää olla myös hyvin tiivistä. (LO5)

Orellin ja Pihlajan (2021, s. 52) mukaan koulun ja kodin välinen yhteistyö tukee oppimista ja hyvinvointia. Perusopetuslaki (628/1998) vaatii opetuksen tapahtumista yhteistyössä kotien kanssa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman pe-

rusteissa (Opetushallitus, 2016, s. 35) edellytetään kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä, jonka tarkoituksena on lisätä hyvinvointia ja turvallisuutta niin yksittäisen oppilaan kohdalla kuin myös luokassa ja koko kouluyhteisössä. Tämän kaiken tarkoituksena on taata oppilaan yksilöllisen tason mukainen opetus, ohjaus ja tuki, jotka liittyvät vahvasti inklusion periaatteisiin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajien kokemuksia inklusiosta sekä miten he kokevat inklusion periaatteiden toteutuvan omassa luokassaan. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää luokanopettajien inklusioon liittyviä kokemuksia ja tuottaa sen avulla lisätietoa inklusion toteuttamiseen ja toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä luokanopettajan näkökulmasta. Saatujen tulosten perusteella luokanopettajien inklusioon liittyvät kokemukset ja erityispedagoginen osaaminen nousivat esiin luokanopettajien kokemuksia tarkastellessa. Inklusion periaatteiden toteutumista pohdittaessa opettajien kokemuksissa korostuivat luokanopettajan rooli inklusion toteuttajana, koulun ja luokan toimintakulttuuri sekä luokanopettajan toteuttama yhteistyö.

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Luokanopettajien kokemukset inklusiosta liittyivät vahvasti osallisuuden mahdollistamiseen, sillä inklusion koettiin tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen. Koulun hektinen arki näkyi usein ajan puutteena, jolloin oppilaiden yksilöllinen huomioiminen oli haastavaa. Opettajat kokivat toisinaan neuvottomuuden tunnetta, koska eivät kyenneet vastaamaan oppilaiden tuen tarpeeseen. Neuvottomuutta aiheuttivat myös odottamattomat tapahtumat luokkahuoneessa, kuten väkivaltatilanteet. Heikosen (2020, s. 66) mukaan odottamattomien luokkahuonetapahtumien kohtaaminen voi olla ylivoimaista opettajille, joilla ei ole vielä pitkää työhistoriaa. Toisaalta myös jo jonkin aikaa työelämässä olleet haastatellut opettajat kokivat odottamattomat luokkatilanteet haastavina. Työkokemuksen koettiin kuitenkin tukevan inklusiivisena opettajana toimimista. Samaa toteaa myös Sirkko (2020, s. 32), jonka mukaan luokanopettajan työkokemus heijastuu opettajan työhön.

Tulokset osoittivat opettajien olevan tietoisia omista erityispedagogisista valmiuksistaan. Luokanopettajat kokivat oman koulutustaustansa liittyvän ko-

kemuksiin inklusiosta. Luokanopettajakoulutuksen ei koettu tarjonneen riittäviä valmiuksia tuen tarvitsijoiden kohtaamiseen, ja usea opettaja kokikin tarvitsevana lisäkoulutusta. Tutkimuksemme tulokset ovat yhteneväiset myös Kokon (2021, s. 78) tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa opettajien täydennyskoulutus vaikuttavaa opettajien asenteisiin tuen tarvitsijoita kohtaan ja edistää sitä kautta inklusion toteutumista. Myös kolmiportaisen tuen tuntemuksen koettiin vaikuttavan siihen, millaisiksi luokanopettajien kokemukset inklusiosta muodostuivat. Tuen asteiden tunteminen auttoi tarjoamaan sopivan tasoista tukea sitä tarvitseville.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia inklusion periaatteiden toteutumisesta luokan arjessa. Luokanopettajien kokemusten mukaan heillä itsellään oli merkittävä rooli inklusion toteuttamisessa. Oman käyttöteorian reflektointi koettiin tärkeäksi sekä inklusiioon suhtautumisen että työmotivaation kannalta. Saman osoittaa myös Alajoen (2021, s. 57) tutkimus, jossa hän toteaa opettajan käyttöteorian tiedostamisen ja reflektoinnin kehittävän opettajan ammatillisen osaamisen lisäksi myös inklusiivista pedagogiikkaa. Opetuksen eriyttäminen miellettiin tärkeäksi osaksi inklusion periaatteiden toteutumista. Opettajat kokivatkin pystyvänsä huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita parhaiten eriyttämällä. Sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista tuettiin struktuurin ja rutiinien avulla.

