

Tampereen yliopisto

Aino Wihersaari

”Opettajana koen riittämättömyyttä”
Opettajan työ kolmiportaisen tuen toteuttajana

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

Tiivistelmä

Aino Wihersaari: ”Opettajana koen riittämättömyyttä” Opettajan työ kolmiportaisen tuen toteuttajana
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2019

Tämä pro gradu -tutkielma muodostuu kasvatustieteiden tiedekunnan ohjeiden mukaisesta vertaisarviointiin hyväksytystä tutkimusartikkelista. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajan työn ulottuvuuksia sekä näiden ulottuvuuksien vaikutusta opettajan työhön kolmiportaisen tuen toteuttajana. Tutkimuksen viitekehys rakennettiin inklusiivisuuteen ja kolmiportaiseen tukeen liittyvistä säädöksistä, laeista ja tutkimuksista, sekä erityisesti Kelchtermansin jaottelusta opettajan työn ulottuvuuksista.

Tutkimusaineisto (N=40) kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ohjeistettiin kirjoittamaan tukitoimia kuvaava tai niiden puuttumista kuvaava tarina, sekä tilanteeseen liittyvää eettistä pohdintaa. Tarinoiden perusteella haluttiin selvittää, millaisia oppilaan tukemiseen liittyviä tilanteita opettajat kuvailevat, ja millaisia ulottuvuuksia opettajan työhön ja sen kautta oppilaan tukemiseen liittyy. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, mitkä seikat vaikuttavat asiakirjoissa ja laissa olevien velvoitteiden siirtymiseen tai siirtymättömyyteen opettajien käytännön työhön.

Tässä tutkimuksessa opettajan työhön liittyvien ulottuvuuksien – poliittinen, moraalinen, emotionaalinen ja tekninen – sisällöt, ja niiden keskinäinen dynaaminen suhde opettajan työssä, tulivat selkeästi esille. Erityisesti poliittisen, eettisen ja emotionaalisen ulottuvuuden sisältöjä esiintyi tarinoissa runsaasti. Poliittisen ulottuvuuden merkitys opettajan työssä korostui, ja se kuvattiin selittävänä tekijänä moraalisena, emotionaalisen ja teknisen ulottuvuuden teemoissa. Tukitoimia kuvaavissa tarinoissa oppilaan tuen tarve näyttäytyi hyvin samankaltaisena kuin tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa, mutta tukitoimia kuvaavissa tarinoissa resurssitilanne mahdollisti mielekäästä ja oppilasta tukevaa toimintaa synnyttäen positiivisia tuntemuksia opettajissa. Tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa resurssitilanne taas kuvattiin huonona, minkä vuoksi oppilaan tukeminen koettiin haastavaksi, ellei mahdottomaksi. Kyseisenlaisissa tilanteissa opettajat kuvailivat negatiivisia – vihan, turhautumisen ja ahdistumisen – tunteita. Teknisiä, eli pedagogisia sisältöjä kuvattiin tarinoissa suhteellisen vähän. Eettistä pohdintaa esiintyi molemmissa variaatioissa. Molemmissa tarinavariaatioissa pohdittiin jokaisen yksilön oikeutta tukeen, sekä muun muassa opetuksen ja tukitoimien painotusta – painotetaanko akateemisten taitojen opettamista vai keskitytäänkö sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Avainsanat: Kolmiportainen tuki, inklusio, eläytymismenetelmä, opettajan työn ulottuvuudet

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällysluettelo

Johdanto.....	1
Tutkimusaineisto- ja menetelmät.....	5
Tulokset.....	7
Pohdinta ja johtopäätökset	11
Lähteet	14

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa *pro gradu* -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitelmäkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumien tason 1 vertaisarvioitavassa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2018-2019 toimineen EskolaMEBS3.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Fasilitaattori on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Muut kirjoittajat ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version.

Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org."

(Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Anna Rytivaaran, Saaga Härkösen ja Jari Eskolan toimittamaan ja Tampere University Press:in kustantamaan *Kasvatustieteilijän ammatillista ja eettistä identiteettiä paikantamassa* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimusartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (*esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018; Wallin & Koro-Ljungberg & Eskola 2018; Rytivaara & Wallin & Saarivirta & Imre & Nyysölä & Eskola 2019*).

”Opettajana koen riittämättömyyttä”

Opettaja kolmiportaisen tuen totuttajana

Aino Wihersaari

& Anna Rytivaara & Jari Eskola

Johdanto

Inklusiivinen koulutus on ihmisoikeus (Polat 2011; UNESCO 1994). Näin ollen koulutuksen perustan voidaan nähdä olevan eettinen ja moraalinen ja muodostuvan periaatteista ja tulkintoista, jotka perustuvat oikeudenmukaisuuteen, oikeuteen ja hoivaan. Näiden periaatteiden tulisi näkyä opetuksen toteuttamisessa. Sekä opettajien moraalinen että eettiset ammatilliset periaatteet ohjaavat opettajia toimimaan oppilaiden parhaaksi (Lehtonen, Toom & Husu 2017, 172–173). Jokaisella lapsella tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella koulussa riippumatta esimerkiksi sosioekonomisesta taustasta, etnisyydestä tai tuen tarpeesta. Inklusiivisen koulun ideologiana on jokaisen oppilaan oikeus tasa-arvoiseen opetukseen ja koulutukseen, sekä mahdollisuus osallistua siihen riippumatta siitä, onko oppilaalla tuen tarvetta. Inklusiivisen koulun tehtävänä on jokaisen oppilaan hyvinvointia ja opiskelua parhaiten edesauttavan tuen ja opetuksen tarjoaminen (Sinkkonen, Kyttälä & Köiv 2018, 17.)

Suomessa, kuten muissakin maissa, inklusiivisen opetuksen syntymistä ja kehittymistä ovat ohjanneet kansainväliset sopimukset ja säädökset. Salamancan julkilausuman (1994) vaikutukset ovat selvästi nähtävissä Suomen perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Malinen, Savolainen, Engelbracht & Xu 2010, 354.) Suomessa vallitsee laaja yhteisymmärrys siitä, että koulutusjärjestelmän tulee taata hyvä opetus, optimaalinen oppimisympäristö ja riittävästi tukea kaikille oppilaille (Malinen, Savolainen, Engelbracht & Xu 2010, 354). Inklusioajatuksen takana on pyrkimys koulutusmahdollisuuksien ja tasa-arvon varmistamiseen (Takala 2010, 15-17; Moberg 2001, 85). Tämä siis tarkoittaa, että kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus opetukseen omassa lähikoulussaan, jossa tarvittavat tukitoimet toteutetaan. Inklusiivinen kasvatusta on kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys, joka korostaa moninaisuutta oppilaiden joukossa. Sen perusajatuksena toimivat yhtäläiset ihmisoikeudet ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa opettajien päätehtävä on selvittää ja toteuttaa opetusta parhaalla mahdollisella tavalla ottaen huomioon kaikkien oppilaiden ominaisuudet. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58).

Oppilaiden tuen tarpeet ovat moninaiset, ja on oleellisen tärkeää ymmärtää oppimiseen vaikuttavien tekijöiden laaja kirjo. Tästä syystä oppimisvaikeuden käsitettä pyritäänkin aktiivisesti laajentamaan, jotta se pitäisi myös sisällään erilaisia motoriikan, muistin ja sosiaalisten taitojen oppimiseen liittyviä kehityksellisiä ongelmia. Tähän määrittelyyn voidaan lisätä myös itsesäätelyn, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 300). Inklusion käsitettä käytetään tarkoittamaan useita eri asioita: hyvin spesifeistä asioista - esimerkiksi vammaisten lasten sisällyttämisestä yleisopetukseen - hyvin laajaan käsitteeseen sosiaalisesta osallisuudesta, jota käytetään keinona vastata moninaisuuteen oppilaiden keskuudessa (Florian 2008).

