

**Opettajan asiantuntijuus inklusiivissa –
luokanopettajien kokemuksia erityisestä tuesta
yleisopetuksen luokassa**
Iris Kuitunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuitunen, Iris. 2022. Opettajan asiantuntijuus inklusiossa. Luokanopettajien kokemuksia erityisestä tuesta yleisopetuksen luokassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 94 sivua.

Pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tarkastella asiantuntijuuden vaikutusta kokemuksiin. Tutkimuksen kohteena olivat aloittavat luokanopettajat, joilla oli alle kaksi vuotta työkokemusta luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen (n = 5) sekä asiantuntijaluokanopettajat, joilla oli yli 10 vuotta työkokemusta luokanopettajana (n = 4).

Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin laadullisen fenomenologisen avoimen haastattelun kautta, ja se koostui viiden aloittavan opettajan ja neljän asiantuntijaopettajan haastatteluista. Aineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisella analyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat kokivat inklusion haastavaksi, jos riittäviä resursseja ei ollut. Toisaalta aloittavat opettajat kokivat epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta työssään, mutta asiantuntijaopettajat olivat tietoisia omista taidoistaan. Erityisopettajien kanssa toteutettu yhteistyö mahdollisti erityisen tuen oppilaan riittävän tukemisen ja yhteistyön merkitys korostui. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat tiedostavat inklusion toimintaperiaatteet hyvin, mutta sen toteuttamista pidetään haastavana etenkin riittämättömien resurssien vuoksi. Luokanopettajien osaamista tulisi lisätä inklusion osalta ja opettajia tulisi täydennyskouluttaa runsaammin.

Asiasanat: opettajan asiantuntijuus, inklusio, erityinen tuki, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	OPETTAJA ASIANTUNTIJANA	8
	2.1 Opettajan asiantuntijuudesta	8
	2.1.1 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen	9
	2.1.2 Aloittava ja asiantuntijaopettaja	10
	2.2 Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus.....	11
	2.3 Opettajan ammatillisen identiteetin ja toimijuuden vaikutus opettajan ammattisuuteen.....	13
	2.4 Opettajan työn haasteet ja vaatimukset.....	14
	2.5 Opettajankoulutuksen antamat opit	17
3	KOLMIPORTAISESTA TUESTA JA INKLUUSIOSTA	19
	3.1 Tuen kolmiportaisuudesta.....	19
	3.2 Erityisen tuen oppilaat	22
	3.3 Inklusio luokanopettajan arjessa	23
	3.4 Yhteisopettajuus inklusion tukena.....	24
	3.5 Aikaisemmat tutkimukset	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	5.1 Tutkimukseni metodologinen lähestymistapa	29
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	33
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	34
	5.4 Aineiston analyysi.....	38
	5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut ja luotettavuus	42
6	TULOKSET	44

6.1	Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta	45
6.1.1	Riittämättömyyden tunne	46
6.1.2	Epävarmuus	47
6.1.3	Ristiriitaisuuden kokeminen.....	49
6.1.4	Luottamus.....	50
6.1.5	Vastuu	51
6.1.6	Tuen vähäisyys	52
6.2	Luokanopettajan toteuttamia tukikeinoja	54
6.2.1	Eriyttäminen.....	54
6.2.2	Struktuuri.....	56
6.2.3	Ennakointi.....	57
6.2.4	Motivointi	59
6.3	Luokanopettaja yhteistyössä inklusiossa	59
6.3.1	Yhteistyö erityisopettajien kanssa	60
6.3.2	Yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa	62
6.3.3	Kodin ja koulun yhteistyö	63
6.4	Luokanopettajien ajatuksia tuen riittävydestä	64
6.4.1	Erityisopettajaresurssit.....	65
6.4.2	Ohjaajaresurssit.....	67
6.4.3	Tukimuotojen epämääräisyys.....	68
6.5	Aloittavan ja asiantuntijaopettajan kokemuseroja	69
7	POHDINTA.....	72
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	72
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	75
7.3	Jatkotutkimusideoita	77
7.4	Loppusanat	78

LÄHTEET	79
LIITTEET	88

1 JOHDANTO

Erityisen tuen oppilaita integroidaan yleisopetuksen luokkiin ja luokanopettajien työmäärä on sen myötä kasvanut. Kiinnostus aihetta kohtaan on noussut erityispedagogiikan opintojen myötä ja huomattuani, ettei erityisen tuen oppilaiden tilanne peruskoulussa ole ihanteellinen. Useissa kaupungeissa on tilanne, jossa erityisluokkia on vähennetty ja erityisen tuen oppilaat on integroitu yleisopetuksen luokkaan. Työskennellessäni erityisopettajan sijaisena ja kentän puheen pohjalta olen havainnut, että yleisopetuksen luokkaan integroituneet erityisen tuen oppilaat tuovat haasteita kouluarkeen. Integroituneena ovat usein myös ne oppilaat, jotka eivät ole mahtuneet pienluokalle. Osalle näistä oppilaista pienluokka olisi ehdoton. Aihe on valikoitunut myös huolesta, joka perusopetuksen kentällä on näkynyt lähivuosina.

Tämän hetken kenttätöissä luokanopettajat ovat eri asemassa suhteessa aikaisempaan: lähikouluperiaate, erityisen tuen oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokkaan ja resurssien vähäisyys haastavat luokanopettajan työtä. Erityisen tuen oppilaat ovat suuremmissa määrin yleisopetuksen ryhmissä, vaikka kuntakohtaisia vaihteluita on vielä paljon (Lintuvuori, 2020, 101). Erityisluokkien vähentäminen ja inklusion jalkautuminen ympäri Suomen tuo luokanopettajan harteille lisätyötä niin tuen järjestämisen kuin paperitöidenkin puolesta. Inklusio ja lähikouluperiaate tuo jokaisen oppilaan lähikouluun ja naapuruston lapset samaan kouluun ja luokkaan. Haasteena kuitenkin on luokanopettajan koulutuksen erityispedagogisen osaamisen vähäisyys. Luokanopettajista vain osalla on erityisopettajan pätevyys. Inklusio tuo oppilaat lähikouluun ja näin ollen erityisoppilaat ovat jokaiselle opettajalle arkipäivää.

Tutkimuksessani aihetta lähestytään luokanopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteiden, teorian muotoutumisen ja tutkimustehtävien taustalla on kiinnostus opettajan asiantuntijuuden kehittymisestä ja inklusiosta. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää opettajien kokemuksia inklusiosta sekä asiantuntijaopettajan ja aloittelevan opettajan ajatuksia inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia

ja käsityksiä inklusiosta sekä asiantuntijuuden kehittymisen vaikutuksia inklusion ymmärtämiseen ja kokemiseen. Vastavalmistuneiden aloittavien opettajien ja pitkään opettajan uraa tehneiden asiantuntijoiden ajatusten erojen tarkastelu antaa kuvaa siitä, minkälaisia valmiuksia luokanopettajaksi valmistuvilla on arkityöhön ja miten työkokemus vaikuttaa suhtautumiseen inklusiosta.

Tutkimus käsittelee opettajan asiantuntijuutta, identiteettiä sekä toimijuutta. Opettajan asiantuntijuuden osalta käsitellään tarkemmin asiantuntijaopettajaa ja aloittavaa opettajaa, joiden kokemuksia ja käsityksiä erityisen tuen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen luokkaan vertaillaan. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien asiantuntijuuden kehittymisen vaikutusta suhtautumisesta inklusioon.

Opettajan asiantuntijuus kehittyy vähitellen koulutuksen, työkokemuksen ja lisäkoulutautumisen myötä. Metsäpelto kollegoineen (2020, 3) on todennut, että asiantuntijuus kehittyy peruskoulutuksen päälle ja kehittyy koko uran ajan. Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on mielenkiintoinen ja tärkeä aihe. Jokainen opettaja on uransa alkuvaiheessa aloittava opettaja, noviisiopettaja, jolle suurin osa työn sisällöistä ja käytännön asioista on uutta ja haastaa toimijuutta sekä identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymistä. Aiheena asiantuntijuuden kehittyminen kiinnostaa minua ja olen kiinnostunut selvittämään, miten asiantuntijuus vaikuttaa luokanopettajan näkemyksiin ja kokemuksiin inklusiosta.

Tutkimusaiheeni on tärkeä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, jotta voidaan ymmärtää, miten luokanopettajat kokevat inklusion, yhteisopettajuuden ja yleisopetukseen integroidut erityisen tuen oppilaat. Tutkimuksen myötä voidaan saada näkökulmia myös opettajankoulutukseen. Tutkimuksen näkökulma on ajankohtainen ja aihe on tärkeä, sillä se koskettaa lähes jokaista peruskoulussa opettajana työskentelevää.

Esiymmärrykseni tutkimuksen aiheesta on, että aloittavat opettajat voivat kokea epävarmuutta uudessa työnkuvassa, mutta omaavat myös viimeisimmän yliopistokoulutuksen. Asiantuntijaopettajat taas voivat ajatella osaavansa toimia kokemuksensa pohjalta, mutta heillä ei viimeisintä kokemusta opinnoista ole. Asiantuntijaopettajat taas ovat voineet käydä erilaisia lisäkoulutuksia pitkin työvuosia, joita aloittavat opettajat eivät välttämättä ole vielä käyneet.

2 OPETTAJA ASIANTUNTIJANA

Vastavalmistuneiden aloittavien opettajien ja pitkään opettajan uraa tehneiden asiantuntijaopettajien kokemusten erojen tarkastelu antaa kuvaa siitä, minkälaisia valmiuksia luokanopettajaksi valmistuvilla on arkityöhön ja miten työkokemus vaikuttaa suhtautumiseen inkluusiosta. Tutkimus käsittelee opettajan asiantuntijuutta kahdesta ääripäästä: aloittava opettaja ja asiantuntijaopettaja, joiden kokemuksia ja ajatuksia osaamisesta vertaillaan.

Opettajan asiantuntijuus kehittyy vähitellen korkeakoulutuksen pohjalle työkokemuksen karttuessa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 289). Asiantuntijuus ei siis synny itsestään, eikä vastavalmistunut luokanopettaja ole asiantuntija. Toisaalta asiantuntijaksi kehitytään vähitellen, ja kun taitoja opitaan, jäävät ne pysyviksi (Murtonen, 2004, 77). Tässä tutkimuksessa opettajan asiantuntijuus jäsentyy aloittaviin opettajiin ja asiantuntijaopettajiin. Aloittavalla opettajalla ymmärretään alle kaksi vuotta luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen työskennellyttä luokanopettajaa, kasvatustieteen maisteria. Asiantuntijaopettajalla puolestaan ymmärretään luokanopettajaa, joka on työskennellyt luokanopettajana yli 10 vuotta valmistuttuaan luokanopettajaksi, kasvatustieteen maisteriksi.

2.1 Opettajan asiantuntijuudesta

Asiantuntija on henkilö, joka tietää omasta alastaan paljon, on oman alansa erityisosaaja ja omaa pitkän kokemuksen alasta, ollen siinä erityisen taitava (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 279; Murtonen, 2004, 77). Asiantuntijuutta voidaan pitää Tynjälän, Slotten, Niemisen, Lonkan ja Olkinuoran (2004, 92) mukaan myös tiedon luomisen tai tuotteiden ja toimintakäytänteiden kehittämisen prosessina. Palonen ja Gruber (2010, 41) taas kuvaavat asiantuntijuuden tarkoittavan tietämistä, arviointia tai ennakkointia tai englanninkielisellä sanalla *expertise* tekemistä tai suorittamista. Tynjälä (2004, 176) on määritellyt asiantuntijan henkilöksi, joka tietää ja tuntee asiansa. Voidaan siis todeta, että asiantuntijuuden käsitettä voidaan selittää usein eri tavoin. Myös Collin (2010) on Huhtasalon (2019, 46) mukaan todennut, että asiantuntijuuden käsitteellä on useita eri määritelmiä.

Berlinerin (2004, 201) mukaan asiantuntijaopettajalla on 7 vuoden työkokemus ja luokkahuoneessa opettajana työskentelyä on takana vähintään 7000 tuntia. Luokanopettajan asiantuntijuus kehittyikin jo opiskeluaikana harjoittelujen myötä. Ennen luokanopettajaopintoja moni on voinut tehdä opettajan sijaisuuksia, jolloin työkokemusta on ehtinyt kertyä. Asiantuntijuus kehittyy työkokemuksen myötä (Fletcher-Wood, 2017). Asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohdiana on opettajan peruskoulutus ja kehittyminen jatkuu koko ammatillisen uran ajan (Metsäpelto ym., 2020, 3). Asiantuntijuus on Vanhalakka-Ruohon (2008, 124) mukaan opettajan ammattitaidon myötä lisääntyneitä vapautta ja vastuuta sekä tavoitetta pyrkiä parhaaseen mahdolliseen. Tynjälä (2004, 185) kuvaa asiantuntijaopettajan työskentelevän osaamisensa ylärajoilla, ylittäen niitä ja oppien uutta, ja tätä kautta hän luo uutta tietoa, rutinoitumatta, kehittäen omaa osaamistaan jatkuvasti. Berliner (2004, 202) kuitenkin toteaa, että rutiinit ovat osa asiantuntijan työn suoritusta. Rutiineja voidaan siis pitää tärkeänä asiantuntijaopettajan työssä, mutta jatkuva itsensä kehittäminen on siitä huolimatta tärkeää.

2.1.1 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuus perustuu sisäiseen kokemukseen (Fletcher-Wood, 2017). Tällä tarkoitetaan sitä, että jokainen opettaja kokee itse oman asiantuntijuuden tasonsa, eikä sitä voida ulkopuolisesti määritellä malleista huolimatta. Asiantuntijuuden kehittymisen mallit auttavat hahmottamaan asiantuntijuuden kehittymistä. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) luoma malli asiantuntijuuden kehittymisestä rakentuu viidestä vaiheesta, joista ensimmäinen on aloittelija (Berliner, 2004, 205). Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010, 14–15) kuvaavat tämän mallin mukaisesti asiantuntijoiden ja aloittelijoiden eroja näissä viidessä vaiheissa, jotka ovat aloittelija, edistynyt aloittelija, pätevä ongelmanratkaisija, taitava suorittaja sekä asiantuntija. Malli tarjoaa kokeilevan teorian opettajuuden kehittymiselle, joka sopii sekä valmiille opettajille että opettajankoulutukseen (Berliner, 2004, 205).

Paloniemen, Rasku-Puttosen ja Tynjälän (2010) mukaisesti asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet limittyvät toisiinsa. Aloittelija purkaa ongelmia ohjei-

den ja sääntöjen mukaisesti, ja jättää huomiotta eri tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tilanteeseen. Edistynyt aloittelija huomioi jo jonkin verran tilannekohtaisuutta ja kykenee yhdistämään annettuja ohjeita omaan kokemukseensa. Pätevä ongelmanratkaisija suunnittelee omaa toimintaansa itsenäisesti tavoitteiden mukaisesti, eikä ole riippuvainen säännöistä tai ohjeista. Taitava suorittaja pystyy toimimaan jo automaattisesti, eikä kiinnitä tietoisesti huomiota perustoimiin ja pystyy työskentelemään edeltävän tiedon, vaiston ja hiljaisen tiedon perusteella. Asiantuntija taas kykenee toimimaan kokemuksen ja ymmärryksen pohjalta, huomioi tilanteen ja ennakoi tulevaisuuden kehityskulkuja. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä, 2010, 14–15.)

Kokenut opettaja, jonka voidaan olettaa olevan nimetty ekspertti- tai asiantuntijaopettajaksi, käsittelee näönvaraista eli visuaalista informaatiota nopeammin ja tarkkailee oppilaita säännöllisesti (Bogert, Bruggen, Kostons & Jochems, 2014, 208). Palonen ja Gruber (2010, 41, 55) ovat käsitelleet aloittelijoiden kehitystä ja heidän mukaansa osaamisen kehittyminen tapahtuu vähitellen ryhmän ja ympäristön keskuudessa. Tynjälä (2004, 181) toteaa, että asiantuntijuuden kehittämisessä tärkeää on teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytaitojen integrointi. Palosen ja Gruberin (2010, 41–42) mukaan osaaminen kehittyy harjoituksen ja kokemuksen myötä ja alkuun se on satunnaisempaa ennen taitojen vakiintumista. Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, 290) ovat viitanneet Ericssoniin (2016) todetessaan, että asiantuntijaksi kehittyminen vaatii opiskelua ja taitojen harjoittelua. Edellä mainitut tutkijat tuovat kuitenkin esille, että pelkän harjoittelun avulla ei kehitytä asiantuntijaksi.

2.1.2 Aloittava ja asiantuntijaopettaja

Asiantuntijuuden tutkimusten perustana on asiantuntijoiden ja aloittavien suoritus- ja niiden taustalla olevien osaamisten vertailu (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 281). Opettajaopiskelijoita ja ensimmäisten vuosien opettajia pidetään noviiseina eli aloittavina opettajina. Aloittava opettaja on opettaja, jonka käytös on usein rationaalista, joustamatonta ja tavoittelee sääntöjen noudattelemista. Aloittavilta voidaan odottaa alkeistason taitoja opettamisessa. (Berliner,

2004, 206.) Aloittavien tiedot ovat rajatumpia ja vähemmän yksityiskohtia sisältäviä (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017, 295) eikä aloittava opettaja kykene jakamaan huomiotaan riittävän tehokkaasti ylläpitääkseen järjestystä luokassa (Bogert, Bruggen, Kostons & Jochem, 2014, 208.) Edellä mainitusta syystä aloittavat opettajat eivät usein näe luokassa tapahtuvia yksityiskohtia ja taitojen kehittyminen vaatii aikaa (Wolff, Bogert, Jarozka & Boshuizen, 2015, 69).

Asiantuntijaopettaja tietää omasta alastaan eniten (Lapinoja & Heikkinen, 2008, 146). Asiantuntijaopettaja pystyy muistamaan paremmin ja soveltamaan tietoja sekä keskittymään olennaiseen. Muistaminen kehittyy koko uran ajan, ja asiantuntijaopettaja kykenee luottamaan siihen luokkatilanteissa. (Bogert ym., 2014, 209; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 238; Wolff ym., 2015, 69.) Palo-niemen (2007, 60) mukaan iän myötä korostuu myös kokemusperäinen asiantun-tijuus. Asiantuntijaopettajalla korostuu hiljaisen tiedon osaaminen, joka koostuu käytännön osaamisesta ja esiintyy päivittäisissä tilanteissa ja on sujuvaa tai mut-katonta toimintaa.

2.2 Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus

Identiteetti on jotain, mitä ajattelemme olevamme. Hökän ja kollegoiden (2017, 38) mukaan ammatti-identiteetti on dynaaminen, monipuolinen, kulttuurisesti upotettu ja jatkuvasti muuttuva rakenne, jonka sisällä on käsitys siitä, miten itsensä ymmärtää ja esittelee muille. Sekä Beijaard, Meijer ja Veerlop (2004, 123) että Vähäsantanen ja Hämäläinen (2019) toteavat, että opettajan ammatti-identi-teetti sisältää käsityksen siitä, miten yksilö näkee itsensä opettajana ja jota opet-taja käyttää ymmärtääkseen itsensä opettajana. Opettajan työ on pääosin oman persoonansa kautta työskentelyä, jolloin henkilökohtainen ja ammatillinen iden-titeetti ovat lähellä toisiaan (Arvaja & Sarja, 2021, 319). Vähäsantasen ja Hämäläi-sen (2019) mukaan ammatillisen identiteetin voidaan kuitenkin ajatella pitävän sisällään yksilön ammatilliset intressit, tavoitteet, arvot ja uskomukset.

Identiteetti kehittyy jatkuvasti koko elämän ajan (Beijaard, Meijer & Veer-lop, 2004, 107). Arvaja ja Sarja (2021, 319) toteavat identiteetin olevan jatkuvasti muuttuva prosessi, jossa opettajat toimivat aktiivisessa roolissa. Ammatillinen

identiteetti vahvistaa ymmärrystä omasta itsestä ja koulutuksen muutoksista, auttaa tiedostamaan omia taitoja ja pedagogisia käytäntöjä (Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019). Beijaardin, Meijerin ja Veerlopin (2004, 113) mukaan ammatillinen identiteetti kehittyy henkilökohtaisten ja ammatillisten identiteettien yhdistelyssä, jota kautta jokainen löytää oman ammatillisen itsensä. Vähäsantanen ja Hämäläinen (2019) toteavat, että ammatillinen identiteetti siis toimii objektiivina työn ja henkilökohtaisen elämän välillä.

Hökkä ja kollegat (2017, 37) kuvaavat, että toimijuus liittyy vahvasti ammatilliseen identiteettiin, joka edellyttää jatkuvaa identiteettipohdintaa muuttuvien työolojen keskellä. Eteläpelto kollegoineen (2011, 12) taas täsmentää, että oman ammatillisen identiteetin muokkaamista vaaditaan työelämän sekä työurien katkosten seurauksena. Ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus siis muokkaantuvat työelämän muuttuessa. Opettajan työn voidaan ajatella muuttuneen viimeisen vuosikymmenen aikana. Kolmiportaisen tuen muutokset, inklusio ja viimeisimpänä koronan aiheuttamat muutokset, kuten etäopetus ovat muuttaneet opettajan työtä. Edelleen opettajille solmitaan paljon vuoden määräaikaista työsopimuksia, mikä entuudestaan haastaa ja vaatii ammatillisen identiteetin muutosta. Myös päivittäiset työn muutokset ovat arkipäivää, kun etukäteen suunnitellut tuntisuunnitelmat eivät pidäkään.

Toimijuus on tekoja, toimintaa, aloitteellisuutta ja aktiivisuutta sekä vaikuttamista, sitoutuneisuutta ja vastuullisuutta. Toimijuus on Hökän, Vähäsantanen ja Mahlakaarron (2017, 37) mukaan yhteistyötä sosiaalisissa kontakteissa sekä kulttuurien ja rakenteiden muutoksiin myötävaikuttamista. Toimijuutta tarvitaan jatkuvasti, niin koulutus- kuin työelämässä, arjessa ja harrastuksissa (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, 11). Toimijuuden käsite sisältyy eri tieteenaloihin: yhteiskuntatieteisiin, filosofiaan, aikuiskoulutukseen, oppimiseen, psykologiaan ja sosiaaliskognitiivisiin teorioihin (Hökkä ym., 2017, 37). Toomin, Pyhälön, Pietarisen ja Soinin (2021, 327) mukaan ammatillinen toimijuus sisältää opettajan kognitiiviset, motivationaaliset ja asenteelliset resurssit sekä kyvyt ja taidot edistää ja hallita oppimista erilaisissa ammatillisissa yhteyksissä etenkin luokahuoneessa oppilaiden ja kollegoiden kanssa. Ammatillisuus vaihtelee opettajien

välillä eri aikoina, jolloin toimijuutta ei voida pitää pysyvänä ominaisuutena. Hökkän ja kollegoiden (2017, 37) mukaan sosiokognitiivisessa teoriassa kollektiivinen toimijuus nähdään prosessina, jossa tiedot, taidot ja resurssit yhdistyvät yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja tulevaisuuden muovaamiseksi.

Kollektiivinen toimijuus sisältää kollektiivisen toiminnan muodot, jotka johtavat opetusvälineiden käytäntöihin. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ammatillinen identiteetti, toimijuus ja työtavat rakentuvat suhteessa toisiinsa. Toimijuus voidaan nähdä toimintatapana vaikuttaa asioihin ja tehdä eroavaisuutta niiden välillä. (Hökkä ym., 2017, 37.) Hökkä ja kollegat (2017, 37) kuvaavat, että toimijuus liittyy vahvasti ammatilliseen identiteettiin, joka edellyttää jatkuvaa identiteettipohdintaa muuttuvien työolojen keskellä. Eteläpelto kollegoineen (2011, 12) täsmentää, että oman ammatillisen identiteetin muokkaamista vaaditaan työelämän sekä työurien katkosten seurauksena. Toimijuus, jolla pyritään muokkaamaan tai ylläpitämään identiteettiä, voi sisältää uuden suunnan ottamista tulevaisuudessa, luottamuksen vahvistamista sekä ympäristön seuranta (Hökkä ym., 2017, 38). Gordonin (2008) mukaan toimijuus on yksilön mahdollisuus tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä (Eteläpelto ym., 2011, 15). Toimijuus voi siis olla mahdollisuutta toteuttaa itseään ja toimia omien ajatusten pohjalta tehden päätöksiä itsestään.

Toomin ym. (2021, 325) mukaan ammatillinen toimijuus on kykyä, jonka avulla opettaja voi oppia aktiivisesti ja taitavasti, säädellä omaa oppimistaan ja työssä tarvittavia oppimistaitoja, edistää oppilaiden ja kollegoiden oppimista sekä innovoida ja edistää muutoksia työpaikallaan.

2.3 Opettajan ammatillisen identiteetin ja toimijuuden vaikutus opettajan ammatillisuuteen

Oma identiteettimme syntyy päätöksistä, joita luomme ja joita pitkin tai joita kohti kuljemme. Opettajan ammatillisen toimijuuden voidaan ajatella kuvaavan opettajan työn ydinosaamisen sisältöjä (Toom ym., 2021, 328). Identiteetti on sitä, millaisia koemme olevamme ja miten näemme itsemme. Ammatillinen toimijuus on toimintoja, joita teemme. Opettajan ammatillinen toimijuus ja identiteetti ovat

siis yhteydessä toisiinsa ja linkittyvät vahvasti siihen, miten oppilas opettajan näkee.

Yhteiskunnan ja työkäytänteiden muutokset aiheuttavat haasteita opettajan työlle, ja opettajat asettuvat jatkuvan oppimisen ja kehittämisen kehään. Muutosten toteutuminen vaatii kuitenkin opettajien ammatillisen identiteetin ymmärtämistä ja kehittämistä. (Vähäsantanen & Hämäläinen, 2019.) Toom kollegoineen (2021, 328–329) toteaa, että opettajan ammattitaito kehittyy vähitellen opettajan koulutuksen aikana, jossa ammattitaidon ohella myös motivaatio, itsetuntemus ja oppimista edistävät taidot kehittyvät. Työtehtävät ja arjen käytännöt, jotka edellyttävät osallistumista, yhteistyötä ja sosiaalista tukea mahdollistavat ammattitaidon kehittymisen aloittavilla opettajilla.

Ammatillisuus ja toimijuus lisäävät opetuksen laatua, vahvistavat kykyä vastata oppilaiden tarpeisiin, edistävät myönteistä koulutuspolkua, auttavat hahmottamaan koulun kehitystä sekä innovoivat pedagogisia ratkaisuja (Toom ym., 2021, 324). Vähäsantanen ja Hämäläinen (2019) lisäävät, että työn ja ammatillisen identiteetin suhde vaikuttaa hyvinvointiin, työsuoritukseen, työhön sitoutumiseen sekä tunnekokemuksiin.