Tulosten mukaan opettajalla oli tärkeä rooli luokan toimintakulttuurin kannalta. Opettajan avoin suhtautuminen inklusioon vaikutti koko luokan ilmapiiriin ja tuen tarvitsijoihin suhtautumiseen ja siten myönteisesti inklusioon periaatteiden toteutumiseen. Samalla tavalla Alajoen (2021, s. 140) tutkimuksessa avoin ilmapiiri miellettiin inklusion selkärangaksi ja edellytykseksi sen onnistumiselle. Myös yhteisopettajuuden koettiin tukevan inklusiota. Samankaltaiseen tulokseen on päätynyt myös Kokko (2021, s. 80), joka toteaa yhteisopettajuuden voivan viedä opetusta kohti yhteisöllisempää ja inklusiivisempaa toimintakulttuuria. Arjen kokemusten jakaminen on myös Hakalan ja Leivon (2015, s. 19) mukaan keino inklusion ymmärrykselle ja kehittämiselle. Tulosten perus-

teella myös rehtorin inkluusioasenteella oli merkitystä koulun toimintakulttuuriin ja inkluusion toteutumiseen. Myönteisestä asenteesta huolimatta, rehtori ei välttämättä ollut täysin tietoinen inkluusion periaatteiden toteutumisesta luokassa. Liusvaaran (2014, s. 155) tutkimustulosten perusteella hyvän vuorovaikutuksen ansiosta rehtoreilla on mahdollisuus päästä lähemmäksi opettajien työtodellisuutta. Tämän perusteella luokanopettajien ja koulun johdon tulisi lisätä ja kehittää keskinäistä vuorovaikutustaan.

Luokanopettajat kokivat tuen tarvitsijoiden määrän ja tuen tarpeen olevan yhteydessä inkluusion periaatteiden toteutumiseen luokassa. Suuret ryhmäkoot ja useampi tuen tarvitsija haastoivat inkluusion toteuttamista siten, että oppilaiden yksilöllinen huomiointi ja luokan työrauha kärsivät. Myös Alajoki (2021, s. 134) kuvaa tutkimuksessaan oppilaiden yksilöllisen huomioinnin häiriintyvän, mikäli ryhmään on keskitetty useita tuen tarvitsijoita. Oppilaiden moninaisuuden koettiin kuitenkin kuvastavan yhteiskuntaa erilaisine jäsenineen. Tulosten mukaan tuen tarvitsijoiden riittävä tukeminen vaati riittäviä resursseja. Jokainen opettaja nostikin esille inkluusion suurimpana haasteena riittämättömät resurssit, jotka asettivat rajoituksia opettajan työlle. Saman toteaa myös Kokko (2021, s. 77), jonka mukaan koulun resurssit rajaavat opettajien työtä. Hänen mukaansa nykyinen inkluusiokeskustelu, opetusryhmien koot ja henkilöstömitoitukset kertovat haasteista, jotka ovat vielä ratkaisematta. Tutkimuksessamme opettajat kokivat erityisesti ryhmäkokojen ja henkilöstövajeen hankaloittavan inkluusion periaatteiden toteutumista, ja inkluusion koettiin usein tapahtuvan oppilaiden kustannuksella. Tämä on linjassa Hakalan ja Leivon (2015, s. 20) kanssa, sillä he toteavat inkluusion ilman riittäviä resursseja olevan vähintäänkin vastuutonta, ellei jopa vahingollista.