Inklusiosta puhutaan siis monessa eri yhteydessä. Inklusiivisen pedagogiikan, inklusiivisen koulutuksen ja inklusion erottaminen on tärkeää mutta käytännössä ongelmallista, sillä termiä käytetään eri asiayhteyksissä ja termillä on useita merkityksiä (Florian & Black-Hawkins 2011, 814). Inklusion toteutuvuutta voidaan kuvailla esimerkiksi käsitteillä **kova**, **pehmeä** ja **tyhmä**

inkluisio (Takala 2010). Kovalla inklusiolla tarkoitetaan, että oppilaan koulunkäyntiä tuetaan niin paljon, ettei yleisopetuksessa annetun tuen lisäksi tarvita lainkaan erityisopetusta. Pehmeässä inklusiiossa oppilaalle annetaan yleisopetuksen lisäksi tukea erityisopetuksen muodossa. Tilanteessa, jossa tiedetään oppilaan tarvitsevan tukea ja hyötyvän erityisopetuksesta, mutta sitä ei hänelle jostain syystä anneta, voidaan käyttää tyhjän inklusion nimitystä. (Takala 2010, 16–17.) Jaottelu on hieman kiistanalainen, sillä esimerkiksi kovan inklusion määritelmä itsessään poissulkee inklusion perusajatuksen. Inklusiivisen koulutuksen nähdään toisaalta edellyttävän sitä, että oppilaat eivät ole vain läsnä koulussa, vaan heillä tulee olla mahdollisuus osallistua heille merkitykselliseen ja tarkoituksenmukaiseen opetukseen (Florian & Spratt 2013), minkä näkökulmasta Takalan (2010) jaottelu ei oikeastaan kuvaa inklusiota. Inklusiota määriteltäessä ja pohiessa voidaankin huomata, että jo käsite itsessään on haasteellinen. Termi on moniulotteinen ja sen toteutuminen edellyttää monien eri asioiden toteutumista. Inklusion ideologia ja tavoitteet ovat selkeitä, mutta käytännön toteutuksessa haastavia. Inkluisio on siis vastakohta opetuksen tavalle, jossa toteutetaan kaikille tarkoitettua koulutusta tarjoamalla suurimmalle osalle oppilaista enemmän ja erilaisia kokemuksia kuin toisille. Sen sijaan inkluisio kehottaa opettajia laajentamaan toimintaansa niin, että se, mikä on tavallista ja normaalia olisi kaikille saatavissa. (Florian 2010.) Myös Black-Hawkins, Florian ja Rouse (2007) ovat sitä mieltä, että inkluisio edellyttää sitä, että oppilaat oppivat yhdessä sellaisessa ympäristössä, jossa jokainen yksilö on arvostettu ja saa osallistua aktiivisesti siihen mitä opitaan ja opetetaan. Selkeyden puute inklusiivisuuden käsitteen määrittelyssä aiheuttaa hämmennystä ja sekavuutta inklusiosta, sen käytännöistä ja toteutumisesta (Florian & Black-Hawkins 2011, 826). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että inkluisio voidaan toteuttaa luomalla oppilaiden monimuotoisuutta rajoittamaton oppimisympäristö kognitiivisesta tasosta sekä sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta huolimatta. (ks. esim. Cohen & Bhatt, 2012; Florian & Spratt, 2013)

Suomalainen koulujärjestelmä on siirtynyt pikkujoukko inklusiivisempaan suuntaan (Malinen ym. 2010, 355). Suomessa inklusiota pyritään toteuttamaan kolmiportaisen tuen avulla. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) perusteella tehtiin lakimuutos (Perusopetuslaki 624/2010), joka toi mukanaan inklusioajattelun ydintä olevan kolmiportaisen tuen sekä lähikouluperiaatteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) perustuvat perusopetuslakiin (624/2010) ja myös tukevat inklusiivista opetusta, sillä sen mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea koko perusopetuksen ajan, ja tukea on annettava heti tuen tarpeen ilmetessä. Kolmiportaisessa tuessa painotetaan varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus riittävään oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (POL 30§). Tuki on määritelty asteittain muuttuvaksi, mikä kuvataan yleisen, tehostetun (POL 16a§) ja erityisen (POL 17§) tuen kolmiportaisella mallilla.

Yleisessä tuessa käytettävät tukimuodot ovat yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla pyritään vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilas tarvitsee jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea tai useampia tuen muotoja. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, johon perustuen tuen aloittaminen ja järjestäminen toteutetaan oppilaalle laadittavan opetussuunnitelman mukaisesti. Tehostetussa tuessa osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Erityiseen tukeen siirrytään, kun tehostettu tuki ei riitä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä arvioidaan kokonaistilanne ja oppilaan saama tuki tehostetun tuen piirissä. Oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jonka perusteella erityistä tukea haetaan. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta käy ilmi erityisen tuen mukainen opetuksen ja tuen antaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Pedagoginen asiantuntijuus on keskeisessä asemassa, kun lapsen tuen tarvetta arvioidaan. Arvion

toteutettavasta tuen muodosta tekeekin ensisijaisesti lapsen opettaja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Perusopetuslaki määrittää tukea tarvitsevalle lapsella olevan oikeus saada opetukseen osallistumiseen edellyttävää tukea kaikilla tuen tasoilla. Hyvin järjestetty ja toteutettu perusopetus nähdään oppilaan opiskelun ja oppimisen perustaksi. Mikäli oppilas tarvitsee henkilökohtaista tukea, hän on siihen oikeutettu, ja tuki rakennetaan yksilöllisen tarpeen mukaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Oppilas on siis oikeutettu saamaan tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, ja tuen arviointi ja antaminen kuuluvat kaikkiin kasvatukseen ja opetustilanteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2011, 8) asettavat tuen järjestämisen lähtökohdat, jotka painottavat erityisen huomion kiinnittämistä oppimisen esteiden varhaiseen tunnistamiseen. Tavoitteena on, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus omilla lähtökohdillaan onnistua oppimisessa ja koulunkäynnissään. Opetushallitus myös määrittää vastuun tuen tarpeen toteutamisesta ja järjestämisestä opetuksen järjestäjille. Oppilas voi tarvita erilaisia tukitoimia, jotka voivat olla jatkuvia tai tilapäisesti käytössä olevia. Tukimuotoja voi olla yksi tai useampi samaan aikaan, riippuen kyseisen oppilaan tilasta ja hänelle parhaaksi nähdyn tuen tarjoamisesta. (Opetushallitus 2011, 8.)

Kolmiportaista tukea ja inklusiivista koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Rinkinen & Lindberg 2014; Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quinn 2004) käy ilmi, että Suomessa kaikki oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea huolimatta siitä, että laki velvoittaa antamaan tukea oppilaalle niin paljon kuin hän tarvitsee. Oikea-aikaisen tuen tarjoaminen voi olla kuitenkin ajoittain haastavaa ellei mahdotonta. Opettaja joutuu tekemään työssään valintoja oppilaan hyvinvointiin ja oikeuksiin liittyen, ja opettajan työn autonomia edellyttää henkilökohtaista eettistä pohdintaa. Yleisesti vallalla on ajatus tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Käytännössä opettajat ovat usein kuitenkin tilanteessa, jossa he eivät tavallisin keinoin voi toteuttaa edellä mainittuja arvoja, vaikka haluaisivatkin, sillä he eivät voi vaikuttaa itse olosuhteisiin. Tutkimuksissa käy ilmi myös se, että opettajat kokevat, ettei heidän koulutuksensa vastaa nykyisiä työtehtäviä. Opettajien kerrotaan ilmoittaneen tämän suurena ongelmana, koska opettajat eivät koe olevansa valmiita opettamaan yksilöllistä tukea tarvitsevaa oppilasta (Lehtonen ym. 2017, 174). Suomessa opettaja opettaa pääosin yksin. Voidaankin esittää kysymys siitä, voiko inklusiivinen koulu toteutua nykyisellä tavalla, ja riittääkö opettajien koulutus vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin ja opettajan työlle asetettuihin vaatimuksiin. (Lakkala 2009, 213–214.)

Opettajan työssä voidaan erottaa neljä eri ulottuvuutta, joita ovat **poliittinen, moraalinen, emotionaalinen ja tekninen** ulottuvuus. Näiden ulottuvuuksien ja niiden yhteentoimivuuksien ymmärtäminen auttavat selvittämään opettajan työtä kokonaisuutena. (ks. Kelchtermans 2016.) Tämä auttaa ehkäpä myös selvittämään suomalaisen koulun kolmiportaiseen tukeen vaikuttavia elementtejä.