2.4 Opettajan työn haasteet ja vaatimukset

Opettajan työ on muuttunut viime vuosina (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen, 2010, 141) ja opetus- ja oppimistilanteiden monimuotoisuus on lisännyt opettajan työn haasteita (Huhtasalo, 2019, 45). Myös lisääntynyt heterogeenisyys luokissa on lisännyt opettajan työn haasteita (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021, 113; Harju, 2020, 13). Opettaminen on alana monimutkainen ja vaativa, joka vaatii asiantuntemusta (Metsäpelto ym., 2020, 3). Työelämä haastaa ja vaatii asiantuntemusta omalta alaltaan. Myös erilaisia taitoja, kuten tiedon analysointia, sosiaalisuutta, suullista ja kirjallista kommunikointia, esiintymistä, abstraktia ajattelua, systemiajattelua, uuden kokeilemistä ja yhteistyötä tarvitaan työelämässä. (Tynjälä, 2010, 79.) Opettajan työssä vaatimukset ovat myös kasvaneet. Opettajalta vaaditaan lukuvuosisuunnittelua, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta, monipuolista arviointia ja koulun toiminnan kehittämistä yhdessä muiden

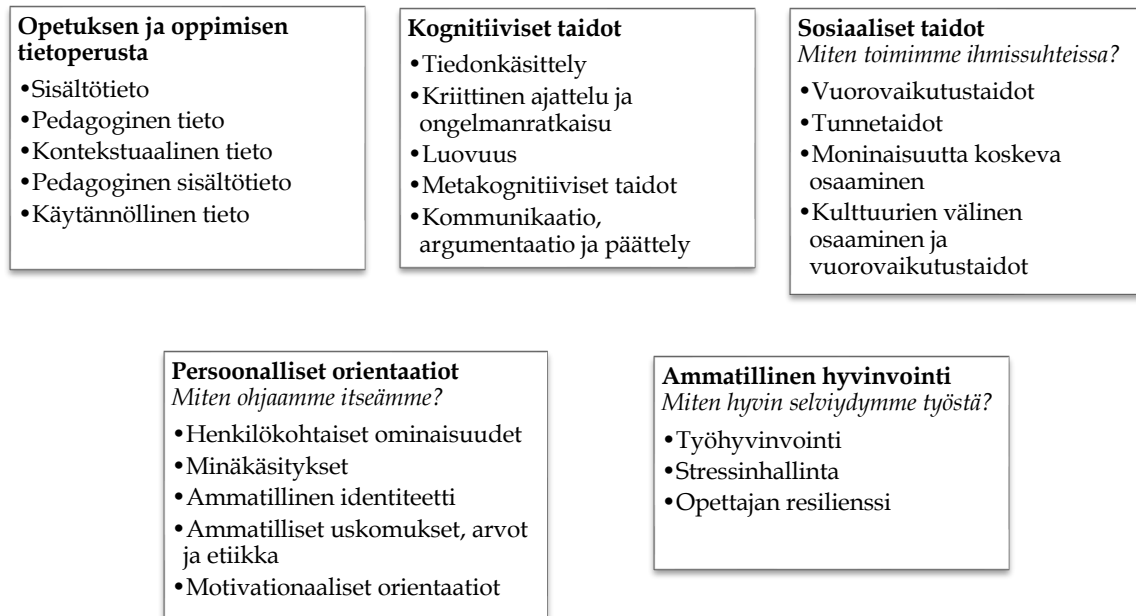
ammattihenkilöiden kanssa. Luokanopettajalla on Suomessa korkea ammatillinen autonomia opetussuunnitelman toteuttamisessa sekä pedagoginen vapaus opetusmateriaalien ja arviointistrategioiden valitsemisessa (Metsäpelto ym., 2020, 7). Opettajan asiantuntijuus on kuitenkin muuttunut yksilöllisestä asiantuntijuudesta kollektiiviseksi asiantuntijuudeksi. Opettajan työn sisältö on myös muuttunut tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen, joka muuttaa näkökulmaa opettajan työn haasteista. (Tynjälä, 2004, 182.)

Opettajalla on mahdollisuus hyödyntää omia ajatuksiaan, tavoitteitaan ja näkemyksiään työssään. Muutokset työelämässä vaativat kuitenkin opettajalta oman työnsä arviointia ja haasteiden ja ammatillisen identiteetin pohdintaa. Opettajan työnkuva ja työolojen muuttuminen ovat aiheuttaneet opettajille ammatillisen identiteetin ja työhyvinvoinnin haasteita. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen, 2010, 141-142, 151.)

Tutkimusperustainen moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) on kehitetty OVET-hankkeessa ja hankkeen tavoitteena on ollut tunnistaa opettajan työn laajaa osaamista: keskeisiä tietoja, taitoja ja osaamisalueita (Metsäpelto ym., 2020, 6). Opetuksen moniulotteisen prosessimallin ulottuvuudet opettajan osaamisalueiden osalta (ks. Kuvio 1) ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset taidot ja ammatillinen hyvinvointi. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta koostuu sisältötiedosta, pedagogisesta tiedosta ja pedagogisesta sisältötiedosta. Nämä sisältävät analyyttisen näkemyksen oppimistavoitteista, oppilaiden tarpeista ja kyvyistä sekä optimaalisista arviointimuodoista, materiaaleista ja resursseista. Kognitiiviset taidot sisältävät tiedonkäsittelyn perustaitoja kuten muistamista, ymmärtämistä, tulkintaa ja tiedon soveltamista. Opettajan sosiaaliset taidot sisältävät opettajan sosiaalisen suhteen muihin ja näitä taitoja tarvitaan päivittäisessä luokkaopetuksessa sekä yhteistyössä kollegoiden kanssa. Persoonalliset orientaatiot sisältävät käsityksen itsensä johtamisesta opettajana, joka on jatkuva prosessi itsensä määrittämisestä, hallinnasta ja identiteetistä. Ammatillinen hyvinvointi sisältää oman työnsä johtamista työhyvinvoinnin näkökulmasta, joka vaikuttaa opettajan työhön sitoutumiseen. (Metsäpelto ym., 2020, 8, 12, 14-16, 18.)

Kuvio 1

Opettajan osaamisalueet (Metsäpelto ym., 2020)



Opettajan osaamista voidaan pitää yhdistelmänä tietoa, taitoa, asennetta, arvoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka mahdollistavat opettajan ammattimaisen ja tehokkaan työskentelyn opetus- ja oppimistilanteissa (Metsäpelto ym., 2020, 11). Opettajalla on suuri vaikutus oppilaisiin. Koulutuksen tasa-arvo ja yhtenäinen koulupolku mahdollistavat yhteiskunnallisesti koulutuksen osalta kaikille samat lähtökohdat (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015, 122).

Opettajan osaamisalueiden pohjalta voidaan todeta, että opettajilta vaaditaan paljon. Kun luokassa on tukea tarvitsevia oppilaita, joutuu opettaja soveltaamaan osaamistaan entistä enemmän. Erityisesti pedagogista tietoa ja vuorovaikutusosaamista tarvitaan, jos luokassa on oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tukea kuin toiset. Erityisoppilaat myös työllistävät opettajia tuen papereiden osalta. Erilaiset pedagogiset arviot, oppimissuunnitelmat ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat vaativat aikaa ja paneutumista.

2.5 Opettajankoulutuksen antamat opit

Luokanopettajalla on useimmiten kasvatustieteen maisterin tutkinto tai vastaava ylempi korkeakoulututkinto, joka sisältää peruskoulussa opetettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Luokanopettaja opettaa pääosin peruskoulussa 1.–6. luokkien oppilaita, jossa sovelletaan kasvatuksen, oppimisen ja opettamisen tieteellisiä teorioita erilaisiin kasvatus- ja opetustilanteisiin. (Opintopolku, 2021.) Luokanopettaja voi myös olla muu opetusalan maisteri, mutta peruskoulussa opetettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaiset opinnot ja pedagogiset opinnot tulee olla opiskeltuna. Luokanopettajalla on pedagoginen pätevyys ja oppiaineosaaminen ala-asteen oppiaineiden opetukseen.

Luokanopettajan opiskelijavalinnat ovat kokeneet suuren muutoksen vuonna 2020 (Mankki & Räihä, 2020, 4). Opiskelijavalinnoissa hyödynnetään kasvatustieteen valintayhteistyöverkostoa, joka mahdollistaa opiskelijavalintojen yhdenmukaisuuden. Vuonna 2020 luokanopettajien opiskelijavalinnat uudistuivat myös koskemaan yhdenmukaista soveltuvuuskoetta. (Ovet-hanke, 2019.) Opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin luotu opettajan osaamisen kartta, niin sanottu MAP-malli (moniulotteinen opettajan osaamisen malli, ks. Kuvio 1) mahdollistaa yhtenäisemmät opiskelijavalintaprosessit opettajankoulutukseen Suomessa. MAP-malli rakennettiin avaamaan opettajan ydinosaaamista. (Metsäpelto ym., 2020, 5.)

Peruskoulussa on kasvava erityisopetuksen tarve ja opettajankoulutuksen tulisikin tarjota opiskelijoille monipuolisemmat valmiudet kohdata tukea tarvitsevia oppilaita (Opetusministeriö, 2007, 18). Opettajankoulutuslaitosten opetussisällöt ovat jollain tasolla standardoituja (Saloviita & Tolvanen, 2017, 219), mutta monessa opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajien erityispedagoginen osaaminen tiivistetään yhteen kurssiin (ks. esim. Opinto-opas luokanopettajakoulutus 2021–2022. Tampereen yliopisto). Saloviidan ja Tolvasen (2017, 220) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden tiedot ja kokemukset erityisopetuksen osalta opettajankoulutuksen aikana jäävät riittämättömiksi. Saloviidan ja Tolvasen tutkimuksessa (2017, 220) erityispedagogiikasta toivottiin lisää tietoa. Jotkut luokanopettajaopiskelijat opiskelevat sivuaineena erityispedagogiikan perusopinnot, jotka antavat pintaraapaisun erityispedagogiikan kentälle. Aloittavan

luokanopettajan valmiudet inklusioon ja yleisopetuksen luokassa erityisen tuen oppilaiden integroitumiseen ovat vähäiset. Heikkisen ym. (2020, 55) mukaan vastavalmistuneita opettajia voisi olla tarpeen saada tukea mentoroinnin, vertais-tuen tai perehdyttämisen keinoilla.

3 KOLMIPORTAISESTA TUESTA JA INKLUUSI-OSTA

Usein lapsi tai nuori tarvitsee oppimiseensa tukea jossain vaiheessa koulupolkua. Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Edellä mainittu laki painottaa, että tukea tulee antaa heti, kun tarve ilmenee. Kolmiportainen tuki perustuu varhaiseen puuttumiseen ja varhaiseen tukeen (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). Tuen tarve oppimisessa ja koulunkäynnissä voi vaihdella: tukea voidaan tarvita tilapäisesti tai pidempiaikaisesti, sen tarve voi olla vahvaa tai eri tuen muotoja voidaan tarvita samanaikaisesti. Tuen tarve voidaan tunnistaa jo päivähoidossa tai esiopetuksessa, mutta haasteita oppimisessa voi ilmetä perusopetuksenkin aikana. Mitä aikaisemmin tarvittava tuki aloitetaan, sitä vähemmän vaikeudet lisääntyvät ja kasaantuvat. Oppilaalle annettavan tuen tulee olla joustavaa, suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin pitkään kuin on tarve ja sen tasoisena kuin tarvitsee. (Opetushallitus, 2021.)

Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti, jolla tarkoitetaan, että opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys huomioidaan. Oppimisen tukea annetaan oppilaan omassa opetusryhmässä ja koulussa joustavin järjestelyin, ellei tuen antamiseksi ole edellytyksenä oppilaan siirtäminen toiseen opetusryhmään tai kouluun. (Opetushallitus, 2014, 18, 61.)

3.1 Tuen kolmiportaisuudesta

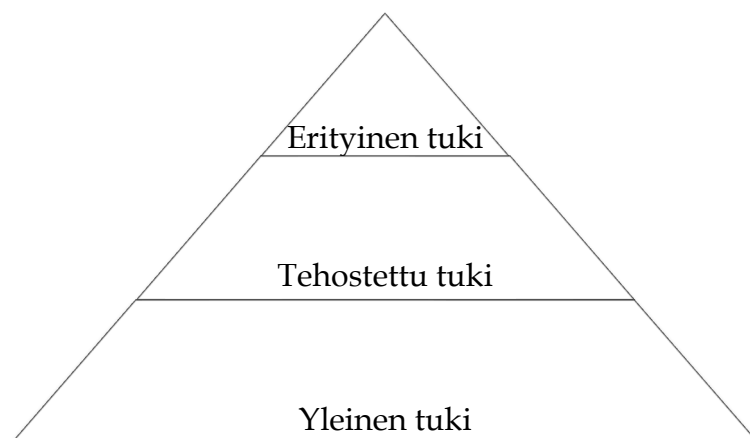
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, 61) kuvataan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmea tasoa. Nämä ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista oppilaalle voidaan antaa vai yhtä kerrallaan. Tuen kolmiportaisuuden malli astui voimaan vuonna 2011 tuen järjestelmän uudistamisen myötä ja sen perustana oli tuen määrän muuttuminen tasolta toiselle siirtyessä. Muutoksessa tarkoituksena oli, että tuen tarvetta arvioidaan jatkuvasti ja tasolta toiselle siirtyminen on sujuvaa. (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen,

2020, 302; Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2015, 53.) Tuen tarkoitus on ennaltaehkäistä haasteiden monimuotoisuista ja syvenemistä sekä niiden pitkäaikaisvaikutuksia. Oppilaan kehitystason ja tarpeiden mukainen opetus, ohjaus ja tuki tulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa. Tuen tarpeen ilmetessä yhteistyö kodin ja koulun välillä korostuu. (Opetushallitus, 2014, 61–62.) Oppimisen haasteisiin puuttumista varhaisemmassa vaiheessa pidettiin tärkeänä ja tuen suunnitelmallisuus ja tukitoimien tehokkuus korostui kolmiportaisen tuen mallissa (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2015, 53).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakaantuu kolmeen tasoon: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (ks. Kuvio 2), joista oppilas voi saada kerrallaan yhden tasoita tukea. Tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet. Eri tuen tasoilla voidaan käyttää kaikkia tukimuotoja yksittäin tai samanaikaisesti, vain erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus koskee vain erityistä tukea. Oppilaalle annettavaa tukea jatketaan niin kauan kuin on tarpeen. (Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2014, 61–62.) Lintuvuori, Hautamäki ja Jahnukainen (2017, 4) toteavat, että tuen portaiden muuttuessa tarjotun tuen intensiteetti ja käytettyjen tuen muotojen määrä kasvaa.

Kuvio 2

Pedagogisen tuen kolmiportaisuus (Opetushallitus 2014)



Vastaava portaittain etenevä tuki on Yhdysvaltojen vuonna 2004 aloitettu tukimalli RTI-malli (*Response to Intervention*), jossa tuen toteuttaminen perustuu kolmeen tasoon. Myös Englannissa vastaavanlainen tukimalli on käytössä (*Graded Response Model*). Suomen mallia ja muissa maissa käytössä olevia tasomalleja yhdistää toimintojen strukturoiminen tuen tarpeen vaativuuden ja tuen intensiteetin perusteella. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017, 4; Pulkkinen, Jahnukainen & Pirrtimaa, 2015, 53.)

Suomessa yleinen tuki on varhaisin keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen, joita voivat olla esimerkiksi yksittäiset pedagogiset ratkaisut sekä ohjaus- ja tukitoimet. Yleistä tukea annetaan heti, kun tarve tuelle ilmenee, eikä se vaadi erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017, 4). Tuen järjestäminen tapahtuu yhteistyössä opettajien ja muun henkilöstön kanssa. Yleisessä tuessa voidaan antaa kaikkia tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätöksen erityisopetusta. Oppilaalle voidaan antaa esimerkiksi tukiopetusta tai osaaikaista erityisopetusta. (Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2014, 63.)

Jos tuen tarve on säännöllistä tai useita eri tukimuotoja tarvitaan samanaikaisesti, tulee toteuttaa kirjallinen pedagoginen arvio, jonka pohjalta voidaan oppilaalle antaa tehostettua tukea (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017, 5). Tehostettu tuki on oppimisen ja koulunkäynnin tukemista jatkuvammin, voimakkaammin ja yksilöllisemmin verrattuna yleiseen tukeen. Tehostetun tuen aloittamiseen tarvittava pedagoginen arvio toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Tehostetun tuen tukimuodot kirjataan oppimissuunnitelmaan, jota päivitetään tuen muuttuessa. Tuen toimivuutta seurataan ja arvioidaan säännöllisesti, jotta siihen voidaan puuttua. Jos arvioinnin pohjalta todetaan, ettei tuen tarvetta ole tai annettu tuki ei ole hyödyllistä, päivitetään oppimissuunnitelmaa uuden tilanteen mukaisesti. Tehostettu tuki on systemaattista ja joustavaa tukea, jota annetaan muun opetuksen yhteydessä. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017, 5; Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2014, 63.)

Jos kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät täyty tehostetun tuen keinoin ja tuen tarve on kokonaisvaltaisempaa, voidaan oppilas siirtää erityiseen

tukeen. Erityiseen tukeen siirtäminen vaatii pedagogiseen selvitykseen pohjautuvan erityistä tukea koskevan hallintopäätöksen. Erityinen tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, jonka keinoin oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjataidot opintojen jatkamiselle. Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisesti opetuksen ja muun tuen keinot. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017, 5; Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2014, 65–66.)

Kolmiportaisen tuen myötä on mahdollistunut tuen joustava kokoaminen ja tuen määräytyminen pedagogisin perustein (Hakala & Leivo, 2015, 12; Opetushallitus, 2014, 61). Pulkkinen, Kirjavaisen ja Jahnukaisen (2020, 302) sekä Majoinen (2019, 32) mukaan tehostetun tuen lisääminen erityisen tuen rinnalle vuonna 2011 toi mahdollisuuden varhaisempaan tukeen. Tuki muovautuu ja muuttuu jatkuvasti ajan kuluessa ja yhteiskunnan muuttuessa, mutta karkeasti kuvattuna erityisopetus on reagointia oppilaan tuen tarpeisiin (Majoinen, 2019, 32).

3.2 Erityisen tuen oppilaat

Erityinen tuki on voimakkain tuen taso kolmiportaisessa tuessa ja ennen erityiseen tukeen siirtymistä tehdään hallinnollinen päätös erityiseen tukeen siirtymisestä pedagogisen selvityksen pohjalta. Erityisen tuen päätökseen ei tarvita lääketieteellistä diagnoosia (Majoinen, 2019, 33). Erityisessä tuessa on käytettävissä kaikki perusopetuslain mukaiset tuen muodot. (Hongisto, 2017, 17; Opetushallitus, 2014, 65–66.)

Erityinen tuki eroaa tehostetusta tuesta sillä, että erityiseen tukeen sisältyy kokoaikainen erityisopetus (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2013, 39). Erityisopetuksen rooli siis kasvaa, kun tehostetusta tuesta siirrytään erityiseen tukeen (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). Erityisen tuen oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain ja oppiaineittain opiskellessa oppiaineet voivat olla joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisia.

Erityisen tuen oppilaan opetus turvataan erityisopetuksen pedagogisilla ratkaisuilla, kuten opetukseen ja työtapoihin tai materiaaleihin ja välineisiin liittyvät ratkaisut. Jokaisella erityisen tuen oppilaalla on henkilökohtaiset tarpeet ja oppimiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt, jotka vaikuttavat annettuun tukeen. Erityisen tuen oppilas on oikeutettu erityisopetuksen pedagogisten ratkaisujen lisäksi muuhun tukeen. (Opetushallitus, 2014, 66.)

Erityisen tuen oppilas voi opiskella joko omassa erityisopetuksen pienryhmässä tai integroituna yleisopetuksen luokkaan (Kokko ym., 2013, 27). Myös Hakala ja Leivo (2015, 9) toteavat, että Salamancan julistuksessa (1994) koulu on määritelty paikaksi, jossa erityisen tuen oppilaat voivat opiskella yleisopetuksen luokissa erityisluokkien sijasta. Sundqvist, Björk-Åman ja Ström (2019) toteavat kuitenkin, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus perustuu enemmänkin integraatioon kuin inklusioon. Erityisen tuen oppilas voi opiskella koko peruskoulunsa yleisopetuksen luokassa. Tällöin oppilaan tarvitsema tuki tulee toteuttaa luokassa, sillä erityisen tuen oppilas on oikeutettu kokonaisvaltaiseen ja suunnitelmalliseen tukeen.

3.3 Inklusio luokanopettajan arjessa

Inklusion käsite on laaja ja sitä pidetään jopa haastavana (Alajoki, 2021, 21; Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019; Pihlaja, 2009, 147; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, 27). Ymmärrys inklusiosta on kuitenkin lisääntynyt ja sillä ymmärretään, että kaikki oppilaat sijoittuvat samaan kouluun (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). Inklusion ja integraation termit rinnastetaan usein toisiinsa, koska molemmissa on lähtökohtana erityisen tuen oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen (Hakala & Leivo, 2015). Integraatiossa oppilasryhmä on omana pienryhmänään sijoitettu yhteiseen yleisopetuksen kouluun (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006, 119). Usein tällaisessa tapauksessa luokassa toimii erityisluokanopettaja. Inklusiossa taas tukea tarvitsevat oppilaat integroidaan yleisopetuksen luokkiin oppilaan lähikouluun. Tästä johtuen myös luokanopettajalta vaaditaan erityispedagogista osaamista ja erityisoppilaita kohtaan ymmärrystä ja oi-

keaa asennetta. (Sandberg, 2016a.) Inklusiota ajatellaan prosessina, jolla vastataan oppilaiden tarpeisiin ja yhteinen näkemys on opettaa kaikkia lapsia samalla periaatteella (Stadler-Heer, 2019, 219). Sundqvist, Björk-Åman ja Ström (2019) toteavat, että inklusiota pidetään jatkuvana prosessina, jossa osallisuuden esteitä ja syrjäytymisriskiä torjutaan jatkuvasti.

Luokan oppilaiden opetus toteutetaan yhdessä, oppilaan lähikoulussa, ja opetuksen perustana on tasa-arvo, yhdenmukaisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Hakasaari, 2019, 9). Sandbergin (2016a) todetessa, että inklusiivinen koulu tavoittelee ihmisoikeuksia, tasa-arvoisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta, niin Kivirauma, Kelemelä ja Rinne (2006, 119) täsmentävät, että inklusion myötä kaikilla on oikeus osallistua yhteiseen koulutukseen. Kolmiportaaisen tuen järjestelmän yksi tarkoitus oli lisätä inklusiivisia lähestymistapoja kouluihin (Pesonen ym., 2015, 170).

Suomessa koulujärjestelmä perustuu lähikouluperiaatteeseen. Jokaisen oppilaan tulee saada tarvittavat tukitoimet lähikoulussaan. (Sandberg, 2016b, 77.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 61) todetaan, että tukea tarvitsevan oppilaan tulee saada riittävä tuki omassa koulussaan ja luokassaan joustavin menetelmin. Inklusioajattelun myötä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan integroida yleisopetukseen lähikouluperiaatteen mukaisesti. Jokainen voi siis käydä kotiosoitteensa mukaista lähintä koulua tuen tarpeesta huolimatta. Lähikoulun tehtävänä on järjestää riittävästi tietotaitoa henkilökunnalle, resursoida tukipalvelut ja apuvälineet. (Sandberg, 2016a.)

Joissain tapauksissa oppilaiden opetus voi toteutua erityisluokissa ja -kouluissa (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). Kuitenkin kritiikki kolmiportaista tukea kohtaan on lisääntynyt koskien esimerkiksi byrokraattisia töitä (Pesonen, 2015, 170) sekä huolta erityisopetusta tarvitsevista oppilaista, jotka eivät yleisopetuksen luokassa saa riittävästi tukea (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019).

3.4 Yhteisopettajuus inklusion tukena

Yhteisopettajuus on luokanopettajan ja erityisopettajan yksi mahdollisuus toteuttaa kolmiportaista tukea (Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen, 2018, 14;

Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). Oppilaiden tuen tarpeeseen vastaaminen on tehokkaampaa, kun luokassa on useampi opettaja (Kokko, Takala & Muukkonen, 2020, 45). Rytivaaran, Pulkkinen ja Takalan (2012, 336) mukaan yhteisopettajuudessa on kyse kahden tai useamman opettajan yhteistyöstä yhteisessä opetusryhmässä, jossa ryhmä opiskelee yhteisessä tilassa. Yhteisopettajuuden myötä mahdollistuu kollegoiden välinen yhteistyö ja jaettu asiantuntijuus. Yleisopetuksen opettaja ja erityisopettaja tekevät yhteisopettajuudessa parityötä, jossa opettajat jakavat vastuuta ja ohjaus ja opettaminen tapahtuvat pääosin samassa luokkatilassa aktiivisesti. Lisäksi opettajien työparina luokissa toimii usein myös muita oppimisen ja koulunkäynnin ohjaajia. (Sinkkonen ym., 2018, 15–16.)

Kouluissa ja opetuslalla inklusiivisuus on noussut vahvasti esille viime vuosina, ja opettamisen lisänä korostuvat sekä pedagoginen yhteistyö että vuorovaikutustaidot. Onnistuneessa yhteisopetuksessa opettajat pystyvät yhdistämään taitonsa opetuksen ja oppimisen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021, 113). Yhteistyön ja yhteisen vastuun myötä jaetut käytännöt ja tiedot tulevat jakoon, joka lisää asiantuntijuutta. Yksittäisen oppilaan tarpeisiin on mahdollista vastata paremmin yhteistyöllä. Monimuotoisemmat ja joustavammat opetusryhmät ovat inklusiivisessa opetuksessa nähtävissä ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opiskelee yleisopetuksen ryhmissä enemmän kuin aikaisemmin, joka tuo uusia tuen tarpeita esille. (Sinkkonen ym., 2018, 15–16.)

Rytivaaran, Pulkkinen ja Takalan (2012, 337) mukaan yhteisopettajuuden onnistumiseksi edellä mainittujen asioiden lisäksi opettajilla tulee olla työskentelytavalleen hallinnollinen tuki. Ajankäytön haasteet ovat silloin helpommin ratkaistavissa. Yhteinen suunnittelu-aika on huomioitava lukujärjestyksissä. Vaikka erityisopettajan työnkuvassa on painottunut yksilö- ja pienryhmäopetus, on yhteistyö ja konsultointi tärkeä osa erityisopettajan työtä. Erityisopettaja on eriyttämisen ammattilainen, kun taas luokanopettaja tai aineenopettaja tuntevat oppilaat ja oppiaineensa perusteellisemmin. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, 338, 348.)