Yhteistyö niin koulun henkilökunnan kuin myös ulkopuolisten toimijoiden kanssa osoittautui opettajien kokemusten perusteella erittäin merkitykselliseksi inkluusion periaatteiden toteutumista edistäväksi tekijäksi. Erityisopettajan kanssa toteutetun yhteistyön koettiin parhaimmillaan lisäävän inkluusion periaatteiden toteutumista luokan arjessa. Luokanopettajat kokivat erityisopettajan

kanssa tehtävän yhteistyön olevan parhaimmillaan silloin, kun se oli tiivistä. Tulokset ovat yhteneväiset Mäki-Havulinnan (2018, s. 124) tulosten kanssa, joiden mukaan toimivassa opetuksen tukemisen toimintakulttuurissa vaaditaan opettajan ja erityisopettajan välistä aktiivista yhteistyötä silloin, kun oppilaita on integroituna yleisopetuksen luokkaan. Opettajat kokivat myös koulunkäynninohjaajien kanssa tehtävän yhteistyön vaikuttavan positiivisesti sekä oppilaiden oppimiseen että omaan työhyvinvointiin. Tulokset kertoivat kuitenkin myös resursivajeesta koulunkäynninohjaajien suhteen, mikä saattoi aiheuttaa opettajille ylimääräistä kuormitusta. Myös muiden toimijoiden kanssa toteutettavan yhteistyön koettiin olevan tärkeää inklusion periaatteiden toteutumisen edistämiseksi. Moniammatillisen yhteistyön avulla voitiin taata riittävä tuki oppilaille, mutta se vaati jokaiselta yhteistyötaholta oman roolin hoitamista ja joustavaa asennetta oppilaan parhaaksi. Tulos on linjassa Naukkarisen (2018) kanssa. Hän toteaa oppilaiden tukitoimien onnistumisen edellyttävän koulun moniammatillisen yhteistyön joustavaa kehittämistä. Näiden yhteistyömuotojen lisäksi osa luokanopettajista korosti myös kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä inklusion edistämässä. Niin tekevät myös Orell ja Pihlaja (2021, s. 52), jotka korostavat opettajan merkittävää roolia yhteistyön toteuttajana ja koulun toimintakulttuurin rakentajana kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisessa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että luokanopettajat ovat hyvin tietoisia siitä, mitä inklusiivinen opetus edellyttää, mutta lisäresursseille ja -kouluttautumiselle sekä resurssien paremmalle kohdentamiselle on tarvetta inklusion periaatteiden toteutumisen takaamiseksi. Jokainen opettajista koki inklusion ideologian tärkeäksi, mutta toimiakseen se vaatii riittäviä resursseja. Muutoin inklusio jää kauniin ajatuksen tasolle. Tutkimustulosten perusteella inklusion periaatteiden toteutumisen takaaminen edellyttää vielä inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämistä. Erityisesti koulun johdon tulisi tulla tietoisemmaksi inklusion periaatteiden toteuttamisen vaatimuksista. Myös Sirkko (2020, s. 59) on tehnyt tutkimuksessaan saman havainnon. Tutkimuksessamme luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan olivat myönteisiä, mutta riittämättömät resurssit aiheuttivat

myös kielteistä suhtautumista inklusioon. Myönteinen suhtautuminen inklusioon on tärkeää, sillä Saloviidan (2020) mukaan se on edellytys inklusion periaatteiden onnistuneelle toteuttamiselle. Tulokset ovat yhteneväiset myös Alajoen (2021, s. 135) tutkimuksen kanssa, sillä opettajien kokemukset ovat suoraan yhteydessä resursseihin. Tutkimuksemme otos on verrattain pieni (n=6) ja aineisto koostui luokanopettajien yksittäisistä kokemuksista, jolloin tutkimusta ei voida yleistää. Tutkimuksen tulokset vahvistivat kuitenkin aiempia tutkimustuloksia. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että erityisopettaja- ja ohjaajaresursseja olisi kohdennettava aiempaa enemmän. Tulokset osoittavat myös tarpeen opettajankoulutuksen kehittämiseksi sekä opettajien lisäkoulutukselle inklusion periaatteiden toteutumisen edistämiseksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen arviointi koskettaa teoriaa, analyysitapaa, tutkimusaineiston ryhmittelyä ja luokittelua, tutkimista, tulkintaa, tuloksia sekä johtopäätöksiä (Vilkka, 2021, s. 197). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 149) muistuttavatkin tutkimuksen arvioinnista kokonaisuutena, jolloin siinä painottuu sen sisäinen johdonmukaisuus, koherenssi. Kiinnitimme huomiota läpi tutkimusprosessin sen luotettavuuteen, ja pyrimme pitämään tutkimuskysymyksemme ja tutkimuksemme tavoitteet kirkkaana mielessämme. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia voidaan pohtia kuvausten, selitysten sekä tulkintojen yhteensopivuutta tarkastelemalla (Hirsjärvi ym., 2013, s. 232). Eskolan ja Suorannan (2014, s. 212) mukaan uskottavuus luotettavuuden kriteerinä kohdistuu tutkijan sekä tutkittavien käsitysten ja tulkintojen vastaavuuteen. Olemme tavoitelleet tietoisesti avoimuutta ja johdonmukaisuutta koko tutkimuksen teon ajan. Kiviniemen (2018, s. 83) mukaan avoimuus on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.

Olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksemme mahdollisimman loogisesti. Tutkimuksessamme olemme kuvanneet ratkaisujamme sekä perustelleet niitä. Olemme myös arvioineet tekemiemme ratkaisujen toimivuutta suhteessa

tutkimuksemme tavoitteisiin. Aineistonhankinta ja siihen liittyvät tekijät sekä aineiston analyysin rakentuminen on myös kuvattu selkeästi. Hirsjärven ym. (2013, s. 232) mukaan haastattelupaikkojen ja -olosuhteiden sekä esimerkiksi niiden kestojen tarkka raportointi lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Haastatellusamme tutkittavia pyrimme luomaan olosuhteista sellaiset, että tutkittavilla oli mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti ja avoimesti. Osa opettajista kertoi runsaasti kokemuksistaan ja osa oli vähäpuheisempia. Jokaisen opettajan kuvauksista pystyimme kuitenkin tulkitsemaan vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Haastatelimme tutkittavia fenomenologiaan soveltuvalla teemahaastattelulla, jonka teemat olimme etukäteen pohtineet. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös äänitettyjen haastatteluiden litteroiminen sanatarkasti. Keräämämme aineiston avulla saimme vastattua tutkimuskysymyksiimme. Tämä osoittaa, että haastateltavia oli riittävä määrä.

Eskolan ja Suorannan (2014, s. 209) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi kulkevat rinta rintaan. Tarkastellessamme tutkimusaineistoa palasimme yhä uudelleen aineiston äärelle löytääksemme sieltä tutkimuskysymystemme kannalta oleelliset merkitykset ja näkökulmat. Tämä on Laineen (2018, s. 38) mukaan oikea tapa edetä merkitysten löytämiseksi. Analyysivaiheen toteutimme ilman katkoja, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Analyysiä tehdessämme olemme tutkijoina joutuneet jatkuvasti pohtimaan omia ratkaisujamme. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi kohdistuu tutkimusprosessin luotettavuuteen. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta, 2014, s. 209; Vilkka, 2021, s. 196).

Eskolan ja Suorannan (2014, s. 214) mukaan sisäinen validiteetti kuvaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien sopusointua. Sopusointu osoittaa tutkijan tieteellisen otteen sekä oman tieteenalan hallinnan. Ulkoinen validiteetti keskittyy enemmän tehtyihin tulkintoihin sekä johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyteen. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 214.) Olemme esittäneet analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt niin yksinkertaisesti kuin mahdollista. Tutkimus myös etenee johdonmukaisesti. Näin ollen lukijan on mahdollista seurata päättelyämme koko tutkimusprosessin ajan.

Eskolan ja Suorannan (2014, s. 220) mukaan teksti on tutkimuksen lopullinen luotettavuuden osoitus. Tekstissä kietoutuvat yhteen luetun, koetun, havaitun, luullun, kuvitellun, pohditun, muistetun sekä haaveillun eri ainekset. Näistä aineksista syntyy relativistinen käsitys. Tutkimuksen aineisto on riittävä ja tarpeeksi kattava tutkimustehtävän kannalta, joten voidaan puhua saturaatiosta. Tutkimustulosten yhteydessä esitetyt suorat aineistolainaukset kertovat kerätyn aineiston moninaisuudesta, mikä lisää osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta ja uskottavuutta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös tutkijatriangulaation toteutuminen. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 69) mukaan triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Tutkijatriangulaation toteutumiseen tarvitaan vähintään kaksi tutkijaa, jolloin syntyy keskustelua havainnoista ja näkemyksistä. Kahden tutkijan vuoropuhelu monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 70.) Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 166) mukaan triangulaatiolla voidaan tarkentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta.