Tekniset eli pedagogiset päätökset opetuksen suunnittelun tai toteutuksen aikana merkitsevät aina enemmän kuin pelkät välineelliset arvioinnit siitä, mikä "parhaiten toimisi" tässä tilanteessa. Kyseessä ei ole vain se, mikä on tehokkainta oppilaille asetettujen oppimistulosten tuottamisessa, vaan opettajat kokevat, etteivät he ole vastuussa vain oppilaiden mitattavissa olevista tuloksista, vaan myös vastuullisia oppilaistaan ihmisinä. Tämä merkitsee sitä, että opettajien suhde oppilaisiin ei ole pelkästään tekninen ja pedagoginen vaan myös **moraalinen**. Suhde vaatii eettistä sitoutumista ja huolenpitoa, eikä se siten voi olla **emotionaalisesti** neutraali. (Kelchtermans 2016, 37.) Tekniset päätökset eivät siis koske ainoastaan tehokkaimpien strategioiden ja toimenpiteiden valintaa, vaan siihen sisältyy myös oppilaalle parhaaksi arvioitavan ratkaisun puntarointi (Kelchtermans 2016, 37). Opettajan työhön kuuluvat oppilaiden arviointi ja jokaisen oppilaan kohdalla tarpeellisten tukitoimien tai erilaisten pedagogisten ratkaisujen tekeminen. Ammattilaisina opettajat arvioivat tilannetta ja toimivat sen mukaisesti, mikä johtaa oikein toimimisen pohtimiseen: voiko opettaja olla varma, että toimii oikein? Opettaja on luokassa autonomisessa asemassa, joten hän on vastuussa ratkaisuisistaan. Tämä voi

johtaa hyvinkin voimakkaisiin tunteisiin ja oman toiminnan kyseenalaistamiseen. Opettajan toimet heijastavat siis emotionaalista osallistumista ja moraalisia päätöksiä. (Kelchtermans 2005, 996; Kelchtermans 2016, 37–38.) Opettajan työtä ohjaavat monet säädökset, lait ja velvoitteet, mutta myös poliittiset järjestelyt. Opettajat eivät voi vaikuttaa työolojaan määrittäviin tekijöihin ja työn käytännön toteutukseen, kuten hallinnollisiin menettelyihin ja resursseihin. **Poliittiset** elementit määrittävät työtä pakottaen opettajan tilanteisiin, joissa opettaja joutuu valitsemaan pedagogiset ratkaisunsa sekä näkökulmansa eettiseen pohdintaan, jolloin tilanteet voivat aiheuttaa monenlaisia tunteita. (Kelchtermans 2016, 38.)

Opettajan työssä arvot ja etiikka ovat vahvasti läsnä. Opettajien on tehtävä eettisiä päätöksiä liittyen muun muassa opiskelijoiden arviointiin ja tukeen sekä käytettävissä oleviin resursseihin (Lehtonen ym. 2017, 174; Kelchtermans 2016). Opettaja sitoutuu työssään sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan. Eettistä päätöksentekoa ohjaavat ihmisen käsitykset oikeasta ja väärästä. Jokaisen ihmisen henkilökohtaiset moraaliset arvot ovat osaltaan vaikuttamassa päätöksentekoon. (Juujaervi, Myyry & Pessa 2007, 17.) Eettisyyden nähdään olevan sitoutumista muihin ihmisiin ja toimintaa suhteessa toisiin. Eettinen kypsyyden on kyky toimia ja kantaa vastuuta ”harmaalla alueella”, missä hyvä ja paha eivät yksiselitteisesti erotu toisistaan. (Luukkainen 2004, 274.) Kyseisiin tilanteisiin liittyvien käytännön moraalisten rajoitteiden ja mahdollisuuksien todetaan toimivan motivoivina tekijöinä opettajien toimintaa haastavissa dilemmitilanteissa (ks. esim. Lehtonen ym. 2017).

Opettajat perustelevat toimintaansa ammatillisella tiedolla ja ”moraalisella eetoksella”. Moraalisen eetoksen todetaan perustuvan opettajan ammatilliseen sitoutumiseen, erityisesti oppilaista huolehtimiseen, joka asetetaan ammatillisen moraalisen eetoksen ytimeen. (ks. Gholam ja Husu 2010.) Tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät takaamaan oppilaille hyvän oppimisympäristön, tasavertaiset koulutusmahdollisuudet, ja yrittivät tehdä parhaansa pedagogisissa kohtaamisissa oppilaidensa kanssa.

Eettisyys opettajan työssä merkitsee kykyä ja pyrkimystä tehdä perusteltuja moraalisia valintoja suhteessa omaan, oppilaan tai kollegan hyvinvointiin sekä toimia vastuullisesti omien valintojensa mukaan. Kasvatus on aina eettistä, koska siinä otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta. Eettiseen toimintaan kuuluu muun muassa opetussuunnitelmien edellyttämällä tavalla toimiminen. (Patrikainen 2000, 153.) Etiikalla on kasvatuksessa keskeinen asema, koska kasvatuksen keskeisiin ongelmiin näyttää usein liittyvän eettisesti merkittäviä seikkoja, kuten kasvatuksen päämäärät, kasvatusvelvollisuus, sekä lapsen oikeudet. (Hirsjärvi 1995, 69.)

Opettajalla on työssään hyvin autonominen asema, jossa korostuvat opettajan valinnat ja vastuu. Viime vuosien koulu-uudistukset eivät ole vähentäneet opettajien vastuuta, ennemminkin toisin päin. Siksi opettajan omalla vastuunottokyvyllä ja oppilaiden kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvällä sitoutumisella on opettajan työssä tärkeä osuus. Opettajilla on erilaisia näkemyksiä vastuullisuuskäsitteestä, joten on tärkeää ymmärtää opettajien omaa käsitteistöä ja ajattelua oppimisen tukemisessa, sekä sitä, kuinka vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin inklusiivisessa koulussa. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 58; Kelchtermans 2016.) Opettajat arvioivat oppilaita eri konteksteissa; oppiaineet, opetusryhmät ja oppimisympäristöt vaihtelevat, joten eri opettajien samaa oppilasta koskevat arviot voivat vaihdella keskenään paljonkin eri asiayhteyksissä (Pash & Brandshaw, 2014). Opettajien oppilaita koskevilla käsityksillä on seuraamuksia oppilaiden kohteluun, oppilaalle suunnatun tuen järjestämiseen ja sitä kautta oppilaan koulumenestykseen (Sinkkonen, Kyttälä & Köiv 2018, 13-14).

Tutkimustehtävänä on selvittää opettajan työhön ja oppilaan tukemiseen vaikuttavia ulottuvuuksia. Asiakirjoissa opettajan työhön liittyy velvoite oppilaiden varhaiseen, yksilölliseen tukeen, mutta tämän velvoitteen siirtymisessä käytännön työhön vaikuttaa olevan runsaasti vaihtelua. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää sitä, mitkä seikat vaikuttavat asiakirjoissa ja laissa olevien velvoitteiden siirtymiseen tai siirtymättömyyteen opettajien käytännön työhön.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat kuvaavat työnsä poliittista, emotionaalista, eettistä ja teknistä ulottuvuutta?
2. Kuinka ulottuvuudet näkyvät ja vaikuttavat oppilaiden tukemisessa?

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (N=40) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2018 ja tammikuussa 2019 sekä sähköisesti (n=20) ympäri Suomea että kasvotusten (n=20) pirkanmaalaisissa kouluissa. Vastaamisen tavaksi sai valita joko paperille kirjoittamisen tai e-lomakkeella vastaamisen. Sähköisen aineistonkeruun ohjeistus oli kirjallinen, ja paikan päällä aineistoa kerätessä vastaajat ohjeistettiin tehtävään.

Sähköisesti kerätyssä aineistossa opettajille lähetettiin pyyntö ja ohjeet tutkimukseen osallistumiseen, ja opettajat vastasivat tutkimukseen itse valitsemanaan ajankohtana. Opettajille oli etukäteen lähetetty tietoa tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksen aiheesta.