Koska luokanopettajan osaaminen erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettamisesta on pääosin riittämätöntä, on yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan välillä hyödyllistä. Pedagogisen tuen antaminen on jokaisen opettajan työtä. (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021, 113.) Yhteisopettajuudesta hyötyvät niin oppilaat kuin opettajat (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, 30). Kun luokanopettaja toteuttaa tukea oman osaamisensa puitteissa, niin yhteistyö erityisopettajan kanssa hyödyttää oppilaita.

3.5 Aikaisemmat tutkimukset

Sekä opettajan asiantuntijuudesta että inklusiosta on tehty useita tutkimuksia (ks. esim. Alajoki, 2021; Lintuvuori, 2019; Saloviita, 2020; Harju, 2020; Heikonen, 2020). Opettajien asiantuntijuuden kehittymistä on tarkasteltu viime vuosina etenkin nuorten opettajien sekä opettajien työhyvinvoinnin näkökulmista. Inklusiota taas on tarkasteltu sekä yleisemmällä tasolla että opettajien kokemusten pohjalta. Opettajien kokemuksia tutkinut Saloviita (2020) on tutkimuksessaan lähimpänä omaa tutkimustani, vaikka Saloviidan tutkimuksessa tutkimusjoukkona on eri alan opettajia. Saloviita (2020) on tutkinut luokan-, aineen-, resurssi- ja erityisopettajien asenteita inklusiota kohtaan. Tutkimuksen mukaan opettajat, joilla oli vahva luottamus tukiverkostoon ja kenellä oli riittävästi opetusresursseja esimerkiksi ohjaajia luokkaan, suhtautuivat inklusioon myönteisemmin kuin muut.

Erityisen tuen oppilaista koulun luokassa tutkimusta on tehnyt viime aikoina Lintuvuori (2019). Lintuvuori (2019, 18, 80) toteaa, että tuen tarpeen ilmeessä oppilaille tulee tarjota oppimisen ja koulunkäynnin tukea yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla. Opetus toteutetaan siis opetusryhmässä, joka lapselle osoitetaan ilman tuen tarvetta joustavin järjestelyin, joka täsmentää inklusion käsitettä. Alajoen (2021, 173, 177, 179–180) mukaan inklusio viittaa yhdessä oppimiseen jokaista oppilasta tukien sekä osallisuutta ja tasavertaisuutta lisäten. Inklusion rakentuminen vaatii hyvän perustan, arvokeskustelua sekä koulutyötä ohjaavan lainsäädännön. Inklusio vaatii vahvoja edellytyksiä ja se tulee jokaisen koulun itse rakentaa.

Kansainvälisesti inklusiota on tutkittu paljon. Viimeisimmät tutkimukset liittyvät inklusion ideologiaan ja opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Haug (2020) on todennut inklusion olevan ideaali tavoite, vaikka sen käytännön toteutuksessa onkin rajoitteita. Ewingin, Monsenin ja Kielblockin (2018) tutkimuksen mukaan opettajien asenne inklusiota kohtaan vaikuttaa sen toteutumisen onnistumiseen. Florian (2019) on todennut, että inklusio haastaa perinteisiä erityisopetusjärjestelyjä, mutta kehitys on epätasaista. Inklusiota on siis myös kansainvälisesti pidetty haastavana ja monimutkaisena asiana.

Aloittavien opettajien ammatillisen kehittymisen tukitarpeista tutkimuksen tehnyt Harju (2020, 13) toteaa, että muutokset yhteiskunnassa, teknologian kehitys ja uudet käsitteet luovat uusia odotuksia ja vaatimuksia opettajille. Työn vaatimukset edellyttävät jatkuvaa ammatillista kehittymistä, ja erityisesti uran alkuvaiheen aloittavien opettajien ensimmäisen vuodet ovat tärkeitä opettajien ammatillisen oppimisen ja osaamisen kehittämiseksi. Aloittavat opettajat tarvitsevat kohtaamiinsa haasteisiin tukea ja ohjausta. Heikonen (2020) on tutkinut aloittavien opettajien ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa. Heikosen (2020, 62–63) mukaan aloittavat opettajat kokevat ensimmäisinä työvuosinaan haasteita ja hyvä ammatillinen toimijuus voi edesauttaa aktiivista, tarkoituksenmukaista ja taitavaa ammatillista kehittymistä.

Aikaisempia tutkimuksia aloittavien ja asiantuntijaopettajien kokemuksista inklusiossa on tehty hyvin vähän, jos lainkaan. Näin ollen tutkimukseni täydentää tutkimuskenttää. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoisuutta opettajien kokemuksista inklusiossa ja miten asiantuntijuuden taso vaikuttaa kokemuksiin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajan asiantuntijuus kehittyy vähitellen työvuosien ja kouluttautumisen myötä. Jo aloittavalla luokanopettajalla on vastuullaan koko luokka ja tämän hetken arjessa inkluusio eli tukea tarvitsevien oppilaiden integroituminen yleisopetuksen luokkaan on arkipäivää. Aiheen ajankohtaisuuden ja sen tärkeyden vuoksi halusin tutkia opettajan asiantuntijuuden vaikutusta inkluusioon tarkemmin.

Tutkimuksessani on tarkoitus perehtyä luokanopettajien kokemuksiin inkluusiosta ja täsmentää tarkastelua opettajan asiantuntijuuden näkökulmaan tutkimalla, miten asiantuntijuus vaikuttaa opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin inkluusiosta. Tavoitteena on ymmärtää luokanopettajien kokemuksia ja ymmärrystä inkluusiosta, erityisen tuen oppilaiden tukimuodoista ja luokanopettajan keinoista tuen toteuttamisessa. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella asiantuntijaopettajien ajatuksia ja verrata niitä aloittavan opettajien kokemuksiin. Tutkimuksessa etsitään vastauksia siihen, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on inkluusiosta yleisesti ja mitä ajatuksia inkluusio ja kolmiportaisen tuen toteutuminen herättävät asiantuntijaopettajilla ja aloittavilla opettajilla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on inkluusiosta?
2. Millaisia eroja asiantuntijaopettajien ja aloittavien opettajien kokemuksissa ja ajatuksissa on inkluusion ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen aihe muotoutui omasta kiinnostuksesta asiantuntijuuden kehittymiseen sekä inklusiota kohtaan. Perehtyessäni aiheeseen kävi ilmi, että aiheen vierestä tutkimuksia on tehty jonkin verran, mutta varsinaisesti asiantuntijuuden pohjalta tehtyä vertailevaa tutkimusta inklusiosta ei ole tehty. Näin ollen mielenkiinto aiheita kohtaan syventyi entisestään. Aiheen kiinnostusta lisäsi myös kentällä ilmennyt erityisen tuen oppilaiden integroituminen yleisopetuksen luokkaan ja halu selvittää luokanopettajien kokemuksia ja osaamisen tasoa kyseisissä tilanteissa.

5.1 Tutkimukseni metodologinen lähestymistapa

Tutkin opettajan asiantuntijuuden vaikutusta luokanopettajien kokemuksista inklusiosta ja erityisen tuen oppilaiden integroitumista luokkaan. Tarkoitukseni on pyrkiä ymmärtämään luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tutkia, miten asiantuntijuus vaikuttaa opettajien kokemuksiin. Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä tarkoituksena on kuvata aitoja kokemuksia erityisestä tuesta yleisopetuksen luokasta ja opettajan asiantuntijuuden merkitystä tässä yhteydessä sekä ymmärtää aiheita ilmiönä ja pyrkiä antamaan sille teoriataustaltaan sopivan tulkinnan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Laadullinen tutkimus on Tuomen ja Sarajärven (2018, 34) mukaan ymmärtävää tutkimusta, joka tarkoittaa, että tutkijan on syvennyttävä tutkimuskohteen ajatuksiin, ilmapiiriin ja motiiveihin. Laadullinen tutkimus keskittyy todellisen elämän kuvaamiseen ja pyrkii antamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 161). Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen osa-alueella kasvatopsykologiaan ja oppimispsykologiaan. Etenkin erityispedagogiikan osalta näyttäytyy myös didaktiikka, pedagogiikka ja kasvatustieteen historia.

Laadullisen tutkimuksen jaotteluun vaikuttaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 14) mukaan laadullisen tutkimuksen historia sekä tieteenfilosofiset lähtökohdat. Koska tarkoitukseni on pyrkiä kokemusten käsittelyyn ja niiden ymmärtävään

tulkintaan, on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tutkimukseeni luontainen. Fenomenologia keskittyy tutkimaan kokemuksia ja hermeneutiikassa keskeistä ovat merkityksellisyys, yhteisöllisyys ja ymmärtävä ja tulkitseva ote.

Fenomenologiaa voidaan Laineen (2018, 29) mukaan tarkastella fenomenologisen filosofian lähestymistavoista. Edmund Husserlin fenomenologia on Virtasen (2006, 153) mukaan yksi merkityksellisimmistä filosofisista suuntauksista. Myös Sloanin ja Bowen (2013, 1294) mukaan näin voidaan todeta. Perttula (1995, 6) toteaa myös, että Husserlin tavoite fenomenologiassa oli puhdas, absoluuttinen tieto. Koska tutkimuksessani painotan kokemuksellisuuden rinnalla ymmärtävää otetta, nousee hermeneuttinen fenomenologia esille. Sloan ja Bowe (2013, 1294) kuvaavat Martin Heideggerin hermeneuttisen eli eksistentiaalisen fenomenologian olevan yksi keskeisimmistä fenomenologisista lähtökohdista. Heideggerin ajattelun mukaan tieto rakentuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa (Virtanen, 2006, 153). Heideggerin mukaan yksilön olemassaolo ja suhde omaan olemiseensa korostuvat, eikä yksilön kokemukset rakennu vain irrallisena.

Tulkinnallisuus näyttäytyy olennaisena osana Heideggerin hermeneuttisessa fenomenologiassa (Sloan & Bowe, 2013, 1293) ja se painottaa kaikkea ymmärtämistä ja tulkintaa, mitä ihmisellä on (Niskanen, 2005, 106). Näin ollen voidaan todeta, että yksilön ymmärtäminen rakentuu olemassa olevan tiedon päälle. Heidegger korostaa elämismaailman ja omakohtaisuuden lisäksi ajallisuutta ja historiallisuutta, jotka raamittavat tulkintaa (Niskanen, 2005, 106).

Tutkijan omien ennakko-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta nousevat esiin fenomenologisessa tutkimuksessa (Laine, 2015, 29; Moilanen & Rähkä, 2018, 57). Fenomenologiassa ja hermeneutiikassa korostuu kokemuksen ja ymmärtämisen tutkiminen (Kakkori & Huttunen, 2014, 1-2). Keskeinen teoria fenomenologiassa pohjautuu intentionaalisuuteen, jolla tarkoitetaan kaikkea ihmisen ilmaisemaa käytöstä, kuten puhetta, ilmettä ja eleitä, jotka kuvaavat ihmisen tietoisuutta ja kokemuksia (Sokolowski, 2000, 8). Yksilöitä tutkiessa henkilökohtaisen kokemuksen lisäksi ilmenee jotain yhteisöllistä. Kiinnostus fenomenologiassa onkin erilaisuuden merkityksen löytämiseen, ei vain yhtäläisyyksien

löytämiseen. (Laine, 2015, 29–31.) Pattonin (2002, 484) mukaan totuus rakentuu yksilöllisesti ollen yhteydessä ajatuksiin ja lähtökohtiin. Tarkoituksena ei ole vain luoda yleistäviä totuuksia (Laine, 2015, 32), vaan tavoite on ymmärtää yksilön merkitysmaailmaa tutkittavasta ilmiöstä käsin (Moran, 2000, 4).

Kokemuksia tutkiessa tarkoituksena on saada käsitys siitä, miten tutkittavat ymmärtävät todellisuuden. Kokemuksellisuus onkin Laineen (2018, 31) mukaan perusmuoto ihmisen maailmasuhteessa fenomenologian mukaan. Kokemuksen tutkimuksessa tutkimuksella halutaan selvittää, miten todellisuus rakentuu vuorovaikutuksessa eli puheissa ja kokemusten sanallistamisessa. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, 342.) Tutkimuksessani lähtökohtana onkin kokemusten kuvaaminen, tulkinta ja ymmärrys, jotka ovat hermeneuttisen tutkimuksen perusta. Tutkijan rooli on tulkita näitä todellisuuden sanallistamisia. Ihmisen kokemuksellisuus suhteessa maailmaan on internaalinen ja sillä tarkoitetaan kaiken kokemamme merkitsevän jotain. (Laine, 2015, 31, 33.)

Kokemukset rakentuvat merkityksistä, eli maailma, jossa elämme, on meille merkityksellinen. Kokemuksia tutkiessa, tutkitaan kokemusten merkitysisältöjä ja niiden rakenteita. Tutkijan oma tulkinta voi poiketa tutkittavan kokemuksesta, ja hermeneutiikka mahdollistaa tutkimuksessani objektiivisen tuloksen, joka vahvistaa fenomenologian tulkinnallista ulottuvuutta. (Laine, 2015, 31.) Bevanin (2014, 136) mukaan fenomenologinen tutkija kuvailee ihmisten kokemuksia kuten tutkija itse ne kokee, eli tutkija ei kuvaa kokemuksia teoreettisen näkökulman kautta. Myös Sloanin ja Bowen (2014, 1293) mukaan tulkinnallisuus on olennainen osa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta. Näin pystyn tuomaan tulkinnallisuuden osaksi tutkimustani.

Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Sen tarkoituksena on luoda kriteerit tulkinnalle, jonka mukaan ne voidaan määritellä oikeammiksi tai vääriksi. Ymmärtäminen on tulkintaa, johon vaikuttaa tutkijoiden aikaisempi tietämys ja ymmärrys ja tarkoitus on tutkia ihmisten välistä kommunikation maailmaa. (Kakkori & Huttunen, 2014, 5; Laine, 2015, 33; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 40.) Hermeneutiikka ulottuvuutena on mukana ihmisten ilmaisujen tulkin-

nan tarpeen vuoksi (Laine, 2018, 33). Tarkoituksena on tässä tutkimuksessa löytää tutkittavien haastattelujen sisällöistä mahdollisimman aitoja tulkintoja tutkittavien kokemuksista.

Laineen (2018, 34, 36–37) mukaan esiymmärrys sisältyy hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan keskeisesti. Hermeneuttinen kehä näyttäytyy hermeneutiikassa vahvasti. Esiymmärrys korostuu fenomenologiassa oman esiymmärryksen kyseenalaistamisella ja sulkeistamisella. Esiymmärrys on tutkijan luontainen tapa ymmärtää tutkimuskohde ennen tutkimusta. Ennen tutkimuksen aloitusta olen kirjoittanut ylös esiymmärrykseni aiheesta. Aiheisiin inkluusio ja erityinen tuki olen jonkin verran ennalta perehtynyt ja näistä on kokemusta, mikä on Laineen (2015, 34) mukaan myös edellytys aineiston kokemusmaailman ymmärtämiselle. Näiden kokemusten jättäminen taka-alalle on tärkeää tutkimuksen toteuttamisessa. Olen ennen aineiston keräämistä perehtynyt inkluusioon ja opettajan asiantuntijuuteen liittyviin tutkimuksiin ja luonut omaa ymmärrystä aiheesta. Tarkoituksena on ollut pyrkiä mahdollisimman avoimeen kuvaukseen opettajien kokemuksista.

Hermeneuttinen kehä on tutkimuksellista vuoropuhelua tutkijan ja tutkimusaineiston kanssa. Haastatteluaineiston tulee ymmärtää olevan tutkittavien puhetta, jonka kanssa keskustelua käydään. Tarkoitus on pyrkiä vuoropuhelun avulla ymmärtämään, mitä haastateltava tarkoittaa. Hermeneuttinen kehä rakentuu tutkijan syventäessä ymmärrystään reflektoidessaan kriittisesti aineistoon. (Laine, 2018, 37–38.) Kuljen hermeneuttisella kehällä tässä tutkimuksessa etenkin analyysivaiheessa, jolloin palaan aineistoon yhä uudelleen ja pyrin ymmärtämään aineistoa uusin silmin. Laine (2018, 38) toteaa, että aineiston ja tulkinnan välisessä kehäliikkeessä on pyrkimys syventää ja korjata tutkijan ymmärrystä ja päästää irti epäolennaisuuksista.

Tutkimukseni rakentuu Heideggerin fenomenologiseen hermeneutiikkaan, sillä tarkoitukseni on ymmärtää ja tulkita haastateltavien kokemuksia ja niiden merkityksiä. Ihmisten kokemuksiin vaikuttaa kuitenkin heidän elämismaailmansa ja historiansa, jolloin myös Heideggerin fenomenologs-hermeneuttisen filosofian pohjalta situationaalisuuden käsite näyttäytyy tutkimuksessani. Virta-

sen (2016, 165) mukaan kokemukseen vaikuttaa yksilön ja hänen elämäntilanteensa välinen suhde. Laine (2018, 29), Kakkori ja Huttunen (2014, 1) sekä Perttula (1995, 54; 2005, 135) antavat pohjan fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselleni. Tutkimuksessani on tarkoitus kuvata, ymmärtää ja tulkinta luokanopettajien kokemuksia inkluusiosta. Pyrin löytämään kokemuksista merkityksiä, ja pyrin niiden ymmärtämiseen ja tulkintaan.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukkona on luokanopettajat. Opettajan asiantuntijuuden vaikutusten pohjalta tarkoitus on haastatella kahta eri ”ryhmää”: pitkään, yli kymmenen vuotta luokanopettajan työtä tehneitä asiantuntijaopettajia sekä alle kaksi vuotta luokanopettajan työtä tehneitä aloittavia opettajia. Tutkimusjoukko koostuu neljästä asiantuntijaopettajasta ja viidestä aloittavasta opettajasta. Tutkimukseen osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla luokanopettajia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet alakoulussa luokassa, jossa on integroituneena erityisen tuen oppilaita. Harkinnanvaraisessa otannassa kohderyhmä valitaan huolellisesti (Eskola & Suoranta, 2008, 18). Tutkimuksessa tutkittiin pientä joukkoa, joilta saatu aineisto analysoidaan huolella. Aineiston kerääminen ajoittui loppuvuoteen 2021.

Tutkittavat on pseudonymisoitu ja heille on annettu koodinimet. Jokaiselle opettajalle on annettu numero. Tämän lisäksi aloittavat ja asiantuntijat on eroteltu toisistaan kirjaimilla. Aloittavat opettajat on nimikoitu ”Alo”-lyhennystä ja asiantuntijaopettajat ”Asi”-lyhennystä. Opettajien taustatiedot on taulukoitu (taulukko 1) ja taulukosta ilmenee tutkittavan nimikoodi, opetetut vuosiluokat, työvuodet sekä asiantuntijarooli.

Taulukko 1

Tutkittavien taustatietoja

Tutkittavat	Opetetut luokat	Työvuodet	Asiantuntijarooli
Alo1	1, 2	1 vuosi, 4 kuukautta	Aloittava opettaja

Alo2	1, 4	1 vuosi, 4 kuukautta	Aloittava opettaja
Alo3	1	4 kuukautta	Aloittava opettaja
Alo4	1	1 vuosi, 4 kuukautta	Aloittava opettaja
Alo5	4	6 kuukautta	Aloittava opettaja
Asi6	1-6	12 vuotta	Asiantuntijaopettaja
Asi7	1-6	13 vuotta	Asiantuntijaopettaja
Asi8	1-6	28 vuotta	Asiantuntijaopettaja
Asi9	1-6	14 vuotta	Asiantuntijaopettaja

Tutkittavia oli yhteensä yhdeksän ja työkokemus vaihteli ensimmäisestä työvuodesta 28 työvuoteen. Aloittavien opettajien työvuodet vaihtelivat ensimmäisen työvuoden ja toisen työvuoden välillä. Osalla oli myös aikaisempaa kokemusta lyhytaikaisista sijaisuuksista. Asiantuntijaopettajien työkokemus vaihteli 12 vuodesta 28 vuoteen. Kaikki asiantuntijaopettajat olivat työskennelleet jokaisella alakoulun vuosiluokalla.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tavallisimmat aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä eri dokumenteista kerätty tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Aineistonkeruumenetelmää pohtiessa päädyin toteuttamaan haastattelun, sillä haastattelun myötä pääsisin lähemmäs haastateltavia ja heidän kokemuksiinsa ja ymmärrystä aiheesta. Haastattelu on keskustelu, jolla on tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 11). Haastattelu myös mahdollistaa tarkentavien lisäkysymysten esittämisen ja vastausten pituus on laajempi verrattuna esimerkiksi kyselyyn. Haastattelu onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 11) mukaan yksi tiedon hankkimisen perusmuodoista. Fenomenologisessa tutkimuksessa tiedonkeruutapana haastattelu on vahvin ja eniten käytetyin menetelmä (Bevan, 2014, 137). Koska laadullisessa haastattelussa tutkimusaineistona toimii ihmisten kokemukset puheen muodossa, tutkimusaineisto tulee kerätä haastattelemalla (Vilka, 2021, 122). Yleinen laadullinen haastattelumenetelmä on hyvänä pohjana fenomenologisen haastattelun tekemiselle. Fenomenologinen tutkija voi jäsentää haastattelunsa niillä keinoilla, jotka mahdollistavat perusteellisen tutki-

muksen (Bevan, 2014, 138.) Kuvaileva, kerronnallisuuteen ohjaava aineistonkeruutapa, kuten luonnollinen ja avoin haastattelu, avaa opettajien kokemuksia ja niiden merkityksiä (Laine, 2015, 39).

Fenomenologisen lähestymistavan mukaan vastaaja nähdään todellisena, aktiivisena ja tulkitsevana ja haastattelun tarkoitus on löytää merkityksiä kokemuksista (Bevan, 2014, 136). Haastattelussa pyrin siihen, että tutkittavat vastasivat haastattelukysymyksiini (ks. Liite 2) mahdollisimman monisanaisesti ja kuvailevasti omien kokemustensa perusteella. Myös Bevanin (2014, 137) mukaan haastattelu on sopiva keino selittää elämäkokemusta, josta omassa tutkimuksessani pyrin saamaan selvyuden. Haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina, ja Vilkan (2021, 123) mukaan se tuo paremmin ilmi yksilön omakohtaisia kokemuksia.

Aineiston keruussa haastattelukysymysten tulee olla avoimia ja laajoja, jotta tutkittava pystyy ilmaisemaan näkemyksensä monipuolisemmin. Bevan (2014, 137) toteaa, että tutkijan tulee kuunnella tutkittavaa tarkasti, jotta keskustelua pystyy syventämään ja viemään oikeaan suuntaan. Haastattelutilanteissa esitin kysymyksiä (ks. Liite 2), joihin oli mahdollista vastata laajasti. Esimerkiksi inkluusiokokemuksia selvittäessä kysyin: ”Minkälaisia kokemuksia sinulla on inkluusiosta?”. Omaa käsitystä ei tuoda haastattelijoille ilmi, vaikka henkilökohtainen ymmärrys aiheesta onkin rakennettava ennen haastatteluja (Bevan, 2014, 137). Näin toimitaan, jotta esiymmärrys voidaan sulkeistaa ja se ei vaikuta tutkittavien ilmaisemiin kokemuksiin.

Käytännönläheisyyttä korostetaan fenomenologisen haastattelun osalta sen fenomenologisuudesta huolimatta. Fenomenologinen haastattelu rakentuu käsitteiden ympärille: kuvaus, luonnollisuus, elämismaailma, esiintymistavat, pelkistäminen sekä mielikuvituksen variaatiot. (Bevan, 2014, 138.) Tutkimuksessani aineistonhankinnassa kiinnitin huomiota kokemusten kuvauksiin, huolehtien tilanteen luonnollisuudesta ja käytännönläheisyydestä. Fenomenologinen haastattelu rakentuu kolmen pääalueen alle: aiheen jäsentäminen, ilmiön ymmärtäminen sekä ilmiön selkeyttäminen. Aineistonhankinnassa hyödynsin fenomenologista näkökulmaa haastatteluissa.

Jotta aineisto voidaan pelkistää fenomenologisesti, on tutkijan jätettävä oma ymmärrys ja tieto taka-alalle hetkeksi. Tämä mahdollistaa aineiston ulkopuolisen tarkastelun ja sen mahdollistuminen vaatii vuoropuhelua itsensä kanssa, reflektiivisyyttä kysymyksiä esittäessä sekä tietoisuutta omasta asenteestaan aihetta kohtaan kysymyksiä esittäessään. (Bevan, 2014, 138–139.) Näillä keinoilla kokemukset tulevat ilmi juuri sellaisina kuin ne tutkittavien ajatuksissa on. Fenomenologisessa haastattelussa tutkijan asenne on pelkistävä ja tutkittavien oma asenne tulee hyväksyä ja heitä tulee kuunnella aktiivisesti. (Bevan, 2014.)

Kun tutkittava on kokemuksen kuvauksen ytimessä, voi tutkija tehdä yksityiskohtaisia kuvailevia kysymyksiä, jolloin aihe syvenee. Näin tutkija voi ohjata keskustelua etenemään siihen kokemukseen, josta ollaan kiinnostuneita. (Bevan, 2014, 140.) Tavoite oli saada tutkittavat kuvaamaan kokemuksiaan, mutta ei voitu kontrolloida sitä, miten kokemuksia ilmaistaan. Bevanin (2014, 140) mukaan erilaiset kuvailevat ja rakenteelliset kysymykset täydentävät toisiaan ja informaatio syvenee ja laatu kasvaa.

Haastattelussa suunnataan huomio tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 35). Kokemusten kertominen suullisesti voi myös tuntua helpommalta kuin kirjoittaminen. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 36) toteavat, että haastattelu sopiikin käytettäväksi, kun pyritään kuvaileviin esimerkkeihin ja halutaan pitää mahdollisena kysymysten järjestyksen vaihtaminen.

Tutkimusaineistoni koostuu yhdeksän luokanopettajan haastattelusta. Haastattelurunko (Liite 2) toimi haastattelussa keskustelua ohjaavana lomakkeena. Haastattelurunko on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti. Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillistä olisi täysin avoin haastattelu, mutta päädyin hieman strukturoidumpaan haastattelumuotoon mahdollistaakseni monipuolisemman ja laadukkaamman tutkimusaineiston ja teemoittelin haastattelurungon aiheet. Muodostin teemat teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten pohjalta, jolloin ne jäljensivät parhaiten tutkimuskysymyksiäni. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88.) Haastattelurunko toimi haastatteluissa pohjana, mutta keskustelu eteni tutkittavien kokemusten ja vastausten pohjalta sujuvasti eteenpäin.

