

**Kun koulun arki kohtaa inklusion -
Inklusiodiskurssit Ylen verkkoartikkeleissa vuosina
2019-2022**

Hanna-Leena Koli ja Riikka Ylönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hanna-Leena Koli & Riikka Ylönen. 2023. Kun koulun arki kohtaa inklusion - Inklusioidiskurssit Ylen verkkoartikkeleissa vuosina 2019–2022. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 57 sivua.

Tässä tutkielmassa tutkitaan, miten inklusiota kuvataan Yleisradion (Yle) verkkoartikkeleissa. Lisäksi tarkastelemme, millaisia määritelmiä inklusio verkkoartikkeleissa saa ja keiden toimijoiden ääni inklusion kuvauksissa kuuluu. Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi median roolia inklusiota koskevassa keskustelussa.

Tutkimus on laadullinen diskurssitutkimus, jonka tutkimusote nojaa sosiaaliseen konstruktivismiin. Aineistona on 23 verkkoartikkelia, jotka haettiin Ylen verkkosivuilta hakusanalla inklusio. Analyysimenetelmänä on diskurssianalyysi.

Inklusio määriteltiin verkkoartikkeleissa kolmella eri tavalla: kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa, tasa-arvoinen kouluyhteisö sekä inklusio integraationa. Inklusion määrittely jäi aineistossa yksittäisten artikkelien tasolla suppeaksi. Tulosten perusteella inklusiota kuvataan ideaali-, praxis- ja pessimismidiskurssien kautta. Inklusion kuvauksia tuottivat asiantuntijat, opettajat ja huoltajat. Asiantuntijoiden puheentapa oli kriittinen ja he tarkastelivat inklusiota yhteiskuntakehyksen kautta. Opettajien puheentapa oli ratkaisukeskeinen ja heidän näkökulmansa muodostui koulukehyksen kautta. Huoltajien puheentapa oli huolikeskeinen ja he tarkastelivat inklusiota oman lapsen kehyyksen kautta. Tutkimuksessa asiantuntijat saivat eniten ääntä. Tutkimuksessa korostuivat kuvaukset inklusion toteutumattomuudesta. Aineistossa inklusiota kuvataan aiempien tutkimustulosten mukaisesti negatiivisena. Onnistunutta inklusiota kuvattiin ainoastaan opettajien esittämänä.

Asiasanat: inklusio, diskurssitutkimus, verkkoartikkeli, media, Yleisradio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1 Inkluisio käsitteenä: mitä inklusiolla tarkoitetaan?.....	8
2.2 Inkluisio käytäntönä: miten inklusiota toteutetaan?.....	10
2.3 Median rooli koulutus- ja inklusiokeskusteluissa	14
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1 Tutkimusote.....	19
4.2 Tutkimusaineiston kuvaus ja keruu.....	19
4.3 Aineiston analyysi	21
4.4 Eettiset ratkaisut.....	27
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	29
5.1 Inkluisioon määritelmät verkkoartikkeleissa	29
5.2 Inkluisioon kuvaukset ja puheentuottajat verkkoartikkeleissa	31
5.2.1 Asiantuntijoiden yhteiskuntakehyksestä tuotettu kriittinen puhe	33
5.2.2 Opettajien koulukehyksestä tuotettu ratkaisukeskeinen puhe	36
5.2.3 Huoltajien oma lapsi -kehystä koskeva huolipuhe	37
6 POHDINTA.....	40
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	45
6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	47

LÄHTEET	48
LIITTEET.....	55

1 JOHDANTO

“Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole.” (artikkeli 1).

Tulevina luokanopettajina olemme seuranneet aktiivisesti kouluun ja inklusioon liittyvää julkista keskustelua, jonka olemme havainneet keskittyvän inklusion toteuttamiseen liittyviin haasteisiin. Yllä olevan lainauksen kaltaiset negatiiviset mediakirjoitukset herättivätkin meissä kiinnostuksen tutkia, millaisena inklusiota mediassa kuvataan.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan Ylen verkkoartikkeleissa esiintyviä inklusion kuvauksia sekä keiden ääni niissä kuuluu. Tutkimuksessa tarkastelemme inklusion kuvauksia peruskoulun kontekstissa. Inklusion mediakuvausten tutkiminen on tärkeää, koska median rooli yhteiskunnallisessa keskustelussa on merkittävä (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 186). Mediassa nostetaan esiin ajankohtaisia asioita sekä määritellään niihin liittyviä merkityksiä (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 186), jolloin lukijoiden käsitykset eri ilmiöistä muodostuvat osin median uusintaman informaation perusteella (Huovila, 2002, s. 197; Mabunda & McKay, 2021, s. 495; Matikainen ym., 2020, s. 47). Inklusio on ollut viime aikoina yksi keskeinen puheenaihe koulutukseen liittyvässä julkisessa keskustelussa (Sirkko, 2021, s. 5). Julkinen mediakeskustelu herättää inklusiosta mielipiteitä sekä kannanottoja sen puolesta ja vastaan. Media toimii omassa asemassaan eräänlaisena vartijana sille, kenen näkemykset inklusiosta saavat mediassa tilaa ja miten ne esitetään (Mabunda & McKay, 2021, s. 495; Matikainen ym., 2020 s. 47). Näin ollen median esiin nostamia toimijoita kuullaan myös herkemmin (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 188). Median vaikutusvalta luo tarpeen tutkia median toimintaa sekä kenen ääni ja argumentit sen välittämänä kuuluvat.

Julkisessa keskustelussa käydään kamppailua inklusion toteutumisesta (Tervasmäki, 2022, s. 12). Inklusion tavoitteena on kaikille oppilaille yhteisen ja tasa-arvoisen koulun päämäärä (Mitchell & Korhonen, 2018, s. 413), mutta

julkisissa inklusiokeskusteluissa tämä ideologinen tavoite jää sivummalle ja huomio kiinnittyy oppilaiden sijoitteluun yleis- ja erityisopetuksen välillä heidän tuen tarpeidensa mukaan (Pitkänen ym., 2021, s. 507; Tervasmäki, 2022, s. 12). Näissä kuvauksissa ei ole kyse inklusiosta vaan integraatiosta, joka on ristiriidassa inklusion ideaalin tavoitteen kanssa (Haug, 2017, s. 210). Median inklusiokeskusteluissa kritisoidaan koulujen puutteellisia resursseja ja inklusio esitetään yhdeksi syyksi esimerkiksi opettajien työhyvinvoinnin haasteille (Sirkko, 2021, s. 5). Tällaiset inklusion toteuttamiseen liittyvät käytännön kuvaukset, jossa kouluilla ja opettajilla ei ole riittäviä valmiuksia tai tukea inklusion toteuttamiselle, ilmentävät kuitenkin väärin toteutettua inklusiota (Saloviita, 2020, s. 65). Latautunut inklusiokeskustelu on noteerattu myös kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä ja yhtenä syynä näille inklusioväittelyille on esitetty jäsentymättömän inklusiokäsitteen määritelmää (Tervasmäki, 2022, s. 12). Tällainen Inklusiokäsitteeseen ja sen käytännön toteuttamiseen liittyvä monitulkintaisuus asettaa haasteita kaikille yhteisen ja tasa-arvoisen koulun tavoitteen toteutumiselle. Tämä luo tarpeen tutkia, miten inklusiota mediassa kuvataan ja määritellään.

Valitsimme tutkimuskohteeksi Ylen verkkoartikkelit, koska Yleä pidetään Suomen luotettavimpana uutismedianana (Matikainen ym., 2020, s. 18; Reunanen ym., 2022, s. 38) ja sillä on merkittävä asema suomalaisen yhtenäiskulttuurin ja todellisuuden rakentumisessa (Huovila, 2002, s. 197). Aiemmin inklusion käsittelyä mediassa on tutkittu analysoimalla Helsingin Sanomien artikkeleita (Pitkänen ym., 2021). Koulutusta koskeva mediatutkimus on ylipäätään vähäistä (Shine, 2020, s. 1695). Näin ollen tutkimuksemme täydentää sekä inklusioon että yleisemmin koulutukseen liittyvää mediatutkimusta.

Tutkielman rakenne on seuraava. Teoreettisessa viitekehyksessä määrittelemme inklusion käsitettä, kuvaamme inklusiota käytännön toteutuksena sekä esittelemme koulua ja inklusiota koskevaa mediatutkimusta. Tutkimuksen toteutus -luvussa kuvaamme valittua tutkimusotetta, -aineistoa sekä sen keruuta ja analyysiä. Tuloksissa esittelemme tutkimuksemme keskeiset

tulokset tutkimuskysymyksittäin. Pohdinnassa kokoamme tutkimuksen keskeiset johtopäätökset ja arvioimme tutkimuksen luotettavuutta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Inklusio käsitteenä: mitä inklusiolla tarkoitetaan?

Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden oikeutta opiskella samassa koulussa (Paju, 2021, s. 13). Inklusion taustalla on eettisfilosofinen idea, jonka tavoitteena on demokraattisten yhteiskuntien pyrkimys tasa-arvoon (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 118; Takala ym., 2020, s. 9). Käsitteenä inklusio viittaa demokraattiseen koulukulttuuriin, jossa jokaisella lapsella on oikeus osallistua ja hyötyä opetuksesta yksilöllisesti (Takala ym., 2020, s. 15). Inklusio määritellään opetuksen kehittämiseksi, jonka avulla tavoitellaan luokan ja koulun yhteisöllisyyttä sekä kaikille oppilaille sopivien pedagogisten toimintamallien löytämistä (Vitikka ym., 2021, s. 29).

Inklusion juuret ulottuvat Yhdistyneiden kansakuntien Vammaisten vuoteen 1983, jolloin aloitettiin aktiivinen työ tavoitteena taata jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle täysi osallisuus ja tasa-arvo. Inklusion kannalta erityisen merkittävä tapahtuma oli vuonna 1994 solmittu Salamancan sopimus, jossa 92 maan hallituksen edustajat päättivät jokaisen lapsen tasavertaisesta oikeudesta päästä tavalliseen kouluun heidän tuen tarpeistaan riippumatta. (Vitikka ym., 2021, s. 28.) Salamancan sopimuksen yhteydessä tuotiin esiin inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet (Hakala & Leivo, 2015, s. 9). Lisäksi siinä linjattiin erityisopetuksen inklusiivisista toimintatavoista ja periaatteista (Vitikka ym., 2021, s. 28). Salamancan sopimuksessa määriteltiin, että inklusiiossa on kyse kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuuriin kohdistuvista muutoksen tarpeista, eikä koske ainoastaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 96; Vitikka ym., 2021, s. 28). Inklusiivisen opetuksen tuli mukautua yksilöllisesti lasten tarpeisiin sopivaksi ja niihin vastaavaksi. Inklusiivinen kasvatus ja inklusio koulun kontekstissa tarkoittavat jokaisen lapsen oikeutta opiskella lähikoulussa. Inklusion yhteydessä käytetäänkin yleisesti lähikouluperiaatteen käsitettä. (Mietola & Niemi, 2014, s. 68; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 101.)

Kansainvälisistä sopimuksista huolimatta kasvatusalan toimijoilla ei kuitenkaan ole vakiintunutta käsitystä inklusion käsitteen merkitysisällöstä (Tervasmäki, 2022, s. 13). Esimerkiksi inklusion määritelmät vaihtelevat kapeista laajempiin (Haug, 2017, s. 206). Inklusion kapea määrittely keskittyy ainoastaan erityisen tuen oppilaiden opetuksen paikkaa koskeviin kysymyksiin ja laajemmassa määritelmässä huomioidaan kaikkien oppilaiden tarpeet ja korostetaan yhteisöllistä toimintakulttuuria (Takala ym., 2020, s. 16; Tervasmäki, 2022, s. 13). Inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyviä käsitteitä kuvataan monitulkintaisiksi ja inklusion taustalla vaikuttavien keskeisten arvojen välittyminen koulun arkeen on jakanut laajasti mielipiteitä (Hakala & Leivo, 2015, s. 10).

Inklusiivisen kasvatuksen käsitteet ovat ylipäätään siirtyneet hyvin maltillisesti koulutusta ohjaaviin asiakirjoihin (Hakala & Leivo, 2015, s. 11). Perusopetuslaissa inklusio jää käsitteenä kokonaan ilman mainintaa (Vitikka ym. 2021, s. 34). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 18) inklusio tuodaan esiin vain yhden kerran perusopetuksen tehtävän yhteydessä, jossa perusopetusta ohjataan kehittämään inklusioperiaatteen mukaisesti. Perusopetussuunnitelman perusteissa esitetty inklusiokäsitys jää epäselväksi ja ristiriitaiseksi (Tervasmäki, 2022, s. 12), eikä siinä ohjata inklusion kehittämiseen käytännön toimintana (Vanhanen ym., 2022). Koulutuspolitiikan toimijoiden tulisikin määritellä selkeästi, mitä inklusiolla tarkoitetaan ja mitä sen avulla tavoitellaan (Tervasmäki, 2022, s. 11).

Inklusion käsitteeseen liittyvästä epäselvyydestä johtuen inklusiosta ja integraatiosta puhutaan usein rinnasteisina ja jopa synonyymeina toisilleen (Alajoki, 2021, s. 40; Hakala & Leivo, 2015, s. 10; Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 148). Vaikka sekä inklusion että integraation tavoitteena on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään, eroavat ne kuitenkin toisistaan. Inklusion pyrkimyksenä on keskittyä kaikkia oppilaita tukevien pedagogisten käytänteiden luomiseen ja oppimisprosessin tukemiseen. Integraatiossa puolestaan oppilaita siirrellään yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä tuen tarpeiden mukaan. (Graham & Jahnukainen, 2011, s. 263; Hakala &

Leivo, 2015 s. 10.) Todellisuudessa oppilaat eivät tällöin kuulu yleisopetuksen ryhmään, vaan ovat siellä vain vierailulla (Takala ym., 2020, s. 9).

2.2 Inklusio käytäntönä: miten inklusiota toteutetaan?

Inklusion käsitteeseen liittyvän monitulkintaisuuden on esitetty heijastuvan inklusion käytännön toteutukseen ja siihen liittyviin haasteisiin (Alajoki, 2021, s. 179). Vaikka suomalainen peruskoulu on sitoutunut Salamancan sopimuksen mukaisesti kehittämään koulujärjestelmäänsä inklusiiviseen suuntaan (Vitikka ym., 2021, s. 29; Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 148), on inklusiota tavoittelevan toimintakulttuurin kehittäminen Suomessa vielä aluillaan (Sirkko, 2021, s. 7). Tähän huoleen on herätty myös valtiojohdon tasolla, jonka myötä on tunnistettu tarve kansalliselle inklusion käsitteen määrittelylle sekä tavoitteelliselle kehittämistyölle. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia-hanke, jonka pyrkimyksenä on edistää inklusiota ja oppimisen tukea. (Vitikka ym., 2021, s. 7-8.)