Aineistonkeruutilanteessa tutkittavilta ei pyydetty mitään taustatietoja. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvää tieteellistä käytäntöä, joten esimerkiksi ennen aineiston keräämistä opettajille luvattiin anonymiteetin säilyminen ja tiedotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Tutkimuksen kohderyhmänä on perusopetuksen opettajat. Opettajat toimivat hyvinkin erilaisissa ympäristöissä, ja esimerkiksi resurssit voivat vaihdella paikkakohtaisesti suuresti. Tutkimuksessa ei kerätty aineistoa vain yhdestä koulusta, sillä tarkoituksena oli saada mahdollisimman laaja käsitys opettajan työn ulottuvuuksista, jotka vaikuttavat kolmiportaisen tuen toteutukseen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan etsitä eroja tutkimukseen osallistuneiden opettajien välillä, vaan tarkoitus on selvittää opettajien ajattelua erilaisissa tilanteissa. Kehyskertomuksia testattiin ennen aineistonkeruuta kohderyhmän ihmisillä ja muokattiin palautteen mukaan ymmärrettävämmäksi ja selkeämmiksi. Näin kertomuksien tavoitteena oli saada juuri sitä tietoa mitä tutkimuksella haluttiin selvittää, ja vastaajien olisi helppo eläytyä tilanteeseen ja aloittaa vastaaminen. Menetelmän mukaisesti kehyskertomuksia oli kaksi, joissa varioitiin yhtä tekijää, eli tässä tapauksessa onnistunutta tai epäonnistunutta tukitilannetta. Kehyskertomukset olivat:

1. *Opetat luokkaa, jolle saapuu uusi, tukea tarvitseva oppilas. Lopetat työviikon tyytyväisenä, sillä oppilaalle on mahdollista antaa hänen tarvitsemaansa tukea. Eläydy tilanteeseen ja kuvaile oppilaan tuen tarve, sekä tilanteeseen liittyvää pohdintaa opettajan eettisen ajattelun ja valintojen näkökulmasta.*
2. *Opetat luokkaa, jolle saapuu uusi, tukea tarvitseva oppilas. Lopetat työviikon tyytymättömänä, sillä oppilaalle ei ole mahdollista antaa hänen tarvitsemaansa tukea. Eläydy tilanteeseen ja kuvaile oppilaan tuen tarve, sekä tilanteeseen liittyvää pohdintaa opettajan eettisen ajattelun ja valintojen näkökulmasta.*

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto yhteen tiedostoon. Aineistoa kertyi yhteensä 13 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, yhteensä 6282 sanaa). Vastausten pituudet vaihtelivat muutamasta virkkeestä 1,5 sivuun, ja vastausten keskimääräinen sanamäärä oli 157 sanaa. Aineistossa eri kehyskertomusten osuudet jakautuivat tasan, ja molempiin versioihin kertyi 20 vastausta. Aineiston analyysissä käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Aluksi aineistosta koodattiin eri väreillä tarinoissa ilmeneviä toistuvia sisältöjä, minkä jälkeen niistä muodostettiin laajemmat teemat. Teemojen alle muodostettiin erilaisia tyyppikuvauksia, joista koottiin kertomuksissa esiintyvät tyyppilliset tekijät, jotka kuvaavat ja tiivistävät aineiston sisällön.

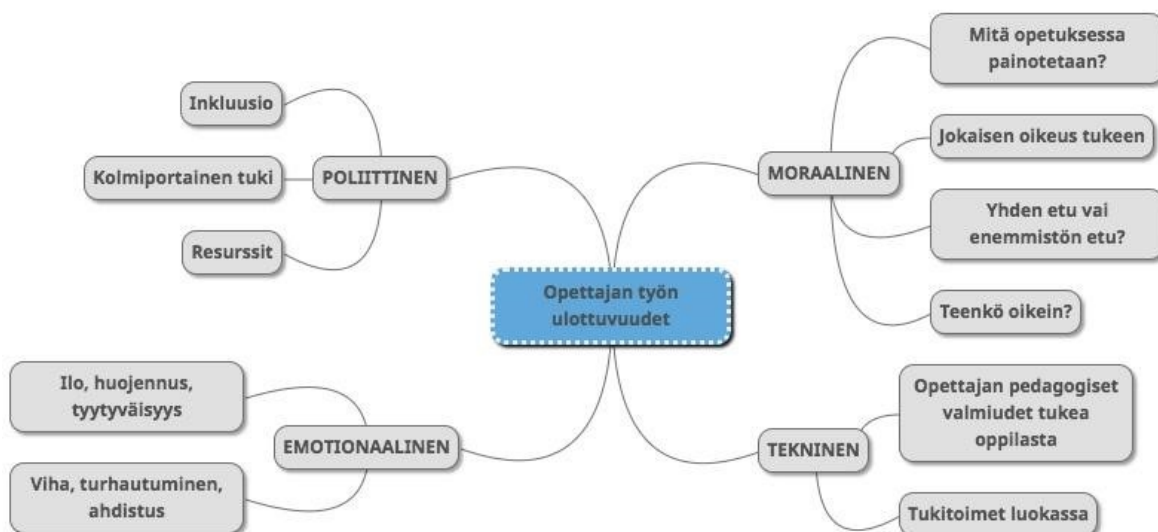
Aineisto järjestettiin neljän ulottuvuuden mukaan (ks. Kelchtermans 2005; 2016), joiden sisällöt, eli teemoittelun perustelut, on koottuna kuviossa 1.

<p>Poliittinen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none">- Inklusio- Kolmiportainen tuki- Resurssit <p>→ kaikki opetuksen toteutusta opettajan ulkopuolelta määrittävät tekijät</p>	<p>Moraalinen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none">- Oikein toimimisen pohdinta- Opetuksen sisällön valinnat ja painotukset- Oman opettajuuden ja oman toiminnan pohtiminen
<p>Emotionaalinen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none">- Kaikki aineistossa olevat tunteiden ilmaisut	<p>Tekninen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none">- Kaikki pedagogiset, opetuksen järjestelyyn ja suunnitteluun liittyvät tekijät

Kuvio 1. Opettajan työn ulottuvuudet Kelchtermansia (2005; 2016) mukailien.

Tulokset

Kertomuksista selvitettiin opettajien työn **poliittista, moraalista, emotionaalista ja teknistä** ulottuvuutta sekä näiden ulottuvuuksien vaikutuksia oppilaiden tukemiseen.



Kuvio 2. Opettajan työn ulottuvuudet

Tarinoiden variaatioista huolimatta opettajat kuvailivat hyvin samankaltaisia tilanteita. Oppilaiden tuen tarve toistui hyvin samankaltaisena sekä tukitoimia kuvaavissa että tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa. Tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa tunteiden ilmaisut olivat vahvempia ja runsaampia kuin tukitoimia kuvaavissa tarinoissa. Molemmassa tarinavariaatioissa resurssitilannetta kuvattiin joko tukitoimet mahdollistavana tai estävänä ja hankaloittavana elementtinä.

Tukitoimien ja tukitoimien puuttumisen kuvailuissa korostuivat opettajan työn **poliittinen ulottuvuus** (n=27/40). Opetukseen vaikuttavaan politiikkaan sisältyvät muun muassa resurssit kuten materiaalit, aika, raha, henkilökunta ja päätökselliset menettelytavat (Kelchtermans 1996, 311–312). Samankaltaisuus poliittisen ulottuvuuden kuvailuissa ja sen vaikutuksista opetukseen ja tukitoimiin nousi esille eri kehyskertomusten välillä. Sekä tukitoimia kuvaavissa (n=7/20) että tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa (n=18/20) poliittisten ratkaisujen vaikutukset opettajan työssä näyttäytyivät pääosin negatiivisina. Erona esimerkiksi resursseista puhuttaessa esiintyy tukitoimien puuttumista kuvaavissa tilanteissa resurssien huomattavan huono tilanne: *Koulullamme ei kuitenkaan ole resursseja vaadittaviin tukitoimiin*, tukitoimia kuvaavissa tarinoissa resurssit kuvaillaan pääosin vajavaisina: *avustajaresurssit ovat niukat ja luokalla on jo ennestään haasteellisia oppilaita*. Kuitenkin pienten parannusten myötä tukitoimien toteuttaminen on mahdollistunut, eli onnistuneessakin tukitilanteessa resurssit rajaavat opettajien mahdollisuuksia oppilaan oikeanlaiseen tukemiseen. Kyseisenlainen tilanne ilmeni resurssipulan kuvaamisena, mutta jonkinlaisena parantumisenä ja tuen mahdollistajana:

Tämä ongelma on jatkunut vuosia, eikä asialle ole resurssipulan vuoksi kyetty tekemään mitään. Nyt olemme saaneet luokalle ohjaajan, joka omalla toiminnallaan pystyy auttamaan oppilasta ja täten takaamaan työrauhan muulle luokalle.