Laineen (2015, 39) mukaan kysymykset, joihin haastateltava voi vastata kuvailevasti ja kertovasti, ovat kokemuksiä tutkivalle haastattelulle tyypillisiä. Haastattelurunkoa hahmottaessa oli tärkeää hahmotella kysymykset siten, että haastateltava ymmärtää, mitä häneltä kysytään. Omat mielipiteet eivät saa ilmetä kysymyksissä ja kysymyksiä muotoillessa tuli huomioida, että haastateltava pysyy vastaamaan kysymyksiin omin sanoin ja ilmaista ajatuksensa omalla tavallaan. (Patton, 2002, 354, 361.)

Tutkittavat hankittiin koulujen rehtorien ja kollegojen kautta kyselemällä henkilökohtaisesti ja olemalla yhteydessä sähköpostitse. Tutkittavien hankinnassa käytettiin apuna haastattelukutsua (Liite 1). Haastateltavien kartoittamisen jälkeen täsmensin tutkimusaiheittani heille lyhyesti. Sovin haastatteluajat sähköpostitse. Tutkittaville annettiin tiedoksi tiedote tutkimuksesta (Liite 3) ja tietosuojailmoitus (Liite 4). Haastattelut toteutettiin joko lähi- tai etähaastatteluna. Haastattelujen nauhoittamisesta sovittiin haastateltavien kanssa ja äänittämällä haastattelu oli mahdollista pitää luontevana ja keskustelevana (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 92).

Tavoitteeni oli pitää haastattelutilanne mahdollisimman luontevana ja keskustelevana, joten käytin alkuun lyhyesti aikaa yleiseen keskusteluun. Näin pyrin myös rakentamaan luottamusta itseni ja haastateltavien välille, joka on tutkimushaastattelussa olennaista (Eskola & Suoranta, 2008, 93). Haastattelun joustavuus oli etu, sillä pystyin muokkaamaan kysymysten järjestystä, korjata kysymyksiä, toistaa niitä sekä korjata mahdollisia väärinkäsityksiä (Tuomi & Hirsjärvi, 2018, 85). Etenin haastatteluissa haastattelurungon teemojen ja alakysymysten pohjalta (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 48). Haastattelun aikana annoin haastateltaville aikaa vastata kysymyksiin ja annoin mahdollisuuden kertoa jotain muuta, jota en ollut kysynyt. Jokainen haastattelu eteni hyvin ja haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia. Vastausten kuuntelussa pyrin neutraaliin kuunteluun, jotta rooli pysyisi mahdollisimman objektiivisena (Patton, 2002, 365). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 80 sivua 1,5 rivivälillä. Litteroitu teksti kirjoitettiin Book Antiqua-fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoitus laadullisessa tutkimuksessa on luoda selkeyttä aineistoon ja lisätä uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan oma esiyymmärrys tulee olla kirjoitettu auki ja siihen tulee suhtautua tietoisesti analyysin aikana. Esiyymmärrys täytyy sulkea pois analyysin toteuttamisen ajaksi, jotta se ei vaikuta analyysiin. (Eskola & Suoranta, 2008, 137, 151.) Oman esiyymmärrykseni olen kirjoittanut ylös ennen tutkimuksen aloittamista, ja esiyymmärrys pysyi taka-alalla aineistoa analysoidessa.

Olen hyödyntänyt tutkimuksessani kolmen vaiheen analyysiä, jota sovellan Peltomäen (2014) väitöskirjan ja Laineen (2018) fenomenologis-hermeneuttisen analyysimenetelmien pohjalta. Analyysissä litterointien sisäistämisen jälkeen kirjoitetaan kuvaukset luonnollisella kielellä. Kuvausten auki kirjoittamisen jälkeen rakennetaan analyysiä merkityskokonaisuuksien kautta ja lopuksi pyritään kokonaisuuden ymmärtämiseen tarkastelemalla merkityskokonaisuuksien välistä suhteita.

Aloitin haastattelujen aikana havaintojen tekemisen ilmiöiden useuden, yhteyksien ja toistuvuuden osalta, joka on Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 136) mukaan mahdollista kvalitatiivisessa analyysissä. Haastatteluaineiston litterointi oli aineiston varsinaisen käsittelyn ensimmäinen vaihe. Kvalitatiivinen aineisto on tarkoitus kirjoittaa puhtaaksi eli litteroida (Hirsjärvi ym., 2012, 222). Litteroin nauhoittamani aineiston sana sanalta.

Aineiston analysointi alkoi lähes heti haastattelujen jälkeen, jotta aineisto pysyi hyvin mielessä. Hirsjärven ja kollegoiden (2012, 224) mukaan aineiston analyysin aloittaminen heti mahdollistaa aineiston täydentämisen ja selventämisen tarpeen mukaan. Ensimmäisessä analyysivaiheessa litteroin haastattelut ja aloitin niiden lukemisen. Lukiessani merkitsin litterointeihin omia huomioitani. Luin litteroituja aineistoja useaan kertaan, jotta syvempi ymmärrys ja merkitykset syntyvät tutkittavan näkökulman sisälle päästyä (Laine, 2018, 42). Lukiessani litteroituja aineistoja yksi haastattelu kerrallaan, pyrin löytämään merkityksiä ymmärryksen myötä. Kirjoitin aineistosta tutkimuskysymysten osalta olennaisia näkökulmia. Jokaisesta haastattelusta löytyi useita merkityksiä ja niiden yhdistäminen alkoi muodostamaan kokonaisuuksia.

Litterointien sisäistämisen jälkeen aloin kirjoittamaan niistä kuvauksia luonnollisella kielellä. Pyrin lisäämään ymmärrystäni aineistosta kuvausten luomisen pohjalta. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) on esitetty esimerkki aineiston kuvauksesta ja teemojen rakentumisesta. Ensimmäisessä sarakkeessa on litteroitu osa aineistosta, jossa käsiteltiin opettajan kokemuksia inklusiosta. Keskimmaisessä sarakkeessa on kuvaus litteroinnin pohjalta ja oikeanpuoleisessa sarakkeessa kuvauksesta johdettu alateema.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston kuvauksesta ja teemojen rakentumisesta

Litteroitu teksti (merkitysyksikkö)	Kuvaus	Alateema
No se tuottaa riittämättömyyden tunnetta mulle ja ... huoli sen oppilaan edistymisestä ja oppimisesta ja sitte niinku onhan sen niinku väärin sitä oppilasta ja sen oppilaan oikeuksia kohtaan, että hän ei saa sitä tukea, mitä hän tarvitsisi, jotta hän pystyis oppimaan ja kehittymään. (Alo1)	Opettaja kokee riittämättömyyden tunnetta ja huolta oppilaan edistymisestä ja oppimisesta. Opettaja kokee vääryyttä oppilasta ja oppilaan oikeuksia kohtaan, koska oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea.	Opettajan kokema riittämättömyyden tunne ja huoli.

Alateemojen jäsentyminen mahdollistaa aineiston pelkistämisen, jolloin aineistosta pyritään löytämään oleelliset asiat. Etsiessäni tekstistä olennaisimpia osia, toteutin pelkistämistä. Peltomäen (2014, 42, 45) mukaan analyysini vaihe on rakenteellisen analyysin vaihe, jossa Peltomäki on pelkistänyt merkitysyksiköt arkikielen ilmaisuiksi, luokitellut ne alateemoiksi ja lopulta muodostanut niistä yläteemoja. Omassa gradussani rakenteellisen analyysin vaihe näyttäytyy merkitysyksiköiden pelkistämisenä eli litterointien kuvauksina sekä ylä- ja alateemojen rakentamisena. Taulukossa 3 on esitetty esimerkki analyysin jatkumisesta fenomenologis-hermeneuttisen analyysin kautta. Taulukon vasemmassa laidassa näkyvät merkitysyksiköt, jotka on poimittu suorina lainauksina litteroidusta aineistosta. Kuvaus-sarakkeessa näyttäytyy aineiston pelkistäminen. Kuvauksista on muodostettu alateemat, joka on opettajan kokema riittämättömyyden tunne ja huoli. Oikeanpuoleisimmassa sarakkeessa näyttäytyy yläteema, joka on muodostettu alateemoista. Yläteemaksi muodostui *riittämättömyyden tunne*.

Taulukko 3

Esimerkki rakenteellisen analyysin ala- ja yläteemojen muodostumisesta

Merkitysyksikkö	Kuvaus	Alateema	Yläteema
No se tuottaa riittämättömyyden tunnetta mulle ja ... huoli sen oppilaan edistymisestä ja oppimisesta ja sitte niinku onhan sen niinku väärin sitä oppilasta ja sen oppilaan oikeuksia kohtaan, että hän ei saa sitä tukea, mitä hän tarvitsisi, jotta hän pystyis oppimaan ja kehittymään. (Alo1)	Opettaja kokee riittämättömyyden tunnetta ja huolta oppilaan edistymisestä ja oppimisesta. Opettaja kokee vääryyttä oppilasta ja oppilaan oikeuksia kohtaan, koska oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea.	Opettajan kokema riittämättömyyden tunne ja huoli.	
No ehkä siinä on päällimmäisenä se riittämättömyyden tunne, mutta sitten ehkä hyvänä kakkosena tulee just se niinku, just se, et riittääks mun taidot. Et ehkä just se, että on sitä kokemusta kuitenkin aika vähän, mut sit ehkä niinku mä ajattelen kuitenkin, että mulla on ihan hyvä koulutus sitten kuitenkin, että kyllä mä niinku silleen arvostan sitä koulutusta ja kyllä mä oon saanut sieltä hyvät eväät. Mut sitten toisaalta niinku käytännön työ opettaa musta kuitenkin aina vähän enemmän. Tai niinku ne tarvitsee toisinaan, sekä sitä teoriaa että käytäntöä. Ja sit ku sitä käytäntöä ei oo kovin paljon takana, niin ehkä välillä tuntuu, että joutuu aika paljo harjoitella kaikkia asioita ja miettimään ja pohtimaan, et ne ei tule niinku selkärangasta. Mut ehkä mä koen sen silleen, että mun osaaminen on niinku kehittymässä hyvään suuntaan, mut en oo todellakaan vielä valmis ja ehkä myös se asennekki ratkaisee aika paljon, et haluuko olla se joka antaa sitä tukea ja tekee sen eteen kaikkensa, että se onnistuu ja muuta. Et ehkä se asenne on tässä myös ratkaissut sen, että on sujunu ihan ookoosti, mutta myös se, että on mulla paljon vielä opittavaa, tosi paljon. (Alo5)	Opettaja kokee riittämättömyyttä ja epävarmuutta omista taidoistaan. Opettaja kokee osaamisensa olevan laajempaa käytännön taidoissa, vaikka kokeekin, että osaaminen on vasta kehittymässä.	Riittämättömyys ja epävarmuus	Riittämättömyyden tunne
Ja sitte se onkin... Siihen liittyy hyvinkin vahvasti, muistan luokanopettajana niinku, niin se riittämättömyyden tunne ehkä tavaltaan, mä tunnen sen oppilaan, mä tiedän sen tarpeet, mutta mä en pysty vastaamaan niihin sillä tavalla, kun se oppilas kyllä oikeesti tarvis. (Asi7)	Opettajan kokema riittämättömyyden tunne ja kokemus siitä, ettei oppilas saa tarvitsemaansa tukea.	Riittämättömyys ja vähäinen tuki.	

Alateemojen rakentumisen jälkeen analyysivaiheessa kaksi alateemoja yhdistelään kohti merkityskokonaisuuksia. Taulukoin kaikki merkitysyksiköt, kuvaukset ja alateemat yhteen taulukkoon ja aloitin samankaltaisten alateemojen niputuksen. Näistä loin kattokäsitteitä eli yläteemoja.

Yläteemojen muodostumisen jälkeen aloin muodostaa pääteemoja, joissa yläteemat vielä niputettiin yhteen. Näin sain luotua merkityskokonaisuuksista laajempaa kokonaiskuvaa, ja merkitysrakenteiden välillä näkyy suhde toisiinsa. Pääteemojen muodostuksessa hyödynnän esiyymmärrystäni sekä haastatteluaineistoani ja analyysin aikaisempia vaiheita. Seuraavassa taulukossa 4 kuvaan esimerkin pääteemojen muodostumisesta.

Taulukko 4

Esimerkki pääteemojen muodostumisesta

Yläteemat	Pääteema
Riittämättömyden tunne	
Epävarmuus	
Ristiriitaisuuden kokeminen	Opettajan kokemukset inklusiosta
Luottamus	
Vastuu	
Tuen vähäisyys	

Taulukossa 4 esitellyn pääteeman *opettajan kokemukset* lisäksi pääteemoja muodostui kolme: *tuen riittävyys*, *yhteistyö* sekä *luokanopettajan antama tuki*. Kukin pääteema muodostui kolmesta, neljästä, viidestä, kuudesta tai seitsemästä yläteemasta. Monessa merkitysyksikössä oli päällekkäisyyksiä, jonka vuoksi jaoin niitä useampaan alateemaan.

Ja sitte se onkin... Siihen liittyy hyvinkin vahvasti, muistan luokanopettajana niinku, niin se riittämättömyden tunne ehkä tavallaan, mä tunnen sen oppilaan, mä tiedän sen tarpeet, mutta mä en pysty vastaamaan niihin sillä tavalla, kun se oppilas kyllä oikeesti tarvis. (Asi7)

Esimerkiksi asiantuntijaopettaja 7 lainauksen merkitysyksikköä hyödynsin kahdessa eri alateemassa, joita olivat riittämättömyden tunne sekä vähäinen tuki.

5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tutkimus tulee suorittaa hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaisesti. Tutkimuksen teon aikana noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) laatimia ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Näitä ovat esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus työskentelyssä tutkimusprosessin alusta loppuun asti sekä arvostus muiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden työtä kohtaan viittaamalla heihin oikein (TENK, 2012, 6). Ihmisiä tutkittaessa eettiset kysymykset tulevat eteen tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 19). Tutkimusaiheen valinta oli ensimmäinen vaihe, mistä eettinen pohdinta alkoi. Aiheen valinta on Tuomen ja Sarajärven (2018, 154) mukaan ensimmäinen tutkimuksen eettisyyden kannalta olennainen asia. Lähtökohtana on ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen.

Tutkimukseen osallistuneille on tärkeää korostaa osallistumisen vapaaehtoisuutta ja heille on annettava riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista ja luonteesta (Eskola & Suoranta, 2008, 56). Tämä toteutui tutkimuksessa kertomalla aiheesta ja vapaaehtoisuudesta haastattelukutsussa sekä keskustelemalla ennen haastattelua lyhyesti aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 155–156) kuvaavat tutkittavien suojan sisältävän tutkittaville selvitetyn tutkimuksen tavoitteen, menetelmät ja mahdolliset riskit, osallistumisen vapaaehtoisuuden, tutkittavan tietoisuuden tutkimuksen aiheesta sekä tutkittavien oikeuksien ja hyvinvoinnin suojaamisen. Tarkempaa perehtymistä aiheeseen ei tarvittu, jotta tutkittavien kertomukset olisivat mahdollisimman omanlaisiaan. Kaikki tutkittavat olivat vapaaehtoisesti kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Hirsjärven, Remeksen ja Sarajärven (2015, 25) mukaan ihmisten itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa ja tätä lisää se, että tutkittavat voivat valita, haluavatko osallistua tutkimukseen vai eivät. Tutkimuslupa kysyttiin haastattelun aluksi suullisesti ja tiedotteet tutkimuksen teosta annettiin haastateltaville. Aineistoa kerätessä huomioitiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti eettisiä kysymyksiä (TENK, 2012, 6). Tutkittavat olivat tutkijalle entuudestaan tuntemattomia. Anonymiteetin säilyminen oli koko tutkimusprosessin ajan huomion alla. Tutkimusaineistoa säilytetään vain välttämätön aika, vain tutkijan hallussa ja se hävitetään tutkimuksenteon jälkeen. Tutkittavien nimiä tai muita henkilötietoja ei ole julkaistu ja heidät on

nimetty uudelleen, eli tutkittavista on käytetty pseudonyymeja, joka lisää anonyymiteettä.

Tutkimuksen eri vaiheissa kiinnitin huomiota sen luotettavuuteen ja pyrin erityisesti pitämään mielessä tutkimustehtäväni ja tutkimukseni tavoitteet. Laadullisessa tutkimuksessa Hirsijärven ym. (2021, 231) mukaan luotettavuudella voidaan tarkoittaa kuvausten, selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Tutkimukseni luotettavuutta lisää tutkimusraportin johdonmukaisuus ja tutkimuksen toteuttamisen kuvaaminen vaihe vaiheelta. Tutkimusraportissa kuvaan selkeästi aineistonhankintaa, siihen liittyviä tekijöitä sekä aineiston analyysin rakentamista. Hirsijärven ym. (2012, 232) mukaan esimerkiksi haastattelupaikat, olosuhteet sekä haastattelujen kestot tulee tuoda esille tutkimusta raportoidessa. Johdonmukaisuus ja avoimuus on ollut tutkimukseni teossa tietoista. Olen tavoitellut johdonmukaisuutta ja avoimuutta teoreettisen lähestymistavan, aineistonhankinnan ja analyysin osalta. Kiviniemen (2018, 83) mukaan tutkimuksen avoimuus on merkittävässä asemassa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Olen edennyt tutkimuksen raportissa loogisesti ja kuvannut tapahtumia sitä mukaa, kun ne ovat tapahtuneet.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan pitkin tutkimuksen tekoa. Arviointi käsittää sekä teorian, analyysin, tutkimusaineiston ryhmittelyn, luokittelun, tutkimuksen, tulkinnan, tulokset ja johtopäätökset. (Vilka, 2021, 197.) Tutkimuksessani olen kuvannut valintojani ja perustellut näitä. Olen pyrkinyt eri vaiheissa arvioimaan tekemieni ratkaisujen oikeasuhtaisuutta ja toimivuutta tutkimuksen tavoitteiden suhteen. Tutkimusaineistoa tarkastellessa ja etsiessäni sieltä merkityksiä ja näkökulmia, palasin aineistooni useita kertoja uudestaan. Jotta aineistosta voi löytää merkityksellisimmät ja mielenkiintoisimmat merkitykset tulee näin edetä (Moilanen & Räihä, 2018, 56–57). Toisaalta oma rajallisuuteni heijastui aineiston laajuuden edessä. Toisen kokemuksen ymmärtäminen ei ikinä onnistu täysin, etenkin kun osalla tutkittavista oli työkokemusta takana monia kymmeniä vuosia. En siis pystynyt täysin ymmärtämään kaikkia niitä merkityksiä, joita opettajat muodostivat omista kokemuksistaan.

6 TULOKSET

Tulokset koostuvat viidestä alaluvusta, jotka rakentuvat kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti luokanopettajien kokemuksista inklusiosta sekä aloittavien ja asiantuntijaopettajien kokemusten eroista. Tutkimuksesta nousi esille neljä pääteemaa, joita ovat *opettajien kokemuksia inklusiosta*, *luokanopettajan toteuttamia tukikeinoja*, *yhteistyö* sekä *tuen riittävyys*. Taulukossa 5 on esitetty tulosten pääteemat sekä yläteemat, joista pääteemat ovat rakentuneet.

Taulukko 5

Pää- ja yläteemat

Pääteema	Yläteema
Opettajan kokemuksia inklusiosta	Riittämättömyyden tunne
	Epävarmuus
	Ristiriitaisuuden kokeminen
	Luottamus
	Vastuu
Luokanopettajan toteuttamia tukikeinoja	Tuen vähäisyys
	Eriyttäminen
	Struktuuri
	Ennakointi
Yhteistyö	Motivointi
	Yhteistyö erityisopettajien kanssa
	Yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa
Tuen riittävyys	Kodin ja koulun yhteistyö
	Eriyisopettajaresurssit
	Ohjaajaresurssit
	Tukimuotojen epämääräisyys

Tutkimustulokset esittävät luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Tulokset tuovat esille, miten opettajan asiantuntijuus vaikuttaa inklusion kokemiseen.

Edellisen lisäksi tuloksista ilmenee luokanopettajien käyttämät tukimuodot, luokanopettajan toteuttama yhteistyö sekä tuen riittävyys. Tulokset on esitetty taulukon 5 mukaisessa järjestyksessä. Kukin pääteema on jaettu yläteemoihin, jotka on esitetty alaotsikoissa. Näiden pohjalta luodut alateemat käsitellään yläteemojen yhteydessä. Luvussa 6.5. vertailen aloittavien opettajien ja kokeneiden luokanopettajien kokemusten välisiä eroja.

6.1 Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Ensimmäisenä pääteemana on *luokanopettajien kokemuksia inklusiosta*. Pääteeman muodostivat yläteemat *riittämättömyyden tunne, epävarmuus, ristiriitaisuuden kokeminen, luottamus, vastuu ja tuen vähäisyys* (ks. Taulukko 6).

Taulukko 6

Luokanopettajien kokemuksia inklusiosta

Yläteemat	Pääteema
Riittämättömyyden tunne	Opettajan kokemukset inklusiosta
Epävarmuus	
Ristiriitaisuuden kokeminen	
Luottamus	
Vastuu	
Tuen vähäisyys	

Luokanopettajista kaikilla oli kokemuksia inklusiosta, mutta kokemusten määrä vaihteli. Inklusio ymmärrettiin kuitenkin samalla tavalla. Osa luokanopettajista kuvasi kokemuksissaan haastaviakin tunteita, ja osalla kokemusten haasteet liittyivät resursseihin ja vaatimuksiin. Kokemuksia tarkastellessa opettajat kokivat etenkin riittämättömyyttä ja epävarmuutta sekä ristiriitaisuutta, joihin liittyi myös oppilaiden huomiointi, vähäinen tuki ja huoli oppimisen edistymisestä. Moni opettaja koki erityisen tuen oppilaan olevan väärässä paikassa ja tarvitsevansa pienryhmää. Osalla opettajista oli myös haasteita viedä asioita eteenpäin.

Epävarmuutta aloittavien opettajien osalta aiheutti osaamisen vähyys, mutta toisaalta erityisopettajan ja muiden opettajien tuki antoi vahvistusta omille ajatuksille. Asiantuntijaopettajat kokivat luottamusta omiin taitoihin, jota vahvasti lisääntynyt ymmärrys ja osaamisen vahvistuminen. Myös asiantuntijaopettajat korostivat erityisopettajan tuen tärkeyttä. Luokanopettajien kokemuksissa korostui toiminnan ennakkoinnin tärkeys, joka yhdistyi rutiineihin ja sovittuihin työskentelytapoihin. Nämä lisäsivät opettajan positiivista kokemusta inklusiosta.

6.1.1 Riittämättömyyden tunne

Riittämättömyyden tunne nousi sekä aloittavilla että asiantuntijaopettajilla suureksi tunteeksi inklusion kokemuksia pohtiessa. Asiantuntijaopettajilla riittämättömyyden tunne heijastui tietoon siitä, mitä oppilas tarvitsisi, mutta kykenemättömyyteen täyttää oppilaan tarpeita. Monella oli haasteita riittävässä tuen toteuttamisessa, sillä omat keinot olivat rajallisia eikä aikaa paneutua yhden oppilaan tarpeisiin ollut riittävästi.

...se riittämättömyyden tunne ehkä tavallaan, mä tunnen sen oppilaan, mä tiedän sen tarpeet, mutta mä en pysty vastaamaan niihin sillä tavalla kun se oppilas kyllä oikeesti tarvitsee (Asi7)

Aloittavilla opettajilla riittämättömyyden tunne yhdistyi huoleen oppilaan edistymisestä ja oppimisesta ja kokemus epäoikeudenmukaisesta kohtelusta näyttäytyi aloittavien opettajien kokemuksissa. Riittämättömyyden tunteeseen yhdistyi myös aloittavilla opettajilla luokanopettajan ajankäyttö, sillä luokanopettajan arjessa työnkuva on laaja, eikä yksittäiselle erityisen tuen oppilaalle ole mahdollista antaa luokanopettajana erityisopetuksen tasoista tukea.

No se tuottaa riittämättömyyden tunnetta mulle ja tottakai mulla on huoli sen oppilaan edistymisestä ja oppimisesta ja sitte niinku onhan sen niinku väärin sitä oppilasta ja sen oppilaan oikeuksia kohtaan, että hän ei saa sitä tukea, mitä hän tarvitsisi, jotta hän pystyis oppimaan ja kehittymään. Ja periaatteessa, koska kaikki kumuloituu ja tulee niinku tavallaan, rakentuu päällekkäin, ja jos me nyt ollaan jo vähän niinku puoliteholla ja vajaasti liikenteessä ja sitten siitä niinku hänen pitäisi kolmannelle luokalle ens vuonna siirtyä ja muuta, niin ei se tää ei ole niinku lainkaan hyvä suunta tällä hetkellä. Ja sit se, että mulla ei ole aikaa hänen niinku ohjaamiseen ja hänen niinku tarpeiden täyttämiseen, koska siellä on tavallaan myös sitten muita, ketkä mulla on samassa tilanteessa ja melkein yhtä paljon apua ja tukea tarvitsevia, niin hän jää valitettavasti jonkun verrankin oman onnensa nojaan. (Alo1)

Myös Alajoki (2021, 181) on todennut, että opettajat kokevat riittämättömyyttä ja hämmennystä inklusiosta. Opettajien kuvauksissa ilmeni riittämättömyyttä ja haasteita siinä, miten yksittäisen oppilaan ehdoilla voidaan toimia, kun on myös muu luokka, jonka kanssa työskennellä. Kuinka paljon yksi oppilas voi rajoittaa muuta toimintaa? Huolta inklusio ja erityisen tuen oppilaan integroituminen luokassa aiheuttaa myös muiden, niin oppilaiden kuin opettajienkin suhtautuminen.

Et ehkä se riittämättömyyden tunne siinä, et ei repee kaikkeen, mut sit myös se ristiriita siinä, että se tuen tarve on niin valtava, että se heijastuu jo siihen, että mä rupeen miettiä, että voidaanko me tehdä joitakin asioita tämän yksi oppilaan takia ja sitten taas musta tuntuu pahalta niiden muiden puolesta. ... Muut oppilaat välkällä, ymmärtääks ne sitä, ärsyttääks ne sitä tahallaan, sit jos tulee joku tilanne, et joku muu opettaja on nähnyt tai kuullut tai jotain niin itelle tulee hirveän niin puolustamisen tarve, kun tietää sen oppilaan ja mistä sillä menee hermot ja muuta niin tai missä tarvitsee juuri tukea, niin sitten se ehkä saattaa niinku näyttäytyä joillekin opettajille tosi sellaisena niinku häiriökäyttäytymisestä tai jotenkin, et se tekis tahalleen jotain juttuja, vaikka ite sit taas tuntee ja tietää, niin se on välillä myös tosi iso haaste. ... niinku vaikka tietää, että joku opettaja ajattelee jotakin hänestä, ... Se on niinku se kaikista, että niinku moni opettaja tuntuu ajattelevan oppilaita just niin, että kaikkien pitäis tehdä samalla samalla tavalla tai et unohtetaan se, että toi on saattanu, tolla saattaa olla joku syy, miks asia on nyt näin. (Alo5)

Heikosen (2020, 66) mukaan riittämättömyyden tunnetta voi aiheuttaa epävarmuus ja tilanteen lisääntynyt aktiivisuus. Myös odottamattomien luokkahuonetapahtumien kohtaaminen voi olla ylivoimaista tai uhkaavaa, jos kokemusta työstä on vain vähän tai esimerkiksi opetusharjoittelun kokemukset ovat negatiivisia. Lisäksi Alajoki (2021, 134) kuvaa, ettei luokanopettajan aika, yksin luokkaa opettaessaan, riitä jokaiselle. Luokanopettajien kuvaamat riittämättömyyden tunteet ja ajankäytön haasteet näyttävät ongelmallisina koko koulun toimintakulttuurin näkökulmasta.