Vilkan (2021, s. 196) mukaan tutkimus on luotettava silloin, kun tutkimuksen tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat keskenään yhteensopivia, eivätkä epäolennaiset tai satunnaiset tekijät ole vaikuttaneet teorianmuodostukseen. Aineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia, jolloin se on reliaabeli. Koska tutkimuksemme on laadullinen, sitä ei voida toistaa sellaisenaan, sillä Vilkan (2021, s. 196) mukaan laadullisin tutkimusmenetelmin toteutetut tutkimukset ovat ainutkertaisia. Tutkimuksemme tuloksia ei voida yleistää, koska kohdejoukkomme oli suhteellisen pieni ja aineisto on rakentunut yksittäisistä kokemuksista. Aineiston perusteella saatiin kuitenkin muodostettua kattava kuva luokanopettajien kokemuksista. Tutkimuksemme luotettavuutta olemme lisänneet tarkan raportoinnin avulla sekä eri tutkimusvaiheiden ja analyysin kuvaamisella. Olemme pyrkineet tekemään tutkimusraportistamme helposti seurattavan. Tutkimuksemme raportti kuvaa avoimesti koko tutkimusprosessia ja tekee siten tutkimuksestamme luotettavan.

Tutkimuksemme on edennyt vaiheittain ja prosessinomaisesti. Tutkimuksen tekeminen on ollut meille samaan aikaan oppimisprosessi sekä uuden tiedon

tuoja. Kiviniemi (2018, s. 79) luonnehtii laadullista tutkimusta tutkijan oppimisprosessiksi, ja Vilkka (2021, s. 33) määrittelee yhdeksi tieteellisen tutkimuksen tavoitteeksi uuden tiedon tuottamisen. Tämän vuoksi tutkimustamme voidaan pitää onnistuneena. Pyrimme tavoittamaan tutkittavien näkökulman, vaikka toisen kokemuksen täysi ymmärtäminen voi olla haasteellista (Kiviniemi, 2018, s. 79). Olemme pohtineet omaa esiymmärrystämme koko tutkimuksen ajan, mikä on luonut pohjaa tutkimuksellemme. Olemme myös huomanneet oman ajattelumme avartuvan ja ymmärryksemme kehittyvän tutkimusprosessin aikana. Tutkimusprosessi on syventänyt ymmärrystämme inklusiosta sekä tietämystämme erityispedagogisesta osaamisesta. Tutkimus on tuottanut arvokasta tietoa inklusion periaatteiden toteutumisesta sekä toteuttamisesta, ja tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää luokanopettajan työssä. Tutkimuksen tulokset auttavat ymmärtämään inklusion vaikuttavuutta luokanopettajan työhön sekä sen mukanaan tuomia mahdollisuuksia ja haasteita. Tutkimuksemme aihe on hyvin ajankohtainen, ja sen merkitys syveni entisestään tutkimusprosessimme myötä.

7.3 Jatkotutkimusideoita

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysistä seuraa usein uusia ongelmia, ja sitä voidaan pitää myös analyysin onnistumisena (Eskola & Suoranta, 2014, s. 223). Luokanopettajien kokemukset inklusiosta tarjosivat hyödyllisiä näkökulmia inklusion periaatteiden toteutumiselle. Tutkimuksemme tulosten mukaan resurssit olivat yksi iso tekijä inklusion periaatteiden toteutumattomuudelle. Tutkimusta voitaisiin jatkaa selvittämällä esimerkiksi kuntien resursseja, jolloin olisi mahdollista tarkastella kausaalisuhteita. Jatkotutkimuksissa voitaisiin esimerkiksi selvittää, millainen vaikutus resursseilla on inklusion periaatteiden toteutumiselle. Tutkimusta voitaisiin tehdä jatkossa myös luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista tuen tarvitsijoiden kohtaamiseen. Tämän tutkimuksen ulkopuolella olivat itse tuen tarvitsijat. Olisi mielenkiintoista tutkia myös oppi-