Sekä tukitoimia kuvaavissa että tukitoimien puuttumista kuvaavissa skenaariossa kuvailtiin resurssien heikkoa tilannetta. Resurssipula henkilöstössä, ajassa ja materiaaleissa olivat

opettajien puheissa syynä oppilaille tarjottavan tuen heikossa onnistumisessa sekä tukitoimien tarjoamisen mahdottomuudessa: *Resursseja ei ole. Ohjaajia ei ole. Tuntuu, että tuki on papereissa määritelty, mutta arki on selviytymistä.*

Poliittisen ulottuvuuden alle lukeutuu myös kolmiportaisen tuen mukanaan tuoma haaste, kun luokalle sijoitetaan oppilas, jonka tuen tarve on sellaista, johon opettajalla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa ja auttaa. Opettajien tarinoissa voidaan nähdä ajatus inklusiosta, joka ei edistä oppilaiden tasa-arvoa, vaan on toimenpide, jolla pyritään saamaan säästöjä. Opettajat kokivat oppilaiden tilanteet epätasa-arvoisina. *Väkisinkin mieleen tulee ajatus, ettei hän saa tasa-arvoisesti opetusta.* Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja siihen kuuluva dokumenttien laatiminen koettiin myös turhaksi toimimattoman systeemin vuoksi: *Tukikaavakkeiden täyttämisen ei hyödytä, ellei se johda konkreettisiin toimiin oppilaan hyväksi, ja se taas on kiinni resursseista, jotka inklusion tullessa jäivät jakamatta arkityöhön.*

Opettajien tarinoissa esiintyi suurena haasteena yhden tukea tarvitsevan oppilaan vaikutus koko luokkaan: yhden oppilaan kohdalla mahdottomuus tukeen sekä tämän yhden haastavan oppilaan myötä haaste tukea muita luokan tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilasta ei kuitenkaan syytetä haastavasta tilanteesta: *Kärsiikö yksi vai kaikki loput? Tilanne ei kuitenkaan ole tukea tarvitsevan oppilaan vika, sillä hänellä ei ole tuen edellyttämiä tukitoimia koulun puolesta tarjolla.*

Onko oikein, että suuren tuen tarpeessa oleva lapsi on opetusryhmässäni? Hän häiritsee tuntia jatkuvasti: muiden oppilaiden keskittyminen herpaantuu ja opettajana joudun käyttämään paljon energiaa vain tähän yhteen oppilaaseen. Niin opetuksen laatu kuin opettettävien asioiden määrä lukumäärällisesti ovat vaarassa tämän yhden henkilön takia.

Pienryhmien tarve joillekin oppilaille nostettiin vastauksissa oppilaan kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi: *Luokalla on oppilas, joka ei yksinkertaisesti pysty toimimaan isossa ryhmässä. Mielestäni oppilaan tulisi pystyä työskentelemään erillään isosta luokasta, joko erityisopettajan kanssa tai jossakin pienryhmässä.*

Opettajien kuvailemista tarinoista **moraaliset näkökulmat** esiintyivät oman opettajuuden ja opettajana toimimisen pohtimisena sekä oikein toimimisen pohtimisena koko luokan ja yhden oppilaan tilanteen näkökulmasta. Tarinoissa korostuu myös opettajien pohdinta opetuksen painottamisesta ja sisällön valitsemisesta.

Aineistossa painottuu opettajien tilanteen ristiriitainen asema kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Opettajat pohtivat tuen tarpeen oppilaan asemaa ja vaikutusta luokassa, ja oman toimintansa vaikutusta sekä yhteen että jokaiseen luokan oppilaaseen: *Onko oikein että suuren tuen tarpeessa oleva lapsi on opetusryhmässäni? Onko oikein, että muut oppilaani elävät pelon ilmapiirissä, sillä koskaan ei voi tietää, mitä tapahtuu? Onko oikein, että tässä kunnassa lapsi ei saa niitä tuen palveluita, joihin hän on oikeutettu?* Tilanne on eettisesti haastava, ja opettaja joutuu pohtimaan tilannetta ja toimintaa koko luokan sekä yhden tukea tarvitsevan oppilaan kannalta. Yhdestä oppilaasta huolehtiminen ja koko luokan tilanteen välillä tasapainoilu aiheuttaa sekä eettisiä haasteita että tunnereaktioita (Isenbargera & Zembylas 2006, 129).

Opetuksen ja kasvatuksen painottaminen ja sisällön valitseminen tuen tarpeen oppilaan kohdalla oli useasti esiintyvä teema: painotetaanko akateemisia taitoja ja sisältöjä vai ihmisenä olemisen taitoja ja harjoittelua? *Onko tärkeämpää oppia äidinkielen sijamuotoja kuin sitä, miten oppia hillitsemään itseään? Kumpi on huonosti käyttäytyvälle lapselle tärkeämpää, oppia käyttäytymään vai oppia akateemisia taitoja.* Useissa tapauksissa opettajat valitsivat vuorovaikutus- ja sosioemotionaalisten taitojen painottamisen, joka osoittaa opettajien arvopainotuksen verrattaessa akateemisia taitoja ja sosioemotionaalisia taitoja. Vastauksissa toistuva teema, oppilaiden ei-akateemisten taitojen tärkeyden merkitys, esiintyy merkittävänä arvona opettajilla, ja se on yleisesti opettajuuteen ja huolehtivaan opetukseen sisältyvä seikka. Opettajat kokevat olevansa vastuullisia oppilaasta henkilönä kokonaisuutena, ei vain akateemisten sisältöjen opiskelijana. (Isenbarger & Zembylas 2006, 120–121.)

Valitessaan opetuksen ja kasvatuksen sisältöä opettajat ottavat kantaa eettiseen kysymykseen, mikä on kasvatuksessa tärkeää ja mihin kyseisen oppilaan kasvatuksen päämäärän kannalta on tärkeintä tai mahdollista vaikuttaa. *Tärkeintä on tukea liittymistä ryhmään, kuulumisen tunnetta, turvallisuutta suhteessa aikuisiin ja vertaisoppijoihin. Oppimisen tuki tulee tarpeissa seuraavana.* Opettajan työn eettiseen ulottuvuuteen lukeutuu kasvatuksen ja opetuksen arvokysymysten, -päämäärien ja -velvollisuuksien pohtiminen (Patrikainen 2000, 153; Hirsjärvi 1995, 69), jotka korostuivat opettajien tarinoissa.

Opettajan eettiseen toimintaan kuuluu jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen. Tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa opettajan tulee selvittää, kuinka oppilasta voidaan auttaa parhaalla mahdollisella tavalla ottaen kaikkien oppilaiden ominaisuudet ja tarpeet huomioon. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58.) Kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus tarvitsemaansa tukeen, ja tämä tuki tulisi jokaisen oppilaan kohdalla toteuttaa. Tuen periaate oppilaiden yksilöllisestä kohtaamisesta näkyy opettajien vastauksissa: *Jokainen oppilas kohdataan kuitenkin yksilönä ja henkilökohtaisten ominaisuuksiensa kanssa, ja toisaalta, ettei huomio kiinnittyisi liiaksi yhteen oppilaaseen, vaan muistan, että luokka on sekä kokonaisuus että joukko yksilöitä.* Opettajat näkevät luokan jokaisen oppilaan yksilönä, mutta useamman tukea tarvitsevan yksilön tukeminen koetaan hankalana, ellei mahdolltomana: *joudun jatkuvasti pohtimaan, kenelle pystyn repeämään. Tuen tarve on jatkuva ja laaja luokassani. Joudun pohtimaan, kuka tarvitsee eniten tukea.* Toinen opettaja kuvaa luokan tilannetta hyvin hektisenä: *Juoksen, selitän, yritän, selitän ja juoksen ympäri luokkaa. Vaikka valmistelen etukäteen monen tasoista tekemistä, koen epäonnistuvani.* Koko luokan oppilaiden huomioiminen on opettajalle kuitenkin haastavaa, jos luokalla on suuren tuen tarpeen oppilas. Tilanteen haastavuus herätti pohdintaa oikean ja väärän, tai pikemmin kahden pahan, välillä valitsemisesta: *Tilanne on vaikea, sillä opettaja joutuu valinnan eteen - autanko tukea tarvitsevaa oppilasta ja jätän loput 20 ilman tarvittavaa apua, vai jätänkö yhden oppilaan "oman onnensa nojaan" ja autan muita oppilaita? Kärsiikö yksi vai kaikki loput? Vaikka opettajat tietävät ja kokevat velvollisuudekseen tukea jokaista oppilasta, ovat raamit toiminnalle hyvin rajalliset. Tällöin opettajat usein valitsivat enemmistön tukemisen ja opetuksen kuin yhden haastavamman oppilaan tukemisen, vaikka valinta oli hyvin vaikea ja ristiriitainen. Voiko opettaja tietoisesti jättää oppilaan oppimatta? Sekä käytöksen että akateemisten taitojen puolella? Vaikka se olisi kaikkien etu? Rikkooko opettajan virkavelvollisuutta se, että edes pohtii tällaisia? Vaikka pohdinta on vaikeaa ja ristiriitaista, muun luokan tukemisen koetaan saavan enemmän hyvää aikaan: *ainakin itse ajattelisin niin, että enemmistön tarpeet käyvät tässä yksilön edelle.**