Inklusiossa onkin kyse laajemmasta ilmiöstä, joka ulottuu käytännön luokkahuonetilanteista aina hallinnollisen päätöksenteon tasoille saakka, ja inklusion menestyminen on riippuvainen siitä, läpäiseekö se kaikki yhteiskuntamme kerrostumat oppilaista lainsäätäjiin (Mitchell & Korhonen, 2018, s. 417). Inklusiivinen opetus edellyttää tehokasta yhteistyötä hallintovirkamiesten, luokanopettajien ja erityisopettajien välillä, jotta voidaan ymmärtää kunkin toimijan kouluun liittyviä näkökulmia ja miten ammatillisia resursseja voidaan hyödyntää inklusion edistämiseksi (Ricci ym., 2022, s. 535). Inklusio edellyttää koko koulun henkilöstön sitoutumista oppilaiden erilaisuuden ja tarpeiden huomioimiseen (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 96-100; Vitikka ym., 2021, s. 28) sekä sitoutumista inklusion keskeisiin tavoitteisiin, eli osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistämiseen (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 148).

Yhteiskunnallisella tasolla inklusion toteuttamiseen liittyvät keskeisesti poliittisen tason päätökset sekä lait, joiden avulla säädetään ja resursoidaan

inkluusioon liittyviä toimia (Saloviita, 2012, s. 20). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa inklusiivista ajattelutapaa on pyritty edistämään vuonna 2011 perusopetuslain muutoksen yhteydessä (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010; Vitikka ym., 2021, s. 31–32). Tällöin kouluissa otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen järjestelmä sekä siihen liittyvät oppimisen tuen käsitteet yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Hakala & Leivo, 2015, s. 12). Uuden järjestelmän pyrkimyksenä oli vähentää erityisoppilaiden siirtoja eri opetusryhmien välillä ja edistää heidän sijoittumistansa yleisopetukseen. Perusopetuslaki kuitenkin jättää kunnille mahdollisuuden sijoittaa oppilaita erityisluokkiin ja -kouluihin. (Pitkänen ym., 2021, s. 499.) Hakalan & Leivon (2015, s. 12) mukaan, kolmiportaisen tuen järjestelmää ei näin ollen voida pitää alkuperäisen inkluusioideologian suorana toteutusmuotona, vaikka se vaikutti erityisopetuksen kielenkäyttöön ja käytännön toimintaan.

Perusopetuslaki on saanut arvostelua siitä, ettei siinä ohjata tarkemmin opetuksen järjestämisestä, jolloin erityiskouluja ja -luokkia koskevat järjestelyt jätetään kuntien päätettäväksi (Äikäs ym., 2020, s. 144). Tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisessa koulujärjestelmässä opetuksen toteuttaminen nähdään perinteisesti yleisopetuksen tai erityisopetuksen erillisinä toimintoina (Paju, 2021, s. 50). Tällainen segregoiva kaksoisjärjestelmä on nähty yhtenä esteenä inkluusion toteuttamiselle (Hakala & Leivo, 2015, s. 13). Lisäksi Perusopetussuunnitelman perusteiden inkluusiokäsityksen ristiriitaisuus ylläpitää osaltaan segregoivan koulutuksen käytänteitä. Vaikka Perusopetussuunnitelman perusteiden arvoista ja toimintakulttuurista on tunnistettavissa inklusiivisen kasvatuksen piirteitä, se edelleen mahdollistaa sekä osittaisen integraation että segregoation toteuttamisen. (Tervasmäki, 2022, s. 28.)

Inkluusion edistämisessä keskeisessä roolissa ovat perusopetuksen johtajat, joiden työnkuvaan kuuluu vastata poliittisten tavoitteiden siirtämisestä käytännön toimintaan kouluissa (Laakso ym., 2022, s. 36; Takala ym., 2020, s. 30–31). Esihenkilöiden kehittämismyönteisyys, erilaisuuden ymmärtäminen sekä arvostaminen vaikuttavat myönteisesti inklusiivisen ja keskustelevan

toimintakulttuurin kehittämiseen. Inklusiivisen perusopetuksen toteutuminen edellyttää inklusiivisen pedagogiikan johtamista sekä inklusiota edistävien toimintamallien kehittämistä kouluissa. (Ashikali ym., 2021, s. 497; Laakso ym., 2022, s. 25; Paju, 2022, s. 50.) Laakson ym. (2022, s. 34) tutkimuksessa perusopetusjohtajat toivat esiin, että tällaisen inklusiivisen opetuksen edellytyksenä ovat riittävät henkilöstöresurssit ja -osaaminen sekä myönteinen asennoituminen inklusiiviseen pedagogiikkaan.

Inklusion toteuttaminen vaatii kouluyhteisöltä suuria toimintakulttuurillisia muutoksia (Takala ym., 2020, s. 9) ja yhtenä ratkaisuna tähän on esitetty yhteistoiminnallisuuden lisäämistä (Laakso ym., 2022, s. 38; Paju, 2021, s. 50). Tällöin luovutaan opettajakeskeisyydestä ja siirrytään tiimityöhön sekä yhteisopettajuuteen (Takala ym., 2020, s. 35). Yhteisopettajuutta kuvataan pedagogisena työtapana, joka tukee inklusion toteutumista ja kaikkien oppilaiden oppimista (Sirrko, 2020, s. 27). Työyhteisöä tulisi ohjata toimimaan pitkäjänteisesti yhteistyössä sekä jakamaan jokaisen ammattiryhmän osaamiseen liittyviä tärkeitä tietoja ja taitoja niin, että jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa oppimisen tukea (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 87; Paju, 2022, s. 51). Tällainen toimintakulttuurin muutos vaatii toteutuakseen panostuksia. Paju (2022, s. 50, 60) esittää tutkimuksessaan, että opettajat suhtautuvat myönteisesti yhteistyön tekemiseen, mutta koulujen perinteiset rakenteet ohjaavat esimerkiksi luokanopettajia ja erityisopettajia toimimaan toisistaan erillään. Lisäksi luokanopettajat kaipaavat erityispedagogista osaamista sekä vahvistusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen, mikä perustelee yhteistyön tekemisen tärkeyttä. Inklusion toteuttaminen edellyttääkin, että opettajat eivät jää työnsä kanssa yksin ja saavat työlleen riittävästi tukea ja resursseja (Mitchell & Korhonen, 2018, s. 413).

Inklusio on nähty yhtenä syynä opettajien työssä uupumiselle, oppilaiden riittämättömälle oppimisen tuen toteutumiselle sekä työrauhan ongelmille (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 80; Sirrko, 2021, s. 5). Asiantuntijat kuitenkin esittävät, ettei kyse ole inklusion epäonnistumisesta, vaan sen puutteellisesta toteutuksesta (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 80). Inklusioon liitetyt

haasteet linkittyvät usein inklusion käsitteen väärinymmärtämiseen ja sen toteuttamiseen ilman riittäviä pedagogisia ja rakenteellisia muutoksia (Alajoki, 2021, s. 179) sekä riittävästi resursoituja tukitoimia (Saloviita, 2020, s. 65). Inklusion käytännön toteutumisen esteeksi on esitetty, ettei inklusion käsitteellinen ymmärrys ulotu järjestelmän ja koulun arjen toiminnan tasoille (Alajoki, 2021, s. 179). Inklusion väärinymmärrys on yhdistetty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) puutteelliseen inklusion käsitteen määrittelmään, joka johtaa inklusioperiaatteen erilaisiin tulkintoihin ja käytänteisiin (Takala ym., 2020, s. 23–24; Tervasmäki, 2022, s. 28–29; Vanhanen ym., 2022; Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 148). Tämän on esitetty lisäävän kuntien välisiä eroja inklusion toteuttamisessa ja johtavan inklusion toteuttamiseen säästötoimenpiteenä (Tervasmäki, 2022, s. 29; Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 148).

Inklusion toteutuminen edellyttää ammatillisen osaamisen ja yhteistyöhön sitoutumisen lisäksi riittäviä resursseja. Pahimmillaan inklusiota on toteutettu kunnissa säästötoimenpiteenä, jolloin resurssit eivät seuraa tukea tarvitsevia oppilaita. (Takala ym., 2020, s. 35; Tervasmäki, 2022, s. 29.) Vääränlaiset kokemukset inklusiosta ilman resursseja ovat saaneet opettajat suhtautumaan inklusioon epäilevästi (Alajoki, 2021, s. 135). Riittävät resurssit puolestaan vaikuttavat myönteisesti opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan (Saloviita, 2020 s. 64). Yada (2020, s. 56) esittää tutkimuksessaan puutteellisen inklusio-osaamisen olevan yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen, luoden kielteisiä inklusioasenteita. Tämä korostui erityisesti pidemmän uran tehneiden suomalaisten opettajien kohdalla. Syynä tälle on nähty suhteellisen tuoreen inklusiokäsitteen mukanaan tuoma ammatillinen epävarmuus. (Yada, 2020, s. 56.) Koulun käytänteiden kehittämisen inklusiivisten periaatteiden mukaiseksi on havaittu lisäävän ristiriitoja opettajien ammatillisessa osaamisessa. Opettajat kokevat paineita omissa opetuskäytänteissä, kuten opetusryhmän hallinnassa ja opetusmenetelmien soveltamisessa. (Paju, 2021, s. 60.) Inklusion toteuttaminen edellyttääkin sekä opettajien täydennyskoulutusta että opettajankoulutuksen

kehittämistä (Alajoki, 2021, s. 179; Florian ym., 2010, s. 719; Haug, 2017, s. 215; Sirkko, 2021, s. 7).

2.3 Median rooli koulutus- ja inklusiokeskusteluissa

Median ja tiedotusvälineiden roolia pidetään yhteiskunnassamme tärkeänä ja niillä on paikkansa niin yhteiskunnan rakenteellisessa, sosiaalisessa kuin taloudellisessa muutoksessa (Wiio, 2006, s. 13). Median keskeiseksi tehtäväksi määritellään yhteiskunnallisen toiminnan kannalta tärkeän ja luotettavan tiedon, kuten uutisten välittäminen kansalaisille (Huovila, 2002, s. 196). Luotettavaa tietoympäristöä pidetään myös yhtenä toimivan demokratian edellytyksenä (Ojala ym., 2020).

Käytännössä media voi toimia yhteiskunnan muutoksessa monella eri tavalla (Wiio, 2006, s. 14), eikä sen toiminta yhteiskunnassa ole pelkkää sattumaa. Media ei toimi ainoastaan tiedon uusintajana vaan on vaikuttamassa siihen, millaisista aiheista yhteiskunnassa puhutaan tai vaietaan. (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 185.) Sen lisäksi että media välittää yhteiskunnan arvopohjaa, on sillä myös omat arvonsa, joihin sen toiminta nojaa (Wiio, 2006, s. 14–18). Media tuottaa toiminnallaan mielikuvia ja merkityksiä, jotka voivat vaikuttaa seuraajien tietoihin, uskomuksiin ja arvoihin. Medialla on ikään kuin vaikuttamisen avaimet sosiaalisten käytäntöjen uudistamiseen sekä todellisuuden rakentamiseen ympärillämme. (Wiio, 2006, s. 13–14.) Median sisällä tapahtuvaan viestintään linkittyy kuitenkin myös subjektiivisia osatekijöitä, jotka saattavat vääristää yhteiskunnallisia tapahtumia ja todellisuutta (Huovila, 2002, s. 197).

Media tarjoaa merkittävän väylän koulutuspoliittisille keskusteluille ja on lisäksi vaikuttamassa siihen, miten koulutukseen liittyvät teemat yleisössä ymmärretään (Mabunda & McKay, 2021, s. 495). Media vaikuttaa tavallisten lukijoiden lisäksi myös kasvatusalalla toimivien käsityksiin omasta työstään (Erss & Kalmus, 2018, s. 98). Tietyt sidosryhmät luovat mediassa koulutusdiskursseja tarkoituksenaan vaikuttaa ja muokata lukijoiden

mielipiteitä sekä perustella osaltaan poliittisia päätöksiä (Erss & Kalmus, 2018, s. 98).

Koulutusta koskevassa mediatutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi opettajuuteen liittyviä teemoja. Shine (2020, s. 1701–1706) on tutkinut australialaisia opettajien ja rehtoreiden käsityksiä koulutusta koskevasta uutisoinnista. Tutkimuksen mukaan koulutukseen liittyvä uutisointi luo kouluista negatiivista ja pinnallista kuvaa. Negatiivinen uutisointi korostui erityisesti suurimpien lehtien julkaisuissa. Opettajien ammattitaitoa kuvataan mediassa puutteellisena ja lisäksi opettajat esitetään syyllisinä koulutusjärjestelmän haasteisiin. Pienemmissä paikallislehdissä koulutuksesta luotiin myönteisempää kuvaa. Opettajat toivat esiin, ettei koulutuksesta uutisoivilla toimittajilla ole riittävää tietämystä nykypäivän kouluympäristön monimutkaisuudesta ja opetusmenetelmistä. Lisäksi koulutusta koskevassa uutisoinnissa eniten ääntä saivat opetusministerit sekä opettajien ammattijärjestön tai hallituksen edustajat, jonka nähtiin johtavan tietynlaisen narratiivin ylläpitämiseen koulutusta koskevassa uutisoinnissa. Koulutukseen liittyvässä uutisoinnissa tulisikin kuulla enemmän opettajia, jolloin nykypäivän koulunkäynnistä ja opetuksesta muodostuisi mediassa todellinen kuva uutisten lukijoille. (Shine, 2018, s. 228–231.)

Khalaf Alghamdi (2021, s. 156) on tutkinut Saudi Arabialaisen median ja sarjakuvien luomaa kuvaa alkuopettajista. Tutkimuksen mukaan mediakuvat luovat opettajista negatiivisia stereotypioita, jotka vaikuttavat opettajien ammatilliseen asemaan ja saavat poliittisten päättäjien huomion. Kriittisellä mediakuvien tutkimisella puolestaan voitaisiin lieventää median ylläpitämää kielteistä kuvaa koulutusjärjestelmästä sekä opettajista. (Khalaf Alghamdi, 2021, s. 156.) Mabunda & McKay (2021, s. 511–512) tutkivat kouluun liittyviä kuvauksia Etelä-Afrikkalaisissa sanomalehdissä. He havaitsivat mediakuvausten olevan ainoastaan negatiivisia ja ne koskivat terveyteen, turvallisuuteen ja väkivaltaan liittyviä teemoja. Tämänkaltaisten negatiivisten diskurssien ehkäisemiseksi ehdotettiin, että opettajien tulisi ottaa enemmän vastuuta koulua koskevassa uutisoinnissa.