laiden omakohtaisia kokemuksia inklusiosta sekä sen periaatteiden toteutumisesta heidän näkökulmastaan. Haastattelujen ohella jatkotutkimuksissa voitaisiin hyödyntää lisäksi muita aineistonkeruumenetelmiä, jolloin tutkittavaa ilmiötä olisi mahdollista tarkastella laajemmin. Tutkimuksemme osoitti, että jatkotutkimuksille on tarvetta, jotta inklusion periaatteiden toteutumista voidaan kehittää.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuis- kasvatustutkimus*, 22(3), 180–190. <https://doi.org/10.33336/aik.93421>
- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research*, 24(1), 136–144. <https://doi.org/10.1177/104973231351971>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L. & Pietiläinen, E. (2005). *Koulu ja inklusio. Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto.
- Eskola, A. & Wahlgrén, A. (2013). Koulutusjärjestelmät, oppimiskäsitykset ja opettajuus muutoksessa. Teoksessa J. Pellinen, M. Järvenpää & J. Latvanen (toim.), *Kultahippuja laskentatoimen takamailta. Professori Aila Virtanen 60 vuotta* (s. 13–42). Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018) Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos, s. 27–51). PS-kustannus.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (Luettu 20.1.2023). <https://www.european-agency.org/resources/publications/five-key-messages-inclusive-education>

- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23.
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education. Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research: SJDR*, 19(3), 206–217.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers' professional agency in the classroom* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6547-3>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (15.–17. painos). Tammi.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – Suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Vastapaino.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education. *Procedia, social and behavioral sciences*, 171, 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>
- Jyväskylän yliopisto. (2023). *Tietosuojaohjeet opiskelijoille*. (Luettu 10.3.2023).
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>

- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Tietosanoma.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosesseina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 73–87). PS-kustannus.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa* [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
<http://urn.fi/urn:isbn:9789526231433>
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Eriytyinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi*. Veturi-hanke.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202101181137>
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eriytyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 109–114). Palmenia Helsinki University Press.
- Korkeakoski, E. (2000). Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 159–177). PS-kustannus.
- Koskela, T. (2017). Opiskeluhoolto osana kouluyhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 279–294). PS-kustannus.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille. Inklusiivisia luokanopettajia opettamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 73–104). PS-kustannus.
- Lahtero, T. & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi. Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Professional Publishing Finland Oy.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010. (Luettu 7.1.2023).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lakkala, S. & Lantela, L. (2020). Koulun hyvinvointia tukemassa. Nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 237–264). PS-kustannus.
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus. Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 163–194). Lapin yliopistokustannus.
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on koroat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5795-8>
- Marin, E. (2014). Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? *Procedia, social and behavioral sciences*, 142, 702-707.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Eryityspedagogiikan perusteet* (s. 75–102). PS-kustannus.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192–210.
<https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0>

- Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 117–134). Suomen kasvatustieteellinen seura.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201807093492>
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. PS-kustannus.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 35–62). PS-kustannus.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Palmenia.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2023). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. (Luettu 16.3.2023).
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetusministeriö (OPM). (2007). *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Opetusministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51–64. <https://doi.org/10.33348/kvt.107964>
- Paju, B. (2021). Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä. *eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 11–15.
- Pang, M. F. & Ling, L. M. (2012). Learning study: Helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional science*, 40(3), 589–606. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9191-4>
- Pantić, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.
<https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (4. painos). Liber. *Perusopetuslaki 628/1998*. (Luettu 5.1.2023).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Peterson, M. & Hattie, M. M. (2010). *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners* (2. painos). Pearson.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inkluisio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–71). PS-kustannus.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 79–105). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rinkinen, A & Lindberg M. (2014). *Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tulokista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus 2014. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Vastapaino.
- Saloviita, T. (2009). Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(4), 359–363. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.Kasvatus.4.2009.pdf>
- Saloviita, T. (2012). *Inkluisio eli "osallistava kasvatus": lähteitä sekä 13 perustetta inkluisiota vastaan*. (Luettu 5.1.2023). http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#MIT%C3%84_%E2%80%9DINKLUUSIO%E2%80%9D_TAR-KOITTA
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä. Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P. & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus ja aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 111–128). PS-kustannus.
- Stolz, S. A. (2020). Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077–1096.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1724088>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European journal of special needs education*, 34(5), 601–616. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Suomen perustuslaki 731/1999. (Luettu 7.1.2023).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (Luettu 19.3.2023).
www.tenk.fi

- Tietosuoja. (2019). *Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot*. (Luettu 3.2.2023).
<https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>
- Tilastokeskus. (2022). *Tilastotieto. Julkaisut. Oppimisen tuki 2021*. (Luettu 16.3.2023). <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. (Luettu 5.1.2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P. & Mäkihönko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *NMI-bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2). <https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inkluisio-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa-2014/>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia: oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991*. (Luettu 5.1.2023).
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 17–46). Tampere University Press.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406051611>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei!

Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaamme inklusion periaatteiden toteutumisesta luokanopettajan silmin, ja olemme kiinnostuneita kotipaikkakuntamme Pietarsaaren luokanopettajien kokemuksista. Etsimme haastateltavaksemme luokanopettajia, joilla on kokemusta inklusiivisen luokan opettamisesta. Toivoisimme löytävämme tutkimukseemme kuusi luokanopettajaa, jotka suostuisivat haastateltaviksemme.

Aineisto kerätään teemahaastattelulla ja haastattelut tullaan nauhoittamaan. Ottaen huomioon opettajien arviointikeskustelut sekä meidän lukujärjestyksemme ja aikataulumme, ajattelimme, että paras aika haastattelulle olisi viikolla 5 tai 6. Pyrimme pitämään haastattelun lyhyenä, joten aikaa se veisi korkeintaan tunnin / haastattelu. Haastattelu voidaan toteuttaa opettajalle sopivana ajankohtana 30.1.-11.2.2023 välisenä aikana ja hänen toivomallaan tavalla (lähinä tai etänä). Tulemme käsittelemään tutkimusaineistomme luottamuksellisesti. Haastattelun tulokset analysoidaan niin, etteivät haastateltavien henkilöllisyydet tule esille. Pro gradu -tutkielmassamme anonymiteetti tulee säilymään koko ajan. Tutkimuksen päätyttyä hävitämme tutkimusaineiston tietosuojakäytänteiden mukaisesti.

Olemme kiitollisia, jos haastatteluun löytyisi halukkaita ja toivoisimme heiltä pikaista yhteydenottoa.

Ystävällisin terveisin ja yhteydenottoa odottaen,

Minna Ketomäki

minna.m.ketomaki@student.jyu.fi

██████████

Sanna Polso

sanna.e.polso@student.jyu.fi

██████████

Liite 2. Haastattelun teemarunko

OMA TAUSTA JA AJATUKSET INKLUSIIVISESTA LUOKASTA

- Työkokemus
- Inklusiivisen luokan määritelmä

ERITYISPEDAGOGINEN OSAAMINEN

- Millaisia valmiuksia koulutuksesta / työnantajalta / omaehtoisesti?
- Kolmiportaisen tuen tuntemus
- Omat vahvuudet sekä kehittämisen kohteet

TYÖ ARJESSA - OMASSA LUOKASSA

- Mahdolliset tuen tarvitsijat
- Eriyttämisen tavat
- Oppilaiden yksilöllisen huomioinnin mahdollisuudet
- Inklusion mahdollisuudet ja haasteet

KOULUN SEKÄ LUOKAN TOIMINTAKULTTUURI

- Koulun toimintakulttuuri
- Oman luokan toimintakulttuuri ja ilmapiiri, inklusion kannalta
- Oman käyttöteorian merkitys

RESURSSIT JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

- Millaisia resursseja käytössä, esim. ohjaajan tai erityisopettajan tuki?
- Mikä merkitys moniammatillisella yhteistyöllä on inklusion näkökulmasta?

Liite 3. Taulukko aineiston ala-, ylä- ja pääteemojen rakentumisesta

Alateema	Yläteema	Pääteema
Tarpeiden huomioiminen	Osallisuuden mahdollistaminen	
Yhdenvertainen kohtelu		
Sosiaalinen verkosto		
Suvaitsevaisuuden edistäminen		
Ajan hallinta	Ajan puute	Luokanopettajan kokemukset inklusiosta
Työn vaatimukset		
Tuen tarve		
Tuen riittämättömyys	Neuvottomuuden tunne	
Oppilaiden käytösongelmat		
Opinnot	Opettajan koulutustausta	
Täydennyskoulutus		
Teoreettinen osaaminen	Työkokemus	
Käytännön osaaminen		
Keskeneräisyyden tiedostaminen		Luokanopettajan erityispedagoginen osaaminen
Kokemus tuen tarvitsijoista	Kolmiportaisen tuen tuntemus	
Kirjauskäytännöt		
Pedagogiset asiakirjat		
Erityisopettajan tuki		
Arvopohja	Opettajan käyttöteoria	
Oppimiskäsitys		
Työhyvinvointi		
Ammatillinen reflektointi		Luokanopettaja inklusion toteuttajana