Aikaisemmissa tutkimuksissa käy ilmi, että opettajat eivät koe olevansa valmiita opettamaan yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita (ks. esim. Lehtonen ym. 2017), ja oman opettajuuden pohtiminen ilmeni useammassa tutkimuksen vastauksessa. Tukitoimien kuvaamiseen tarkennetuissa tarinoissa (n=6/20) ilmeni pohdintaa ja kyseenalaistamista omasta kyvystä auttaa oppilasta:

Pohdin tuoreena opettajana, onko minulla antaa oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea. Kyseenalaistan oman pätevyyteni ja opettajuuteni. Toisaalta uskon, omiin kykyihini, mutta toisaalta koen, että oppilas saisi toisen opettajan opetuksessa parempaa opetusta. Pohdin, onko tämä oppilaan tulevaisuuden kannalta eettisesti pätevä ratkaisu. Tiedostan myös sen, että minä olen muodollisesti pätevä opettaja ja teen aivan varmasti kaikkeni, jotta oppilas saisi joka hetki tarvitsemansa tuen. Pohdin myös sitä, voinko olla helpottunut siitä, että oppilas ei olekaan tällä hetkellä niin haasteellinen kuin aluksi ajattelin.

Tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa (n=10/20) kokemus omasta valmiudesta oppilaan tukemiseen ilmeni usein siinä, että jonkinlaista tukea pystytään antamaan, mutta pohditaan, onko annettu tuki riittävää, tai tiedetään, että se ei ole oppilaalle riittävää: *Valitsen kuitenkin sen, että koko luokka saa opetusta, tuen tarvitsija jonkin verran ohjausta ja luokan muut heikot aika ajoin*

ohjausta. Aineistossa mainittiin myös tilanteita, joissa opettajat myöntävät, että oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea luokassa, eli opettaja ei pysty oppilasta auttamaan, ja häntä pyritään siirtämään toiseen kouluun: *Koska oppilas ei pysty sopeutumaan isoon luokkaan, hänelle aletaan etsiä pienluokkapaikkaa muualta.* Kolmiportaisen tuen toteuttamiseen kuuluu jokaisen oppilaan oikeus saada juuri sellaista tukea luokassa kuin hän tarvitsee (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), mutta vastauksissa esiintyy useasti tilanteen toteutumattomuus. Pienluokkapaikan tai muunlaisen tuen lisätarve esiintyi opettajien tarinoissa myös ilman suoraa mainintaa pienluokasta: *Selvää kuitenkin on, että hän ei voi jatkaa isossa luokassa ilman tukea!* Vastauksissa toivottiin pystymistä yksilöllisempään tukeen: *Silti toivoisin, että voisin tarjota vielä yksilöllisempää tukea.* Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Lakkala 2009) on pohdittu, riittääkö opettajien koulutus vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin ja työlle asetettuihin vaatimuksiin. Aineiston perusteella työn vaatimukseen on haastavaa vastata, sillä opettajat toivat ilmi epäilyksensä omasta osaamisestaan sekä resurssien vaikutuksesta työn tekemiseen ja sellaiseen toimintaan, jonka opettajat kokevat olevan oppilaalle parhaaksi.

Karu totuus kuitenkin on, että opettaja elää työssä lähes jatkuvasti riittämättömyyden tunteiden, joskin muidenkin tunteiden, kanssa. Yritän kuitenkin nähdä asiassa myös jotakin positiivista; vaikka oppilas ei oppisikaan kaikkia taitoja, niin toivon hänestä kuitenkin kasvavan kunnollisen kansalaisen, jonka kohdalla koulu on ehkä loppujen lopuksi saanut kuitenkin jotakin hyvää aikaan, jotta hän myöhemmin elämässä löytää oman paikkansa.

Emotionaalinen ulottuvuus opettajan työssä on jatkuvasti läsnä, sillä opetuksen toteutukseen ja suunnitteluun liittyvät päätökset ovat aina enemmän kuin teknisiä päätöksiä suunnittelu- ja opetustilanteessa. Opettajan työssä voidaan kokea iloa ja onnistumisia, mutta myös voimattomuuden, turhautumisen, pettymyksen, syyllisyyden ja jopa vihan ja pelon tunteita. (Kelchtermans 1996, 307; Kelchtermans 2016, 37). Onnistuneessa tilanteessa (n=8/20) oltiin tyytyväisiä, helpottuneita ja iloisia oppilaan puolesta: *Olin tyytyväinen: koulussamme oli resursseja tämän oppilaan auttamiseen, olen helpottunut, sillä ensimmäinen viikko hänen kanssaan on sujunut hyvin.* Epäonnistuneessa ilmaistiin ahdistusta, vihaa ja huolestumista: *Opettajaa ahdistaa, Olen taas vihainen oppilaan puolesta, Minua opettajana huolettaa oppilaan asettuminen luokkayhteisöömme.* Opettajat eivät koe olevansa vastuussa vain oppilaiden oppimisesta, vaan myös vastuullisia oppilaista ihmisinä, jonka vuoksi opettajien suhde oppilaisiin ei ole pelkästään tekninen vaan myös moraalinen. Suhde vaatii sitoutumista ja huolenpitoa, minkä vuoksi se ei voi olla tunnepitoisesti neutraali. (Kelchtermans 2016, 37.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (ks. esim. Kelchtermans 1996; 2016), sillä opettajien tunteiden ilmaisut liittyivät vahvasti resursseista johtuviin tilanteisiin, resurssitilanteiden mahdollistamiin pedagogisiin toimintoihin ja toiminnan eettiseen pohdintaan. Onkin tärkeää tunnustaa ja ymmärtää poliittisen ja moraalisen ulottuvuuden vaikutus opettajien kokemuksiin ja työn aiheuttamiin tunteisiin (Kelchtermans 1996, 308-314).

Epäonnistuneessa tilanteessa tunteiden ilmaiseminen tarinoissa oli voimakkaampaa ja selkeämpää, ja esiintyi suuressa osassa tarinoita (n=11/20). *Mieltä painaa sekä uuden oppilaan tilanne ja hänen tukemisensa sekä muun luokan oppiminen, - - Riittämättömyyden ohessa olen vihainen, - - Koen tästä syyllisyyttä. Ei se voi mennä näin. Opettajana koen riittämättömyyttä.* Kuten tutkimuksessa selviää, emotionaalisen ulottuvuuden vaikutukset – niin negatiiviset kuin positiivisetkin – ovat suuri ja merkittävä osa opettajan työtä (Isenbarger & Zembylas 2006, 132).