Suomessa inklusiota on käsitelty mediassa viime vuosina aktiivisesti (Sirkko, 2021, s. 5). Pitkänen ym. (2021, s. 506–507) tutkivat inklusion mediakuvauksia Helsingin Sanomissa vuosina 2009–2019. Tuloksissa korostuivat inklusiota vastustavat kuvaukset ja myönteisten inklusiokirjoitusten havaittiin jäävän selvästi vähemmälle. Yleistä olivat myös kuvaukset inklusiosta käytännöllisenä kysymyksenä ja toimintana, joka keskittyy käsittelemään oppilaiden kouluun ja luokkiin sijoittamista sekä oppimisen tuen järjestämistä. Inklusion eettisfilosofinen tavoite jäi tutkimuksen mediakuvauksissa sivummalle. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin diskurssianalyysin keinoin eri positioita, joista käsin inklusiokeskustelua käytiin. Keskusteluissa korostuivat eri asiantuntijoiden ja opettajien tuottamina esitetyt kuvaukset. Maahanmuuttotaukaiset ja erityisen tai tehostetun tuen oppilaat esitettiin tässä tutkimuksessa merkittävänä haasteena yhteisen koulun toteutumiselle. (Pitkänen ym. 2021, s. 507.)

Whitley ym. (2020) tutkivat inklusiivisen koulutuksen rahoitukseen liittyvää uutisointia kanadalaisessa mediassa vuosina 2014–2019. Tutkimuksessa koulutuksen rahoitus esitettiin riittämättömänä siihen kohdistettujen leikkausten vuoksi. Lisäksi esitettiin tarve lisäresursseille esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajien ja opettajien määrän lisäämiselle, jotta voitaisiin vastata erityisen tuen oppilaiden lisääntyneisiin haasteisiin. Riittämättömät resurssit esitettiin merkittävänä esteenä inklusion toteuttamiselle.

Hodkins (2012) tarkasteli tutkimuksessaan, millaista kuvaa vammaisuudesta välitetään englantilaisille alakouluikäisille lapsille sähköisissä medioissa, kuten sähköisissä oppikirjoissa ja tietokonepeleissä. Tutkimuksen merkittävänä havaintona oli vammaisuuteen liittyvän materiaalin puute. Vammaisuus mainittiin ainoastaan kahdessa mediassa ja niissä vammainen henkilö esitettiin sääliä tai pilkan kohteena olevana. Tutkitut mediat loivat vammaisuudesta rajoitettua ja negatiivista kuvaa. Lisäksi niiden esitettiin lisäävän lasten kielteisiä asenteita vammaisia ja vammaisuutta kohtaan. Tutkimuksessa medioiden esitettiin luovan oppimisympäristöistä sellaista kuvaa, joka ei ole inklusion ideaalin tavoitteen mukainen. Inklusion

edistämiseksi vammaisuutta tulisi kuvata myönteisesti myös lapsille suunnatuissa sähköisissä medioissa.

Dorries & Haller (2001) tutkivat amerikkalaisen autistisen pojan koulupaikkaa koskevaa oikeustaistelua ja siihen liittyvää mediakirjoittelua neljän vuoden ajalta. Perhe haastoi paikallisen koulun oikeuteen, tavoitteenaan saada poika takaisin yleisopetuksen luokkaan. Tapaus sai merkittävää mediahuomiota, koska se dramatisoitiin koskemaan julkista inklusiokeskustelua. Tutkimuksessa inklusiota koskevasta mediakeskustelusta tunnistettiin kannanottoja puolesta ja vastaan. Pojan perhe hävisi oikeustaistelun, mutta siitä huolimatta perheen ja heidän kannattajiensa inklusiota puolustavat kannanotot esitettiin mediassa vakuuttavampina.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi millaista kuvaa media luo inklusiosta ja keiden ääni median tuottamissa kuvauksissa kuuluu.

Tässä tutkimuksessa selvitämme millaisia määritelmiä inklusion käsite Ylen verkkoartikkeleissa saa (tutkimuskysymys 1). Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kuvauksia inklusiosta verkkoartikkeleissa tuotetaan (tutkimuskysymys 2). Kiinnitämme huomiota myös siihen, keiden kautta inklusiosta Ylen verkkoartikkeleissa kirjoitetaan (tutkimuskysymys 3).

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten inklusio määritellään Ylen verkkoartikkeleissa?
2. Millaisena inklusio kuvataan Ylen verkkoartikkeleissa?
3. Ketkä inklusiosta kertovat Ylen verkkoartikkeleissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusote

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme verkkoartikkeleissa luotuja kielellisiä merkityksenantoja inklusiosta. Tämän vuoksi tutkimuksemme metodologinen lähestymistapa on diskurssitutkimus, joka määritellään luonteeltaan osaksi laadullista tutkimusta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 10). Diskurssitutkimus keskittyy arjessa sosiaalisesti ja kielellisesti rakennettuihin merkityksiin ja toimintoihin, jolloin sen periaatteet nojaavat sosiaaliseen konstruktionismiin (Johnstone, 2018, s. 5; Jokinen, 2016, s. 202; Patton, 2015, s. 4; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 210).

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta kielenkäyttö luo kuvaa maailmasta ja samalla rakentaa elinpiirimme keskiössä olevaa sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym., 2016, s. 26). Tässä tutkimuksessa mediatekstien kielenkäytöllä luodaan osaltaan sosiaalista todellisuutta inklusiosta. Lisäksi tarkastelemme ketkä yhteiskunnan toimijat saavat mediateksteissä äänensä kuuluviin. Tällainen kielen ja toiminnan valtasuhteiden tarkasteleminen on luonteenomaista erityisesti kriittiselle diskurssitutkimukselle. Diskurssitutkimus on lisäksi kontekstisidonnaista, jolloin kielenkäyttö on tilanteista (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 13-14.) Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä on diskurssianalyysi, jonka avulla pyritään tarkastelemaan aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta sosiaaliseen toimintaan ja kontekstiin (Jokinen ym., 2016, s. 17; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 142).

4.2 Tutkimusaineiston kuvaus ja keruu

Tutkimusaineisto koostuu Ylen verkkosivuilla vuosina 2019–2022 julkaistusta verkkoartikkeleista, joissa käsitellään inklusiota perusopetuksessa. Tärkeimpänä perusteena Ylen valinnalle oli sen luotettavuus ja saavutettavuus (ks. esim. Matikainen ym., 2020, s. 18; Reunanen ym. 2022, s. 38). Tutkimuksessa käytetyt verkkoartikkelit ovat vapaasti verkkokäyttäjien saatavilla, eivätkä

esimerkiksi niin sanotun maksumuurin takana. Lisäksi Ylen tuottamalla media- ja uutissisällöllä on merkittävä rooli valtion omisteisena mediayhtiönä yhteiskunnallisten ilmiöiden, informaation ja sivistyksen uusintajana (Yle, 2023).

Tutkimusprosessimme eteneminen ei ollut lineaarista, vaan koostui diskurssitutkimukselle ominaiseen tapaan erilaisten vaiheiden vuorottelusta ja vuoropuhelusta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 141). Aloitimme aineiston keruun tekemällä Ylen verkkosivuilla pilottihaun hakusanalla inkluusio. Hakuvaiheessa testasimme myös muita hakusanoja, kuten kolmiportainen tuki ja erityisopetus. Ne eivät lisänneet aineiston laajuutta, sillä hakutuloksena saimme jo aiemmin löydettyjä verkkoartikkeleita. Pilottihaulla varmistimme hakusanan toimivuuden ja pystyimme hahmottamaan aineistomäärän laajuutta. Seuraavaksi toteutimme pilottianalyysin kolmella verkkoartikkelilla. Analysoimme ensin verkkoartikkelit itsenäisesti ja teimme niistä muistiinpanoja. Tämän jälkeen vertasimme yhdessä artikkeleista tekemiämme huomioita. Pilottianalyysin avulla loimme yhtenäiset käytänteet ja raamit analyysin toteuttamiseen sekä saimme varmuuden, että aineiston avulla pystymme vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Varsinainen aineiston keruu suoritettiin marras-joulukuun vaihteessa vuonna 2022. Haku tuotti 40 verkkoartikkelia. Kokosimme verkkoartikkelit otsikot ja verkko-osoitelinkit erilliseen Google Docs-tiedostoon sekä järjestimme ne aikajärjestykseen julkaisuajankohdan mukaan.

Kävimme hakutulokset yhdessä läpi ja rajasimme aineiston ulkopuolelle artikkelit, jotka eivät täyttäneet tutkimukselle asetettuja valintakriteereitä. Tutkimuksen valintakriteereissä verkkoartikkeleissa tuli olla maininta inkluusiosta ja sen tuli käsitellä inkluusiota perusopetuksessa. Poissuljimme aineistosta verkkoartikkelit, jotka käsittelivät inkluusiota varhaiskasvatuksessa ja toisen asteen koulutuksessa, jonka jälkeen jäljelle jäi 27 verkkoartikkelia. Aineiston keruu ja analyysi etenivät rinnakkain. Analyysin edetessä siirsimme verkkoartikkelien tekstisisällöt yksi kerrallaan erilliseen Google Docs-tiedostoon ja yhtenäistimme tekstimuotoilun samaan fonttityyppiin ja -kokoon. Siirsimme verkkoartikkeleista vain kirjoitetut tekstit ja ne kuvatekstit, jotka olivat analyysin

kannalta oleellisia ja niissä oli esimerkiksi maininta tai viittaus inklusioon. Tämän jälkeen numeroimme jokaisen verkkoartikkelin, joka tuki aineiston hallintaa sekä helpotti analyysin toteutusta ja tulosten taulukointia. Etenimme analyysissä uusimmasta verkkoartikkelista vanhimpaan. Jatkoimme analyysia ja poissuljimme aineistosta vielä neljä verkkoartikkelia, koska niissä inklusio oli vain yksi kapea tema muiden joukossa. Aineistomme lopulliseksi määräksi muodostui 23 verkkoartikkelia, jotka sijoittuvat aikavälille toukokuu 2019 - marraskuu 2022. Aineiston aikajänne muodostui aineiston rajausten mukaisesti. Lopulliseksi aineiston laajuudeksi muodostui 80 tekstisivua.

4.3 Aineiston analyysi

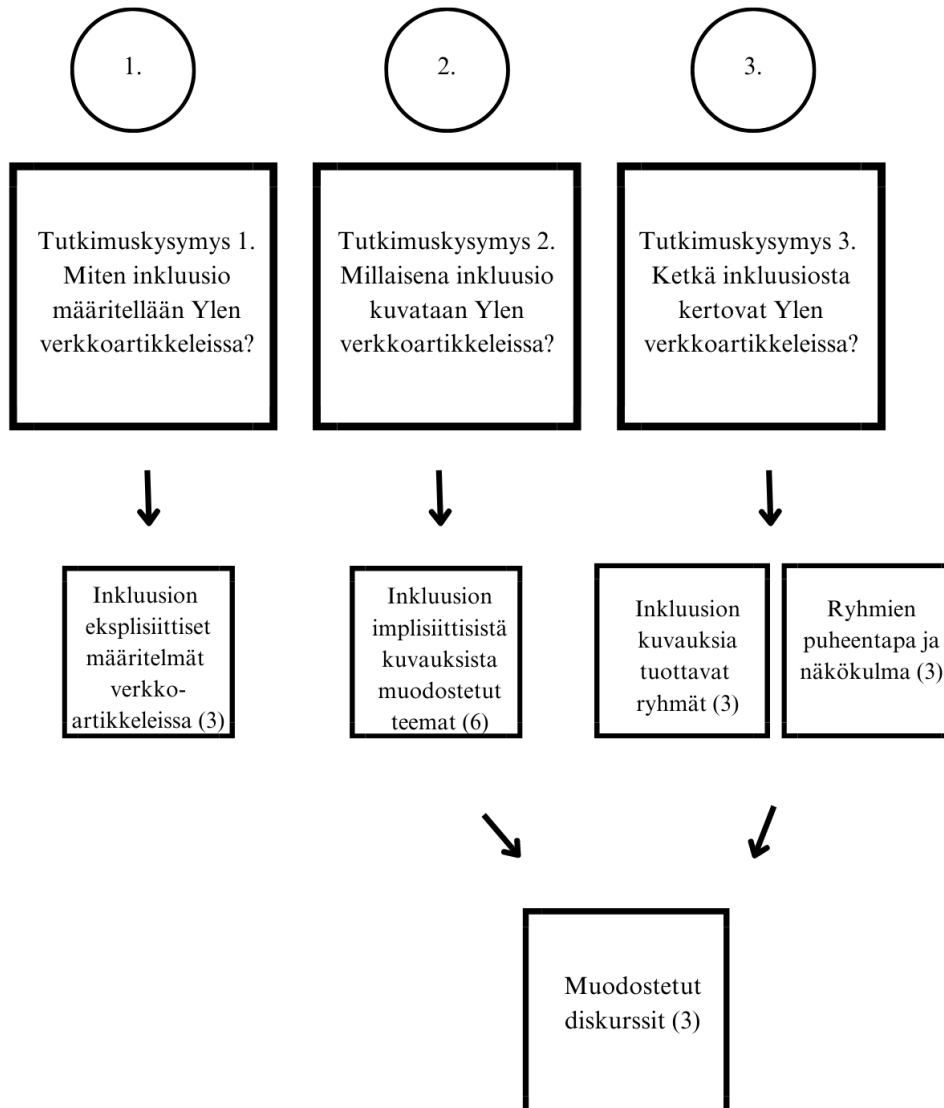
Diskurssianalyysissa tutkimusprosessi käynnistyy aineiston havainnoimisella suhteessa valittuun tutkimusongelmaan. Tämä luo tutkijalle kokonaiskuvaa aineistossa korostuvista kielenkäytön ilmiöistä. (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 380–390.) Kävimme valitut verkkoartikkelit systemaattisesti läpi itsenäisesti ja koostimme niistä muistiinpanoja tutkimuskysymyksittäin. Kiinnitimme huomiota verkkoartikkeleissa inklusiolle annettuihin määritelmiin ja inklusion kuvauksiin. Lisäksi tarkastelimme, keiden kautta inklusion kuvauksia verkkoartikkeleissa tuotetaan. Diskurssianalyysin luonteelle onkin ominaista kiinnittää huomiota myös siihen, miten eri toimijat asemoituvat puhetajojensa kautta suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Suoninen, 2021).