6.1.2 Epävarmuus

Epävarmuuden kokeminen heijastui riittämättömyyden tunteeseen ja etenkin aloittavilla opettajilla epävarmuutta koettiin omista taidoista. Kuten Heikonen (2020, 66) totesi, epävarmuus omasta työskentelystä tai taidoista voi aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. Aloittavilla opettajilla oli kokemusta luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen alle kaksi vuotta, eikä koulutuksia juuri ollut kertynyt luokanopettajakoulutuksen päälle. Opettajat kokivat pääosin peruskoulutuksen hyväksi, vaikka kokemuksista ilmeni myös käytännön työn merkitys

osaamisen kehittymiseen. Epävarmuutta koettiin erityisesti omien taitojen riittävydestä, vaikka jokainen opettaja oli muodollisesti pätevä luokanopettaja, eikä näin ollen pätevydestä johtuvaa epävarmuutta ilmennyt.

No ehkä siinä on päällimmäisenä se riittämättömyyden tunne, mutta sitten ehkä hyvänä kakkosena tulee just se niinku, just se, et riittääks mun taidot. Et ehkä just se, että on sitä kokemusta kuitenkin aika vähän, mut sit ehkä niinku mä ajattelen kuitenkin, että mulla on ihan hyvä koulutus sitten kuitenkin, että kyllä mä niinku silleen arvostan sitä koulutusta ja kyllä mä oon saanut sieltä hyvät eväät. Mut sitten toisaalta niinku käytännön työ opettaa musta kuitenkin aina vähän enemmän. Tai niinku ne tarvitsee toisiaan, sekä sitä teoriaa että käytäntöä. Ja sit ku sitä käytäntöä ei oo kovin paljon takana, niin ehkä välillä tuntuu, että joutuu aika paljo harjoitella kaikkia asioita ja miettimään ja pohtimaan, et ne ei tule niinku selkärangasta. Mut ehkä mä koen sen silleen, että mun osaaminen on niinku kehittymässä hyvään suuntaan, mut en oo todellakaan vielä valmis ja ehkä myös se asennekki ratkaisee aika paljon, et haluuko olla se joka antaa sitä tukea ja tekee sen eteen kaikkensa, että se onnistuu ja muuta. Et ehkä se asenne on tässä myös ratkaissut sen, että on sujunu ihan ookoosti, mutta myös se, että on mulla paljon vielä opittavaa, tosi paljon. (Alo5)

Aloittavat luokanopettajat kokivat epävarmuutta, mutta toisaalta jokaisen puheissa ilmeni rohkeus olla yhteydessä erityisopettajaan tai kokeneempiin luokanopettajiin. Yksi aloittava opettaja totesi myös, että epävarmuus rohkaisee myös osaltaan kokeilemaan erilaisia työtapoja ja kokeilujen myötä löytyy keinoja, jotka oman luokan kanssa toimivat. Kyseinen opettaja kertoi näiden kokeilujen ja oman luokan kanssa toimivien työskentelytapojen löytämisen lisäävän varmuutta opettamiseen.

Hakalan ja Leivon (2015, 15) mukaan erityisoppilaiden opettamisen kokemukset lisäävät myönteistä suhtautumista inklusioon verrattuna niihin, joilla kokemusta on vain vähän tai ei ollenkaan. Moni aloittava opettaja totesikin tarvitsevansa lisäkoulutusta tai työkokemusta omien taitojen vahvistumiselle.

Yksi aloittavista opettajista kertoi koulunsa toimintakulttuurista, jossa erityisen tuen oppilaat olivat aikaisemmin pienluokassa, eikä inklusiota toteutettu integroiden oppilas yleisopetuksen luokkaan. Myöhemmin, kun inklusiota alettiin toteuttaa, aiheutti se haasteita opettajien suhtautumisessa. Alajoen (2021, 141, 161) mukaan epävarmuus näyttäytyy opettajan työssä muuttuneena työnkuvana, joka johtuu muun muassa inklusion vaillinaisesta toteutumisesta eikä opettajilla välttämättä ole riittävästi tietoa oppilaista tai heidän tarpeistaan. Juuri edeltävän kaltaista ajattelua ilmeni aloittavan opettajan kuvaamassa koulussa. Opettaja kertoi, ettei koulun toimintakulttuuri vielä ollut paras mahdollinen inklusion näkökulmasta.

... se niinku inkluusioajattelu ja se tuen toteuttaminen ei oo ehkä niinku silleen niin niinku parasta mitä vois olla. (Alo5)

Toisaalta epävarmuus mahdollistaa Alajoen (2021, 161–163) mukaan uudelleen organisoitumista, joka haastaa vanhoja totuttuja tapoja ja mahdollistaa uuden syntymisen. Epävarmuus ja sen myötä taitojen kehittäminen voi myös lisätä mahdollisuutta löytää toimivia inklusiivisia opetuskäytänteitä.

6.1.3 Ristiriitaisuuden kokeminen

Ristiriitaisuus ilmeni epävarmuutena omista taidoista, mutta myös toiminnan suhteuttamisena muun luokan työskentelyyn. Ristiriitaisuutta opettajien kokemusten mukaan aiheuttaa myös yhden voimakas tuen tarve, jonka aikana muut eivät saa lainkaan tukea. Luokanopettajat kokivat, että erityisen tuen oppilas tai oppilaat veivät paljon huomiota ja tarvitsivat runsaasti tukea. Pääosin jokin tehtävä, joka oli muille helppo saattoi tukea tarvitsevalle oppilaalle olla liian vaativa. Suurimpana haasteena koko ryhmää opettaessa nousi käyttäytymisen haasteet tilanteissa, joissa luokka oli pelaamassa esimerkiksi pallopelejä.

No ehkä se on tullut nyt päällimmäisenä mieleen, että se on välil tosi iso ristiriita, että niinku tiedätte, että tämän erityisen tuen oppilaan kanssa niin jotkut asiat on tosi haastavia mut sit taas niinku lähestulkoon kaikille muille mun oppilaille ne on niinku ei haastavia. Ni sit se ristiriita sen välillä on välillä tosi vaikeata silleen, että voidaanko me nyt pelata jotakin peliä liikassa, kun mä tiedän, että yhdellä menee täysin hermot ja kaksikymmentäneljä muuta menee ihan intona mukana. Et tää on niinku se isoin, että mä joudun aina niinku miettii, että jos se hermot menee, niin onks mulla siinä se toinen aikuinen tai kenelle mä sit soitan tai miten mä pääsen irtautumaan tai miten voin jakautua kahtia. Et mulla jää kuitenkin aina ne kaksikymmentäneljä sinne ja sit se niinku se on se iso ristiriita mun mielestä tässä hommassa, että se kuinka niinku toinen tarvitsee niin paljon tukea, mutta sitten muut pärjää niinku aika oookoo niinku tietyissä tilanteissa. Ni se on niinku haastavaa ja sitten myös se sama niinku pätee esimerkiksi oppimiseen liittyen, että jos niinku joku oppilas sitoo tosi paljon siellä oppitunnilla ja sitten siellä on aina ne muut, joita ei ehi auttamaan. (Alo5)

Ristiriita ilmeni opettajien kokemuksissa myös ajatuksena oppilaiden haasteista, mutta toisaalta erityisen tuen oppilaan integroitumista pidettiin rikkautena ja mahdollisuutena rakentaa ymmärtävää ja hyväksyvää luokkailmapiiriä. Alajoki (2021, 55) kuvaa saman suuntaisia ajatuksia: inkluusion koetaan hankaloittavan opetusta, mutta opetuksessa käytetään monimuotoisia tapoja opettaa ja oppia. Erityisen tuen oppilaan integroituminen luokkaan aiheuttaa siis ristiriitaisuutta, mutta sen vuoksi ollaan myös valmiita suunnittelemaan erilaisia keinoja toteuttaa opetusta.

Parhaimmillaan inkluusio on opettajien kuvaamana merkityksellistä, mutta sen haasteet nousevat usein merkityksellisyyden rinnalla negatiivisiksi ajatuksiksi. Ajankäytön haasteet, ja halu tukea oppilaita nousivat kokemuksissa ristiriitaisiksi. Myös Alajoen (2021, 130) mukaan inklusion ristiriitaisuus liittyi haluun auttaa ja tukea oppilaita, mutta siihen ei ollut riittävästi aikaa. Yhden luokanopettajan on haastava toteuttaa inklusiota yksin ja Hakala ja Leivo (2015, 19) toteavatkin koulukulttuurin muutoksen mahdollistuvan pedagogisen johdon myötä.

6.1.4 Luottamus

Asiantuntijaopettajien osaaminen täsmentyi pystyvyydenkokemukseen ja luottamukseen omien taitojen riittävydestä. Yksi asiantuntijaopettajista kertoi pystyvänsä antamaan riittävästi tukea ja luottavansa omassa opetuksessa omien taitojen riittävyteen. Opettajan kokemuksissa nousi vahvasti esille erityisopettajien roolin tärkeys luokanopettajan työparina tuen toteuttajana.

Joo kyl mä oon kokenu et kyl mä pystyn. Tosi hyvin antamaan. En mä tiedä, et onks se sit se totuus. Mut kyl mä siihen luotan tos omassa opetuksessa, että mun taidot riittää. Riittää oikein hyvin kaikenlaisten oppilaiden ja kaikenlaisten vanhempien kanssa. Et en oo kyl ite kohdannu semmosii oppilaita, kenen kanssa ei pärjäis tai kenen kanssa ei. Et oppilaat saattaa olla eri mieltä, et. Tai sit on sellasia koteja, et on kaikkien kanssa mennyy oikein hyvin aina. Et on keksiny ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin, mut sekin sitten. Siin on totta kai, saa koko ajan tukea muualta, noilta erityisopettajilta ja sitte rinnakkaisluokkien opet, mut varsinkin erityisopet, ne on ratkaisevassa roolissa, että minkälaisia ne on koulussa. Että miten ne hoitaa sen homman, et niitäkin on erilaisia sitten nähdään, miten suuri vaikutus sillä on siihen luokan työskentelyyn. Ja sit siihen et se tukee just mun toimintatapoja. Et tuo siihen sit oman lisän. (Asi6)

Toisaalta asiantuntijaopettajat pohtivat myös oman työskentelyn arvioinnin tärkeyttä ja osa nosti esille myös täsmällisemmän muistiinpanojen kirjoittamisen: mikä toimii ja mikä ei toimi. Asiantuntijaopettajat kertoivat luottavansa omaan tekemiseen ja korostivat myös epävarmuuden näkyvän oppilaille.

Et ittee on ihan hyvä arvioida, mut yritän aina sit luottaa siihen omaan tekemiseen, koska jos mä en luota siihen omaan tekemiseen, ni sit ei kyl oppilaatkaan luota ja ne huomaa sen. (Asi6)

Yksi asiantuntijaopettajista vahvasti oman koulutuksen ja kertyneen luokanopettajan kokemuksen antavan hyvän osaamisen ja pedagogisen näkemyksen omaan tekemiseen. Opettaja kertoi pystyvänsä hyödyntämään saatuja oppeja arjessa.

No mä ite koen niin, että että kaikki se niinku luokanopettajan kokemus ja sitten se koulu- tus, mitä mä sain ... niin mä koen, että mulla on aika hyvä niinku osaaminen siinä ja taval- laan se semmoinen niin kuin pedagoginen näkemys niin mä pystyn ite hyödyntää sitä siinä, mitä mä teen. (Asi7)

Luottamusta omiin taitoihin ei näkynyt aloittavien opettajien kokemuksissa. Alajoki (2021, 137–138, 140) täsmentää inklusiiossa käytettävien opetusmenetelmien perustuvan usein sellaisiin opetusstrategioihin, joita käytetään tavallisestikin yleisopetuksessa. Opettajan vahva ammatillinen autonomia ja yksin tekemisen kulttuuri vaatii opettajalta luottamusta omiin taitoihin, mutta yhteisopettajuus ja inklusiiossa etenkin erityisopettajan tuki mahdollistaisi myös aloittavien opetta- jien luottamuksen syntymisen.

6.1.5 Vastuu

Erityisen tuen oppilaan integroituminen yleisopetuksen luokkaan aiheuttaa luo- kanopettajalle vastuuta. Yksi opettaja kuvasi vastuun tuen toteuttamisesta kaa- tuneen täysin luokanopettajalle, sillä erityisopetusta ei ollut saatavilla. Koulussa erityisopettajan rekrytointi ei onnistunut ja erityisopettajan työtä teki ohjaaja. Ti- lanne aiheutti luokanopettajalle huolta oppilaan edistymisestä ja riittämättö- myyttä omista taidoista, sillä luokanopettaja koki, ettei hänen koulutuksellaan ollut mahdollisuutta tukea oppilasta riittävästi. Toisaalta osalla luokanopettajista vastuu on jakautunut erityisopettajan ja luokanopettajan kesken, jos resurssit ovat olleet kohdallaan.

No aikaisemmin on ollut monenlaista, että inklusio on ollut se, että kun tavallisessa luo- kassa ilman sitä oikeenlaista tukea, niin on laitettu luokanopettajan vastuulle ja se ei ole toiminut sen lapsen kannalta. Lapsen edun mukaista ei ole ollu opetus. Mutta tällä hetkellä niin meillä on niinku erityisluokka, on niinku opettaja sitä varten, että voi olla siellä omassa luokassa. Siellä on tota ohjaajia tukena ja sitten he erityisoppilaat voi olla myös niinku tossa tavallisen luokan mukana. Et joustavasti, mitä milloinkin tarvitsee ja jos on joku oppiai- nekohtainen tai päiväkohtainen tarve, että on omassa luokassa pienemmässä tilassa ja tu- kivälinein, niin sitten ollaan siellä tai sit voi olla et tulee kattoo yhen tunnin tai hetkeksi aikaa sitä tavallista opetusta. Et toi on niinku töissä se ihannetilanne, että se todella saa sitä tukea monin eri tavoin. (Alo3)

Alajoki (2021, 132) kuvaa opettajien kokevan vastuuta etenkin oppilaiden opet- tamisesta. Erityisen tuen oppilaan integroituminen yleisopetuksen luokkaan il- man riittävää erityisopetuksen resurssia on luokanopettajan pedagogisen osaa-

misen ylittämistä. Alajoki täsmentää, että opetusryhmät tulisi rakentaa tasapainoiksi, sillä joissain tapauksissa inkluusiossa tukea tarvitsevat oppilaat integroidaan samaan opetusryhmään.

Vastuuta myös jaettiin luokanopettajien kertoman mukaan. Yksi aloittavista opettajista, joka toteutti yhteisopettajuutta, kertoi toisella opettajalla olevan enemmän vastuuta opetuksesta ja toisella enemmän ryhmänhallinnasta. Luokassa oli myös käytössä ohjaajan tuki, jolloin tukea tarvitsevat saivat kohdennettua tukea. Luokissa, joissa resurssit olivat riittävät ja kohdennettu oikein, yhteisopettajuus luokanopettajan ja erityisopettajan kesken onnistui. Näissä tilanteissa vastuu jakautui tasapuolisesti, joskin luokanopettajien kertoman mukaan erityisopettaja otti vastuuta enemmän integroiduista erityisen tuen oppilaista.

6.1.6 Tuen vähäisyys

Moni luokanopettaja kertoi riittämättömistä tuen keinoista ja tukikeinojen toimimattomuudesta. Ehdottomasti suurimpana haasteena ilmeni resurssien vähäisyys, ja toisaalta myös ajatus siitä, että erityisen tuen oppilaat eivät kuulu yleisopetuksen luokkaan. Yksi aloittavista opettajista koki, että erityisen tuen oppilaat ovat yleisopetuksessa ”väärässä paikassa”, eivätkä saa tarvitsemaansa tukea.

... semmoset kokemukset näistä erityisen tuen lapsista on, että ne on väärässä paikassa, he ei saa yleisopetuksessa riittävästi tukea, ei lähimainkaan, vaikka me ollaan paljastettu kaikki resurssit heidän hyväks mitä meillä on käytössä (Alo2)

Luokassa oli ilmennyt paljon haasteita luokanopettajan mukaan ja eri tukimuotoja oli kokeiltu laajasti. Monen luokanopettajan vastauksissa korostui myös kielteinen suhtautuminen inkluusioon resurssien ja sen myötä tuen vähäisyyden vuoksi. Yksi aloittavista luokanopettajista korosti resurssien tärkeyttä. Opettaja koki inkluusion näyttävän kielteisenä yleisopetuksen liian vähäisten resurssien vuoksi. Aloittavalla opettajalla oli omassa luokassaan hyvät resurssit, vaikka luokassa ilmeni siltikin haasteita eikä luokan aikuismäärä tuntunut riittävältä.

No varmaan just sen tärkeys, että olis noita resursseja. Että tosi moni opettajahan ei pidä tästä inkluusioajatuksesta just sen takia, että heillä ei oo sitten niitä resursseja siellä luokassa. Ja eihän se sitten tietenkään voi toimia, että vaikka mullakin on niin paljon sitä tukea, niin silti meistä välillä tuntuu, että ne osa erityisen tuen oppilaista ei saa tarpeeksi tukea, jos erityisopettaja joutuu välillä olemaan yhen oppilaan kanssa ja sitten kaks muuta erityisen tuen oppilasta jää vähän niinku paitsi siitä opetuksesta. Että on siinä meilläkin paljon haasteita ja välillä tosiaan tuntuu siltä, että ei niinku riitä silti se meidän aikuisten niinku tuki niille ehkä, ketkä sitä tarvis. (Alo4)

Sekä monen asiantuntijaopettajan että aloittavan opettajan vastauksista ilmenee, ettei erityisen tuen oppilaan paras mahdollinen opiskelupaikka ole yleisopetuksen ryhmään integroituminen vaan kiinteälle pienryhmälle ja erityisopettajan jatkuvalle tuelle on tarve. Inklusio ja lähikoulu eivät siis sovi jokaisen oppilaan tarpeisiin. Kuitenkin ryhmään kuulumisen on toimintakulttuurin näkökulmasta tärkeä havainto. Se luo turvallisuuden tunnetta ja osallisuutta oppilaalle. (Alajoki 2021, 18–19.) Tämä näkökulma puoltaa inklusion lähikouluperiaatetta, vaikka opettajien kokemuksissa käykin ilmi, ettei inklusio sovi jokaiselle oppilaalle.

Tosi usein, tai on ollut tapauksia, et on ollut sellasia useampia tapauksia, et niin ku tänki luokan kanssa meinas olla, että ei ettei tää ei oo se oikee paikka, et se on tosi vaikee sitte myöski saada eteenpäin ja onneks asiat ratkes sitte muulla tavalla. Et tosi hyvin. Tällä erityisen tai tehostetun tuen oppilaalla tässä luokassa. Mut paljon on sellasta et tarvis lisää tukea, ja kuitenkin ois valmis ottamaan sitä vastaan, ja haluis sitte, et haluu ja luottaa kouluun ja siihen et kouluun, et siellä tiedetään, mikä on lapselle parhaaksi. (Asi6)

Inklusion toimivuuden kannalta korostettiin tukimuotojen riittävyttä, etenkin resursseja, jotta tuen toteuttaminen ei kaadu vain luokanopettajan harteille. Yksi asiantuntijaopettaja koki inklusion mielekkäänä omalta kohdaltaan, mutta korosti tukitoimien riittävyttä ja oikeaa kohdentamista.

Kyllä mun mielestä yleisesti ottaen on myönteisiä kokemuksia, että on niinku nähny sen mielekkäänä sen inklusion näitten lasten tai oppilaiden kohdalla, mitä mulle on tullu eteen. Toki siinä on ollut hirveän tärkeä homma ollu se, että ne tukitoimet olisi mahdollisimman niinku tarkasti mietittyä, että niihin olisi oikeasti resursseja sitten. Sitten niin kuin kuinka luokanopettaja ei kuitenkaan ole erityisopettajan, niin sitä erityisopettajan tukea pitäis olla aika lailla ja monenlaista tukea sille lapselle. (Asi9)

Hakalan ja Leivon (2015, 20) mukaan riittämättömät tukitoimet luokassa, jossa opetetaan kaikkia oppilaita, voi olla vahingollista ja vastuutonta. Myös Alajoen (2021, 129) mukaan inklusio perustuu yhteistyöhön, jossa riittävät tukitoimet hyödynnetään ja mahdollistetaan niiden toteutuminen. Myös Jahnukainen (2015, 7) on todennut, että kolmiportaisen tuen järjestelmä tähtää siihen, että jokainen oppilas kykenisi riittävien tukitoimien avulla opiskella yleisopetuksen luokassa. Tällä hetkellä monessa koulussa on tilanne, jossa tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea.

6.2 Luokanopettajan toteuttamia tukikeinoja

Tulosten toinen pääteema on *luokanopettajan toteuttamia tukikeinoja*. Luokanopettajat toteuttavat tukea esimerkiksi *eriyttäen*, sekä *struktuurin*, *ennakoinnin* ja *motivoinnin* keinoin (ks. Taulukko 7).

Taulukko 7

Luokanopettajien toteuttamia tukikeinoja

Yläteemat	Pääteema
Eriyttäminen	Luokanopettajan toteuttamia tukikeinoja
Struktuuri	
Ennakointi	
Motivointi	

Tässä luvussa luokanopettajan toteuttamissa tukikeinoissa pohjalla oli erityisopettajan kanssa sovitut keinot ja yhteistyö erityisopettajan kanssa. Tärkeimpänä tuen tavoitteena luokanopettajista useampi nosti esille turvallisen oppimisympäristön rakentamisen jokaiselle oppilaalle. Jokaisella luokanopettajalla korostui eriyttäminen, struktuuri ja toistuvat rutiinit sekä ennakointi. Moni nosti esille myös motivoinnin tärkeyden. Sovittuja toimintamalleja korostettiin useamman opettajan vastauksissa.

6.2.1 Eriyttäminen

Jokainen luokanopettaja kuvasi toteuttavansa eriyttämistä yhtenä tuen muotona. Eriyttämistä pidettiin tärkeänä jokaisella vuosiluokalla ja sen hyödyntäminen korostui eri tuen portailla. Oppilastuntemus korostui eriyttämistä pohtiessa ja eriyttämisen koettiin sujuvoittavan arkea. Yksi asiantuntijaopettajista kertoi luokansa toimintakulttuurissa eriyttämisen olevan luonteva osa arkipäivää, kun jokainen oppilas ymmärsi erilaisten tehtävien ja määrän olevan kunkin oppilaan tarpeita kohtaava. Tehtäviä pilkottiin, tehtävien tasoja vaihdeltiin ja työskentelyä tauotettiin.

... se teki eri tehtävää, niinku osaavat siis sitä, että tule itse itsekin joskus jotenkin jotain tavallaan vaan haastavampaa tehtävää, ni et toi onko toi niinku vaikka niin hyvä matikassa tai jossain aineessa. Et sen takii. Ehkä ne tietää sen mutta pitää vaan eri tavalla se sanoa. (Asi6)

Luokanopettajat kuvasivat eriyttämisen olevan arjen työtapa ja luontainen osa opetustyötä. Tehtävien eriyttämisessä korostui oppilaan taitotason huomiointi ja tehtävien eri muodot. Osa hyödynsi monisteita, kun osa valitsi kirjan tehtävistä sopivat. Eriyttäminen voidaan Alajoen (2021, 60) mukaan nähdä joko laajana tai suppeana. Suppeasta näkökulmasta eri oppiaineita tai yksittäisiä koulunkäynnin osa-alueita voi eriyttää. Laajemmin katsottuna eriyttäminen voi liittyä opetusjärjestelyihin, oppimisen menetelmiin, materiaaleihin ja arviointiin.

... käytännössä on ollut sitä että, että on pyrkiny eriyttämään niitä tehtäviä, sen niinku, sille oppilaan niinku taitotasolle sopivammaksi (Asi7)

Joissakin oppiaineissa taitotason eriyttäminen on tarkoittanut alaspäin eriyttämistä ja joissakin oppiaineissa ylöspäin eriyttämistä. Eriyttämistä hyödynnettiin myös oppilaiden motivoinnissa sekä esimerkiksi paikkojen valinnassa oppilaiden tukemiseksi. Osa luokanopettajista kertoi käytössä olevista eriyttävistä tehtäväkirjoista, mutta suurella osalla näitä ei ollut käytössä. Osalla opettajista oli kokemuksia siitä, että eriyttävää materiaalia tarvitsevat oppilaat kartoivat eriyttäviä kirjoja tai muita materiaaleja, koska ne ovat erilaisia verrattuna muiden materiaaleihin.

Isosomppi ja Leivo (2015, 690) kuvaavat keskeisenä tuen toteutumisen menetelmänä inklusiivisessa eriyttämisessä. Myös Alajoki (2021, 129, 133–134, 159) toteaa eriyttämisen ja opetusta tukevien järjestelyjen olevan osa inklusiivista koulutyötä. Eriyttämisen haasteet nousevat usein esille, jos opettaja opettaa ryhmää yksin ja eriyttämisen mahdollistuminen korostaa suunnittelua. Kuten tutkimuksessani, myös Alajoen mukaan opettajan ajankäytön haasteet ilmenivät eriyttämisen ja opetuksen yksinkertaistamisena.

Alajoki (2021, 175–176) kuvaa inklusion yhteydessä puhuttavan enemmän tuen järjestämisestä kuin opetuksen eriyttämisestä. Eriyttäminen voidaan kuitenkin ymmärtää yksilöllisenä tukena sitä tarvitseville oppilaille, nopeammin edistyville oppilaille opetuksen järjestämistä tai koko luokan opetukseen, jolloin inklusio voidaan ymmärtää koulujärjestelmän muutoksena.

6.2.2 Struktuuuri

Struktuuria pidettiin tarpeellisena osana oppilaan tukea, jota luokanopettaja toteutti päivittäin. Päivän ja tunnin aloitusta ja lopetusta pidettiin tärkeänä ja etenkin päivän aloituksen merkitystä korostivat monet opettajat. Opetuksen strukturointi helpotti opettajien kokemusten mukaan päivän rungon samankaltaisena pysymistä ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toiminnanohjauksen helpotumista.