(jatkuu)

Alateema	Yläteema	Pääteema
Opetuksen sisältö	Opetuksen eriyttäminen	
Opetuksen toteutus		
Sosiaalinen ilmapiiri		
Rutiinit	Struktuurin luominen	
Yksilön tukeminen		
Ryhmän tukeminen		
Suvaitsevaisuus	Suhtautuminen inklusioon	
Yhteisöllisyys		
Oppilaiden moninaisuus		
Johdon asenne		
Resurssit		
Ryhmäkoko	Tuen tarvitsijat	Koulun ja luokan toiminta- kulttuuri
Tuen tarve		
Oppimismotivaatio		
Vertaisoppiminen		
Työrauha		
Yhteiskunnan symboli		
Opetuksen häiriintyminen	Käytettävissä olevat resurssit	
Tuen puuttuminen		
Tuen tarpeen lisääntyminen		
Oppilaan tukeminen	Yhteistyö erityisopettajan kanssa	
Vertaistuki		
Työhyvinvointi	Yhteistyö ohjaajan kanssa	
Oppimismahdollisuuksien li- sääminen		Luokanopettajan toteut- tama yhteistyö

(jatkuu)

Alateema	Yläteema	Pääteema
Moniammatillinen näkökulma	Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa	
Oman roolin hoitaminen		
Oikea-aikainen tuki	Koulun ja kodin välinen yhteistyö	
Oppimisen edellytys		

Liite 4. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



Pvm 27.1.2023

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Pro gradu -tutkielma: Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja sen toteutumisesta luokan arjessa.

Rekisterinpitäjä(t): **Minna Ketomäki, Sanna Polso**

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia inklusion periaatteiden toteutumisesta. Pro gradu -tutkielman keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- **Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta?**
- **Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusion periaatteiden toteutumisesta luokan arjessa?**

Tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajien kokemukset. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään Minna Ketomäen ja Sanna Polson pro gradu -tutkielmassa ”Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja sen toteutumisesta luokan arjessa”. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska juuri Sinun kokemuksesi olisi arvokasta tutkimuksemme kannalta. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että Sinulla on luokanopettajan pätevyys ja työkokemusta luokanopettajana toimimisesta. Mukaan pyydetään kuusi (6) tutkittavaa.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoa muista lähteistä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Tutkimuksen kulku

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan kokemuksia inklusiosta ja sen toimivuudesta luokan arjessa. Haastattelut järjestetään helmikuun 2023 aikana. Haastattelun kesto on arviolta noin 45 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteeksi, jotka tutkijat litteroivat kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastatteluun osallistuminen ei edellytä erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan lähi- tai etätapaamisina. Etätapaamisissa hyödynnetään Jyväskylän yliopiston Teams- tai Zoom-sovellusta.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta Sinulle mitään haittoja, epämukavuuksia tai riskejä.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi>.

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

Lisätietojen antajien yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antavat tutkimusentekijät:

Minna Ketomäki, maisteriopiskelija, kasvatustiede, luokanopettaja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, minna.m.ketomaki@student.jyu.fi sekä
Sanna Polso, maisteriopiskelija, kasvatustiede, luokanopettaja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, sanna.e.polso@student.jyu.fi.

Liite 5. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



Pvm 27.1.2023

TIETOSUOJAILMOITUS

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen toteuttaja(t):

Minna Ketomäki, maisteriopiskelija, minna.m.ketomaki@student.jyu.fi

Sanna Polso, maisteriopiskelija, sanna.e.polso@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Yliopistonlehtori Minna Maunula, minna.r.h.maunula@jyu.fi

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ovat tutkimuksen toteuttajat.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa ”Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja sen periaatteiden toteutumisesta luokan arjessa” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty liitetiedostoina tutkittavalle.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja. Tutkimuksessa toimitaan siten, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan eikä välillisesti tutkimustuloksista. Osana pro gradu - tutkielmaa voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla

Nauhoitettu aineisto litteroidaan, ja litteroitu aineisto tallennetaan tutkijoiden omille tietokoneille. Tutkijat eivät julkaise tietoja muille tutkittaville eikä ulkopuolisille. Tutkijat vastaavat aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana sekä tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 5.2023 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös, jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>