Itsenäisen työskentelyvaiheen jälkeen kävimme yhdessä jokaisen artikkelin huolellisesti läpi ja vertasimme tekemiämme muistiinpanoja. Lisäksi analysoimme yhdessä koko aineiston ja värikoodasimme artikkeleista tutkimuskysymysten kannalta oleelliset asiat. Käytimme jokaisen tutkimuskysymyksen koodaamiseen omaa väriä. Kiinnitimme huomiota tekstissä tuotettuihin merkityksenantoihin, jotka voivat olla yksittäisiä sanoja laajempia kokonaisuuksia. Diskurssianalyysissa tyypillisesti keskitytäänkin tällaisten laajempien merkityksenantojen tarkasteluun. Tätä vaihetta verrataan laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti käytettävään teemoitteluun. (Tuomi &

Sarajärvi, 2018, s. 187.) Kuviossa 1 kuvaamme analyysiprosessin keskeisimmät vaiheet.

Kuvio 1

Analyysiprosessin keskeiset vaiheet tutkimuskysymyksittäin



Vastataksemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen värikoodasimme aineistosta vihreällä värillä inklusion eksplisiittiset määritelmät, eli miten inklusio verkkoartikkeleissa määritellään. Siirsimme värikoodatut eksplisiittiset määritelmät omaan taulukkoon alkuperäisessä kirjoitusasussa. Analyysin edetessä muodostimme aineistosta kolme inklusion eksplisiittistä määrittelyn tapaa. Näitä ovat tasa-arvoinen kouluuyhteisö, kaikki oppilaat

samassa opetusryhmässä ja tilassa sekä inklusio integraationa. Havainnollistamme näiden eksplisiittisten määritelmien muodostumista aineistoesimerkkien avulla taulukossa 1.

Taulukko 1

Inklusion eksplisiittisten määritelmien muodostuminen

Aineistoesimerkki	Muodostettu luokka	Muodostuneet inklusion määritelmät
<p>“Tavoitteena on tasa-arvoinen koulu, jossa kukaan ei leimautuisi sen vuoksi, että tarvitsee enemmän tukea kuin muut.”</p> <p>“Inklusio tarkoittaa jokaisen oikeutta opiskella yhdenvertaisesti.”</p>	Tasa-arvoinen kouluyhteisö	Tasa-arvoinen kouluyhteisö
<p>“Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen oppilaan oikeutta päästä tavallisen opetuksen piiriin riippumatta mahdollisista oppimisvaikeuksista, vammoista ja sairauksista.”</p> <p>“Inklusio eli mahdollisimman moni erityislapsi alettiin sijoittaa tavalliseen luokkaan.”</p>	Kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa	Kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa
<p>“Inklusio eli se että kaikki voivat opiskella lähikoulussaan.”</p> <p>“Erityisoppilaiden hajauttaminen lähikouluihin eli inklusiomalli.”</p>	Lähikouluperiaate	
<p>“Inklusio eli ajatus kaikkien oppilaiden opettamisesta samassa luokassa ei tarkoita sitä, että pitäisi lopettaa erityiskoulut tai -luokat, vaan oppilaille pitää olla erilaiset tukimuodot.”</p>	Inklusio integraationa	Inklusio integraationa

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymyksen värikoodaasimme aineistosta sinisellä värillä inklusioon liittyvät implisiittiset kuvaukset. Nämä kuvaukset eivät ilmene aineistosta aina suorina ilmauksina, vaan tutkijan on muodostettava laajemmista inklusion kuvauksista omia tulkintoja. Tiivistimme nämä

kuvaukset yleisemmiksi teemoiksi ja siirsimme ne analyysin tukena käyttämäämme taulukkoon. Analyysin edetessä luokittelimme inklusion kuvaukset lopullisiksi teemoiksi. Teemoiksi muodostuivat resurssit, demokratia, väärin ymmärretty inklusion käsite, byrokratia, pahoinvointi ja pedagogiset työtavat. Taulukossa 2 kuvaamme aineistoesimerkkien avulla teemojen muodostumista implisiittisistä kuvauksista.

Taulukko 2

Inklusion implisiittisistä kuvauksista muodostetut teemat

Aineiston alkuperäisilmaus	Muodostunut teema	Yhdistyneet teemat
<p>“ei ole riittävästi opettajia, tukea ei ole mahdollista antaa”</p> <p>“inklusiolta puuttuvat resurssit täysin”</p>	Resurssit	Resurssit
<p>“Valitettavasti kunnat ovat käyttäneet inklusiota säästökeinona eivätkä ne oppilaat, jotka tarvitsisivat erityisluokan tukea, pääse sinne enää taloudellisista syistä.”</p>	Inklusio säästötoimenpiteenä	
<p>“Lähes kaikissa opettajien vastauksissa, joissa inklusiota käsiteltiin, todettiin, että kaunis ajatus ei toteudu”</p>	Inklusio ei toteudu	
<p>“tuo esille yhden suuren ongelman, joka haittaa inklusion onnistumista. Hänen mukaansa opettajien koulutuksessa käydään aivan liian vähän läpi erityislasten kohtaamista ja heidän kanssaan työskentelemistä.”</p>	Puutteet opettajan-koulutuksessa	
<p>“Eihän ketään haluta eristää mihinkään. Siksi lähtökohta pitäisikin olla, että mietitään sitä oppimisympäristöä niin toimivaksi, että erilaiset oppijat voivat toimia siinä ja koko yhteiskunnassa”</p>	Demokratia	Demokratia
<p>“Voi olla, että osa kunnista on ymmärtänyt tämän (inklusion) väärin”</p>	Väärin ymmärretty inklusion käsite	Väärin ymmärretty inklusion käsite

Aineiston alkuperäisilmaus	Muodostunut teema	Yhdistyneet teemat
<p>“Kun erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi ei saa riittävästi tukea, hän turhautuu ja se johtaa usein käytöshäiriöihin. Se taas vaikuttaa koko luokkaan ja kaikkiin luokan oppilaisiin”</p> <p>“Pahimmillaan inklusion katsottiin johtaneen lisääntyneeseen kouluväkivallan pelkoon.”</p>	<p>Inklusion aiheuttama psyykkinen ja fyysinen pahoinvointi</p>	<p>Pahoinvointi</p>
<p>“Rehtori toivoo kuitenkin, että koulut saisivat lisää perusrahoitusta sekä kaupungilta että valtiolta.”</p> <p>“Yksi tekijä on nykyinen oppilaiden kolmiportainen tuen malli, joka on lisännyt paljon byrokratiaa.”</p>	<p>Kansallisen ja kuntatason päätöksenteko</p> <p>Oppimisen tuen byrokratia</p>	<p>Byrokratia</p>
<p>“Yhteisopettajuus askel kohti inklusiota”</p> <p>“oppilasryhmien moninaisuus voikin itse asiassa olla avain todelliseen kohtaamiseen ja syvälliseen oppimiseen.”</p> <p>“Ainutlaatuisten lasten ainutlaatuiset näkökulmat rikastuttavat koko ryhmän yhteistä ajattelua ja oppimista, ja niihin vastaamalla opettaja rakentaa hyvinvointia ja huolenpitoa”</p>	<p>Yhteisopettajuus</p> <p>Pedagogiikka</p>	<p>Pedagogiset työtavat</p>

Vastataksemme kolmanteen tutkimuskysymykseen värikoodasimme aineistosta punaisella värillä inklusion kuvausten tuottajat ja siirsimme ne omaan taulukkoon. Muodostimme näistä kolme ryhmää: asiantuntijat, opettajat ja huoltajat. Asiantuntijoiden ryhmän muodostivat rehtorit, tutkijat, kansanedustajat, järjestöjen edustajat, lääkärit ja sivistystoimenjohtajat. Opettajien ryhmä koostui luokanopettajista, erityisopettajista ja aineenopettajista. Huoltajien ryhmän muodostivat oppilaiden äidit. Tunnistimme ryhmien verkkoartikkeleissa tuottamista kuvauksista erilaisia puheentapoja. Nimesimme nämä puheen tavat kriittiseksi puheeksi,

ratkaisupuheeksi ja huolipuheeksi. Lisäksi ryhmien puheen tavoista oli tunnistettavissa eri näkökulmia eli kehyksiä, jotka liittyivät yhteiskuntaan, kouluun ja omaan lapseen. Eri ryhmille on tyypillistä pyrkiä kehystämään erilaisia ilmiöitä omasta näkökulmastaan, luoden ilmiöille ja tapahtumille omia merkityksenantoja (Rönkä, 2011, s. 25). Taulukossa 3 kuvaamme aineistoesimerkkien avulla eri ryhmien tuottamia puheentapoja sekä näkökulmia.

Taulukko 3

Eri ryhmien tuottamat puheentavat ja näkökulmat

Inklusion kuvauksia tuottavat ryhmät	Aineistoesimerkki	Puheentapa ja näkökulma
Asiantuntijat	<p>”Suomessa ollaan kaukana tasavertaisen ja kaikille saman opetuksen periaatteesta.” Artikkel 1.</p> <p>”Eriyisoppilaiden integrointi luokkaan voi altistaa väkivallalle, jos annettavat tukitoimet eivät ole riittävät.” Artikkel 17.</p> <p>”Tukea oppimiseen ei saa riittävästi. Resursseja ei ole. Yksi keskeinen kysymys on koulutuksen riittämätön perusrahoitus, jota pitäisi saada lisättyä pysyvästi yli hallituskausien.” Artikkel 9.</p>	Yhteiskuntakehyksessä tuotettu kriittinen puhe
Opettajat	<p>”Se (inkluisio) voi onnistua hyvin, jos tuki on kunnossa ja opettajilla on mahdollisuus tehdä aitoa yhteistyötä.” Artikkel 14.</p>	Koulukehyksestä tuotettu ratkaisupuhe
Huoltajat	<p>”Pahin skenaario omassa perheessä on, että lapsi joutuu jonnekin sijoitetuksi, jotta pääsee pienryhmään.” Artikkel 11.</p>	Oma lapsi -kehuksesta tuotettu huolipuhe

Analyysin edetessä kiinnitimme huomiota siihen, miten verkkoartikkeleissa tunnistettujen eri ryhmien (asiantuntijat, opettajat ja huoltajat) puheen yhteydessä kuvaillaan inklusiota. Diskurssianalyysille on ominaista kiinnittää

huomiota kielenkäytön tapoihin asioiden ja ilmiöiden ilmaisemisessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Muodostimme implisiittisten kuvausten teemoista ja implisiittisten kuvausten puheentavoista sekä niiden kehyksestä kolme diskurssia. Näitä ovat ideaalidiskurssi, praksisdiskurssi ja pessimismidiskurssi. Nämä diskurssit luovat laajempaa kuvaa tarkastelun kohteena olevasta inklusion ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Analyysin aikana havaitsimme valtaosan artikkeleista käsittelevän inklusiota negatiiviseen sävyyn. Kuten taulukon 2 implisiittisten kuvausten aineistoesimerkeistä havaitaan, suurimmassa osassa inklusiota kuvataan negatiivisesti. Myönteisiä kuvauksia esiintyy ainoastaan pedagogisten työtapojen yhteydessä.

4.4 Eettiset ratkaisut

Eettisyys liittyy tutkimuksen tekemiseen tiiviisti koko tutkimusprosessin läpi (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 138). Olemme noudattaneet tämän tutkimuksen toteuttamisessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä, joka korostaa tutkimuksen tekemisessä luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa. Lisäksi siinä painotetaan tutkimuksen yksityiskohtaista suunnittelua, toteutusta, dokumentointia. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 11–13.) Näiden tutkimuseettisten kysymysten äärelle pysähdyimme useasti tutkimusprosessin aikana. Käymme seuraavaksi läpi tutkimukseemme liittyviä eettisiä ratkaisuja.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tekemämme aineistonhankintasuunnitelma ohjasi meitä pohtimaan aineistoon liittyviä eettisiä ratkaisuja. Aineistomme koostuu julkisesti ja avoimesti saatavilla olevasta verkkoaineistoista. Julkista verkkomateriaalia voidaan tutkia vapaasti sekä tallentaa se omaksi tiedostoksi tutkimuskäyttöä varten (Kuula, 2015, s. 53). Vaikka Ylen verkkoartikkelit ovat julkisia, emme mainitse niissä esiintyneiden haastateltavien henkilöiden henkilötietoja. Raportoidessamme tutkimuksen tuloksia kerromme ainoastaan henkilön ammatillisen statuksen tai roolin.

Julkisen tekstin siteeraaminen on sallittua edellyttäen aineiston lähteen mainintaa (Kuula, 2015, s. 53). Järjestön, kuten Opettajien ammatillinen järjestön nimeäminen ei riko tietosuojaa. Olemme pyrkineet kuvaamaan ja perustelemaan tutkimuksemme aineiston keräyksen ja rajaamisen mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksen toteuttamisessa eettisyyttä on tärkeää pysähtyä pohtimaan aineiston analyysin ja raportoinnin kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Diskurssitutkimuksen luonteeseen kuuluu aineiston tulkinnallisuus, jolloin tutkijan itse tekemien tulkintojen riittävä perustelu ja päättelyketjujen avaaminen nousevat tärkeäksi (Eskola & Suoranta, 2014, s. 142; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 168). Tutkimusprosessissa onkin tavoiteltava läpinäkyvyyttä, mikä tarkoittaa diskurssitutkimuksessa aineiston kanssa käydyn tiiviin vuorovaikutuksen tarkkaa kuvailua sekä aukikirjoittamista (Eskola & Suoranta, 2014, s. 142; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet tähän tarkalla analyysiprosessin kuvaamisella sekä sopivien aineistoesimerkkien ja analyysia tukevien taulukoiden esittämisellä. Lisäksi olemme liittäneet tutkimusaineiston verkkoosoitteet työmme liitteeksi, joka mahdollistaa pääsyn lähteenä käytettyihin verkkoartikkeleihin. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu toisten tutkijoiden työn kunnioittaminen, josta huolehdimme työssämme huolellisella lähdekirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen perehtymisellä sekä asianmukaisilla lähdemerkinnöillä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 14).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymyksittäin. Alaluvussa 5.1 vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli esittelemme verkkoartikkeleissa kuvattuja inklusion määritelmiä. Alaluvussa 5.2 vastaamme toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen eli raportoimme verkkoartikkeleista tunnistetut inklusion kuvaukset ja keiden ääni niissä kuuluu. Alaluvuissa 5.2.1, 5.2.2 ja 5.2.3 käsittelemme tarkemmin eri ryhmien inklusion kuvauksia.