Jos mä saan, jos se päivä lähtee. Et osalla se on tosi pienestä kiinni, että mistä se päivä lähtee alaspäin sitten. Että saisi se pysymään hyvänä, ni kyl se päivän, ihan tunnin alku on tärkeä, et se pysyy koko ajan halli.. Hallinnassa alusta lähtien. Et niinku kaiken sen tunnin alku on tärkein. Eli miten se miten sen sitten aloittaa kaikissa tunteissa. Ja et jos siit saa sellasta positiivista niille et menee hyvin. Ja saa kehuttua ja. Et niillä varsinkin kenellä se keskittyminen riittää. (Asi6)

Erilaiset oppijat voivat myös tuoda luokkaan käytäntöjä, jotka juurtuvat opetuksen arkeen ja toiminnasta hyötyy moni oppilas. Näin kävi yhdelle asiantuntijaopettajalle, joka lisäsi struktuuria luokkaan yhden oppilaan vuoksi.

... sitten yks mun tämmöinen erityisen tuen oppilas, hänellä oli ADHD, niin se toi mukanaan tietysti luokkaan sit semmoisia yhteisiä käytänteitä, että esimerkiksi niinku se edellytti sitä, että mun piti strukturoida opetusta paljon enemmän. (Asi7)

Strukturoinnilla opettajat tarkoittivat järjestelmällisyyttä, aikataulutusta ja päivärutiineja. Moni opettaja kertoi strukturoinnista olevan hyötyä kaikkien oppilaiden kannalta. Yksi aloittavista opettajista kuvasi struktuurin hyödyttävän kaikkia oppilaita, sillä ennakointi tukee jokaisen oppilaan päivärytmiä.

No kaikki hyötyy aika selkeästä niinku struktuurista. Et asiat tehään samalla lailla. On tosi vahva kuvatuki, koko aika, että mitä tehdään ja just aika selkeä semmoinen päiväjärjestys, että mitä tulee tapahtumaan. Ni se on ehkä niinku avainasemassa tossa, mistä koko luokka hyötyy ja ne erityisen tuen oppilaat. (Alo4)

Luokista löytyy aina oppilaita, jotka tarvitsevat oppimiseensa strukturoidun ympäristön, pienemmän ryhmän ja oppilaan tarpeet ja taidot tuntevan opettajan (Alajoki, 2021, 56). Struktuuuri tuo Sandbergin (2016b, 84) mukaan opetukseen turvallisuutta ja pysyvyyden tunnetta, joka voi auttaa erityisen tuen oppilaiden arkea. Myös Kokko ym. (2013, 41) toteavat strukturoinnin olevan suositeltua kaikissa heterogeenisissä ryhmissä.

6.2.3 Ennakointi

Strukturin rinnalla ennakointi nousi toiseksi tärkeimmäksi tukikeinoksi, jota luokanopettaja voi arjessa toteuttaa. Ennakoinnilla luokanopettajat tarkoittivat tuntien tarkkaa suunnittelua ja tilanteiden ennakointia erityisen tuen oppilaan näkökulmasta. Myös ennakoinnissa ryhmän aikuisten määrä nousi esille usean opettajan vastauksissa.

No tottakai se ainakin tän yhen oppilaan kohalla. Oikeastaan mulla ei ole semmoista tilannetta, että mä olisin tavallaan ollenkaan yksin. Että, jos kun on se yks oppilas, joka tarvii sen yhen aikuisen, että tota sitten mulla on niinku ohjaaja siinä se vaan vaatii ihan hirveän semmosen suunnittelun, minuutti minuutilta, että kaikki siirtymät välitunnille, ruokalaan, että joku aikuinen menee aina yhen oppilaan kanssa, että niinku ollaan siis koko syksy oikeastaan suunniteltu ja mietitty kaikki, että miten voidaan tehdä, että nää oppilaat pärjää mahdollisimman hyvin täällä koulussa. Mut tota niin noista muista erityisistä, niin sanotaanko, että se on tärkein silloin kun erityisopettajaa ei oo, niin tämmönen kuvatuki on ihan niinku ykkösasia tässä. Siinä opetuksessa. Niin ku on tollasta maahanmuuttajataustaista ja sit on tollasta kielellistä erityisvaikeutta. (Alo4)

Moni opettajista mainitsi vastauksissaan päiväjärjestyksen ja kuvatuon ennakoinnin ja strukturoinnin apukeinoina.

... ennakointia paljon enemmän apuna, kuvatukea, että tuli kaikki päiväjärjestykset ja muut niin käytyä paljon järjestelmällisemmin läpi, et nekin näkyi kuvina tuolla luokan seinällä (Asi7)

Ennakoinnilla tarkoitettiin opettajien vastauksissa myös asioista etukäteen sopimista, toimintamallien hyödyntämistä sekä tiedossa olevien rutiinien ylläpitämistä. Jos rutiineista poiketaan, on niistä opettajien mukaan kerrottava ennakolta, jolloin välttyään suuremmalta harmitukselta.

Sitten niinku ohjaamiseen enemmän niinku just liittyen, vaikka käytökseen tai tämmöisen niinku kouluarjessa toimimiseen niin toimii ennakointi, asioista etukäteen sopiminen, eli meillä on tietyt toimintamallit tiettyihin tilanteisiin, asioista kahenkeskisesti juttelu, oppilaan kohtaaminen niinku kahen kesken ja sen tilan ja sen ajan rajaaminen niin, että me sovitaan tää homma tässä ja niinkun ohjaan silleen aika paljon. Sitten tietyt asiat niinkun kouluarjessa on järjestetty niin, että se on helppo tietyille oppilaille olla siellä eli vaikka just joku päiväjärjestyksen laittaminen ylös ja tietyt rutiinit ja just niistä, jos poikkeaa, pyrkii kertomaan ja ehkä tämmöisiin keinoja. Sitten niinku just se, että kun tietää ja tuntee sen oppilaan, niin pystyy aika hyvin niinku aina tietää, että jos meillä on vaikka jotakin oppiainetta, joka on haastava tälle oppilaalle, ni sit pystyy siinä tilanteessa aika hyvin ohjaa niinku sanallisesti. Et monesti oon sen huomannu, että se ennakointi ja kaiken sanallistaminen ja sit se vähän miettiminen, että mitä hän vaikka nyt sitten tekee tässä tilanteessa kuin muut vaikka tekee jotain mikä on hänelle haastavaa. Ni ehkä tämmösiä tulee eniten mieleen. (Alo5)

Luokanopettajat pitivät ennakointia tärkeänä, etenkin tukitoimien etukäteispohdintana sekä resurssien riittävytenä. Inklusiota pidettiin mielekkäänä ja hyö-

dyllisenä, vaikka ennakkointia ja muita tukitoimia painotettiin inklusion toiminnan edellytyksinä. Vaikka luokanopettajien kokemukset olivat pääosin myönteisiä, korostui erityisopettajien toteuttama tuki luokanopettajan toteuttamien tukikeinojen rinnalla.

Kyllä mun mielestä yleisesti ottaen on myönteisiä kokemuksia, että on niinku nähny sen mielekkäänä sen inklusion näitten lasten tai oppilaiden kohdalla, mitä mulle on tullu eteen. Toki siinä on ollut hirveän tärkeä homma ollu se, että ne tukitoimet olisi mahdollisimman niinku tarkasti mietittyä, että niihin olisi oikeasti resursseja sitten. Sitten niin kuin kuinka luokanopettaja ei kuitenkaan ole erityisopettajan, niin sitä erityisopettajan tukea pitäis olla aika lailla ja monenlaista tukea sille lapselle. (Asi9)

Asiantuntijaopettajat kokivat inklusion pääosin myönteisenä, vaikka kokivatkin tukitoimien tarkan pohdinnan olevan avain tuen toteuttamiseen. Aloittavat opettajat kertoivat tarkasta suunnittelusta, jossa oppilaan tukea toteutetaan päivittäin jatkuvasti. Yksi aloittavista opettajista kertoi, että luokassa on luokanopettajan lisäksi aina joku toinen aikuinen, joko ohjaaja tai erityisopettaja, koska yksi oppilas tarvitsee jatkuvasti yhden aikuisen tuen. Aloittava opettaja kertoo, että jokainen päivän hetki suunnitellaan etukäteen, ennakoiden tulevaa, jotta päivä sujuisi mahdollisimman hyvin. Ennakoinnin tärkeys korostuu oppilaan luokassa pärjäämisessä. Toisena ennakoinnin keinona aloittava luokanopettaja nostaa esiin kuvitetun päiväjärjestyksen, jolloin myös oppilaat, jotka eivät esimerkiksi vielä lue, pystyvät seuraamaan päivän kulkua. Ennakointi korostuu tärkeänä pedagogisena keinona oppilaan tukemisessa ja se nousee inklusiossa avainasemaan koulupäivien toiminnassa.

No tottakai se ainakin tän yhen oppilaan kohalla. Oikeastaan mulla ei ole semmoista tilannetta, että mä olisin tavallaan ollenkaan yksin. Että, jos kun on se yks oppilas, joka tarvii sen yhen aikuisen, että tota sitten mulla on niinku ohjaaja siinä se vaan vaatii ihan hirveän semmosen suunnittelun, minuutti minuutilta, että kaikki siirtymät välitunnille, ruokalaan, että joku aikuinen menee aina yhen oppilaan kanssa, että niinku ollaan siis koko syksy oikeastaan suunniteltu ja mietitty kaikki, että miten voidaan tehdä, että nää oppilaat pärjää mahdollisimman hyvin täällä koulussa. Mut tota niin noista muista erityisistä, niin sano taanko, että se on tärkein silloin kun erityisopettajaa ei oo, niin tämmönen kuvatuki on ihan niinku ykkösasia tässä. Siinä opetuksessa. Niin ku on tollasta maahanmuuttajataustaista ja sit on tollasta kielellistä erityisvaikeutta. (Alo4)

Huhtanen ja Laitinen (2009, 174) kuvaavat ennakoinnin olevan oppilaan oppimista tukevia interventioita. Nämä keinot ovat opettajan käytössä olevia pedagogisia ratkaisuja, joilla voidaan mahdollistaa oppilaan tuki luokassa. Pedagogisella ennakoinnilla voidaan ennakoida tuen tarvetta, mutta myös sitä, miten tuki tulisi suunnata.

6.2.4 Motivointi

Motivointia opettajat pitivät haasteellisena, mutta tärkeänä tuen keinoja erityisen tuen oppilaiden arjessa. Opettajat kertoivat motivaation olevan monella erityistä tukea tarvitsevalla oppilailla heikkoa, vaikka toisaalta yhdellä opettajalla oli kokemusta siitäkin, että laajoista oppimisen haasteista huolimatta ahkeruus ja motivaatio olivat korkealla. Keskittymisen haasteiden koettiin olevan suurin ongelma motivaation ylläpitämisessä ja luokanopettajilla oli haasteita motivoinnissa sen menettämisen jälkeen.

Mut osalla on mun nykyiselläkin luokalla, et ei meinaa se keskittyminen meinaa riittää kovinkaan pitkälle, et niiden kohdalla on kaikista hankalinta se motivointi. Ja sit muutamilla on se et jos tulee negatiivinen asia heti siinä, kun tulee sisään ja siinä niin jotkut oppilaat jotain alkaa samantien sekoilla ja joutuu siitä sitte sanomaan niin sitten se pilaa häneltä mahdollisesti sen tunnin alun heti et jotenki se itsetunto ei kestä sitä. Et tulee heti sellainen olo, et mä oon tosi huono. Ja mut se on aika ohuella langalla välillä et miten se tunti menee, et meneekö hyvin vai ei. Ja pienessä ryhmässä kaikilla oppilailla. Vaik mul on nyt vaan 18 oppilasta, mut jos on puolikkaan ryhmän tunti, ni käytännössä voi sanoo, et kaikilla menee silloin tosi hyvin se. Ja. Se koko tunti. Et saa tehtyä tosi hyvin. Et kyl se oppilasmäärä vaikuttaa ihan hirveästi siihen. (Asi6)

Moni opettajista koki motivoinnin haasteeksi, sillä oppilaat, joilla ei yleisopetuksen luokassa ollut riittäviä tuen keinoja käytettävissä, ei pysynyt opetuksen tahdissa ja opetus oli liian haastavaa oppilaille. Opetuksen ja ohjauksen eriyttäminen tukee Alajoen (2021, 60) mukaan ryhmän opiskelua motivoiden jokaista työskentelemään kohti omia tavoitteitaan. Motivointi on osaltaan siis myös eriyttämistä. Eriyttäminen tulisikin nähdä yhtenä motivointikeinona ja vahvistaa oppilaiden osallisuutta myös motivaation näkökulmasta. Oppilaan motivaation ylläpitäminen yhdistyy oppilaan vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin, joita tulisi hyödyntää opetuksen apuna. Leivo ja Hakala (2015, 17) kuvaavat motivaation olevan yksi tuen tarve, siinä missä käyttäytyminen tai keskittyminenkin.

6.3 Luokanopettaja yhteistyössä inklusiassa

Kolmantena pääteemana tuloksissa on *yhteistyö*. Se jakaantuu aineistossa *yhteistyönä erityisopettajien kanssa*, *yhteistyönä koulunkäynninohjaajien kanssa* sekä *kodin ja koulun yhteistyönä* (ks. Taulukko 8).

Taulukko 8

Luokanopettaja yhteistyössä inklusiossa

Yläteemat	Pääteema
Yhteistyö erityisopettajien kanssa	
Yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa	Yhteistyö
Kodin ja koulun yhteistyö	

Yhteistyötä pidettiin opettajien kokemuksissa kaikkein tärkeimpänä niin oppilaiden tukimuotona kuin oman jaksamisen kannalta. Työyhteisön tukea pidettiin tärkeänä oman jaksamisen kannalta, mutta myös erityisopettajan resurssien vähäisyydestä oltiin huolissaan. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä pidettiin tärkeänä, jotta myös kotona ollaan tietoisia ratkaisuista ja koti pystyy olemaan lapsen tukena. Kodin ja koulun yhteistyössä pidettiin tärkeänä säännöllisyyttä.

6.3.1 Yhteistyö erityisopettajien kanssa

Jokainen luokanopettaja korosti inklusiossa yhteistyötä erityisopettajan kanssa ja piti asiantuntijuuden jakamista kullanarvoisena. Yhteistyön myötä osaamisen jakaminen on mahdollistunut ja luokanopettajat ovat saaneet eväitä oppilaiden tukemiseen. Opettajien kokemuksen yhteistyöstä vaihtelivat laajasti, mutta yhteistyötä opettajat pitivät tärkeänä osana omaa työtään. Yksi aloittavista opettajista kertoi olleensa erittäin tyytyväinen toteuttamaansa yhteistyöhön erityisopettajan kanssa päästessään toteuttamaan kouluarjessa eri tuen keinoja erityisopettajan tuella.

... on päässyt niinku tekemään yhteistyötä erityisopettajien kanssa näiden oppilaiden niinku koulunkäynnin asioissa ja oppimisen asioissa. Sitten oon laatinu sen HOJKSin. Sitten oon päässy miettimään myös niinku sitä vaihtoehtoa, että joutuuko oppilaan siirtämään erityisen tuen päätöksestä niinkun siitä, että sillä on se paikka siellä yleisopetuksessa, niin siihen pienryhmään. Ja sitten niinku ehkä niinku eniten on niinku päässyt siihen kokemaan sitä, millaista se niinku erityisen tuen toteuttaminen siinä kouluarjessa on ja joutunut aika paljon pohtimaan sitä ja niinku harjoittelemaan sitä tietyllä tavalla ehkä tälle uutena opena sitä, että mitä se niinku tarkoittaa, että jollain on se erityisen tuen päätös, että eihän se ole vaan se paperi. Vaan just että, mikä se niinku oikeesti on siinä kouluarjessa. Et ku tähän asti on lukanut niinku yliopistossa, kun on ollut OKL:ssä ni on lukanu niitä asioita ja ollut ehkä paperilla ne, mutta sitten se niinku käytäntö on tullut nyt tässä kun on työelämään päässy ni esiin. Ehkä semmoisia kokemuksia tästä syksyn ja kevään varrelta tullu. (Alo5)

Monen luokanopettajan vastauksissa korostui yhteinen suunnittelu ja sen vaa-
tima aika, jota ei oltu joka koulussa huomioitu riittävästi. Osan suunnittelu ta-
pahtui satunnaisesti välitunneilla, mutta toisilla kouluilla viikoittaista yhteistä
suunnittelu-aikaa oli järjestetty.

Ja tota, no sitten me erityisopettajan kanssa yhdessä mietitään, että millon tota hän ottaa ja
ketä ottaa sitten niinku sinne opiskelemaan vähän erikseen. Et semmoinen yhteinen suun-
nittelu. (Alo4)

Yhteistyössä korostui kaikkien opettajien vastauksissa samankaltaiset ajatukset.
Opettajat pitivät yhteistyötä erityisopettajan kanssa tiiviinä ja erityisopettajan an-
tamaa tukea oppilaiden kannalta tärkeänä. Opettajat kertoivat hyödyntävän eri-
tyisopettajia myös oppilaan kuormittumisen vähentämiseksi, jolloin oppilas
pääsi opiskelemaan pienempään ryhmään.

Niin kyllähän mulla oli siellä hyvin tiivis yhteistyö erityisopettajan kanssa ja esimerkiksi
juuri tää lapsi, mistä juteltiin, niin hänellä oli ne tietyt tunnit, mistä hän sai erityisopettajan
tukea. Vaikka hän välttämättä esimerkiksi opillisesti ei sitä olisi sitä tavallaan sitä hänen
päivän.. päivittäisestä kuormasta niinku pyrittiin sillä vähän keventämään, että hän sai olla
pienemmässä ryhmässä. Ja tää oli juuri sitä mitä tehtiin: sekä opillista tukea, mutta myös-
kin sitä sitä lapsen kuormittumisen vähentämistä sillä tavalla, että erityisopettaja tuki
häntä pienemmässä ryhmässä. (Asi8)

Yhteistyön muodot vaihtelivat yhteisopettajuudesta pienryhmätyöskentelyyn.
Osalla luokanopettajista yhteistyö oli konsultointia, osalta erityisopettaja puuttui
täysin ja osalla yhteistyö oli tarkkaa tuen suunnittelua. Yksi aloittavista opetta-
jista kertoi erityisopettajien pulasta ja muodollisesti epäpätevien erityisopettajien
tilanteesta. Ryhmä, jota opettaja opetti, ei saanut juuri lainkaan erityisopetusta.

Erityisopetusta on olemassa, mutta siitä on erityisopettajista, kun on pulaa, niin sitä eri-
tyisopetusta on vaihtelevasti eri ikäryhmissä ja erityisesti tällä hetkellä niinku meidän so-
lussa ja meidän ykkös-kakkosten parissa on ollut erittäin vaihtelevasti epäpäteviä sekä
niinkun sitten osittain päteviä ja vaihtuvuus on ollut suurta. Joten huonosti on tarjolla ja
huonosti on mahdollisuuksia erityisopetukseen. (Alo1)

Yhdellä asiantuntijaopettajalla oli positiivisia kokemuksia erityisopettajien
kanssa toteutetusta yhteistyöstä. Yhteistyö oli sujuvaa ja hyvällä suunnittelulla
toimivaa. Luokanopettaja kertoi mukauttaneensa yhteistyötä erityisopettajan
kanssa luokan tarpeisiin sopivaksi. Pienempien oppilaiden kanssa opetuksessa
korostui pienryhmäopetus, mutta isompien oppilaiden kohdalla samanaikais-
opetus. Hyvästä kokemuksesta huolimatta yhteistyön suunnittelu korostui vah-
vasti.

Tosi siis itseasiassa mulla on niinku ollu hyvä hyvä tuuri sen suhteen, että se yhteistyö on onnistunut tosi hyvin ja sitten ehkä niin kun mä niinku ajattelen että se yhteistyö ja se miten sitä opetusta toteutetaan niin määräytyy tietysti hirveän paljon sen mukaan, että minkä ikäisiä ne oppilaat on ja minkälainen se ryhmä on. Mutta meillä se on oikeastaan meni niin, että mitä pienempiä ne oppilaat oli, niin sitten me paljon tehtiin sitä että erityisopettaja otti sen oman pienen ryhmänsä, jossa sitten oli tää erityisen tuen oppilas ja niinku et se on selkeästi ollut siinä pienryhmä opetusta, mutta sitten kun oppilaat on ollut isompia nelos-, vitos-, kutosluokkalaisia, niin sitte ku se meidän on ollut jo hyvä ja kun ne oppilaiden taidot on ollu, työskentely taidot ja muut jo niinku paremmat, niin sit on pystytty toteuttamaan sitä samanaikaisesopettajuutta, mikä on niinku, mistä on kanssa tosi hyviä kokemuksia. Mut että yhteistä suunnittelua tietenkin, että on se sitten ollut kummin vaan niin sitä miettimistä, että mitä me tehdään ja mitä me tehdään ja miten eriytetään sit sitä kaikkea. (Asi7)

Hakalan ja Leivon (2015, 16) mukaan arjen kokemusten jakaminen lisää ymmärrystä inklusiosta ja sen kehittämisestä. Yhteinen ymmärrys opettajien välillä mahdollistaa tiedon jakamisen. Myös Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, 27) toteavat yhteisopettajuuden lisäävän tuen toteuttamisen mahdollisuuksia inklusiossa. Alajoen (2021, 100, 129) mukaan inklusio perustuu yhteistyöhön, jossa erityisopettajan kanssa toteutettu samanaikaisopetus, koulunkäynnin ohjaajan tuki tai muut järjestelyt ovat osa inklusiivista koulutyötä. Yhteistyö opettajakollegoiden kanssa mahdollistaa pedagogisten havaintojen ja ratkaisujen pohdintaa, mutta yhteistyön suunnittelulle tulisi olla riittävästi aikaa. Florian (2009) täsmentääkin, ettei inklusio voi onnistua ilman moniammatillista yhteistyötä.

6.3.2 Yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa

Etenkin luokissa, joissa erityisopettajan tukea ei ollut saatavilla päivittäin, korostui koulunkäynninohjaajan kanssa toteutettu yhteistyö. Ohjaajan kanssa tehdyssä yhteistyössä korostettiin ennalta suunnittelua ja oppilaan vastuuhjaajan nimeämistä. Vastuuhjaajien nimeäminen helpotti opettajien kokemuksissa oppilaan tukemista.

No jos mä mietin niinku sitä rakennetta, missä kohtaa se tukimuoto toimi hyvin, niin sehän oli aika aukotonta yhteistyötä sen ohjaajan kanssa. Et käytännössä se, tälle lapselle oli nimetty yksi tai kaksi vastuuhjaajaa. Mulla oli kuitenkin kaks ohjaajaa siinä luokassa. Tän lapsen päivästrukturi oli.. Toki hän oli ihan niillä samoilla oppitunneilla ja välitunneilla, mutta hänellä oli esimerkiksi välitunneille nimetty ohjaaja, joka seurasi häntä kaikki välitunnit ja se lapsi tiesi, että häntä tarkkaillaan siellä. (Asi8)

Luokanopettajat kuvasivat vastauksissaan kokemistaan haasteista, joissa ohjaajien vaihtuvuus oli suurta ja pysyvyyttä ei koko syyslukukauden aikana saatu oppilaan tukemiseksi. Toisaalta ohjaajista kerrottiin paljon hyvää. Yksi opettaja

kuvasi saaneensa luokkaan ohjaajan, joka oli kiinnostunut erityispedagogiikasta ja tunki lapsen ennalta, joka helpotti opettajan työtä.

Ja tää ohjaaja vielä oli sattumoisin ohjaaja, joka opiskeli erityispedagogiikkaa, joka oli kiinnostunut erityisen tuen lapsista ja tunki tota lasta entuudestaan, niin sillä tavalla se yhteistyö sitten sujui niin kuin tosi saumattomasti ja hyvin silloin, kun se sujui, mutta toki siellä oli niitä jaksoja, milloin se ei niin hyvin sujunut, koska sitten niitä apukäsiä ei ollut. (Asi8)

Yhteisopettajuus ja moniammatillinen yhteistyö korostuu Alajoen (2021, 51) mukaan inkluusiota tukevissa opetusratkaisuissa. Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, 35) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että aikuisresurssi luokissa ja sen hyödyntäminen eri ryhmien ohjaamisessa. Yhteistyö niin toisten opettajien kuin ohjaajienkin kanssa on tuen toteuttamisen kannalta hyödyllistä.

6.3.3 Kodin ja koulun yhteistyö

Luokanopettajista jokainen kertoi, että erityisen tuen oppilaiden kohdalla yhteistyö kodin ja koulun välillä oli tiivistä. Opettajilla oli kokemuksia päivittäisestä viestinnästä, ja yhteistyötä kodin kanssa pidettiin tärkeänä. Kotien kanssa oli myös käyty keskusteluja tuen toteuttamisesta sekä kotona tehtävistä kotitehtävistä.

Ja sitten mun mielestä hirveän niinku tärkeää on ollu se yhteistyön kodin kanssa. Että sitten on tietysti pyrkinyt niin kuin tukemaan kotia siinä, että mitä koti voi tehdä. Miten tehään yhdessä läksyjä ja muuta, että ja siis ylipäätään semmoinen säännöllinen yhteydenpito niin se on tosi tärkeää. Ja sitten jotenkin niin kuin mitä on ite yrittäny sitte siinä kaiken haasteen keskellä, niin sitte myös niinku kannatella sitä oppilasta ja kotia, sillä myönteisellä palautteella, et sit on ollut ehkä jotain palkinto juttuja ja muita että niinku tulisi näkyväksi myös ne onnistumisen hetket ja ne hyvät jutut sieltä. (Asi7)

Kodin roolia pidettiin tärkeänä myös tuen toteuttajana, jotta sekä kodin että koulun näkökulma olisi samankaltainen. Osalla opettajista nousi keskusteluissa esiin myös tuen toteuttamisen erojen näkökulma, joka haastoi myös koulua tuen toteuttajana. Päivittäinen viestintä nousi tärkeäksi yhteistyön muodoksi opettajien kokemuksissa.

Sitten no ehkä niin no myös se kodin ja koulun yhteistyö. Se on niinku ehdottoman tärkeää, eli juuri sinne jatkuva viestintä kotiin. (Alo5)

Luokanopettajat pitivät kodin ja koulun yhteistyötä yhtenä tukimuotona, jossa kodin näkökulmasta oppilasta tuettiin koulutehtävissä, jos ne jäi tekemättä.

... tukimuoto niinku kodin ja koulun yhteistyö kun sitten vanhempien kanssa on sovittu, että jos tehtäviä jää tekemättä, niin ne tehdään sitten kotona, niin hän olisi tehnyt ne kotona myöhemmin ne monisteet. (Alo5)

Kodin tietoisuutta koulun asioista pidettiin tärkeänä, jossa korostui myös luottamus vanhempiin. Yksi asiantuntijaopettajista korosti yhteistyössä rehellisyyden tärkeyttä, sillä kodin ja koulun näkemys voi olla eri. Opettaja voi nähdä lapsen käyttäytyvän koulupäivän aikana myös eri tavoin kuin illalla kotona.

Ja mun mielestä on tosi tärkeä se kodin tukeminen, et sinne olla että he tietää missä mennään ja on sinne yhteydessä. Et tavallaan saada sellanen luottamus vanhempiin. Et välillä koska ne voi olla tosi kuormittuneita, koulussa saattaa mennä, et vaikka menis heikosti, niin mennä paremmin kun kotona. Et siellä... sitten sais sitä taakkaa pois sieltä kotoa ja ymmärtää. Sopivassa määrin ainakin ymmärtää, et miten siellä toimitaan ja miten siellä kotona menee. (Asi6)

Kodin ja koulun yhteistyö on Orellin ja Pihlajan (2018, 150) mukaan kodin ja koulun toistensa huomiointia, jossa korostuu tasavertaisuus, yhdessä toimiminen, jaettu asiantuntijuus ja toiminnan vastavuoroisuus. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä vaaditaan myös Perusopetuslaissa (628/1998) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, 35). Yhteistyön tavoitteissa korostuu Orellin ja Pihlajan (2018, 154) mukaan oppilaan hyvinvointi, oppilaan tarpeiden huomiointi ja koulunkäynnin tuki.

6.4 Luokanopettajien ajatuksia tuen riittävydestä

Tulosten neljäntenä ja viimeisenä pääteemana on *tuen riittävyys*. Se ilmenee *erityisopettajaresursseina, ohjaajaresursseina sekä tukimuotojen epämääräisyytenä* (ks. Taulukko 9).

Taulukko 9

Tuen riittävyys

Yläteemat	Pääteema
Erityisopettajaresurssit	
Ohjaajaresurssit	Tuen riittävyys
Tukimuotojen epämääräisyys	

Lähes jokaisen opettajan kokemuksissa nousi esille resurssivaje, jossa ilmeni sekä erityisopettajaresurssien heikkoutta että ohjaajaresurssien vähäisyyttä. Toisaalta myös osalla opettajista oli kokemuksia, jossa tukitoimia oli riittävästi. Näissä luokissa luokanopettaja toimi työparina erityisluokanopettajan kanssa ja tiloja oli riittävästi ryhmän jakamiseen. Resurssit ja niiden myötä mahdollistunut yhteistyö erityisopettajan kanssa korostuivat monen opettajan vastauksissa. Osa opettajista toi taas esille eriyttämisen mahdollistavien tilojen puutteen. Riittämättömät resurssit ovat aiheuttaneet useassa koulussa myös työrauhaongelmia. Yksi opettajista nosti esille resurssipulan, joka on jo nyt aiheuttanut luokanopettajan koulussa opettajien uupumusta ja raskasta työtaakkaa.

6.4.1 Erityisopettajaresurssit

Erityisopettajaresursseja pidettiin erityisenä haasteena inklusion arjessa. Ilman erityisopettajan tukea tuen toteuttaminen jää luokanopettajan vastuulle ja luokanopettajan tulee samalla opettaa muita oppilaita. Joissain koulussa erityisen tuen päätös on tehty tuen tarpeen ollessa niin suuri, ettei tehostetun tuen päätös ole riittänyt saamaan koulussa erityisopettajan tukea. Toiset luokanopettajat taas olivat tyytyväisiä koulun erityisopettajaresursseihin.

Mä oon ihan tyytyväinen meidän oman luokan erityisope- ja avustajaresursseihin. Aina vois olla enemmän, se oppilas tarvitsis sitä enemmän, ja ne on ihan hyvät. (Asi6)

Osalla opettajista oli tietoa siitä, ettei erityisopettajia oltu saatu rekrytoitua ja niitä puuttui täysin koulusta. Erityisopettajien pula näkyi koulussa ja yksi opettajista koki, että luokanopettajien olisi hyödyllistä kouluttautua erityisopettajaksi, jotta erityisopetuksen osaamista löytyisi useammalta opettajalta.

Joo ja kun ne nimenomaan lisääntyy koko ajan, must tuntuu pienetki erityistuen tämmöiset niinku määritelmät ja sitten tota, sitten kun on niinku kuullut tosi paljon että ei ole min-käänlaisia tai on totta kai jonkinlaista resurssit, mutta tosi heikot erityisopettajaresurssit ja heistä on tosi paljon pulaa, niin sen takia se olisi ihan mieletön kaikilla opettajilla tai et joka koulusta niinku useammalla kuin yhdellä, koska se yks on sit usein ylityöllistetty. (Alo3)

Useampi luokanopettaja kertoi, että heidän mielestään erityisen tuen oppilaat ovat usein väärässä paikassa, koska heille ei ole mahdollista tarjota riittävää tukea yleisopetuksessa. Inklusio vaatii suunnittelua, aikaa ja resursseja.

Mun mielestä inkluusio, jos sitä oikeasti haluaa toteuttaa, niin se vaatii valtavan määrän aikaa suunnitella, hyvän oppilastuntemuksen ja paljon resursseja. Ja koulun, jossa on paljon erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa sitä opetusta. Ihan niinku fyysisinä tiloina ja sitten myös niinku henkilöresursseina ja kaikkina. Mutta sitte taas semmoisena ajatuksena, minä se ikävä kyllä se nyt tällä hetkellä toteutuu, niinkun että niin vähin resurssein niin tiputetaan niitä erityisen tuen oppilaita sinne yleisopetuksen luokkaan, niin sittehän siinä kyllä falskahtaa rahan säästö ja epäonnistuminen. (Asi7)

Erityisopettaja on suuressa roolissa inkluusion toteutumisessa ja erityisopettajien puute aiheuttaa haasteita kouluissa. Opettajat kokivat erityisopettajien puutteen haasteelliseksi myös siksi, ettei kollegiaalista tukea ja erityispedagogista asiantuntijuutta ollut saatavilla. Moni opettaja kertoi isoista luokista, joissa siitä huolimatta oli laajoja tuen tarpeisia. Nämä aiheuttivat opettajalle haasteita tukea tukea tarvitsevia oppilaita.

Kyllä mun mielestä mennään aika pitkälti siihen niihin resursseihin ja rahaan, että siellä pitää olla ryhmässä riittävä se lasten ja aikuisten välinen suhde, että siellä on aikuisia enemmän ku yks siellä tunnilla ja on rahaa jakaa sitä porukkaa välillä pienempiin ryhmiin, et jakotunteja ja muita ja että niitä erityisopettajan tunteja oikeesti on niinku kunnollinen määrä, että tuo määrä, mikä meillekin on, on varmaan monen mittapuuhun suhteellisen suuri, mut onko se sitte riittävä lapsen kannalta. Et jos hän ei olis tässä mun luokassa, vaan olis jossain pienemmässä luokassa, niin maksaishan se enemmän kunnalle varmasti. Että kyl mun mielestä tässä on niinku isoja riskejä, että työnantaja käyttää tätä säästötoimenpiteenä, koska useiden ainakin omien kokemusten mukaan just lasten huoltajat ei erityisen lasten tuen huoltajilla oo voimia tai kykyä lasten oikeuksien perään kuulustella. Et kyllä siellä joutuu niinku opettajat ja rehtorit olemaan aika tiukkana, että sitä tukea on niinku saatava. (Asi9)

Riittäviä resursseja pidetään inkluusion toimimisen edellytyksenä (Alajoki, 2021, 126). Osassa tapauksista luokanopettajat kokivat, ettei inkluusio voinut toimia sen vaatimalla tavalla, koska erityisopettajaresursseja ei ollut riittävästi. Yksi luokanopettajista kertoi, että yleisopetuksessa erityisen tuen päätös tarkoitti varmaa erityisopettajan tukea.

No jos mä aattelen, ja nytku mä itseasiassa mietin, ni onhan mulla ollu siellä aiemmassakin porukassa, joo on ollu niinku kahdessa eri luokassa erityisen tuen oppilas sillä yleisopetuspaikalla, niin tilanne on ollut sinänsä aika mahdoton, että toisessa luokassa oli kaksikymmentäseitsemän oppilasta ja toisessa kaksikymmentäkuusi, niin sehän tarkoittaa niinku käytännössä sitä, että ja myöskään kauheasti ei ollut silloin kummallakaan porukalla koulunkäynninohjaajaa apuna, niin tota mahdollisuudet luokanopettajana tukea niinkun erityisen tuen oppilasta, niin on hyvin vähäiset tommoses tilanteessa. Että käytännössä se, mitä se yleisopetuksen puolella tarkoittaa, ni se on tarkoittanu sitä, että sillä erityisen tuen paperilla oppilas on takuuvarmasti saanu sit niitä niinku laaja-alaisen erityisopettajan tunteja. Et sitä niinku, se on niinku taattu, mutta muuten niin se on sitten ehkä käytännön tasolla tarkottanu luokanopettajan yrityksiä, vaikka eriyttää tehtävissä tai muuta, mutta se on ollu tosi haastavaa. (Asi7)

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että moni opettaja piti yleisopetuksen luokkaa erityisen tuen oppilaille vääränä paikkana, eikä riittäviä resursseja luokkaan saatu rakennettua yrityksistä huolimatta. Myös Alajoki (2021, 133–134) toteaa,

että inklusion toimintakulttuurin edellytykset tunnustetaan, mutta resurssien vähäisyys tai sen kohdentaminen ei tue inklusiota. Riittämättömät resurssit aiheuttavat sekä opettajien kuormittumista että oppilaiden riittämättömää tukea. Inklusio vaatii riittäviä resursseja, jolla tarkoitetaan ajan, koulutuksen ja työparin resursseja.

6.4.2 Ohjaajaresurssit

Kun erityisopettajaresurssi aiheutti päänvaivaa tukimuotojen pohdinnan ja erityisopetuksen riittämättömyyden osalta, niin ohjaajien puute tai osaamattomuus näyttäytyi toisenlaisena haasteena. Ohjaajia pidettiin tarpeellisena lisätukena, jotka toimivat jatkuvana aikuisen läsnäolona erityisen tuen oppilaiden parissa. Yksi luokanopettajista kertoi oppilaan haasteiden olevan sellaisia, joissa aikuisen jatkuva läsnäolo oli välttämätön.

No mun erityisoppilaat on semmoisia, että ne tarvii sen aikuisen koko ajan lähelle muistuttelemaan eli he ovat se suurin osa. Yks on semmoinen, että hän tarvitsee selkeää ohjeistusta, mikä onnistuu helposti multa siinä niinku koko luokan opettamisessa ja hän tarvitsee semmoista rauhallisuutta. Mutta sitten nää mutta erityisoppilaat siinä niin he ovat semmoisia, että he tarvitsee aikuisen niinku ihan jatkuvasti muistuttaa, että nyt mitä sun piti tehdä, että voit teille tätä asiaa piti tehdä niin, että tavallaan heidän ajatus katkee tai niinku just silt tekemiseltä, niin ja sitten he pitää ääntä, juttelevat, menevät, liikkuvat, tekevät asioita, niin siinä on tosi tärkeätä olla toinen aikuinen. Ja sitten kun mulla on iso luokkatila, niin sitten sekin aiheuttaa, että se lähtee liikkeelle, niin sitten on parempi olla siinä välillä pienemmässä luokassa tai just että on aikuinen koko ajan ihan vieressä tukemaan ja auttamassa ja kannustamassa. Toki tämä auttaminen, niin mulla kun on siellä noin 20 lasta, niin se, että pitäisi jakaa tasaisesti kaikille sitä tukea niin nää toiset tarvitsee sitä vaan tiheemmin erityisoppilaat, niin sen takia sitten on hyvä, että heillä on oma opettaja siinä, joka pystyy auttamaan todellakin monta kertaa enemmän ja nopeammin kuin sitten itse isomman luokan opettajana. (Alo3)

Osalla luokanopettajista oli hyödynnettävissä sekä erityisopettajan että ohjaajan tuki, joka vaikutti selkeästi luokanopettajan työnkuvaan. Luokanopettaja kuvasi pystyvänsä todella toteuttamaan luokanopetusta eikä aika ja jaksaminen kulunut erityisen tuen oppilaisiin. Resursseja pidettiin tärkeässä asemassa etenkin, kun puhutaan inklusiosta, jolloin erityisen tuen oppilaat integroidaan yleisopetuksen luokkaan. Opettajista moni totesi inklusion vaativan henkilöitä ja aikaa. Myös Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, 35) täsmentävät aikuisresurssien tärkeyttä inklusiossa, joka Alajoen (2021, 135) mukaan näyttäytyy lisäksi myönteisinä kokemuksina inklusiosta.

6.4.3 Tukimuotojen epämääräisyys

Vaikka osalla opettajista oli vahva ymmärrys ja osaaminen tuen toteuttamisessa, niin monen opettajan vastauksissa ilmeni tukimuotojen epämääräisyys. Tuen toteuttaminen saattoi olla koko koulussa epäloogisesti järjestettyä eikä kunnollista tuen järjestelmää oltu luotu. Opettajat pohtivat esimerkiksi eriyttävien materiaalien hyödyntämistä. Monella opettajalla yhteistyö erityisopettajan kanssa sujui hyvin.

No ehkä silleen tietyllä tavalla ehkä niinku vois olla paremminkin. Tai että jotenkin ehkä musta tuntuu, että meidän koulussa se tuen toteuttaminen on osittain niinku hakusessa. Joilla tai niinku jossakin määrin. Että jotenkin se, että esimerkiksi mä yllätyin siitä, että mun tietyillä vaikka tehostetun tuen oppilailla nyt tässä niinku yhteydessä, mutta kuitenkin, että heillä ei ollut esimerkiksi ollenkaan e-kirjoja tai niinku jotkut asiat on tullut yllätyksenä sitten siihen nähden, mitä vaikka mulla on ollut harjoittelussa tai joissain, että "Ai et tääl ei ookaan tehty näin" tai "Okei, tää tuen paperi onkin kirjoitettu näin" tai jotenkin silleen, että joissain asioissa on huomannu, että se niinku inklusioajattelu ja se tuen toteuttaminen ei oo ehkä niinku silleen niin niinku parasta mitä vois olla. Mutta niinku en tiedä mistä se johtuu, ehkä niinku syytä ketään siitä, mutta ehkä niinku jotku asiat tuli mulle vähän yllätyksenä. Ja et vois olla niinku paremminkin, mutta sitten mulla onkin yhteistyö sujunut tosi hyvin sitten taas näissä tuen asioissa vaikka erityisen tuota laaja-alaisen erityisopettajan kanssa tai rehtorin kanssa ja muuten, et silleen on sujunut hyvin. Mut ehkä niinku ehkä meidän koulussa ei ole kauheasti ollut erityisen tuen oppilaita, et ehkä aika, mulle on syntynyt semmoinen mielikuva. Mä en tiedä onko se totta, mutta siis että en vaan niinku silleen kysynyt keneltäkään tai mitään, että onko siellä ollut mutta ehkä ehkä ne on aikalailla sitten siirtynyt pienluokille. Mul on semmoinen mielikuva. (Alo5)

Yhdellä opettajista oli kokemusta juuri omaan luokkaansa siirretystä erityisen tuen oppilaasta, joka sai luokassa vahvan tuen ohjaajalta. Haasteita tuen toteuttamisessa aiheutti ohjaajan poissaolot, joka lukuvuoden aikaan kuitenkin tasaantui ja tukea pystyttiin toteuttamaan suunnitellusti.

Hänet sijoitettiin sitten kolmannen luokan syksyllä ihan yleisopetuksen luokkaan. Tosin sitten vahvasti tuettuna ohjaajalla, mutta siis kovasti sitten ohjaaja vaihtuvuutta sitten erinäköisten sairaslomien ja muitten takia, että sekin oli aika monimuotoinen ja haastava vuosi. Tosin siellä loppu, sanotaanko että se alkusyksy niinku meni sillä vahvalla tuella sinne marraskuuhun asti. Sitten siinä oli semmoinen jonkinlainen käppi välissä, mutta sanotaanko sitten sieltä maaliskuussa sit taas sinne toukokuuhun, niin mentiin sillä tuella mikä oikeestaan sitten sille lapselle oli osoitettu. (Asi8)

Opettajat kokivat lisäkouluttautumisen riskinä oman työn kuormittumiselle, jolloin vastuu lisääntyisi. Opettajien kokemuksissa tuen epämääräisyys näyttäytyi koulun ohjeiden eroina ja eroina totuttuihin tapoihin. Osalla opettajista tuen toteuttaminen onnistui ilman haasteita, mutta toisilla haasteita ilmeni enemmän.

6.5 Aloittavan ja asiantuntijaopettajan kokemuseroja

Sekä aloittavien että asiantuntijaopettajien kokemuksissa nousi esiin riittämättömyyden tunne ja siitä johtuva epävarmuus sekä ristiriitaisuus, mutta toisaalta asiantuntijaopettajat kokivat oman ammattitaitonsa kehittyneen kokemuksen myötä. Ammattitaidon kehittymisen myötä asiantuntijaopettajat kokivat ymmärtävänsä ja käsittelevänsä asioita eri tavalla verrattuna opettajuuden alkuvuosiin.

No silloin nyt täs niinku täytyy tavallaan ottaa myös huomioon se, että oma niinku se ammattitaito on kehittynyt tässä vuosien varrella ihan valtavasti kokemuksen kautta ja myös sit tietysti sen kautta, että on ite niinku kouluttautunut lisää, että et nyt ehkä monia asioita kattoo silleen, et voi kun mä oisin silloin tiennyt ja osannut kaiken tän, ni mä oisin ehkä pystynyt parempaan. (Asi7)

Aloittavat opettajat kokivat enimmäkseen osaamattomuutta siitä, etteivät käytetyt keinot riittäneet eikä ollut tiedossa enää muita keinoja. Yksi aloittavista opettajista kertoi, ettei itse ole enää löytänyt uusia tukimuotoja eikä myöskään kukaan kollegoista. Tilanne luokassa oli erittäin haastava. Asiantuntijaopettajat taas kokivat osaamisensa muuttuneen pohtiessaan suhtautumisen ja osaamisen muu-
tosta erityisesti luottamuksessa omaan tekemiseen. Epävarmuus ei ollut enää vallitseva tunne, toisin kuin aloittavilla opettajilla.

On se muuttunu se oppilaisiin suhtautuminen. Tosi paljon. Et mitä muistaa niitä ekoja vuosia, et on pystynyt niinku tavallaan helpommin ohjaamaan ja niinku ei. Miten sen sanois. Eikä mee silleen omat hermot. Omat hermot pystyy pitää hyvin kasassa. En mä tiie onks se hyvin sanottu, mut kuitenkin silleen, et ei omiin tunteisiin mene ne asiat. (Asi6)

Asiantuntijaopettajat kuvasivat myös osaamisessaan erityisen tuen oppilaiden kohtaamista ja tukimuotojen suunnittelua kokonaisuuden näkökulmasta. Osa opettajista kehuu omaa luokanopettajankoulutustaan, kun toiset taas pitivät koulutusta liian teoriapainotteisena.

No varmaan lähtökohtaisesti vähän tota samaa mitä mä äskenkin sanoin, että jotenkin niinku semmoinen lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen ja esimerkiksi sitten kun hän tulee tuolta välitunnin, et jos siellä on joku tunnekuuhu päällä, ni turha siinä on ajatella sitä et ruvetaan kovin... Et jotenkin niinku niiden asioiden jossain määräinen käsittely ensin ja vasta sitten rauhoittuminen siihen työskentelyyn. Varmaan se on sellanen, mikä pitää ottaa huomioon. Ja toki sitten tietysti se semmoinen kun opitaan tuntemaan paremmin niin se semmoinen huumori, ja niinku että mikä sille muullekin lapselle niinku, et onko se joku erityisesti silmiin katsominen, vai onko se koskettaminen, vai jostain tietystä arkisesta asiasta juttelu, tai mikä voi olla semmoinen, tai jossain rauhallisemmassa tilanteessa ensin juttelu. Et jotenkin ehkä se silmä on niinku harjaantunu vuosien varrella. (Asi8)

Osa aloittavista opettajista koki inklusion myönteisenä. Aloittavat opettajat pitivät saamaansa koulutusta hyvänä ja ajankohtaisena, joka valmisti inklusion kohtaamiseen arjessa. Osalle aloittavista opettajista luokkaan integroituneet erityisen tuen oppilaat eivät tulleet yllätyksenä vaan he olivat jo tiedostaneet sen aloittaessaan opettajan työn. Osa taas koki, ettei koulutus antanut riittäviä työkaluja inklusioon arjessa.

... mulla ei ollut mitään semmoista, että sen niinku tää koulutus on tehnyt ja tää miten nykyaikana opettajia koulutetaan, niin mulla ei oo niinku ollut mitään semmoista huonoa tai semmoista negatiivista käsitystä tuen tarpeisista oppilaista, kun mä oon töihin menny. Et mulla on niinku silleen itsestään selvää ollu, että siellä on tuen tarpeisia oppilaita, siellä mun tulevassa luokassa, niinkun olikin. Ja sit se, et mä oon puhunu joidenkin konkariopettajien kanssa, niin niillä on just se, että kun silloin kun opiskellu opettajiks, tää työ on ollut hyvin erilainen, että ne tuen oppilaat on ollut jossakin, ehkä vielä muualla pienluokissa tai mitä ne silloin ennen olikaan, erityisluokkia, niin tuota ehkä se, että mulle niinku tää, että tämmöistä niinku opettajan työ on, että on näitä tuen tarvitsijoita, niin se oli mulle niinku ihan itsestäänselvyys eikä mikään niinku lisäosa sitä työtä vaan ihan osa sitä työtä. (Alo5)

Aloittavista opettajista useampi koki erilaisuuden luokassa kuitenkin myös positiivisena koko luokan näkökulmasta, vaikka inklusio aiheuttikin haasteita luokissa.

... tietyllä tapaa musta on hyvä niinku kaikille lapsille nähdä se erilaisuus ihmisissä ja pienestä pitäen pitää oppia siihen, että meitä on paljon erilaisia. Et musta on niinku hirveät hienoa, että munkin luokassa oppilaat osaa vaikka jo sanoa, jos niitä kysytään, että mikä on jokaisen oikeus koulussa, niin ne osaa sanoa, että jokainen saa sen tarvitsemansa tuen. Ni he on niinku tottunut tähän, kun he on nähny sitä arkea tossa ja tälleen, ni se on niinku hirveen iso rikkaus myös, että oppilaille tehdään näkyväksi se, että meitä on erilaisia, kaikki meistä ja just se, että meillä on erilaisia tarpeita ja ei ole niinku väärin tarvita tukea ja saada sitä ja niinku et se on niinku tietyllä tapaa silleen tosi armollista niille muille oppilaille, et sit hekään ei niinku, et jos heilläkin on jotain tuen tarvetta, tai et jos he ois nyt jotenkin epänormaaleja tai muuta. Ehkä semmoinen on tässä tullut niinku ku on nyt ollut ton luokan kanssa, niin mieleen jotenkin se tai päällimmäisenä se siinä. Vaikka haasteita toki on, mutta niinku hyvääkin. (Alo5)

Aloittavat opettajat kokivat, ettei osaaminen myöskään pedagogisesti riittä tukemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Aloittavat opettajat kokivat, että joutuvat selvittämään paljon asioita ennen kuin pystyvät työstämään niitä eteenpäin.

No mä tiedän, että mun pätevyys ei riitä tukemaan niinkun erityistä tukea tarvitsevaa lasta täysin ja mulla ei oo niinku pedagogisesti sitä erityisopettajan osaamista, mikä tässä kohtaa tarvittais. Mä pystyn niinku yleisopetuksessa ohjaamaan luokkaa ja pystyn tarjoamaan tavallaan sen yleisen opetuksen, mutta sitten se, että kun hän tarvitsee kohdennetusti omaa erityistä tukea ja apua ja omaa erityistä niinkun tapaa ehkä opettaa, niin sitä mä en pysty hänelle tarjoamaan, eikä mulla myöskään oo pedagogista valmiutta sitä tarjota. (Alo1)

Aloittavien opettajien ja asiantuntijaopettajien osaamisessa oli eroja, mutta toisaalta osalla aloittavista opettajista kokemukset olivat jopa positiivisempia kuin

asiantuntijaopettajilla. Osaamisen tasoissa näyttäytyi erot koulutuksien ja työkokemuksen myötä kertyneestä asiantuntijuudesta. Heikonen (2020, 62) on tutkinut aloittavien opettajien ammatillista toimijuutta luokassa ja todennut, että opettajuus ja opettajaksi kehittyminen vaatii nopea oppimista, johon sisältyy alkuvuosien haasteet. Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 286) mukaan opettajan asiantuntijuus kehittyy vähitellen työkokemuksen myötä. Opettajuus ja opettajan asiantuntijuus vaatii siis aikaa kehittyäkseen, ja haasteita opettajan alkuvuosina todennäköisesti ilmenee.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja erityisen tuen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen luokkaan sekä tarkastella luokanopettajan asiantuntijuuden vaikutusta kokemukseen. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä esitettiin ”Minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta?” ja toisena tutkimuskysymyksenä ”Millaisia eroja asiantuntijaopettajien ja aloittavien opettajien kokemuksissa ja ajatuksissa on inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta?”.

Luokanopettajat kokivat riittämättömyyden ja epävarmuuden tunnetta, mutta toisaalta myös luottamusta omiin taitoihin sekä ymmärrystä siitä, mitkä keinot toimivat. Toisaalta luokanopettajien kokemuksissa näyttäytyi ristiriitaiset kokemukset sekä vastuu tuen antajana. Erityisopettaja- ja ohjaajaresurssissa oli paljon vaihtuvuutta, mutta pääosin luokanopettajat kokivat resurssit vähäisiksi, mutta ehdottoman tarpeellisiksi inklusion toteutumisessa. Yhteistyö ja sen tärkeys erityisopettajan kanssa korostui jokaisen luokanopettajan kokemuksissa.

Riittämättömyyden tunne, epävarmuus ja ristiriitaisuus ovat näyttäytyneet opettajien kokemuksissa aikaisemminkin. Heikonen (2020) ja Alajoki (2021) ovat kuvanneet tutkimuksessaan opettajien kokemuksia riittämättömyyden tunteesta inklusiossa sekä resurssien kohdentamisesta. Molemmat ovat todenneet inklusion olevan nykyisellään luokanopettajien näkökulmasta haastava toteuttaa, mikä näkyy myös toteuttamassani tutkimuksessa. Tutkimukseni antoi tärkeää tietoa opettajien kokemuksista inklusiosta, joka herätti suuria tunteita ja tärkeitä ajatuksia. Inklusiota pidettiin tärkeänä oppilaiden ryhmäytymisen vuoksi, mutta haasteellisena resurssien vähyyden ja oikean suuntaamisen vuoksi.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Luokanopettajien kokemukset inklusiosta rakentuivat riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteiden sekä tiedon varaan, jossa sekä asiantuntijaopettajilla että aloittavilla opettajilla osaaminen heijastui inklusion vaatimukseen. Tietoisuus oppilaan tarpeesta, mutta tukeen vastaaminen aiheutti riittämättömyyden

tunnetta ja epävarmuutta. Alajoki (2021, 130) toteaa inklusion selkeyttämisen ja jalkauttamisen osaksi jokaisen opettajan työtä mahdollistavan sen ymmärtämisen. Opettajat näkivät riittämättömien resurssien vaikutukset arjessa ja kokivat erityisen tuen oppilaat jopa heitteille jätetyiksi. Luokanopettajien riittämättömyyden tunne näkyi opetuksen mukautumisessa vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Tulokset osoittivat, että inklusio vaatii riittävästi resursseja.

Luokanopettajien kuormitus inklusiosta näkyi vahvasti. Myös Heikonen (2020) on tutkimuksessaan havainnut opettajien kokevan riittämättömyyden tunnetta. Riittämättömyys oli yleinen tunne opettajien kokemuksissa. Heikosen (2020, 66) mukaan riittämättömyyden tunnetta voi aiheuttaa epävarmuus ja erityisoppilaiden jatkuva lisääntyminen yleisopetuksen luokissa. Myös odottamattomien luokkahuonetapahtumien kohtaaminen voi olla ylivoimaista tai uhkaavaa, jos kokemusta työstä on vain vähän tai esimerkiksi opetusharjoittelun kokemukset ovat negatiivisia.

Inklusio ymmärretään samoin, kuin Saloviita (2018, 270) sen on kuvannut: kaikilla lapsilla on oikeus lähikouluun riittävällä tuella. Näin myös tutkimuksessani luokanopettajat inklusion ymmärsivät. Inklusio kuitenkin aiheuttaa haasteita sen toteutumisen osalta. Eri kouluissa käsitys inklusion toteutumisesta erosivat, eikä kysymys ole vain luokanopettajien toiminnan eroista, vaan ennemminkin suunnittelun haasteista. Toisaalta juuri inklusion kehittyminen pysähtyy suunnittelemattomuuteen, joka Alajoen (2021, 134) mukaan liittyy sellaisten luokkien rakentamiseen, jossa eriyttäminen olisi mahdollista osana muuta opetusta. Tuen tarpeen oppilaat voisi tällöin keskittää samoihin ryhmiin. Saloviita (2018, 271) toteaa, että inklusiivisen koulutuksen edistäminen on haaste. Inklusion toteutuminen vaatii muutosta, ja opettajuus ja opetuksen pedagogiikka inklusiiossa vaativat kehittämistä. Uudelleenorganisoinnista ja koulun toimintakulttuurin kehittämisestä on Saloviidan ohella puhunut myös Alajoki (2021, 177), joka toteaa, että inklusiota tulisi arvioida koulukohtaisesti prosessina ja kehittää jokaisen koulun omaa inklusiivista toimintakulttuuria Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2014, 18) inklusioperiaatteiden mukaisesti.

Resurssien vähyys ja sen oikea kohdentaminen haastavat inklusion toteutumista. (Alajoki, 2021, 133.) Opettajien toteuttama yhteistyö niin erityisopettajien kuin koulunkäynninohjaajien kanssa tulisi kohdentaa entistä paremmin ja inklusiota tulisi kehittää oppilaiden tuen tarpeita täydentäväksi. Myös Saloviita (2018, 272) toteaa, että resurssien epäonnistunut organisointi aiheuttaa haasteita riittäville tuen keinoille. Resurssien puute näyttäytyy suurena haasteena inklusion toteutumiselle, sillä tuki tulisi kohdentaa sitä tarvitseville. Toisaalta Saloviita toteaa, ettei resursseja välttämättä ole liian vähän, vaan kyseessä voi olla vain niiden virheellinen suuntaaminen.

Asiantuntijuus siis kehittyy harjoituksen ja kokemuksen myötä, kuten Pahlonen ja Gruber (2010, 41) on todennut. Jokainen tutkimukseeni osallistunut aloittava opettaja on uransa alkuvaiheessa, eikä kokemusta opettajan ammatista ole ehtinyt kertyä vielä paljoa. Tutkimuksen tulosten mukaan voidaan kuitenkin olla huolissaan opettajien kokemuksista inklusiosta, sillä myös asiantuntijaopettajien kokemuksista nousi huoli oppilaiden pärjäämisestä yleisopetuksen luokassa. Siitä huolimatta, että erityisen tuen tarpeen oppilas on oikeutettu kokoaikaiseen erityisopetukseen (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017, 5), ei sitä osa oppilaista tutkimukseeni mukaan saanut. Vaikka erityisopetuksen tulisi reagoida tuen tarpeisiin (Majoinen, 2019, 32), aiheuttaa se haasteita, jos muodollisesti päteviä erityisopettajia ei ole mahdollista saada. Erityisopetuksen resurssit aiheuttavat todellisen haasteen, joka todennäköisesti vaikuttaa tulevaisuuteen melko voimakkaasti.

Saloviita (2018, 272) pohtii opettajien asenteiden vaikutuksia inklusioon. Mahdollista on, että opettajat, joilla on positiivinen ajatus inklusiosta, haluavat sitä myös toteuttaa, käyvät lisäkoulutuksissa ja saavat inklusiosta kokemusta. Toisaalta edelleenkin inklusiota ei voida kaataa vain opettajien harteille, sillä näkökulma kohdistuu myös kaupungin tasolle. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus vaikuttavat myös kokemusten kautta ajatuksiin, joita inklusiosta luodaan inklusiosta: minkälaisena näemme opettajan työn ydinsisällöt (Toom ym., 2021, 328). Opettajuus on murroksessa ja inklusio vaatii kehittymistä toimiakseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että luokanopettajat tiedostavat hyvin inklusion idean ja edellytykset, mutta tarve lisäkouluttautumiselle ja resurssien oikealle jakamiselle on olemassa. Kuten tutkimuksessani, myös Saloviita (2018, 278) on todennut opettajien asenteiden inklusiota kohtaan vaihtelevan: osa vastustaa inklusiota ja osa on sen puolella vahvasti. Opettajien kokemuksia tarkastellessa huomasin, että inklusion kannalla oli moni opettaja, mutta kielteistä suhtautumista aiheutti resurssien vähäisyys. Se, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan vaihtelevat, ei ole lainkaan epäloogista, sillä Hakalan ja Leivon (2015, 19) mukaan inklusio jakaa myös asiantuntijoiden mielipiteitä. On kuitenkin otettava huomioon, että kyseessä on melko pieni otos ($n = 9$), eikä tutkimusta näin ollen voida yleistää. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan kuitenkin päätellä tuen toteutumisen vaativan valtakunnallisesti erityisopetus- ja ohjaaja-resurssien kohdentamista sitä tarvitseville, mutta myös opettajien lisäkoulutukselle ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi voidaan todeta olevan tarvetta.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Pro gradu -tutkimukseni on kestänyt kokonaisuudessaan noin vuoden. Jo ennen tätä tutkimuksen aiheet pyörivät päässäni ennen varsinaisen aiheen selkiytymistä. Tutkimuksen teko on edennyt vaiheittain, toisinaan nopeammin, toisinaan hitaammin. Erityisesti analyysivaihe oli työläs ja hidas ja oman aikataulutukseni hidastava tekijä. Tutkimuksen tekeminen samaan aikaan muiden opintojen ohella on haastanut prosessia. Kuitenkin aineiston analyysivaiheen sain tehtyä tiiviisti ilman katkoksia, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa korostuu tutkimusprosessin kokonaisuus ja tehty analyysi. Vilkan (2021, 196) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa kriteereinä ovat erityisesti tutkija itse ja tutkijan rehellisyys. Jokainen valinta tulee olla harkittu ja avoimesti ilmaistu. Kokonaista tutkimusprosessia tarkastellessa huomio kiinnittyy johdonmukaisuuteen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimukseni lähtökohta ohjaa luotettavuuden tarkastelun

tutkimusprosessin analyysiin ja raportointiin. Suorat aineistolainaukset tutkimuksen tuloksia esittäessä kertovat aineiston moninaisuudesta ja rikkaudesta ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkijan kokemukset sekä ennakkokäsitykset aiheesta. Omat kokemukset tulee ymmärtää ja niitä tulee pystyä hyödyntämään. Kuitenkin etenkin analyysivaiheessa tutkijan tulee ymmärtää aineiston antamat käsitykset ja tutkittavien kokemukset, eikä kuvata omia kokemuksiaan. Oma ennakkokäsitykseni ja aikaisemmat kokemukseni antoivat jolle tälle pro gradu -tutkimukselle pohjaa, josta myös aiheeni selkiytyi. Ennakkokäsitykseni mukaan ajattelin aloittavien opettajien kokevan epävarmuutta. Osasin myös olettaa resurssien tulevan puheeksi, sillä olen nähnyt itse, miten resurssien vähyys näkyy kouluissa. Pystyin tiedostamaan ja ymmärtämään omien kokemuksieni ja ennakkokäsitykseni vaikutukset.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata, ymmärtää ja tulkita aloittavien ja asiantuntijaopettajien kokemuksia inklusiosta ja erityisen tuen oppilaasta omassa luokassaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa voidaan saada tietoa yksilön kokemuksista (Perttula 1995). Koska tutkimuksessani perehdyttiin yksilöiden kokemuksiin ja pyrittiin niiden ymmärtävään tulkintaan, nousee tutkimukseni metodologiselta lähtökohdaltaan fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen luontaisesti.

Laineen (2018, 33, 39) mukaan fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle ominaisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu. Haastattelua pidetään laajimpana keinona selvittää yksilön kokemusmaailmaa, ja tästä johtuen valitsin aineistonkeruumenetelmäksi yksilöhaastattelut. Aineistonhankinta nouseekin tärkeään asemaan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta tarkastellessa. Avoimuus ja avoimet haastattelukysymykset ovat Laineen (2018, 39) mukaan fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisiä. Johdattelevat kysymykset vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkittavien tulisikin pystyä vapaaseen kokemustensa kuvaamiseen hyvin suunniteltujen aiheiden ja kysymysten pohjalta. Haastattelukysymysten tulee mahdollistaa kokemuksen kuvaileminen. Tutkimukseni aineisto on kuitenkin rakentunut yksilöiden omista kokemuksista, jonka vuoksi tulosten yleistettävyyys tai ainoana totuutena pitäminen ei ole relevanttia. Myös

Vilkka (2021, 197) toteaa, ettei laadullista tutkimusta voida toistaa sellaisenaan, koska jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettu tutkimus on ainutkertainen.

Toteuttaessani haastatteluja kiinnitin huomiota siihen, että tutkittavat pysyivät kertomaan mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistaan. Toteutin haastattelun fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tyypillisen avoimen haastattelun keinoin, jossa olin ennakolta teemoitellut haastattelurungon aiheet ja pohtinut alustavia kysymyksiä. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti myös nauhoitettujen haastattelujen sanatarkka litterointi. Aineisto oli laaja ja sen avulla sain vastattua tutkimustehtävääni ja -kysymyksiini. Haastateltavien määrä myös mahdollisti tämän. Nauhoitettuja ja litteroituja aineistoja tullaan säilyttämään vain tarpeellinen aika ja ne tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimukseni luotettavuutta olen lisännyt tarkalla raportoinnilla ja tutkimuksen eri vaiheiden ja analyysin toteutumisen kuvaamisella. Tavoitteeni on ollut pyrkiä lukijan helppouteen seurata tutkimuksen etenemistä ja ymmärtää valintojani. Erityisesti analyysiprosessi tuntui aluksi haasteelliselta ja sen tarkka kuvaaminen avasi sitä myös itselle. Kokonaisuudessaan tutkimukseni raportti kuvaa avoimesti koko tutkimusprosessia ja tekee näin tutkimuksestani luotettavan.

7.3 Jatkotutkimusideoita

Tässä tutkimuksessa havaittiin opettajien riittämättömyyden tunne ja epävarmuus erityisen tuen oppilaiden tukemisessa. Aloittavien ja asiantuntijaopettajien erot ja samankaltaisuudet kokemuksissa olivat hyödyllisiä ja avasivat kentän näkemyksiä. Vastaavan kaltaiselle tutkimukselle on tarvetta, jossa opettajan asiantuntijuus näyttäytyy vertailukohteena. Eri näkökulmat tutkittavasta aiheesta antaisivat lisää näkökulmia. Etenkin asiantuntijuuden kehittymisen eri tasot voisivat olla hyödyllinen lähtökohta, sillä tässä tutkimuksessa verrattiin vain aloittavan ja asiantuntijaopettajan kokemuksia. Seuraavissa tutkimuksissa voitaisiin myös perehtyä opettajankoulutuksen antamiin keinoihin inkluusiossa selviytymisessä. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää, miten oppilaat kokevat in-

kluusion ja tätä voisi tarkastella niin yleisopetuksen luokan oppilaiden kuin integroituneiden oppilaiden näkökulmasta. Toisaalta tärkeä tutkimuskohde on myös rehtorien näkökulma inklusiosta ja sen onnistumisesta. Tulevissa tutkimuksissa havainnointia voisi hyödyntää aineistonkeruumenetelmänä, jolloin kokemusten rinnalle nousisi tutkijan oma näkemys. Erilaista aineistonkeruumenetelmää hyödyntämällä nousisi erilaista tietoa aiheesta. Tarve jatkotutkimukselle on olemassa ja eri näkökulma antaisi lisää ymmärrystä aiheesta.

7.4 Loppusanat

Tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni oppimisprosessi ja siksi sitä voidaan pitää merkittävänä. Kiviniemenkin (2018, 73, 79) mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessimainen, joka näyttäytyy tutkijan oppimisprosessina. Tutkimukseni aihe on ajankohtainen ja sen tärkeys korostui tutkimuksen tekemisen myötä. Ymmärrykseni inklusiosta ja tuen kolmiportaisuudesta on syventynyt tämän tutkimusprosessin myötä. Olen ymmärtänyt, miten laaja aihe inklusio on, ja miten vahvasti se vaikuttaa opettajan työhön. Inklusion kulmakivenä näyttää olevan resurssit ja erityisopettajan ja luokanopettajan tekemä yhteistyö. Tutkimuksen myötä olen ymmärtänyt luokanopettajan työn vaatimuksia ja haasteita. Inklusion myötä luokanopettajan työn sisältö on muuttunut entistä vaativammaksi. Resurssien lisääminen ja erityisopetuksen kohdentaminen mahdollistaisi inklusion hyötyjen esiin nousemisen. On tärkeää, että jokainen oppilas huomioidaan yksilönä ja jokainen saa tarvitsemansa tuen, lähikoulussaankin.

LÄHTEET

- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Arvaja, M. & Sarja, A. (2021). Dialogic Tension in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318–330. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Sage Publications: Bulletin of Science, Technology & Society*. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research*, 24(1), 136–144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Bogert, N., Bruggen, J., Kostons, D. & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teacher's visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208–216.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa: A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s. 9–32).
- Ewing, D., Monsen, J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fletcher-Wood, H. (9.4.2017). What makes expert teachers? *Improving Teacher*.
<https://improvingteaching.co.uk/2017/04/09/what-makes-expert-teachers/>

- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 23(7–8), 691–704.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551/29818>
- Hakasaari, K. (2019). Sokean oppilaan inklusio. *E-Erika. Erityispedagogiikan tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. 2, 9–15. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/8/13>
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17–20.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Harju, V. (2020). *Beginning teachers' support need for professional development*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/321421/harju_vilhelmiina_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2020:6.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers' professional agency in the classroom*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319653/heikonen_lauri_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

- Huhtanen, K. & Laitinen, K. (2009). Erityiskasvatus muutoksessa – Varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakointi. *Kasvatus* 40(2), 168–176.
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/40/2/erityisk.pdf>
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus ja aika*, 13(4), 45–63. <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Hongisto, S. (2017). Tasapainoilua tukiportailla. *Opettaja*, 9, 14–17.
<https://www.opettaja.fi/digilehti/9-2017/16-139>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators’ collective professional agency and identity: Transforming marginality to strength. *Teaching and Teaching Education*, 63, 36–46.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2010). Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 141–159). WSOY.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 171, 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Janukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–12). Jyväskylän yliopistopaino.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erityisopetuksesta.pdf
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*, 1–20. <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>

- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *NMI-Bulletin* 30(4), 41–58.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Eriytynyt tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi*. Veturi-hanke.
<https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/veturiraportti04022014.pdf>
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, J. & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 70–85). PS-kustannus.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. (2008). Autonomia ja opettajan autonomisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 144–161). Kansanvalistusseura.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304072/Perusope.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus ja aika*, 11(4), 4–21.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68762>
- Majoinen, J. (2019). Oppimisympäristö voi edistää tai vaikeuttaa oppilaan tukea monin tavoin. *E-Erika. Eriytynyt pedagogiikan tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2, 32–37. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/8/13>

- Mankki, V. & Rähkä, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo: Tausta-agendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus ja aika*, 14(3), 4–19. <https://doi.org/10.33350/ka.90951>
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. (2020, February 21). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 51–72). PS-kustannus.
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge. E-kirja.
- Murtonen, M. (2004). Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (s. 77–90). PS-kustannus.
- Niskanen, S. (2005). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksellinen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (s. 89–114). Dialogia.
- Opetushallitus. (2021). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>
- Opinto-opas luokanopettajakoulutus 2021–2022. (20.10.2021) Tampereen yliopisto. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-degree-study-contents>

- Opintopolku. (2021). *Yliopistotutkinnolla opettajaksi*.
<https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/opettajan-pedagogiset-opinnot/yliopistotutkinnolla-opettajaksi/>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus* 49(2), 149–161. <https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/49/2/kodinjak.pdf>
- Ovet-hanke. (2019). *Yhteisvalinta ja yhteinen soveltuvuuskoe*.
<https://sites.utu.fi/ovet/hanke/valintakoeuudistus-ja-yhteinen-soveltuvuuskoe/>
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 41–56). WSOY.
- Paloniemi, S. (2007). Ikä ja ikäisyys työssä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 49–63). WSOY.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 13–37). WSOY.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3.painos. Sage.
- Peltomäki, P. (2014). *Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi. Fenomenologishermeneuttinen tutkimus*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96167/978-951-44-9524-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (s. 115–162). Dialogia.
- Pesonen, H., Itkonen, T. Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2015). *The Implementation of New Special Education Legislation*

in Finland. Education Policy, 29(1), 162–178.

<https://doi.org/10.1177/0895904814556754>

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.

<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/40/2/erityise.pdf>.

Perusopetuslaki. (1998). 30 § (21.8.1998/628). Oikeus saada opetusta.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>

Perusopetuslaki. (1998). 3 § (21.8.1998/628). Opetuksen järjestämisen perusteet.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3), 301–309.

<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061042656>

Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2015). Oppimisen ja

koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *NMI-Bulletin*, 25(3), 52–63.

<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Pulkkinen.pdf>

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. PS-kustannus.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ:

opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–350). Vastapaino.

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>

Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational research*, 64(2), 270–282.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Saloviita, T. & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.

<https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1245281>

- Sandberg, E. (4.7.2016a). Ihanteena täydellinen integraatio ja inkluusio koulussa. *Erja Sandbergin blogi*. <https://www.erjasandberg.eu/ihanteena-taydellinen-integraatio-ja-inkluusio-koulussa/>
- Sandberg, E. (2016b). *ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161374/adhdperh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *NMI-Bulletin*, 28(2), 14–34. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus ja aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Sloan, A. & Bowe, B. (2013). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lectures experiences of curriculum design. *Quality and Quantity*, 48(3), 1291–1303. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9835-3>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European journal of special needs education*, 34(5), 601–616. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press. E-kirja.
- Stadler-Heer, S. (2019). Inclusion. *ELT Journal* 73(2), 219–222. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1093/elt/ccz004>
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini T. (2021). Professional Agency for Learning as a Key for Developing Teachers' Competencies? *Education Sciences*, 11(7), 324–334. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1381368>
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 79–95). WSOY.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkunuora, E. (2004). Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (s. 91–107). PS-kustannus.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2008). Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä. Teoksessa A. & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 124–143). Kansanvalistusseura.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 151–213). Gummerus.
- Vähäsantanen, K. & Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48–66. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1487573>
- Wolff, C., Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2015). Keeping an eye on learning: differences between expert and novice teacher's representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Wolff, C., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen toimipisteessä luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkimusta inkluusiosta ja tarkastelen tutkimuksessa luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Etsin haastatteluun sekä alle 2 vuotta että yli 10 vuotta luokanopettajan työtä tehneitä opettajia, joilla on kokemusta erityisen tuen oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen luokkaan.

Aineiston keräys tapahtuu vapaamuotoisena haastatteluna, jonka arvioitu kesto on noin 30 min – 45 min. Haastatteluaineisto nauhoitetaan. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa etäyhteyden välityksellä viikkojen 47–49 välillä, aikataulusta yhdessä sopien. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajan henkilöllisyys ilmene missään vaiheessa. Kun tutkimus on päättynyt, tutkimusaineisto hävitetään tietosuojakäytänteiden mukaisesti.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni, olethan yhteydessä. Juuri sinun näkemyksesi asiasta olisi tutkimukseni kannalta erittäin arvokasta! Vastaa mielelläni lisäkysymyksiin.

Yhteydenottoa odottaen,

Iris Kuitunen

iris.h.kuitunen@student.jyu.fi



Liite 2. Haastattelurunko

Tutkittavan taustatiedot

- Valmistumisvuosi
- Tämän hetken työ
 - o Kauanko toiminut nykyisessä työssä, millä luokalla
 - o Muuta työkokemus
 - o Miten paljon erityisen tuen oppilaita? Entä muita tuen oppilaita?

Sisältökysymykset

- Inklusio ja erityinen tuki
 - o Yleisesti, miten käsittää, minkälaisia kokemuksia
 - Mitä ajattelet inklusion olevan?
 - Millaisia kokemuksia sinulla on erityisen tuen oppilaita?
 - o Oman koulun toimintatavat
 - Millaisia toimintatapoja koulussanne on?
 - o Erityisen tuen oppilaiden asema
 - Tuki
 - Luokanopettajan rooli
 - Minkälaisia kokemuksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta?
 - Millaisilla keinoilla olet ohjannut ja eriyttänyt erityisen tuen oppilaita?
 - Minkälaisia keinoja olet käyttänyt itse luokanopettajana?
 - Mitä muita tuen keinoja on käytössä?
 - Kuvaile jokin päivän tai oppitunnin käytännön tilanne, jossa hyödynnät tuen keinoja tai näyttäytyy erityisen tuen oppilaan asema koulussa.
 - Minkälaisia haasteita ja ongelmakohtia olet kohdannut?
- Asiantuntijuus
 - o Miten kokee osaamisensa?

- Miten suhtautuminen muuttunut työuran aikana?
 - Asiantuntijuuden jakaminen?
- Koulutus
 - Miten opiskeluaikoina käsitelty aihetta
 - Harjoittelussa kokemus
 - Jatkokoulutukset

Muuta?

Liite 3. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



21.10.2021

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Pro gradu -tutkielma: **”Opettajan asiantuntijuus inklusiosta – Luokanopettajien kokemuksia erityisestä tuesta yleisopetuksen luokassa”**
Rekisterinpitäjä: Iris Kuitunen

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia inklusiosta. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- **Minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on inklusiosta?**
- **Miten asiantuntijaopettajien ajatukset inklusiosta ja kolmiportaisen tuen toteutumisesta näyttäytyvät suhteessa aloittavien opettajien kokemuksiin?**

Tutkimuksen kohteena on luokanopettajien kokemus sekä asiantuntijuus. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään Iris Kuitusen pro-gradu-tutkielmassa **”Opettajan asiantuntijuus inklusiosta – Luokanopettajien kokemuksia erityisestä tuesta yleisopetuksen luokassa”**. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska juuri Sinun näkemyksesi ja kokemuksesi asiasta olisi tutkimukseni kannalta erittäin arvokasta. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että Sinulla on enintään kahden vuoden tai vähintään kymmenen vuoden työkokemus luokanopettajana luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen. Mukaan pyydetään yhteensä 9 tutkittavaa.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoa muista lähteistä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen milloin tahansa. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu Sinulle kielteisiä seuraamuksia.

Tutkimuksen kulku

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan näkemyksiä siitä, miten inklusio ja erityisen tuen oppilaiden integroituminen yleisopetuksen luokkaan koetaan. Haastattelut järjestetään marraskuu 2021 – joulukuu 2021 välisenä aikana. Jokainen

Y-lunnuks:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@ju.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

haastattelu kestää arviolta noin 30 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteeksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoetaan. Haastatteluun osallistumienn ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan etä- tai lähitapaamisina. Etätapaamisissa hyödynnetään Jyväskylän yliopiston Zoom-palvelua, Teams-sovellusta tai Google Meet-palvelua.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu Sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

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

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

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

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimuksentekijä: Iris Kuitunen, maisteriopiskelija, kasvatustiede Luokanopettaja, Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, iris.h.kuitunen@student.jyu.fi.

Liite 4. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



21.10.2021

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa *”Opettajan asiantuntijuus inkluusiassa – Luokanopettajien kokemuksia erityisestä tuesta yleisopetuksen luokassa”* käsiteltävät henkilötiedot

Haastatteluiden avulla kerättyjä tietoja käytetään Iris Kuitusen pro gradu- tutkielman *”Opettajan asiantuntijuus inkluusiassa – Luokanopettajien kokemuksia erityisestä tuesta yleisopetuksen luokassa”* aineistona. Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten luokanopettajat kokevat inkluusion ja erityisen tuen oppilaan tukemisen yleisopetuksen luokassa.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty liitetiedostona tutkittavalle.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tarkoitus (tietosuojalaki 6 §)

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (pro gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana pro gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Tunnistettavuuden poistaminen

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

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla

Nauhoitettu aineisto litteroidaan ja litteroitu aineisto tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Tutkija ei julkaise tutkittavien tietoja muille tutkittaville eikä ulkopuolisille. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista**

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

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu- tutkielman valmistuttua (arvio 5.2022).

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: tietosuoja@jyu.fi, puh. 040 805 3297.

Pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Iris Kuitunen, maisteriopiskelija, iris.h.kuitunen@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Yliopistonlehtori Päivi Perkkilä, paivi.m.perkkila@jyu.fi

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

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

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

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

Oikeuksista poikkeaminen

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

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

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

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

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

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

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