Eettisen ja poliittisen ulottuvuuden lisäksi opettajien tarinoissa esiintyvät tilanteiden synnyttämät tunteet opettajissa sekä opettajien **tekniset** eli pedagogiset ratkaisut opetuksen toteuttamisessa. Pedagogiikka voidaan määritellä toimintana, joka mahdollistaa käytännön opetuksen, ja sillä tarkoitetaan tietoa ja taitoja, joita opettaja tarvitsee perustellakseen toimintaansa ja päätöksiään (Kelchtermans 2005, 999; Florian & Spratt 2013, 121). Määritelmän mukaan pedagogiikka ja pedagogiset ratkaisut tekevät opettajan käytännön työn ja opettamisen

mahdolliseksi. Tukitoimia kuvaavissa vastauksissa pedagogiset ratkaisut mahdollistivat oppilaan tukemisen (n=14/20), mutta tukitoimien puuttumista kuvaavissa tarinoissa tukea tarvitsevalle oppilaalle, jota opettajat eivät kokeneet voivansa auttaa, pyrittiin opettamaan ja tarjoamaan jotakin oppisisältöjen ulkopuolista, tai ainakin vain turvallisen paikan olla.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan työtä kolmiportaisen tuen kontekstissa, opettajan työn ulottuvuuksia ja niiden vaikutusta opettajan työhön ja oppilaiden tukemiseen. Opettajuuden elementtejä voidaan tarkastella osittain omina ulottuvuuksinaan, mutta ne ovat kuitenkin vahvasti kytköksissä ja vaikuttamassa toisiinsa. Poliittinen, eettinen, emotionaalinen ja tekninen ulottuvuus opettajan työssä muodostavat dynaamisen ja monimutkaisen todellisuuden, jossa opettajien on toimittava (Kelchtermans 2005, 1005). Tämän monimutkaiset todellisuuden sisällä opettajien tulee pyrkiä toimimaan sekä oppilaiden että kollegoiden parhaaksi (Patrikainen 2000, 153). Poliittiset sisällöt ja säädökset ovat suoraan yhteydessä siihen, kuinka opettaja pystyy tukemaan, opettamaan ja kasvattamaan oppilasta. Pedagoginen ulottuvuus nivoutuu poliittiseen, emotionaaliseen ja eettiseen ulottuvuuteen, sillä opettajien velvollisuus työn puolesta, henkilökohtainen velvollisuudentunto sekä resurssien vaikutus työntekoon aiheuttavat monia tuntemuksia (ks. Kelchtermans 2016). Onnistuneessa tilanteessa resurssit ovat riittävät, jolloin tuen tarpeen oppilaalle voidaan suunnitella häntä tukevaa pedagogista toimintaa. Opettajat pohtivat onnistuneessakin tilanteessa, osaavatko he tukea oppilasta tarpeeksi, ja mitä sisältöjä hän painottaa, mutta pääosin opettajan tunteet onnistuneessa tilanteessa ovat positiiviset. Epäonnistuneessa tilanteessa resurssit ovat riittämättömät ja tuen antaminen ja asiaankuuluva pedagoginen toiminta on mahdotonta. Tämä itsessään harmittaa, vihastuttaa ja ahdistaa opettajia, sillä he ovat sitoutuneita työhönsä ja kokevat suuria epäonnistumisen tunteita työssään. Tällaisessa tilanteessa opettaja joutuu valitsemaan ketä auttaa, ja tämä aiheuttaa suuren eettisen ristiriidan. Eettinen toiminta opettajan työssä nähdään kykyinä tehdä perusteltuja moraalisia valintoja, sitoutumisena työhön ja kykyinä toimia ja kantaa vastuuta alueella ja tilanteissa, joissa oikea ja väärä eivät kiistattomasti erotu toisistaan. (Luukkainen 2004, 274; Patrikainen 2000, 153.) Opettajan päätökset ja valinnat ristiriitaisessa tilanteessa voidaan kyseenalaistaa joko opettajan itsensä tai muiden taholta, jolloin opetus ja opettajana toimiminen ei voi olla emotionaalisesti välinpitämätöntä. Ulottuvuudet ovat siis keskenään jatkuvassa dynaamisessa suhteessa. (Kelchtermans 2005, 1005).: *Resurssin jakaminen on myös eettinen asia, saako yksi oppilas 50% luokan henkilökunnasta itselleen, kun moni muukin tarvitsisi tukea ja apua.*

Suomessa inklusiota pyritään toteuttamaan kolmiportaisen tuen avulla (Perusopetuslaki 624/2010), jolloin koulun tehtävänä nähdään olevan jokaisen oppilaan hyvinvointia ja opiskelua parhaalla mahdollisella tavalla tukevan opetuksen tarjoaminen (Sinkkonen, Kyttälä & Kõiv 2018). Suomalaisen koulujärjestelmän peruspilareina toimivat yhteisymmärrys siitä, että oppilaille tulee varmistaa hyvä opetus, paras mahdollinen oppimisympäristö sekä riittävästi tukea kaikille oppilaille (Malinen, Savolainen, Engelbracht & Xu 2010, 354).

Aineistossa oli nähtävissä kova, pehmeä ja tyhmä inklusio (ks. Takala 2010). Kovaan inklusioon lukeutui positiiviseen näkökulmaan tarkennetuissa tarinoissa 40% (n=8/20), jolloin luokassa pystyttiin tukemaan oppilasta niin, että muuta tukea ei tarvittu, ja oppilas pystyi opiskelemaan luokassa tuettuna. Pehmeän inklusion kategoriaan lukeutui positiivisen näkökulman tarinoista 60% (n=12/20), jolloin oppilasta tuettiin luokassa erilaisin menetelmin, mutta myös ajoittaisia erityisopettajan tukimuotoja oli käytössä. Negatiivisen näkökulman tarinoiden kuvailut ilmensivät ainoastaan tyhmän inklusion määritelmää (n=20/20). Tarinoissa oppilas selkeästi tarvitsi jotakin muutakin tukea kuin luokassa oli mahdollista antaa. Erityisopetuksesta olisi ollut oppilaalle merkittävä hyöty, mutta tukea ei pystytty toteuttamaan. Molempien tarinavariaatioiden vastausten perusteella kolmiportaisen tuen kautta inklusio toteutuu vain 20% tapauksista, ja

80% ei toteudu. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan pohtia, voidaanko Suomessa nykyisellä kolmiportaisen tuen avulla tavoittaa koulujärjestelmälle asetetut tavoitteet (ks. esim. Sinkkonen, Kyttälä & Köiv 2018; Malinen, Savolainen, Engelbracht & Xu 2010, 354). Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa opettajien päätehtävänä on selvittää, kuinka auttaa oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla ja toteuttaa opetusta niin, että kaikki oppilaan ominaisuudet otetaan huomioon (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58). Vastauksissa selvisi, että opettajat pyrkivät tähän ja tiedostavat tehtävänsä ja pyrkivät sitä toteuttamaan, mutta käytännön toteutus on haastavaa, ellei ajoittain mahdotonta. Suomalainen koulu on arvostettu ja pärjää kansainvälisesti hyvin, mutta huomiota on kiinnitettävä siihen, että opettajat voivat työssään toteuttaa sellaista opetusta sellaisissa työoloissa, joissa sekä opettajat että oppilaat voivat hyvin.

Opettajan työn pohja on hyvin moraalinen, mutta vastauksissa suhteellisen harva opettaja (n=14/40) mainitsi työhönsä liittyvää eettistä pohdintaa. Ne ketkä asian toivat esille, pohtivat sitä kattavasti monesta näkökulmasta. Työssä etiikka on aina läsnä, mutta tutkimuksen perusteella eettisyys ja eettinen pohdinta ja valinnat eivät vaikuta olevan tietoista toimintaa. Opettajan eettinen ja moraalinen ajattelu on kuitenkin läsnä työssä, sillä opettajien toiminta heijastaa aina emotionaalista osallistumista ja sitoutumista ja eettisiä päätöksiä (Kelchtermans 2005, 996). Onko kyse opettajien oman toiminnan ja eettisen ajattelun reflektointitaidoista vai siitä, että eettinen pohdinta ja valinnat koetaan mahdottomaksi nykyisessä tilanteessa? Onko nykyinen koulu ja tavoite inklusion toteutumisesta sellainen, että se vaatii enemmän eettistä pohdintaa, johon opettajilla ei ole mahdollisuutta? Onko opettajan työssä kaikkea muuta huomioitavaa ja toimintaa määrittävää niin paljon, että eettisyydelle ei jää tilaa? Vai onko tilanne sellainen, että opettajat kyllä pohtivat eettisiä kysymyksiä, mutta pohdintoihin on vaikea löytää vastauksia ja ratkaisuja?

Opettajat kokevat voimakkaita tunteita liittyen opetukseen, oppilaisiin, ammattitaitoon ja työhön vaikuttavaan politiikkaan liittyen (Kelchtermans 2005, 995). Tutkimuksessa selvisi opettajan työn vahva emotionaalinen puoli, joka korostui tukitoimien puuttumisen kuvailuissa. Emotionaalinen puoli opettajan työssä on merkittävä (ks. Isenbarger & Zembylas 2006), minkä vuoksi olisi tärkeää pystyä kokemaan positiivisia tunteita työssään. Tämä vaikuttaa työssä jaksamiseen ja -viihtymiseen, jotka vaikuttavat suoraan vaikuttaa siihen, kuinka merkityksellisiksi ja vaikuttaviksi opettajat omat toimensa oppilaiden tukemisessa kokevat. Väsynyt, omat toimensa hyödyttömiksi kokeva opettaja ei ole oppilaille hyväksi. Jotta oppilaille voidaan taata opettajien puolelta mahdollisimman hyvä tuki ja jaksaminen, on tärkeää saada työtä määrittävät tekijät ja poliittiset ratkaisut sellaisiksi, että tämä on mahdollista.