5.1 Inklusion määritelmät verkkoartikkeleissa

Jokainen verkkoartikkeli sisälsi inklusion määritelmän. Määrittelijöinä olivat haastatellut asiantuntijat ja Ylen toimittajat. Verkkoartikkeleissa inklusio määriteltiin kolmella eri tavalla: tasa-arvoinen kouluyhteisö, kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa sekä inklusio integraationa. Inklusion määrittely jäi aineistossa yksittäisten artikkelien tasolla kapeaksi. Vain kolmen verkkoartikkelin inklusion määritelmät olivat laajempia, jolloin niissä yhdistyivät sekä kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa että tasa-arvoinen koulu.

Tasa-arvoinen kouluyhteisö. Verkkoartikkeleiden määritelmissä tasa-arvoisen koulun periaate jäi vähäiseksi. Tasavertaisuutta kuvattiin inklusion yhtenä keskeisenä periaatteena: "Inklusiolla tarkoitetaan ajatusta siitä, että koulu on kaikille yhteinen. Tällöin on olemassa yksi koulujärjestelmä, joka on kaikille sama, eikä erillisiä erityiskouluja tai -luokkia tarvita." (Artikkeli 19) Määritelmissä tuotiin esiin inklusioon liittyvää eettisfilosofista arvopohjaa, jossa korostuvat moninaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen sekä opetuksen syrjimättömyys. Esimerkiksi artikkelissa 2 todettiin, että inklusion "tavoitteena on koulu, jossa kukaan ei leimautuisi sen vuoksi, että hän tarvitsee enemmän tukea kuin muut." Määritelmistä oli yleisesti tunnistettavissa

inklusion ideologinen tavoite koko kouluyhteisön tasa-arvoa edistävänä toimintana.

Kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa. Tämä oli yleisin tapa inklusion määrittelyssä ja sitä kuvattiin yleisimmin toimintana, jossa kaikki oppilaat on sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin heidän tuen tarpeistaan riippumatta. Lisäksi aineistossa tuodaan esiin lähikouluperiaate: "Inklusio tarkoittaa, että kaikenlaiset oppilaat saavat yksilöllistä ja tasavertaista opetusta sekä tarvittavan tuen omassa lähikoulussaan." (artikkeli 5) Osassa määritelmistä oppilaiden jakaminen erityisryhmiin nähtiin inklusion ja jopa lain vastaisena: "Erityisryhmät ovat niin sanotun inklusiivisen opetuksen vastaisia ja vastoin monia Suomen hyväksymiä kansainvälisiä sopimuksia syrjimättömyydestä ja yhdenvertaisuudesta." (artikkeli 1) Kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa -määritelmässä erityisluokat eivät kuulu osaksi inklusiota.

Inklusio integraationa. Aineistossa oli havaittavissa eroavaisuuksia siinä, miten erityisluokat inklusion määritelmien yhteydessä asemoidaan. Osassa artikkelien määritelmissä erityiskoulujen ja -luokkien esitettiin kuuluvan inklusioon: "Inklusio ei tarkoita sitä, että pitäisi lopettaa erityiskoulut tai -luokat, vaan oppilaille pitää olla erilaiset tukimuodot." (artikkeli 3) Erityisluokkien tarvetta perusteltiin artikkeleissa myös oppilaiden tuen tarpeiden laajuuden mukaan, jolloin oppimisvaikeuksiin liittyvä diagnostiikka on peruste erityisluokkaan sijoittamiselle: "Koulussa on tavallisiin luokkiin sijoitettuja erityisen tuen oppilaita. Tämän lisäksi on erityisluokkia autismin kirjon ja kielellisistä erityisvaikeuksista kärsiville oppilaille." (artikkeli 8) Osassa artikkeleissa tuodaan esiin tavoite kaikkien oppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen, muttei myöskään poissuljeta täysin erityisluokkien tarvetta: "Yhä suurempi osa erityisoppilaista opiskelee yleisluokissa." (artikkeli 2)

5.2 Inklusion kuvaukset ja puheentuottajat verkkoartikkeleissa

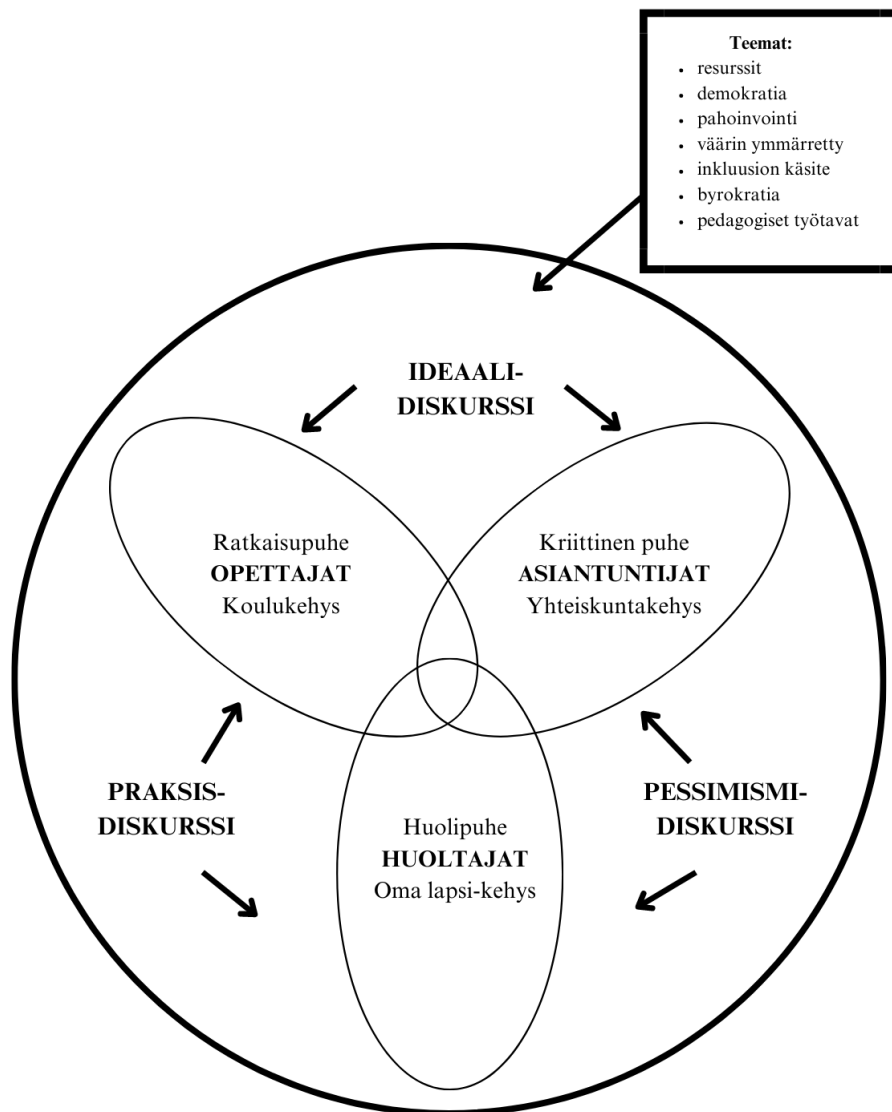
Aineistossa inklusiota kuvattiin ideaali-, praksis- ja pessimismidiskurssien kautta. Artikkeleissa yleisesti korostuivat kuvaukset väärin toteutetusta inklusiosta tai sen toteutumattomuudesta. Onnistunutta inklusiota kuvattiin ainoastaan kolmessa artikkelissa. Kuviossa 2 esitämme diskurssit sekä niiden välisiä yhteyksiä.

Kuvion keskiosassa esitämme inklusion kuvauksia tuottavat ryhmät, heidän puheentapansa ja näkökulmansa. Asiantuntijoiden puheentapa oli kriittinen ja he tarkastelivat inklusiota yhteiskuntakehyksen kautta, jolloin näkökulmat keskittyivät koulutuspoliittisen eri päätöksenteon tasoille. Opettajien puheentapa oli ratkaisukeskeinen ja heidän näkökulmansa muodostui koulukehyksen kautta, eli koulun arjen näkökulmasta. Huoltajien puheentapa oli huolikeskeinen ja he tarkastelivat inklusiota oman lapsen kehityksen kautta, eli lapsen arjen ja oppimisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen diskurssit muodostuivat näistä ryhmien inklusion kuvausten puheentavoista sekä niiden kehyksestä. Diskurssit ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa ja ilmenevät osin limittäin, eikä yksikään ryhmä pysynyt yhdessä diskurssissa. Asiantuntijoiden puheen tapa muodostui ideaali- ja pessimismidiskurssien kautta. Opettajien puheentavassa yhdistyi ideaali- ja praksisdiskurssi. Huoltajien puheen tapa muodostui pessimismi- ja praksisdiskurssin kautta. Havainnollistamme nuolien avulla tätä diskurssien limittymistä kuviossa. Ryhmät tuottivat inklusion kuvauksia kuuden eri teeman kautta. Näitä teemoja ovat resurssit, demokratia, pahoinvointi, väärin ymmärretty inklusion käsite, byrokratia ja pedagogiset työtavat.

Kuvio 2

Diskurssit ja niiden väliset yhteydet



Ideaalidiskurssi. Diskurssissa inklusiota kuvataan ideaalina tavoitetilana, johon kansainväliset sopimukset ja määräykset velvoittavat. Inklusio yhdistetään sekä koulun että laajemmin koko yhteiskunnan demokratian ja tasa-arvon edistämiseen. Ideaalidiskurssissa ilmennetään inklusion filosofista perustaa sekä korostetaan moninaisuuden ymmärtämiseen liittyviä teemoja. Diskurssi ilmenee verkkoartikkeleissa sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Diskurssissa tämä näyttäytyy puheena, joka viittaa kaikkien oikeuteen oppia sekä yhteiskuntaan integroitumisen tärkeytenä. Ideaalidiskurssissa inklusioita

ei kuvata konkreettisenä käytännön toimintana, vaan se sijoittuu eettisfilosofiselle tasolle. Tässä diskurssissa inklusion voidaan nähdä toteutuvan ideaalina, kun se tavoittaa inklusion eettisfilosofisen määritelmän. Verkkoartikkeleissa ideaalidiskurssi näyttäytyy opettajien ja asiantuntijoiden inklusion kuvauksissa.

Praksisdiskurssi. Diskurssissa inklusiota kuvataan erityisesti opettajan työn ja oppilaan arjen näkökulmasta. Diskurssissa korostuvat inklusion toteuttamiseen liittyvät haasteet ja esteet. Lisäksi tässä yhteydessä kuvaillaan niitä konkreettisia keinoja, jotka mahdollistavat inklusion ideaalin toteutumisen. Verkkoartikkeleissa tämä diskurssi näyttäytyy opettajien ja huoltajien inklusion kuvauksissa.

Pessimismidiskurssi. Diskurssissa inklusiota kuvataan epäuskon ja epäonnistumisen kautta. Diskurssissa korostuu toteutumaton inklusio sekä sen aiheuttamat lieveilmiöt. Tämän diskurssin yhteydessä inklusion kuvaukset ovat voimakkaita ja kärjistettyjä kannanottoja, joissa etsitään syyllisiä epäonnistuneelle inklusiolle. Verkkoartikkeleissa tämä diskurssi näyttäytyy asiantuntijoiden ja huoltajien inklusion kuvauksissa.

5.2.1 Asiantuntijoiden yhteiskuntakehyksestä tuotettu kriittinen puhe

Artikkeleissa inklusion kuvauksia tuotettiin eniten asiantuntijoiden esittäminä ja heidän näkökulmansa oli yhteiskuntakeskeinen. Asiantuntijoiden kriittinen puheentapa muodostui pessimismi- ja ideaalidiskurssista, jotka limittyvät toisiinsa: artikkeleissa tuodaan esiin inklusio tavoiteltavana ja demokratiaa edistävänä ideaalitulana (ideaalidiskurssi), mutta ollaan pessimistisiä sen suhteen, onko yhteiskunta koskaan valmis sellaisiin panostuksiin, joita ideaalin toteutuminen vaatisi (pessimismidiskurssi). Artikkelissa 11 esimerkiksi kirjoitetaan kuinka "Suomi on sitoutunut moniin kansainvälisiin sopimuksiin, jotka painottavat inklusion tärkeyttä ja sen perimmäistä ajatusta eli tasavertaisuutta", mutta todetaan samaan hengenvetoon, että "moni kunta yrittää säästöyistä kiemurrella vastuustaan ja lain määräämistä tehtävistä" (artikkeli 11).

Kuten edellinen esimerkki osoittaa, suurimpana esteenä inklusion toteutumiselle tuotiin esiin koulutuksen riittämätön rahoitus ja siitä kritisoitiin erityisesti kansallisen ja kuntatason päättäjiä. Hallituskausien mittaiset poliittiset ohjelmat eivät edistä inklusion pitkäjänteistä toteuttamista: ”Tukea oppimiseen ei saa riittävästi. Resursseja ei ole. Yksi keskeinen kysymys on koulutuksen riittämätön perusrahoitus, jota pitäisi saada lisättyä pysyvästi yli hallituskausien.” (artikkeli 9). Pitkän aikavälin poliittiset toimet nähtiin yhtenä keskeisenä ratkaisuna, joiden avulla voitaisiin yhtenäistää ja valvoa kaikkia kuntia koskevia ohjeistuksia ja resursseja inklusion käytännön toteutuksessa. Lisäksi esitettiin tarve nykyistä konkreettisemmalle poliittiselle ohjaukselle: ”Kuntia ja kouluja pitäisikin ohjeistaa paljon napakammin, kun uudistuksia tehdään.” (artikkeli 14).

Lyhytjänteisen hallituskausipolitiikan lisäksi asiantuntijoiden positiosta esitettiin kritiikkiä inklusioon liittyviä kehityshankkeita kohtaan. Hankkeita kuvattiin projektimaisiksi lyhyen aikavälin interventioiksi, joista harvoin muodostuu pysyviä käytänteitä koulun arkeen. Vaikka hankkeet tarjosivat hetkellisesti lisäresursseja, ei niiden varaan voinut rakentaa pysyviä ratkaisuja ja rakenteita: ”Kouluvalmentajan jatkamisesta koulussa vuoden vaihteen jälkeen ei ole varmuutta, koska hänet on palkattu hankerahoituksella. Hän on todella, todella tärkeä henkilö meidän koulussamme, rehtori sanoo.” (artikkeli 8). Lisäksi hankkeiden kritisoitiin lisäävän opettajien työmäärää sekä vievän koulun henkilöstöä kauemmas perustyön tekemisestä: ”Säästöt, säältyö ja hankehumppa rapauttavat koulutyötä.” (artikkeli 10).

Asiantuntijoiden positiosta kritisoitiin, että kunnat tekevät taloudelliseen tehostamiseen liittyviä toimia ja toteuttavat inklusiota säästötoimenpiteenä: ”Tukea tarvitsevia on siirretty tavallisiin luokkiin. Riittävä tuki ei kuitenkaan monessa paikassa ole seurannut lapsia yleisopetukseen, vaikka juuri sitä edellyttää inklusion.” (artikkeli 11). Tällaisen kuntatason toiminnan taustalla esitettiin vaikuttavan myös inklusion käsitteeseen liittyvä väärinymmärrys: ”Inklusion arvostelu menee ohi maalin, koska inklusio ymmärretään terminä usein väärin.” (artikkeli 3). Käsitteellisten väärinkäsitysten argumentoitiin

vaikuttavan merkittävästi inklusion toteutumiseen ja lisäävän kuntien välisiä eroja inklusioon liittyvissä resursseissa ja käytänteissä. Lisäksi käsitteellisten väärinkäsitysten esitettiin heijastelevan kuntatason päätöksenteon taustalla vaikuttavia arvoja. Artikkeleissa asiantuntijoiden kuvattiin olevan huolissaan kuntien alueellisesta eriytymisestä sekä demokraattisten arvojen toteutumattomuudesta.

Artikkeleissa asiantuntijoiden esittämä kritiikki inklusion toteuttamisessa kohdistuu riittämättömiin henkilöstöresursseihin. Haasteena tuotiin esiin puutteet henkilöstön määrässä sekä asiantuntijuudessa. Erityisesti erityispedagoginen ja moniammatillinen osaaminen nähtiin puutteellisena. Lisäksi opettajankoulutusta kritisoidaan inklusiivisen opetuksen sisällöllisistä puutteista: "Asiantuntija tuo esille yhden suuren ongelman, joka haittaa inklusion onnistumista. Hänen mukaansa opettajien koulutuksessa käydään aivan liian vähän läpi erityislasten kohtaamista ja heidän kanssaan toimimista." (artikkeli 11)

Artikkeleissa asiantuntijoiden yhteydessä esitetään kritiikkiä inklusion käytännön toteutukseen keskeisesti liittyvää kolmiportaisen tuen järjestelmää kohtaan. Kolmiportainen tuki kuvataan raskaaksi ja byrokraattiseksi toteuttaa. Lisäksi sen esitetään lisänneen merkittävästi opettajien kirjallisen työn määrää: "Asiantuntijan mukaan varsinaista opettajan työtä ei saa tehdä, vaan pitää tehdä kaikenlaista muuta, sosiaali- ja paperityötä. Koko ajan tulee uutta työtä, joka vie pois varsinaisesta opettajan työstä." (artikkeli 9). Asiantuntijoiden puheenvuoroissa tuotiin inklusion edistämiseksi esiin tarve uudelleenarvioida lakien, päätösten sekä koulutus uudistusten vaikuttavuutta: "Kolmiportainen tuki on aika uusi järjestelmä, eikä sitä ole kunnolla arvioitu sen jälkeen, kun se otettiin käyttöön." (artikkeli 18) Lisäksi tuen järjestelmän toteutumisen takaamiseksi resursseja tulisi lisätä: "Pedagogisten asiakirjojen laatiminen ei johda mihinkään, koska osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen resurssit ovat riittämättömät." (artikkeli 6).

Asiantuntijoiden kuvauksissa väärin toteutetun inklusion seurauksista esitettiin voimakasta kritiikkiä ja huolta. Huoli kohdistui sekä opettajien että

oppilaiden hyvinvointiin. Inklusio esitetään verkkoartikkeleissa yhtenä syynä opettajien uupumiselle: ”Inklusio on uuvuttanut opettajia viime vuosina. Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin.” (artikkeli 22). Lisäksi inklusio yhdistettiin artikkeleissa oppilaiden lisääntyneeseen pahoinvointiin: ”Erityisoppilaiden integrointi luokkaan voi altistaa väkivallalle, jos annettavat tukitoimet eivät ole riittävät.” (artikkeli 17).

5.2.2 Opettajien koulukehystä tuotettu ratkaisukeskeinen puhe

Opettajien esittämiä inklusion kuvauksia esiintyi verkkoartikkeleissa vähemmän verrattuna asiantuntijoihin ja heidän näkökulmansa asettui koulukehukseen. Opettajien ratkaisukeskeinen puheentapa muodostui toisiinsa limittyneistä ideaali- ja praksisdiskursseista. Opettajien esittämänä korostettiin ratkaisukeskeisyyttä sekä myönteistä suhtautumista inklusion ideaalia kohtaan (ideaalidiskurssi). Samalla kuvailtiin inklusion toteutumista konkreettisen arjen tasolla, tuoden esiin myös siihen liittyvät haasteet kuten resurssien puute (praksisdiskurssi): ”Inklusion ajatus ja arvopohja ovat hyviä. Häntä (opettajaa) kuitenkin hämmentää, miksi inklusiota pidetään yllä, kun raha, eikä aina edes erityisopettajien määrä, riitä sen toteuttamiseen.” (artikkeli 4). Aineistoesimerkki tuo esiin inklusion ideaalia tavoitetta, kuvaten kuitenkin praksistasolla sen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Praksisdiskurssin kautta pyrittiin etsimään ja ehdottamaan aktiivisesti konkreettisia ratkaisuja inklusion ideaalin edistämiseksi sekä tarkasteltiin inklusiota koulun arjen näkökulmasta: ”Se (inklusion) voi onnistua hyvin, jos tuki on kunnossa ja opettajilla on mahdollisuus tehdä aitoa yhteistyötä.” (artikkeli 14). Riittävät resurssit esitettiin yhtenä keskeisenä edellytyksenä inklusion käytännön toteutukselle eli opettajien pedagogisille työtavoille, kuten yhteisopettajuudelle.

Opettajien yhteydessä tunnistettiin erityispedagogiseen osaamiseen liittyviä puutteita ja kehittämistarpeita: ”Ikävä tosiasia on se, että suurimmalla osalla luokanopettajista ei ole juuri minkäänlaista koulutusta erityisoppilaiden opettamiseen. Silti suurin osa minunkin ajastani kuluu erityisopettajan heiniä olevien haasteiden parissa.” (artikkeli 19). Tämän yhteydessä tuodaan esiin

inklusion toteuttamiseen liittyviä riittämättömyyden tunteita: "Olen henkilökohtaisesti huolissani siitä, että en enää riitä yleisopetuksen oppilaille. Se on heille väärin, myös heillä on oikeus tulla huomatuksi." (artikkeli 2). Tähän liittyen opettajien yhteydessä esitettiin huoli oppilaiden lisääntyneistä haasteista, jotka näyttäytyvät koulun arjessa oppilaiden oireiluna, työrauhaongelmina sekä väkivallan pelkona.

Tunnistetuista haasteista huolimatta pyrittiin etsimään ratkaisuja inklusion toteuttamiseen. Artikkeleissa yhteisopettajuus esitetään yhtenä konkreettisenä pedagogisena ratkaisuna inklusion toteuttamisessa: "Eryteisesti yhteisopettajuuden on koettu tuovan helpotusta inklusioon." (artikkeli 22), opettajien työhyvinvoinnin ja motivaation edistämiseksi: "Molemmat opettajat kokevat, että vuosi sitten alkanut yhteisopettajuus on lisännyt huomattavasti työhyvinvointia." (artikkeli 22) sekä oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa: "Kahden opettajan malli huomioi lapset hienosti yksilöinä, toi työrauhaa ja pysyvyyttä opiskeluun." (artikkeli 14). Yhteisopettajuuden toteutumisen edellytyksenä tuodaan esiin koko työyhteisön myönteinen suhtautuminen sekä toimivat henkilökemiat.

Artikkeleissa tuodaan esiin inklusion toteuttamiseen liittyviä pedagogisia työtapoja. Näistä mainittiin opetuksen dialogisuus, oppilaiden osallisuuden edistäminen sekä joustavat opetusjärjestelyt: "Oppilasryhmien moninaisuus voikin itse asiassa olla avain todelliseen kohtaamiseen ja syvälliseen oppimiseen." (artikkeli 23). Tällainen toiminta ja didaktikka nähdään väylänä erilaisuuden ymmärtämiselle ja demokraattisten arvojen omaksumiselle.

5.2.3 Huoltajien oma lapsi -kehystä koskeva huolipuhe

Huoltajien esittämiä inklusion kuvauksia ilmeni artikkeleissa määrällisesti vähiten. Tämän ryhmän kohdalla kuului ainoastaan äitien tuottama huolipuhe ja sitä tuotettiin oma lapsi -kehysten kautta. Huoltajien huolipuheessa yhdistyivät pessimismi- ja praksisdiskurssi.

Huolta tuotiin esiin tehostetun tai erityisen tuen piirissä olevan lapsen tilanteesta (pessimismidiskurssi). Artikkeleissa huoltajien yhteydessä esitetään kritiikkiä erityispedagogista osaamista sekä oppimisen tuen järjestelmää kohtaan: ”Hän oli ainakin viiden erityisopettajan silmien alla, mutta kukaan heistä ei ymmärtänyt, mikä poikaa vaivasi, äiti sanoo.” (artikkeli 12). (praksis- ja pessimismidiskurssi) Lisäksi huoltajien positiosta tuodaan esiin huolta siitä, ettei lapsen tarvitse oppimisen tuki seuraa mukana yleisopetuksen luokkaan (praksisdiskurssi): ”Pahin skenaario omassa perheessä on, että lapsi joutuu jonnekin sijoitetuksi, jotta pääsee pienryhmään.” (artikkeli 11). Tämä tuo esiin inklusion toteutumattomuutta praktisesta näkökulmasta oman lapsen arjen kautta ja samalla kuvauksissa tuodaan esiin pessimismia eli turhautumista toimimatonta tuen järjestelmää ja inklusiota kohtaan.

Huoltajien inklusion kuvauksissa tuodaan esiin huolta kuntatason päätöksentekoa ja raskasta byrokratiaa kohtaan sekä kritisoidaan heidän vaikutusmahdollisuuksien puutteita. Lisäksi riittämättömät resurssit esitetään esteenä tuen saamiselle, jolloin tuen järjestämisestä vetäydytään kuntatason säästötoimiin vedoten:

Vanhempien huoli koulun työrauhasta kanavoitui alkuvuonna valtuustoaloitteeksi, jossa esitettiin pienryhmän perustamista intensiivistä tukea tarvitseville. Sivistyslautakunta päätti keväällä esittää kunnanhallitukselle ja -valtuustolle, että kuntaan perustetaan elokuun alusta alkaen yksi uusi alakouluikäisten erityisluokka, yksi erityisluokanopettajan virka ja yksi koulunkäynninohjaajan toimi. Kunnanhallitus kuitenkin vetosi muun muassa kunnan talous- ja toimintasuunnitelmaan sekä yt-neuvotteluihin eikä se esitä valtuustolle uuden erityisluokanopettajan viran perustamista kuntaan. (artikkeli 11)

Artikkeleissa huoltajien yhteydessä esitetään kritiikkiä oppimisen tuen järjestelmää kohtaan, jolloin koulun toimintaa tuen järjestämisessä leimaa byrokraattisuus. Oppimisen tuen järjestelmää kuvattiin raskaaksi ja pitkäkestoiseksi prosessiksi, jossa oppilaan tarvitsema tuki ei seuraa oppilaan arkeen riittävän nopeasti ja ongelmat pääsevät kärjistymään:

Kun koulu alkoi, poika laitettiin pienryhmäopetukseen äidinkielessä ja matematiikassa. Opettajat epäilivät lieviä hahmotusvaikeuksia, mutta opiskelu sujui, eikä poika häirinnyt tunneilla. Kotona kuitenkin näkyi, että koulu kuormitti poikaa. Hän oireili monin tavoin, äiti sanoo. Poika ei muistanut yksinkertaisia asioita. Hän myös reagoi voimakkaasti, jos tapahtui jotain, mitä ei ennalta tiennyt. Äiti alkoi pilkkoa koulutehtäviä pieniin osiin. Hän teki arjesta tarkan lukujärjestyksen. Kuudennella luokalla koulupsykologi teki pojalle testejä. Mikäli ongelmat jatkuvat, pitää mennä tutkimuksiin, tämä totesi. Tutkimuksia ei kuitenkaan tehty. (artikkeli 12)

Artikkelien kuvauksissa huoltajien esitetään turvautuneen äärimmäisiin keinoihin, jotta lapsi pääsisi tarvitsemansa tuen piiriin, esimerkiksi lapsen sijoittaminen ja valitusten tekeminen oppimisen tuen järjestämiseen liittyvistä päätöksistä. Huoltajien kuvauksissa inklusio yhdistettiin yleisesti koulunkäyntiin liittyviin haasteisiin ja nähtiin seurauksena oppilaiden pahoinvoinnille, joka voi ilmetä esimerkiksi psyykkisenä oireiluna, koulukiusaamisena sekä fyysisen väkivallan uhkana.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten inklusiota Ylen verkkoteksteissä määritellään, millaista kuvaa inklusiosta luodaan ja ketkä näitä kuvauksia tuottavat. Tutkimustulosten perusteella inklusiota määriteltiin verkkoartikkeleissa kolmella eri tavalla: tasa-arvoinen kouluyhteisö, kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa sekä inklusio integraationa. Inklusiota kuvattiin ideaali-, praksis- ja pessimismidiskurssien kautta. Inklusion kuvauksia tuottivat asiantuntijat, opettajat ja huoltajat. Asiantuntijoiden puheentapa oli kriittinen ja he tarkastelivat inklusiota yhteiskuntakehyksen kautta. Opettajien puheentapa oli ratkaisukeskeinen ja heidän näkökulmansa muodostui koulukehyksen kautta. Huoltajien puheentapa oli huolikeskeinen ja he tarkastelivat inklusiota oman lapsen kehyksen kautta. Diskurssit ilmenivät limittäin, eikä ryhmien puheentavat pysyneet yhdessä diskurssissa. Ryhmät tuottivat inklusion kuvauksia kuuden eri teeman kautta: resurssit, demokratia, pahoinvointi, väärin ymmärretty inklusion käsite, byrokratia ja pedagogiset työtavat.

Negatiivinen uutisointi. Tutkimuksessamme inklusiota kuvattiin aiempien tutkimustulosten (esim. Pitkänen ym., 2021) mukaisesti negatiivisesti ja onnistunutta inklusiota kuvattiin ainoastaan kolmessa verkkoartikkelissa. Artikkeleissa korostuivat yleisesti kuvaukset väärin toteutetusta inklusiosta. Tässä yhteydessä korostui erityisesti resurssien puute. Pitkänen ym. (2021, s. 504–507) havaitsivat mediatutkimuksessaan, että valtaosa Helsingin Sanomien inklusiokeskusteluista oli inklusiota vastustavia ja puutteelliset resurssit esitettiin myös tässä tutkimuksessa haasteena inklusion toteutumiselle. Whitley ym. (2020) havaitsivat inklusiivisen koulutuksen rahoitusta koskevassa mediatutkimuksessaan, että resurssien puute aiheutti merkittävän esteen inklusion toteuttamiselle. Shinen (2020, s. 1701–1706) tutkimuksessa toistui negatiivisuus koulutukseen liittyvässä uutisoinnissa, jolloin kouluista luodaan

negatiivista kuvaa ja opettajia syyllistetään koulutusjärjestelmän puutteista. Saloviidan (2020, s. 64) mukaan Suomessa poliittisella tasolla vallitseva negatiivinen ilmapiiri estää inklusiota edistävien lainsäädännöllisten muutosten toteutumisen. Negatiivinen inklusiokeskustelu herättää kysymyksen sen yhteydestä inklusiota ja yleisesti peruskoulua kohtaan. Kuten Saloviita yllä esittää, voi negatiivinen ilmapiiri estää inklusion kehittymistä, mikä luo tarpeen viedä julkista keskustelua myönteisempään ja rakentavampaan suuntaan.

Inklusion jäsentymätön määritelmä. Tutkituissa verkkoartikkeleissa inklusiota määriteltiin kolmella eri tavalla: kaikki oppilaat samassa opetusryhmässä ja tilassa, tasa-arvoinen kouluyhteisö sekä inklusio integraationa. Inklusion käsitteen määrittely jäi aineistossa yksittäisten artikkelien tasolla suppeaksi. Ainoastaan kolmessa verkkoartikkelissa inklusio esitettiin laajempaa käsitteenä, jossa yhdistyivät inklusion tasa-arvoon tähtäävä eettisfilosofinen ideologia sekä kaikille yhteisen koulun periaate, jolloin oppilaita ei erotella erityiskouluihin tai -luokkiin.

Tutkimuksemme osoittaa inklusion käsitteeseen liittyvän epäselvyyttä ja tulkinnallisuutta. Valtaosassa määritelmässä painottuivat kuvaukset opetuksen sijaintia sekä sen järjestämistä koskevana käytännön kysymyksenä. Erityisluokat esitettiin sekä inklusioon kuuluvana että inklusion vastaisena. Erityisluokkien ylläpitäminen rinnastetaan inklusion toteuttamiseen integraationa (Hakala & Leivo, 2015, s. 10). Myös Pitkänen ym. (2021, s. 501) ovat tehneet tutkimuksessaan samankaltaisia havaintoja, joissa inklusion käsite jäsentyy koskemaan ensisijaisesti oppilaiden sijoittelua. Useat tutkijat ovat arvostelleet inklusiokäsitteen epämääräisyyttä. Alajoki (2021, s. 179) ja Sirkko (2020, s. 21) esittävät inklusion käsitteen olevan monitulkintainen, jolloin sen yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Haugin (2017, s. 206) mukaan inklusion määritelmät vaihtelevat kapeasta laajempiin kuvauksiin. Tervasmäki puolestaan (2021, s. 11–12) kuvaa inklusion käsitettä jäsentymättömäksi ja sen merkitysisältö jää suomalaisessa koulutuskeskustelussa usein määrittelemättä.

Edellä esitetyt argumentit sekä tutkimuksemme tulokset perustelevat tarvetta inklusiokäsitteen määritelmän selkeyttämiselle. Käsitteen määrittelyn tulisi olla yhtenäinen ja ulottua koulutusta ohjaavista poliittisista asiakirjoista aina käytännön tason toimintaan. Tällä hetkellä inklusion määritelmään liittyvä epämääräisyys ja tulkinnallisuus heijastuu inklusion käytännön toteuttamiseen (Alajoki, 2021, s. 179; Haug, 2017, s. 207) eli perusopetuksen resurssointiin ja oppimisen tuen järjestämiseen (Takala ym., 2020, s. 23–24; Vanhanen ym., 2022).

Kenen ääni kuuluu inklusioidiskursseissa? Mediaa tutkittaessa on oleellista kiinnittää huomiota siihen, keiden ääni kuvauksissa kuuluu tai jää kuulumatta. Tässä tutkimuksessa ääntä saivat eniten asiantuntijat, jolloin inklusiosta tuotetut kuvaukset määrittyvät heidän kriittisen puheentapansa kautta. Opettajien esittämiä inklusion kuvauksia esiintyi asiantuntijoita vähemmän. Näistä kuvauksista oli tunnistettavissa myönteisiä ja toiveikkaita sävyjä. Huoltajia kuultiin artikkeleissa vähiten ja heidän kuvauksissaan kaikui omaan lapseen liittyvä huoli. Huoltajien inklusiokuvaukset olivat aineistossa hyvin kärjistettyjä esiintuloja, mikä herättää kysymyksen median toimintalogiikasta. Oppilaiden ääni jäi tässä aineistossa kokonaan kuulumatta. Median vallan näkökulmasta on oleellista tarkastella median tekemiä valintoja ja niiden seurauksia. Olisiko tämän tutkimuksen kokonaiskuvaan inklusiosta ollut vaikutusta, jos opettajat olisivat saaneet enemmän ääntä. Tai millaiseksi inklusion kuvaukset olisivat muotoutuneet oppilaiden esittäminä. Alajoki (2021, s. 17) painottaa, että kentällä toimivien äänen kuuluminen voisi avata uudenlaista vuoropuhelua inklusiosta sekä edistää kaikille yhteisen koulun tavoitetta. Sirkko (2021, s. 4) painottaa myös oppilaiden äänen kuulumisen tärkeyttä inklusiivista koulua kehitettäessä. Mabunda ja McKay (2020, s. 512) esittävät, että opettajia tulisi kuulla enemmän koulutusta koskevassa uutisoinnissa, jotta voitaisiin vähentää negatiivisia diskursseja.

Ideaali-, praxis- ja pessimismidiskurssien väliset jännitteet. Tässä tutkimuksessa inklusiota kuvattiin kolmen eri diskurssin kautta. Diskurssit limittyvät inklusion kuvauksissa toisiinsa ja ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa.

Asiantuntijoiden inklusiokuvauksissa painottuivat pessimismi- ja ideaalidiskurssi. Inklusiota tarkastellaan yhteiskuntakehyksen kautta. Asiantuntijoiden esittämänä tuodaan esiin inklusion ideaalia tavoitetilaa (ideaalidiskurssi), mutta samaan aikaan ollaan pessimistisiä sen suhteen, pystytäänkö inklusiota toteuttamaan yhteiskunnan tarjoamien resurssien avulla (pessimismidiskurssi). Asiantuntijoiden esittämänä kritiikki kohdistui erityisesti koulutusjärjestelmää sekä sen rakenteita kohtaan. Lisäksi peräänkuulutettiin tarvetta lisäresursseille ja byrokratian selkeyttämiseksi. Näiden toimenpiteiden esitettiin olevan keskeisesti onnistuneen inklusion edellytyksenä. Pitkäsen ym. (2021, s. 502) mediatutkimuksessa on tehty samankaltaisia havaintoja, joissa viranhaltijoiden kuvaukset keskittyvät inklusiota koskevan päätöksenteon taloudelliseen sääntelyyn.

Opettajien inklusiokuvauksissa korostuivat ideaali- ja praksisdiskurssi. Inklusiota tarkastellaan koulukehyksen kautta. Opettajien kuvauksissa korostuivat inklusion ideaalin tavoitteen tärkeys ja heidän positiostaan tämä esitettiin yhtenä koulutuksen keskeisenä itseisarvona (ideaalidiskurssi). Kuvauksissa kuitenkin tuotiin esiin, että inklusiota pyrittiin toteuttamaan ja edistämään koulun arjen tasolla (praksisdiskurssi) puutteellisista resursseista huolimatta. Myönteisiä inklusion kuvauksia tuotettiin tässä tutkimuksessa ainoastaan opettajien esittäminä. Opettajien kuvauksissa esitettiin yhteisopettajuuden kaltaisia konkreettisia pedagogisia ratkaisuja inklusion toteuttamiselle (praksisdiskurssi). Yhteistyön tekeminen nähdään yleisesti inklusion edistämiseksi tärkeänä (Paju, 2021, s. 50; Laakso ym., 2022, s. 38) ja lisäksi sen avulla voidaan edistää työtyytyväisyyttä sekä ammatillista kehittymistä (Paju, 2021, s. 60; Takala ym., 2020, s. 148–149). Opettajien positiosta tuotiin avoimesti esiin myös työssä koettuja riittämättömyyden tunteita ja tunnistettiin tarve ammatillisen osaamisen kehittämiseksi. Pitkänen ym. (2021, s. 504) ovat tehneet inklusiota koskevassa mediatutkimuksessaan samanlaisia havaintoja opettajien ammatilliseen osaamiseen liittyvistä kuvauksista. Tähän tarpeeseen olisikin tärkeää vastata tarjoamalla opettajille täydennyskoulutusta sekä kehittämällä opettajankoulutusta, koska puutteet inklusio-osaamisessa

voivat johtaa negatiivisiin inklusioasenteisiin (Saloviita, 2020 s. 64; Yada, 2020, s. 59).

Huoltajien inklusiokuvauksissa painottuivat pessimismi- ja praksisdiskurssi. Nämä diskurssit esitetään huoltajien esittämänä oma lapsi -kehyyksen kautta. Huoltajien esittäminä korostuivat epäonnistuneen inklusion kuvaukset (praksisdiskurssi) ja sen aiheuttamat seuraukset omalle lapselle (pessimismidiskurssi). Huoltajien kuvauksissa kaikui huoli omasta lapsesta ja nämä kuvaukset olivat luonteeltaan dramaattisia. Kuvaukset oman lapsen pahoinvoinnista ja tukijärjestelmän toimimattomuudesta esitettiin saaneen huoltajat harkitsemaan ja myös edistämään oman lapsen huostaanottoa äärimmäisenä keinona. Yhden verkkoartikkelin inklusiokuvausten yhteydessä mainittiin Koskelan koulusurma ja inklusio esitettiin kyseisen surman yhtenä taustatekijänä. Perusteluna tässä yhteydessä tuotiin esiin koulun riittämättömät tukitoimet ja resurssit. Myös Pitkäsen ym. (2021, s. 503) mediatutkimuksessaan huoltajien yhteydessä tuotiin esiin inklusion toteuttamiseen liittyvää huolta. Inklusion toteuttamista kuvattiin jopa ihmiskokeena, jonka seurauksista kärsivät erityislapset ja heidän perheensä.

Hakala & Leivo (2015, s. 9, 12) esittävät, että suomalaisessa koulujärjestelmässä inklusion jalkautuminen on hidasta ja edelleen keskeneräinen prosessi. Tämä näyttäytyi myös meidän tutkimuksemme inklusiota kuvaavissa diskursseissa. Inklusion kuvauksista oli tunnistettavissa, että kaikille yhteisen ja tasa-arvoisen koulun tavoitetta pidetään tärkeänä, mutta inklusion käytännön kuvauksissa painottuvat inklusion toteutumisen haasteet ja rajoitteet. Haug (2017, s. 206, 210) esittää, että inklusion eettisfilosofisen tavoitteen ja käytännön toteutuksen välillä on kuilu, joka osaltaan ylläpitää inklusioon liittyviä negatiivisia asenteita. Tämän tutkimuksen diskurssien väliset jännitteet ikään kuin heijastelevat tätä kuilua inklusion ideaalin tavoitteen ja käytännön toteutuksen välillä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on oleellista tarkastella tutkijan tekemiä havaintoja ja niiden objektiivisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 118). Tässä tutkimuksessa olemme itse vaikuttaneet tutkittavien verkkoartikkelin valintaan, jolloin aineisto on tietojen valintojemme ja toimintamme tulos (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 279). Tehdyille valinnoille oli laadittu selkeät kriteerit, joita noudatimme systemaattisesti koko tutkimusprosessin ajan. Kirjasimme tutkimuksen kaikki eri vaiheet tarkasti, jotta pystyimme raportoimaan tutkimuksen toteuttamisen totuudenmukaisesti ja jotta se olisi toistettavissa. Tutkimuksen toteuttamisessa ja raportoimisessa noudatettu järjestelmällisyys ja tarkkuus perustelevat tämän tutkimuksen reliabiliteettia. Tutkimuksen toistettavuus on mahdollista, mutta jokainen tutkija voi tehdä erilaisia tulkintoja aineiston verkkoteksteistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 120.) Työskentelimme yhdessä koko tutkimusprosessin ajan, jolloin kahden tutkijan osallistuminen tutkimuksen eri vaiheisiin lisää sen luotettavuutta. Tällä tarkoitetaan tutkijatriangulaatiota, jossa useampi tutkii samaa ilmiötä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan median tuottamia inklusion kielellisiä kuvauksia sekä sitä keiden kautta kuvauksia esitetään. Validiteetin kannalta oli perusteltua valita tutkimusmenetelmäksi diskurssitutkimus, jotta pystyimme saavuttamaan asettamamme tutkimustavoitteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 120). Tutkimuksen validiteettiin liittyy olennaisesti kysymys siitä, miten sosiaalista todellisuutta tutkimusta tehdessä rakennetaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että lähestyimme aineistoa avoimesti, tiedostaen omat inklusioon liittyvät käsityksemme. Tämä lisää osaltaan tutkimustulosten ja johtopäätösten luotettavuutta.

Tutkimuksen systemaattisuus on erityisen keskeistä diskurssitutkimuksessa, joka etenee harvoin lineaarisesti. Diskurssitutkimukselle on tyypillistä, että samat vaiheet toistuvat ja prosessi etenee syklimäisesti. Tarkastelimme tutkimusaineistoa useaan kertaan, jotta siitä

tulisi huomioida tutkimuksen kannalta kaikki oleellinen tieto. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 259–262.) Kahden tutkijan Aineistomme oli digitaalisessa muodossa, jolloin tekniset haasteet voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, ja tiedostojen siirtämisessä virheet ovat mahdollisia. Olemme käsitelleet tutkimusaineistoa tarkasti teknisten virheiden välttämiseksi. Tutkimuskysymyksillä oli tutkimuksessamme keskeinen rooli ja palasimme analyysin aikana usein niiden äärelle. Analyysin ja aineiston riittävyttä voidaan arvioida myös sen avulla, pystytäänkö kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastaamaan. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 259, 279.) Tutkimuksessamme tämä tavoite saavutettiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tulkintojen tekijä ja diskurssitutkimuksessa tämä näyttäytyy sekä aineiston analyysissa tehtyjen havaintojen että diskurssien muodostamisen kautta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 14). Aineistossa inklusion kuvaukset eivät olleet aina suoraan luettavissa, vaan jouduimme lukemaan niitä ikään kuin rivien välistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 187). Tämä näyttäytyi erityisesti toisen tutkimuskysymyksemme kohdalla. Diskurssitutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja ne muotoutuvat osin myös aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 14). Mediatutkimusta tehtäessä on oleellista huomioida, että tutkijoina teemme tulkintoja median tuottamista kuvauksista. Tutkimusaineistomme koostui Ylen verkkoartikkeleista, jolloin toimittajat ovat nostaneet julkaisuissa esiin haluamansa asiat ja tehneet tietoisia valintoja valitessaan haastateltavia henkilöitä. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on huomioitava, että saadut tutkimustulokset ovat aina sidoksissa sen kontekstiin eli aikaan, paikkaan ja tutkijaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Tutkimustuloksemme kuvaavat inklusiosta muodostettua mediakuvaa tämän tutkimuksen viitekehyksessä, jolloin tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimuksessamme inklusion kuvauksia esitettiin opettajien positioista, mutta ne jäivät selvästi asiantuntijoita vähäisemmäksi. Aiempi tutkimustieto huomioon ottaen, tulisi opettajia kuulla enemmän, jotta inklusiosta ja sen toteuttamisesta saataisiin käytänteiden kehittämisen kannalta merkittävää tietoa. Oppilaiden ääni jäi puuttumaan tässä tutkimuksessa. Inklusion tarkasteleminen myöskin näkökulmastansa olisi perusteltua, koska vasta oppilaiden kokemusten kuuleminen inklusiosta mahdollistaa sen todellisen toteutumisen.

Inklusion käsitteen määrittelyyn liittyvä monitulkintaisuus on herättänyt paljon arvostelua, jonka perusteella olisi tarpeellista tutkia laajemmin sitä, miten inklusion käsite eri kunta- ja koulutusalan toimijoiden parissa ymmärretään ja miten tämä heijastuu inklusion käytännön toteutukseen. Inklusiota koskevassa mediatutkimuksessa olisi perusteltua keskittyä tarkastelemaan eri medioiden tapaa käsitellä inklusiota. Eri medioita vertaileva tutkimus täydentäisi inklusion mediatutkimusta. Tutkimustulostemme valossa sekä koulua että inklusiota koskevan mediatutkimuksen toteuttaminen on jatkossakin tarpeellista, jotta voidaan tehdä näkyväksi median roolia ja valtasuhteita myös koulutukseen liittyvien keskustelujen luomisessa.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu - tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmannista tähän päivään*. Vastapaino.
- Alajoki, J. (2021). "Miks tää systeemi ei toimi?": *Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2021). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 497–519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>
- Dorries, B., & Haller, B. (2001). The News of Inclusive Education: A narrative analysis. *Disability & society*, 16(6), 871–891. <https://doi.org/10.1080/09687590120084001>
- Erss, M., & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991–2010. *Teaching and teacher education*, 76, 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709–722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68551>

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hodkinson, A. (2012). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: The influence of electronic media in the primary school: Inclusive Education and the Cultural Representation of Disability and Disabled People within the English Education System: the Influence of Electronic. *Journal of research in special educational needs*, 12(4), 252–262.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01208.x>
- Huovila, T. (2002). Lööppi iskee aikamme julkisuuteen. Teoksessa T. Perko., R. Salokangas, & H. Luostarinen (toim.), *Median varjossa*. Jyväskylän yliopisto.
- Johnstone, B. (2018). *Discourse analysis* (Third edition.). Wiley Blackwell.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. (s. 201–215). Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma - Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. (s. 20–42). Vastapaino.
- Khalaf Alghamdi, A. (2021). Pre-service teachers' reflections on teaching images in Saudi media. *Teacher Development*, 25(2), 155–177.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1876160>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille - inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A.

- Äikäs, & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton Inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* (s. 73–104). PS-Kustannus.
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H., & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50(1).
<https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24. päivänä kesäkuuta 2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Mabunda, P., & McKay, V. (2021). An analysis of newspaper depictions of schooling: A participatory study for the development of a teacher education curriculum. *Systemic Practice and Action Research*, 34(5), 495–514.
<https://doi.org/10.1007/s11213-020-09550-9>
- Matikainen, J., Ojala, M., Horowitz, M., & Jääsaari, J. (2020). *Media ja yleisön luottamuksen ulottuvuudet: Instituutiot, journalismi ja mediasuhde.* Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/319153>
- Mietola, R., & Niemi, A. M. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut: Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 66–83). Suomen ylioppilaskuntien liitto. https://akateemisetnaiset.fi/wp-content/uploads/2014/11/141203_SYL_julkaisu_Erkanevat-koulutuspolut_2014.pdf
- Mitchell, D. R., & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa.* PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen.* Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ojala, M., Matikainen, J. & Harowitz, M. (23.9.2020). Luottamuksen perinne kannattelee suomalaista mediaa. *Politiikasta - ajankohtainen ja ajaton tiedeverkkolehti.* <https://politiikasta.fi/luottamuksen-perinne-kannattelee-suomalaista-mediaa/>. Viitattu 14.3.2023.

- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Hildén, R. (2018). Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430.
- Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. University of Helsinki.
<http://hdl.handle.net/10138/326432>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos.). Sage.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A., (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S., & Kosunen, S. (2021). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52(5), 497–509.
<https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa: M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä II*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (s. 374–411). <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Reunanen, E., Alanne, N., Helske, H., Lappalainen, E., Niemi, M. K., Pettersson, M., & Seuri, V. (2022). *Uutismedia verkossa 2022. Reuters-instituutin Digital News Report - Suomen maaraaportti*. Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/140958/978-952-03-2483-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ricci, L. A., Benis Scheier-Dolberg, S., & Perkins, B. K. (2022). Transforming triads for inclusion: Understanding frames of reference of special educators, general educators, and administrators engaging in collaboration for inclusion of all learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 526–539. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1699609>
- Rönkä, A. L. (2011). Matkapuhelinsäteily mediassa–Terveysriskikeskustelun kehysanalyysi. *Media & viestintä*, 34(2).
<https://doi.org/10.23983/mv.62913>

- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja* (Toinen vedos.). Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> Viitattu 7.2.2023.
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatusta"*. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>
- 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>
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Vastapaino.
- Shine, K. (2018). Reporting education: how can we do it better? *Asia Pacific Media Educator*, 28(2), 223–236.
<https://doi.org/10.1177/1326365X18805330>
- Shine, K. (2020). 'Everything is negative': Schoolteachers' perceptions of news coverage of education. *Journalism*, 21(11), 1694–1709.
<https://doi.org/10.1177/1464884917743827>
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Sirkko, R. (2021). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(3), 4–8.
- Suoninen, E. (2021). Diskurssianalyysi. Teoksessa: J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> Viitattu 8.2.2023.
- 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.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus - Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S.

- Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 139–158). PS-Kustannus.
- Tervasmäki, T. (2022). Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32(E), 11–32.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Vanhanen, S, Vainikainen, M.-P. & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI bulletin*, 32(2).
https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf
- 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 kulttuuriministeriö.
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. (2020) Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24:2, 147–161, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Whitley, J., Klan, A., & D'Agostino, B. (2020). Narratives of funding related to inclusive education: Canadian news media from 2014 to 2019. *International Journal of Inclusive Education*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821446>
- Wiio, J. (2006.) *Media uudistuvassa yhteiskunnassa. Median muuttuvat pelisäännöt*. Sitran raportteja 65.
<https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/02/Raportti65-2.pdf> Viitattu: 20.3.2023.

- Yada, A. (2020). *Different processes towards inclusion: A cross-cultural investigation of teachers' self-efficacy in Japan and Finland*. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8073-3>
- YLE. (2023). Ylen strategia - Kaikille yhteinen jokaiselle oma.
<https://yle.fi/aihe/strategia> Viitattu 2.2.2023.
- YLE. (2023). Yle yhtiönä. <https://yle.fi/aihe/s/ylen-talous-ja-rahankaytto>
Viitattu 14.3.2023.
- Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. (2020).
Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien
opetusharjoittelussa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.),
Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. (s. 109–138). PS-
Kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Luettelo tutkimuksessa käytetyistä Ylen artikkeleista (hakulauseke: Inklusio, haku suoritettu aikavälillä 21.9.-26.11.2022)

1. Ysiluokkalaisen matemaattiset taidot voivat olla kakkosluokan tasolla peruskoulun jälkeen ja syy tiedetään – Piia Haapsaari: "Se ero on hirveä" 26.11.2022 <https://yle.fi/a/74-20005589>
2. Koulunkäynninohjaajaa raastaa riittämättömyys: "Välillä tuntuu, ettei ehdi päivän aikana auttaa ja kohdata kaikkia tarpeeksi hyvin" 27.10.2022 <https://yle.fi/a/74-20002532>
3. Erityisopetuksen järjestäminen on mahdotonta juuri nyt, kertovat opettajat – OAJ:n kyselyn mukaan resurssit eivät riitä 21.10.2022 <https://yle.fi/a/74-20002035>
4. The Rasmuksen kitaristi Emppu kertoo kokemuksistaan erityisopettajana: "Erityislapset saavat kuulla paljon ei-sanaa, torumista ja komentoja" 7.10.2022 <https://yle.fi/a/3-12653572>
5. Tässä helsinkiläiskoulussa yli kolmannes tarvitsee erityistä tukea – se ei silti tarkoita levottomuutta, puolustaa Itäkeskuksen koulun rehtori 4.10.2022 <https://yle.fi/a/3-12648644>
6. Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: "Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole" Julkaistu 16.9.2022 <https://yle.fi/uutiset/3-12626457>
7. Opettajien ammattiliiton johtoon pyrkii edunvalvojia, pormestari ja otsikoihin noussut opettaja – kaikki moittivat opettajien työmäärää 10.5.2022 <https://yle.fi/a/3-12434521>
8. Muutama oppilas voi viedä opettajan kaiken huomion ja silloin kärsivät kaikki – säästöt, säältyö ja hankehumppa rapauttavat koulutyötä 8.10.2021 <https://yle.fi/a/3-12134948>
9. Epätoivoinen äiti antoi lapsensa sijoitukseen saadakseen tämän pienryhmään: "Se oli tosi rankka päätös" – opetuksen tuki vaihtelee kunnissa 21.5.2021 <https://yle.fi/a/3-11896039>
10. Äiti kertoo Ylelle, miltä tuntuu väijyä omaa lastaan ja vaatia poliisia paikalle kerta toisensa jälkeen – ADHD-lapsista joka neljäs päätyy lastenkotiin 27.3.2021 <https://yle.fi/a/3-11858329>

11. Ylen tiedot: Viranomaiset pettivät Koskelan surman uhrin – lastenkoti ei etsinyt poikaa vaikka vanhemmat pyysivät, koulusta paljastui puutteita 12.2.2021 <https://yle.fi/a/3-11778420>
12. Erityisopettaja sulautti "koulun äänekkäimmän ja näkyvimmän" pienryhmänsä tavalliseen luokkaan – miten hän onnistui siinä, mikä monessa koulussa on mennyt pieleen? 2.11.2020
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/11/02/erityisopettaja-sulautti-koulun-aa-nekkaimman-ja-nakyvimman-pienryhmansa>
13. "Kiusaaminen on yhteiskunnan mätäpaise" – näin pääkaupunkiseudun kansanedustajat ratkoisivat kouluväkivaltaa: empatian opettelua ja kovempia raugaistuksia 6.10.2020 <https://yle.fi/a/3-11580090>
14. "Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriöille lisääntyy" – asiantuntijan mukaan työrauha paranee kouluissa samoilla keinoilla kuin työpaikoilla 7.9.2020
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/09/07/jos-luokassa-on-80-oppilasta-niintotta-kai-todennakoisyys-hairioille-lisaantyy>
15. Yhä useampi opettaja käy itsepuolustuskurssin raivokkaiden oppilaiden takia: "Täytyy pitää mielessä lakipykälät, mitä saa tehdä" 18.2.2020
<https://yle.fi/a/3-11212332>
16. Kansanedustajat haluavat lisätä erityisluokkia, asiantuntijat eri linjoilla: "Pelkästään erityisluokkia lisäämällä ongelmat eivät katoa" 28.12.2019
<https://yle.fi/a/3-11133710>
17. Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttaa huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen 18.12.2019 <https://yle.fi/a/3-11114410>
18. Ylen kysely: Kansanedustajat haluavat erityisluokat takaisin kouluihin – "Niiden poistaminen oli valtava virhe" 13.12.2019 <https://yle.fi/a/3-11111362>
19. "Oppilailla on käytökseen liittyviä ongelmia enemmän" – "tarkkisluokkien" sijaan erityisopettaja antaa tukea joustavasti ja pienryhmissä 13.12.2019
<https://yle.fi/a/3-11117298>
20. Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi työn ilon takaisin kuopiolaisessa koulussa 21.8.2019
<https://yle.fi/a/3-10929939>
21. Miten käy opettajan auktoriteetin nykykoulussa, kun luokissa on yhä enemmän erityislapsia? Ei välttämättä huonosti, sanoo tuore väitös 6.5.2019
<https://yle.fi/a/3-10768791>

22. Asiantuntijat puolustavat kaikkien lasten opettamista samassa luokassa – lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea Julkaistu 6.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10910445>

23. Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt" Julkaistu 18.2.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10644741>