Pedagogiikalla tarkoitetaan opetukseen liittyviä periaatteita, strategioita, tekniikoita sekä variaatioita näkökulmista ja lähestymistavoista, joilla opetusta voidaan toteuttaa (Cohen & Bhatt, 2012). Pedagogiikalla tarkoitetaan siis käsitystä siitä, millä tavoin opetus ja kasvatusta olisi hyvä järjestää ja toteuttaa huomioiden oppilaiden yksilölliset erot ja vastaten oppilaiden tarpeisiin (Mohsin & Zakaria 2017, 115). Tarinoissa esiintyi jonkin verran mainintoja erilaisten koulutusten hyödyistä tukitoimien toteuttamisessa. Inklusiivisen koulutuksen puitteet haastavat perinteisen tavan nähdä asiat myös luokan hallinnassa ja käsittelyssä. Esimerkiksi "vaikean oppilaan" käsite on ongelmallinen inklusiivisen koulutuksen kontekstissa. (Rytivaara 2012, 183.) Opettajilla on opetettavanaan nykyään hyvin monenlaisia oppilaita samassa luokassa ja tilassa, ja laajan pedagogisen osaamisen merkitys korostuu erilaisten tukimuotojen ja tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Inklusio-ajatuksen myötä oppilaiden siirryttyä yhteiseen tilaan on opettajilla tarvetta monenlaiselle pedagogiselle osaamiselle, jotta myös vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukea luokassa. Pitäisikö opettajankoulutuksessa ottaa tämä huomioon, jotta myös aineen- ja luokanopettajat voivat paremmin ottaa huomioon ja toteuttaa tasapuolisempaa opetusta kaikille ja taata inklusioon liittyvät tavoitteet? Tuleeko siis opettajankoulutusta muuttaa tai päivittää vastaamaan nykytilannetta ja nykyisiä opettajia kouluttaa, jotta oppilaiden oikeus tukeen ja muihin inklusiivisen koulun tavoitteisiin voidaan toteuttaa? Pelkästään pedagogisilla keinoilla tilannetta ei toki voida muuttaa, mutta se voisi olla yksi askel lähemmäksi parempaa tilannetta. Yhteisopettajuudella voitaisiin saada tilannetta parannettua, etenkin jos

toisella opettajista olisi erityispedagogista osaamista. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan sitä, kun vähintään kaksi pätevää opettajaa sekä mahdollisesti erityisopettaja toimivat yhdessä ja jakavat opetukseen ja oppilasiin liittyvät velvollisuudet sekä pyrkivät oppilaiden tarpeiden täyttämiseen ja tukemiseen (Lehtonen, Toom & Husu 2017, 167). Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen ja kehittyäkseen aitoa osallistumista ja vuorovaikutusta (Rytivaara & Kershner 2012). Yhteisopettajuuden avulla opettajat voisivat jakaa vastuuta, eivätkä kokisi olevansa yksin vastuussa oppilaista. Käytännön vastuun jakaminen oppilaista kokoa yhteen jokaisen opettajan tiedot ja taidot (Rytivaara 2012a; 2012b). Tuki olisi myös helpommin toteutettavissa luokan työntekijäresurssien kasvaessa. Yhteisopettajuuden ideana on luoda ja toteuttaa opetuksessa jotain, jota ei yksin opettaessa ajattelisi tai pystyisi toteuttamaan (Rytivaara & Kershner 2012).

Sekä tämän että aikaisempien tutkimusten (ks. esim. Kelchtermans 1996; 2016) perusteella voidaan todeta, että poliittisten toimenpiteiden ja päätösten vaikutus opettajien arkeen on merkittävä. Voidaanko koulun arjen ja opettajien työn olettaa muuttuvan, ellei jonkinlaisia muutoksia poliittisella taholla tehdä? Opettajat ovat kokeneet jo pitkään (ks. esim. Kelchtermans 1996) itsensä voimattomiksi tai poliittisesti tehottomiksi työhönsä liittyviin asioihin liittyen. Olisiko aika alkaa kuunnella työn asiantuntijoita ja muuttaa päätöksiä ja käytäntöjä niin, että oppilaat saavat heille oikeutetusti kuuluvat olosuhteet ja tuet ja opettajat kokevat työnsä ja työolosuhteensa sellaisiksi, joissa voivat oppilaiden parhaaksi toimia? Loppujen lopuksi opettajat ovat niitä, jotka työssä toimiessaan määrittelevät, toteutuuko oppilaiden oikeus hyvään ja tasa-arvoiseen opetukseen ja koulutukseen (Kelchtermans 2005, 1005).

Oppilaan tuen tarve ei ole ongelma, se on vain osa tätä arkea. Silti toivoisin, että voisin tarjota vielä yksilöllisempää tukea. – Onko oikein, että tässä kunnassa lapsi ei saa niitä tuen palveluita, joihin hän on oikeutettu?

Lähteet

- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. 13. Täysin uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 299–332.
- Black-Hawkins, K., L. Florian, and M. Rouse. 2007. *Achievement and Inclusion in Schools*. Abingdon: Routledge.
- Cohen, D.K. & Bhatt, M.P. 2012. The Importance of Infrastructure Development to High-Quality Literacy Instruction. *The Future of Children*, 22, 117-138. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0012>
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> [viitattu 1.11.2018]
- Florian, L. 2008. INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education* 35 (4), 202–208.
- Florian, L. 2010. "The Concept of Inclusive Pedagogy." In *Transforming the Role of the SENCO*, Buckingham: Open University Press. 61–72.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. 2011. *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. & Spratt, J. 2013. Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gholami, K., & Husu, J. 2010. How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520- 1529.
- Hirsjärvi, S. 1995. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY, 45–56.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 120 – 134.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. *Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Kelchtermans, G. 1996. Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307 – 323.
- Kelchtermans, G. 2005. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995 – 1006.
- Kelchtermans, G. 2016. The Emotional dimension in teachers' work lives: A narrative-biographical perspective. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education*. New York: Springer, 31-42.
- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus. (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS- Kustannus, 210–218.
- Lehtonen, J., Toom, A. & Husu, J. 2017. Uncovering moral aspects in inclusive co-teaching. In C. Forlin & A. Gajewski (Eds.), *Ethics, equity, and inclusive education. International perspectives on inclusive education*, Vol. 9, Emerald Publishing, 165–188.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. M. 2004. Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education & Treatment of Children* 27 (4), 394-419.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press, Acta Universitatis Tampereensis 986.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbracht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41(4), 351–362.
- Mohsin, M. & Zakaria, A.R. 2017. Inclusive Pedagogy Literacy among Academic Community at Institute of Teacher Education, Kuala Lumpur. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 114-122. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.52011>
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus. 82-95.
- Mäkinen, M & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. <http://www.kolumbus.fi/makinen.marita/pdf/Oa.pdf> [viitattu 4.12.2018]

- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräys 29.10.2010
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pash, E. T. & Bradshaw, C. P. 2014. What Affects Teacher Ratings of Student Behaviors? The Potential Influence of Teachers' Perceptions of the School Environment and Experiences. *Prevention Science*, 15, 940–950.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Artikkelisarja Opettajan professiosta. Okka-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 20–31.
- Perusopetuslaki 624/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> [viitattu 1.11.2018]
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 1.11.2018]
- Polat, F. 2011. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50- 58.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portailla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014
- Rytivaara, A. 2012 a. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191
- Rytivaara, A. 2012 b. 'We Don't Question Whether We Can Do This': teacher identity in two co-teachers' narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302–313.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999–1008.
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M. & Köiv, K. Kuinka yhdenmukaisia ovat oppilaiden omat arviot ja opettajien arviot oppilaiden emotionaalisiin vaikeuksiin liittyvistä tuen tarpeista? Teoksessa e- Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2/2018.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8> [viitattu 3.12.2018]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö. [Viitattu 22.4.2019][<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>]
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and framework for action in special needs education. [Viitattu 1.11.2018] http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF