

Viivi-Maria Kettunen

INKLUSIIVINEN PEDAGOGIIKKA AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA

Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä
inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteutuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2021

TIIVISTELMÄ

Viivi-Maria Kettunen: Inklusiivinen pedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa: Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteutuksesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Toukokuu 2021

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten ammatillisten oppilaitosten opettajat määrittelevät inklusiivisen pedagogiikan ja kuinka he toteuttavat sitä työssään.

Opettajien inklusiivista pedagogiikkaa käsittelevien näkemysten sekä kokemusten tutkiminen ammatillisen koulutuksen ympäristöissä on tärkeää, sillä vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen uudistus toi osaamisperusteisuuden kokonaisuuteen entistä merkityksellisemmäksi pedagogisen suunnittelun opiskelijoiden yksilöllisempien opintopolkujen muodostamiseksi. Tämä edellyttää opettajilta inklusiivisen pedagogiikan hallintaa ja toteuttamista, jota suomalaisen ammatillisen koulutuksen lähtökohdista on tutkittu vasta vähän.

Tämä tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka metodologisena viitekehysenä toimii hermeneutiikka sekä hermeneuttinen kasvatustieteiden filosofia. Tutkielmassa käytetty aineisto on osa keväällä 2019 kerättyä aineistoa, joka on toteutettu osana Opetus- ja kulttuuriministeriön hanketta ”Oppijan oikeus – opettajan taito: erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella”. Tutkielmassa tarkasteltiin sähköisellä kyselyllä hankittua aineistoa eräästä suomalaisesta maakunnasta, johon vastasi 42 ammatillisen koulutuksen opettajaa, joista jokaisella oli eri pituinen työkokemus ammatillisten oppilaitosten opettajana. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä, käyttäen apuna teemoittelua Mel Ainscowin ja Tony Boothin määrittelemien inklusion indeksien mukaisesti.

Tutkielmassa ilmeni, että ammatillisten oppilaitosten opettajat määrittelevät ja toteuttavat inklusiivista pedagogiikkaa pääasiassa osallistavan opetuksen periaatteiden ja inklusiivisten käytäntöjen mukaisesti. Opettajat eivät kuitenkaan yhdistä juuri lainkaan inklusiivista koulukulttuuria inklusiiviseen pedagogiikkaan tai sen toteuttamiseen. Näin ollen tutkimustulosten perusteella opettajat tarvitsevat lisää tietoa inklusiivisen pedagogiikan sisällöistä sekä sen toteutustavoista, jotta he kykenisivät vastaamaan monipuolisemmin opiskelijoiden opintojen yksilöllistämiseen. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna opettajien koulutusta ja yhteiskunnan eri osa-alueiden toimintaa tulee kehittää inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan periaatteita mukaileviksi, jotta niiden mukainen arvomaailma ja toiminta toteutuu kokonaisuudessaan.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen pedagogiikka, ammatillinen koulutus, inklusiivinen koulukulttuuri, osallistavan opetuksen periaatteet, inklusiiviset käytännöt

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KESKEISET KÄSITTEET JA SÄÄDÖKSET	7
2.1	Inklusio	7
2.2	Inklusiivinen pedagogiikka	10
2.3	Lainsäädäntö ja sopimukset	11
2.3.1	<i>Vammaisten vuosikymmen (1983–1992)</i>	12
2.3.2	<i>Salamancan julistus</i>	13
2.3.3	<i>Yhdistyneiden kansakuntien vuoden 2006 yleissopimus</i>	15
2.4	Ammatillinen oppilaitos	16
2.5	Index for inclusion	19
3	UUDISTUNUT AMMATILLINEN KOULUTUS JA ERITYINEN TUKI	26
4	TUTKIELMAN TOTEUTUS	30
4.1	Tutkimustehtävä	30
4.2	Tutkimuskysymykset	31
4.3	Hermeneutiikasta hermeneuttiseen kasvatustilfilosofiaan	32
4.4	Aineiston hankinta ja tutkitut henkilöt.....	34
4.5	Teorialähtöinen sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä.....	36
4.6	Aineiston analyysin kulku	37
5	TULOKSET	43
5.1	Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä inklusiivisen pedagogiikan periaatteista.....	43
5.1.1	<i>Inklusiivinen koulukulttuuri opettajien käsityksissä</i>	44
5.1.2	<i>Inklusiivisten arvojen vahvistaminen opettajien käsityksissä</i>	46
5.1.3	<i>Inklusiiviset käytännöt opettajien käsityksissä</i>	47
5.2	Opettajien kokemukset inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta ammatillisessa oppilaitoksessa.....	49
5.2.1	<i>Inklusiivinen koulukulttuuri opettajien kokemuksissa</i>	50
5.2.2	<i>Osallistavan opetuksen periaatteet opettajien kokemuksissa</i>	51
5.2.3	<i>Inklusiiviset käytännöt opettajien kokemuksissa</i>	53
6	POHDINTA	55
6.1	Tulosten tarkastelu	55
6.1.1	<i>Opettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta</i>	55
6.1.2	<i>Inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen opettajien silmin</i>	58
6.2	Johtopäätökset.....	62
6.3	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus	66
6.4	Jatkotutkimusehdotukset	70
	LÄHTEET	73
 TAULUKOT		
TAULUKKO 1.	ESIMERKKI RYHMITTELYSTÄ	40
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI AINEISTON ALALUOKISTA, YLÄLUOKISTA JA PÄÄLUOKISTA	41

TAULUKKO 3. ENSIMMÄISEN AVOIMEN KYSYMYKSEN VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN INKLUSION INDEKSIEN OSIOIHIN	44
TAULUKKO 4. TOISEN AVOIMEN KYSYMYKSEN VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN INKLUUSION INDEKSIEN OSIOIHIN	50

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulutuksen eri asteiden opetussuunnitelmissa pyritään aktiivisesti toteuttamaan sekä kehittämään inklusion periaatteiden mukaista koulutuksellista tasa-arvoa, osallistavaa opetusta sekä yhteisöllisyyttä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Lukiolaki, 714/2018; Perusopetuslaki, 628/1998). Vaikka inklusion periaatteiden mukaisilla toimilla pyritään mahdollisimman tasa-arvoisen koulutuksen järjestämiseen, sen tavoitteet ja toiminta heijastuvat yhteiskunnallisista ideologioista ja niiden pohjalta tehdyistä koulutuspoliittisista päätöksistä (Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström, 2017). Näin ollen yhteiskunnallisten arvojen ja tavoitteiden muuttuessa myös koulutukselta odotetaan mukautuvuutta, mikä ilmenee jatkuvina koulutuksellisinä muutoksina ja vaatimuksina.

Ammatillista koulutusta koskevan vuoden 2018 uudistus pyrkii vastaamaan nykyistä nopeammin yhteiskunnan työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin (Opetushallitus, 2021a). Nämä muutokset ovat tuoneet esille etenkin opiskelijoiden opintojen yksilöllistämisen tarpeen, johon ammatillinen koulutus vastaa inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan periaatteita tukevilla rakenteellisilla sekä koulukulttuurisilla muutoksilla (Kukkonen & Raudasoja, 2018). Inklusiolle ja inklusiiviselle pedagogiikalle ei ole kuitenkaan asetettu ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa täsmällisiä määrittelyjä, mikä on aiheuttanut opetushenkilökunnan keskuudessa hämmennystä käsitteiden sisällöistä, tavoitteista sekä merkityksellisyydestä (Miesera & Gebhardt, 2018; Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017). Näin ollen opetuksen takaaminen tasa-arvoistavana ja yhtä laadukkaana kaikille on haastavaa, kun tasa-arvoiseen opetukseen luotujen yhteisten toimien keskeiset käsitteet, kuten inklusio ja inklusiivinen pedagogiikka, ei ole toiminnaltaan selkeästi ohjeistettua sekä yhtenäisesti ymmärrettyä (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020).

Opettajien pätevyys on merkittävä tekijä koulun inklusion toteutumisessa (Haug, 2017). Aikaisempien tutkimusten (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Miesera & Gebhardt, 2018) perusteella ammatillisten oppilaitosten opettajat eivät kuitenkaan koe kykenevänsä vastaamaan yhteiskunnan asettamiin koulutuksellisiin inklusion vaatimuksiin. Vaikka vastaavaa tutkimusta on toteutettu Suomessa vain vähän, mainittujen tutkimustulosten perusteella tutkimustieto opettajien näkemyksistä ja kokemuksista on tärkeässä asemassa koulujen inklusiivisten käytäntöjen kehittämisessä. Näin ollen tutkimustieto opettajien näkemyksistä ja kokemuksista myös edistää koulutuspoliittisten päätösten ja opettajien kokemusten välistä suhdetta.

Tämän tutkielman tehtävänä on tarkastella ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisesta pedagogiikasta. Näin ollen tarkastelun kohteeksi rajautuvat ammatillisten oppilaitosten opettajien henkilökohtaiset käsitykset sekä kokemukset. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jonka aineiston analyysissä on hyödynnetty teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Kyseisten menetelmien avulla on tarkoitus tuoda esille ammatillisten oppilaitosten opettajien keskeisiä, vallitsevia käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta. Tutkimustulokset esitellään sisällönanalyysissä käytetyn teorian ohjaamana, joka tutkielmassa perustuu Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indekseihin. Opettajien käsityksiin ja kokemuksiin perustuvien tutkimustulosten avulla tarkastellaan niin inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä, sekä pohditaan niiden vaikutuksia yhteiskunnallisella sekä koulutuksellisella tasolla. Lisäksi tutkielman pohdinnan avulla pyritään herättämään yhteiskunnallista keskustelua ja jatkotutkimusehdotuksia opettajien inklusiivista pedagogiikkaa koskevan tietoisuuden lisäämisestä ja kehittämisestä.

2 KESKEISET KÄSITTEET JA SÄÄDÖKSET

2.1 *Inkluusio*

Inkluusio-käsite perustuu laaja-alaisuudessaan ajatukseen erilaisten oppijoiden tasa-arvoistavasta, yhteisöllisyyttä tukevasta ja osallistavasta opetuksesta (UNESCO, 2005). Kyseessä on siten yhteiskunnan kulttuuriin ja sen arvoihin kohdistuva prosessi, jolla pyritään osallistamalla ja läsnäolon mahdollistamisella tukemaan niitä oppijoita, jotka voisivat mahdollisesti kokea ulkopuolisuutta erilaisuuden tai oppimista vaikeuttavien tekijöiden suhteen. Inklusiota ja sen merkityksellisyyttä on viety kansainvälisesti eteenpäin, vedoten sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, joka pohjautuu ajatukseen syrjinnän ehkäisemisestä sekä erilaisuuden näkemisestä rikkautena (Moberg & Savolainen, 2015). Inklusion lähtökohdat perustuvat siten sosiaaliseen oikeudenmukaisuuden ohella demokratiaan ja koulutukselliseen tasa-arvoon.

Näiden inklusion linjausten taustalla ovat vaikuttaneet voimakkaasti Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden vuosikymmen (1983-1992) ja vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimus (2006) sekä Salamancan sopimus (1994), joiden inklusioon perustuvan koulutuspoliittisen ohjelman päämääränä on ollut muokata kansainvälisellä tasolla koulukulttuuria vastaamaan paremmin jokaisen yksilön tarpeisiin (Suomen YK-liitto, 2015; UNESCO, 1994; United Nations, 2021; Yhdistyneet kansakunnat, 2006). Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden vuosikymmen sekä Salamancan sopimus siirsivät ajattelua yksilöön kohdistuneista koulutuksellisista vaatimuksista yhteisöön kohdistuviin vaatimuksiin (Hakala & Leivo, 2015; UNESCO 1994). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että yksilön oppimiseen liittyvien heikkouksien sijaan toiminta tulisi painottaa yksilön vahvuuksien

tukemiseen, sekä koulukulttuurin muutokseen inklusiivisia arvoja puoltavaksi. Lisäksi vuoden 2006 Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia käsittelevä yleissopimus toi Salamancan sopimuksen ja vammaisten henkilöiden vuosikymmenen koulutuspoliittisiin näkemyksiin tarkennuksia kieltämällä kaiken vammaisiin henkilöihin kohdistuvan diskriminaation. Nämä sopimukset eivät velvoita valtioita, mutta valtion ratifioitua sopimukset, se on sitoutunut huomioimaan niiden sisällön. Näin ollen sopimuksien avulla vietiin eteenpäin ajatusta koulujen opetuksen mukauttamisesta opiskelijoiden ja oppilaiden tarpeita vastaaviksi, jotta jokaisella opiskelijalla on pääsy perinteisenä pidetyn koulutuksen piiriin. (Hakala & Leivo, 2015; UNESCO, 1994.)

”Inklusio” ja siitä muodostettu adjektiivi ”inklusiivinen” ovat kansainvälisessä käytössä olevia käsitteitä, joiden sisällöillä ja tarkoituksilla on monia toisistaan poikkeavia merkityksiä sekä määrittelyjä (Hakala & Leivo, 2015.) Inklusiolla ei siten ole kansainvälistä, tarkkaan määriteltyä toiminnan sisältöä, vaikka sen tavoitteet ovatkin toiminnasta riippumatta yhtenäiset. Inklusion toiminnan sisältöjen yhtenäisten määrittelyjen puute on johtanut tilanteeseen, jossa niiden sisältöjä sekä merkityksiä ymmärretään ja toteutetaan toisistaan poikkeavasti. Tämä aiheuttaa etenkin kansainvälisissä vertailuissa vaikeuksia. (Moberg & Savolainen, 2015.) Inklusion ollessa koulutuspoliittinen termi, on eriävien näkemysten taustalla oletettavasti kansainvälisesti toisistaan eroavat koulukulttuurit (UNESCO, 2005). Etenkin Suomalaisessa koulukulttuurissa on pitkään noudatettu kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus nähdään vahvasti erilaisina toimintoina, johon inklusion tavoittelu tuo perustavanlaatuisia muutoksia (Hakala & Leivo, 2015). Inklusiota toteutetaan siten niistä kulttuurisista lähtökohdista käsin, joissa kutakin koulutusta järjestetään.

Inklusion yhtenä laajana kansainvälisenä tavoitteena on taata jokaista oppijaa kehittävää opetusta, riippumatta heidän tuen tarpeistaan tai muista henkilökohtaisista ominaisuuksistaan (Sirikko, Takala & Muukkonen, 2020). Tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää riittävien opetus- ja tukipalvelujen mahdollistamista sekä mahdollisia rakenteellisia koulujärjestelmän ja -kulttuurin muutoksia, joita jokainen koulu toteuttaa niillä koulutuspoliittisten päätösten mahdollistamilla sekä opettajakohtaisilla resursseilla, joita kouluille on annettu (Moberg & Savolainen, 2015). Boyle, Topping ja Jindal-Snape (2013) ovat

havainneet etenkin opettajien asenteiden, minäpystyvyyden ja kokemusten olevan yhteydessä koulujen inklusiivisten toimien vaikuttavuuteen. Opettajien asenteet ja kokemukset ovat vahvasti yhteydessä opettajien perehtyneisyyteen inklusiosta, jolloin myös koulujen laadukkaan inklusion toteutuminen on yhteydessä opettajien inklusiota koskevaan tietoisuuteen (Miesera & Gebhardt, 2018). Näin ollen opettajien koulutus, asenteet, minäpystyvyys ja kokemukset ovat inklusion mukaisten käytänteiden ja toiminnan toteuttamisessa avain asemassa.

Aikaisempi inklusion tutkimus on kohdistunut pitkälti peruskoulujen ja lukioiden opettajien inklusion koulutuksen, asenteiden sekä inklusiivisten toimien tarkasteluun (Boyle ym., 2013), minkä vuoksi tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan vastaavasti opettajien inklusiivisia käsityksiä ja kokemuksia ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Inklusio esiintyy ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa ohjenuorana (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 673/2017), jota ammatillisten oppilaitosten opettajat toteuttavat saamansa koulutuksen ja kokemuksen pohjalta (Miesera ja Gebhardt, 2018). Käytännössä inklusion mukaiset toimintatavat näkyvät ammatillisissa oppilaitoksissa pääasiassa erityistä tukea vaativien opiskelijoiden sijoittamisessa yleisiin ryhmiin, samanaikaisopettajuuteen kannustamisena, sekä monipuolisten arviointimenetelmien ja opetustapojen kehittämisenä (Cheminais 2013; Moberg & Savolainen 2015; Sirkko 2020).

Kuitenkaan tarkempaa tutkimustietoa suomalaisten ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksistä ja kokemuksista inklusiosta ei ole toteutettu lähes lainkaan. Aikaisempiin ammatillisen koulutuksen opettajien inklusioasenteisiin, minäpystyvyyteen ja kokemuksiin pohjautuvien kanadalaisten, saksalaisten ja tanskalaisten tutkimustulosten perusteella myös Suomessa tarvitaan lisää opettajien käsityksiä ja kokemuksia tarkastelevaa tutkimusta, jotta tietoa inklusion toteutumisesta ja sen kehityksen tarpeista voidaan hyödyntää laadukkaan inklusion tavoittelussa. (Boyle ysm., 2013; Miesera & Gebhardt, 2018; Van Middelkoop, Ballafkih & Meerman, 2017.)

2.2 *Inklusiivinen pedagogiikka*

Inklusion mukana tuomat koulukulttuurin muutokset vaativat ja tuovat mukanaan muutosta myös opettajien pedagogisiin periaatteisiin ja käytänteisiin (Takala ym., 2020). Pedagogiikalla itsessään tarkoitetaan niitä tietoja ja taitoja, joita opettajalla on opetuksensa järjestämiseksi. Tällöin tarkastellaan niitä tapoja ja näkemyksiä, joita opetusta antavalla henkilöllä on kasvatuksesta ja opetuksen toteuttamisesta. (Florian & Spratt 2015; Hellström 2010.) Inklusiivisella pedagogiikalla viitataan siten pedagogisiin tietoihin, taitoihin ja keinoihin, joiden avulla opettaja toteuttaa inklusiivista opetusta.

Inklusiivinen pedagogiikka on oppimisen sosiokulttuurisen kontekstin muovaama pedagoginen lähestymistapa, jonka toteuttamisella pyritään vastaamaan mahdollisimman monipuolisesti opiskelijoiden erilaisiin oppimisen tarpeisiin (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2015). Sen tarkoituksena on edesauttaa koulun inklusiivisten arvojen ja toimien ylläpitoa sekä toteutusta erilaisissa opetustilanteissa (Mäkinen, 2018). Käsitteen inklusio pitääessään sisällään ajatukset opiskelijoiden moninaisuuden arvostamisesta sekä erilaisten oppijoiden tasa-arvoisesta tukemisesta, inklusiivinen pedagogiikka pyrkii sanallisin ja toiminnallisin ratkaisuin vastaamaan näihin inklusiivisiin tavoitteisiin (Sirkko ym., 2020).

Inklusio-käsitteen määrittelyn yhtenäisyyden puute näkyy myös inklusiivisen pedagogiikan määrittelyn hankaluudessa. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa ei mainita suoria, käytännönläheisiä tapoja ja toimia toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa (Sirkko ym., 2020; Takala ym., 2020). Tästä huolimatta niissä esiintyy kannustavia ja myös velvoittavia ohjeistuksia, joiden avulla opetushenkilökunnan pedagogisia ratkaisuja ohjataan uudistumaan inklusiivisten periaatteiden mukaisiksi (Krokkfors, 2017). Opettajan työssä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiselle tyypillisiä piirteitä ovat erilaiset toimet, joiden avulla pyritään löytämään opiskelijoiden oppimisen tueksi monipuolisia oppimisen keinoja sekä arviointimenetelmiä. Tämän lisäksi työskentelyssä kannustetaan moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen. (Florian & Black-Hawkins, 2011; Takala ym., 2020.)

Inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen tavat kohtaavat suomalaisissa koulutusrakenteissa monia haasteita. Koulujen toimintakulttuurilla ja käytössä

olevien resurssien ohjauksella voidaan vaikuttaa koko koulua koskeviin toimintalinjoihin, minkä avulla on mahdollista niin tukea kuin heikentää inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen tapoja (Takala ym., 2020). Koulukulttuurin suosiessa inklusiivisia arvoja sekä ohjattaessa näiden arvojen pohjalta resurssien käyttöä, myös inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen helpottuu (Florian & Spratt 2015). Koulukohtaisten ratkaisujen lisäksi opettajat kokevat huolta sekä hämmennystä inklusiivisen pedagogiikan tuomien ristiriitaisten vaatimusten suhteen. Nämä ristiriitaisuudet muodostuvat inklusiivisten periaatteiden ja pedagogisten ratkaisujen yhdistymisestä, jonka perusteella opettajien tulisi vastata opiskelijoiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin, mukaan lukien samalla myös ne opiskelijat, jotka eivät kykene osallistumaan oppimiseen täysimääräisesti. (Mäkinen, 2018.) Inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyviä huolia tukee kuitenkin yhteisiä arvoja ylläpitävä ja kannustava työyhteisö, mikä osaltaan jo toteuttaa inklusiivisia arvoja ja kehittää niiden monipuolisia toteuttamisen muotoja (Haug, 2017; Takala ym., 2020.) Tässä tutkielmassa pyritään tarkastelemaan lähemmin sekä tuottamaan lisää tietoa näistä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyvistä haasteista, jotta ammatillisten oppilaitostenkouluyhteisöissä löydettäisiin tasapaino inklusiivisen pedagogiikan asettamien haasteiden ja nykyisten koulukulttuuristen toimintatapojen välille.

2.3 Lainsäädäntö ja sopimukset

Inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan tavoitteita on vaikea ymmärtää ilman tietoa vuosikymmenien takaisista kansainvälisistä ihmisoikeuksien muutoksista. Näin ollen inklusiota ohjaavan lainsäädännön ja sopimusten tarkastelu tuo ymmärrettävämmäksi ne inklusiivisen pedagogiikan lähtökohdille asetetut rajaukset ja mahdollisuudet, joihin tässä tutkielmassa nojaututaan. Vuoden 1948 Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen jälkeen ihmisoikeudet ovat täsmentyneen laajentuneet koskemaan yhä useampia ihmisiä sekä ihmisryhmiä erilaisine tarpeineen (Quinn & Degener, 2002). Yhdistyneiden Kansakuntien Vammaisten vuosikymmen (1983–1992), Salamancan sopimus (1994) sekä vammaisten henkilöiden oikeuksien yleisjulistus (2006) ovat olleet niitä toimia, jotka ovat kehittäneet inklusiivisia

käytänteitä ja arvoja ihmisoikeuksien tasa-arvoista toteutumista valvomalla (Takala ym, 2020). Ne ovat tuoneet esille oppimisen esteistä huolimatta jokaisen yksilön erilaisten tarpeiden samanarvoisuuden, joihin koulutuspolitiikan keinoin pyritään vastaamaan mahdollisimman kattavasti. Perehtymällä kyseisten Yhdistyneiden Kansakuntien toimien arvoihin ja tavoitteisiin voidaan oppia kehittämään inklusion mukaisia tarpeita kohti mahdollisimman tasa-arvoista yhteiskuntaa.

2.3.1 Vammaisten vuosikymmen (1983–1992)

Vuosien 1983–1992 välinen vuosikymmen julistettiin Yhdistyneiden Kansakuntien toimesta joulukuussa 1982 kansainväliseksi ”Vammaisten vuosikymmeneksi”, jota varten yleiskokous hyväksyi vuonna 1982 päätöslauselman ”World Programme of Action concerning Disabled Persons” (WPA) (United Nations, 2021; Quinn & Degener, 2002). Tämä päätöslauselma muodosti vammaisia henkilöitä koskevan kansainvälisen toimintasuunnitelman, jonka päätavoitteina oli vammaisten henkilöiden täyden osallistumisen takaaminen, syrjinnän ennaltaehkäiseminen, kuntouttaminen ja yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien tasa-arvoistaminen. Tavoitteiden saavuttamista varten päätöslauselmaan koottiin laaja-alaisesti tietoa vuoden 1982 vammaisia henkilöitä koskevista käsitteistä, heidän yhteiskunnallisesta tilanteestaan sekä tavoitteiden toteutustavoista. (Quinn & Degener, 2002.) Toimintasuunnitelman tuottaman monipuolisen tiedon avulla Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokous näki tarpeelliseksi jatkuvan keskittymisen WPA:n tavoitteisiin, minkä perusteella tavoitteiden toteutumista seurataan viiden vuoden välein (United Nations, 2021). Näihin tavoitteisiin pyrkiminen, sekä niiden viiden vuoden välein toteutettu seuranta ovat tuoneet esille ne yhteiskunnalliset epäkohdat, joissa vammaisten oikeudet eivät ole toteutuneet tasa-arvoisina. Epäkohtien esiin tullessa Yhdistyneet Kansakunnat ovat voineet tuoda esiin niitä vammaisten oikeuksien kehittämisen kohteita, joiden eteen tehdään vieläkin töitä.

Vammaisten vuosikymmen kytkeytyy tavoitteiltaan vahvasti vuoden 1948 Yhdistyneiden Kansakuntien Ihmisoikeuksien julistukseen, jonka pääsanoma on jokaisen ihmisen arvon ja yhtäläisten oikeuksien tunnustamisessa, joka näin ollen pyrkii takamaan jokaisen yksilön vapauden sekä oikeudenmukaisen kohtelun

(United Nations, 2021b: United Nations, 2021). Vaikka kyseessä on erittäin merkittävä kansainvälinen julistus sorron ja epäoikeudenmukaisuuden välttämiseksi, nähtiin tarpeelliseksi sen yksityiskohtien täydentäminen, etenkin vammaisten henkilöiden osalta. Näiden tarpeiden pohjalta Yhdistyneet Kansakunnat julisti joulukuussa 1982 alkavaksi Yhdistyneiden Kansakuntien Vammaisten vuosikymmenen (1983–1992), jonka toimien sekä arvojen avulla pyrittiin yhdenvertaistamaan vammaisten henkilöiden asemaa yhteiskunnassa osallistamisen kautta (United Nations, 2021). Takaamalla osallistavaa toimintaa yhteiskunnassa siirryttiin vähitellen voimavarakeskeiseen ajatteluun esteiden etsimisen sijasta (Hakala & Leivo, 2015).

Vammaisten vuosikymmenen päämääränä oli lisätä arvostusta vammaisia henkilöitä kohtaan sekä tietoisuutta vammaisten henkilöiden oikeuksista ohjaamalla yhteiskunnan taloudellisten resurssien käyttöä vammaisten henkilöiden osallisuutta tukevasti (United Nations, 2021). Osallistaminen ja yhdenvertaistaminen avasi vammaisille henkilöille mahdollisuuden koulutukseen ja työelämään, mikä tarkoitti yhteiskunnan rakenteellisia muutoksia rahoituksen, koulutusjärjestelmien ja työelämän kannalta. Toiminta vammaisten oikeuksien puolesta ei ollut kuitenkaan edennyt yhtä nopeasti kuin oli odotettu, mikä osaltaan vahvisti huomioita vammaisten henkilöiden oikeuksien toteutumisen heikosta tilanteesta. (United Nations, 2021.) Huomioiden merkityksellisyys lopulta konkretisoitiin Vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausumassa (1993) asettaen tavoitteeksi täydellisen kouluintegraation toteutumisen jäsenmaissa (Hakala & Leivo, 2015). Vammaisten vuosikymmenen toimi kokonaisuudessaan rakenteellisena muutoksen aikakautena, jonka varrella tehdyt huomiot ja kysymykset ihmisten tasa-arvoisista mahdollisuuksista osallisuuteen saavat edelleen Yhdistyneiden Kansakuntien jäsenmaat kehittämään yhteiskuntansa rakenteita uudelleen.

2.3.2 Salamancan julistus

UNESCO:n Salamanca julistus (1994) on koulutuspoliittinen ohjelma, jonka avulla Yhdistyneet Kansakunnat pyrkivät vastaamaan entistä näkyvämmiin ihmisoikeuksia sekä lastenoikeuksia koskeviin koulutuskysymyksiin (UNESCO, 1994). Julistuksen avulla pyrittiin pääsemään kokonaan irti koulutuksen yksilöön

kohdistuvista vaatimuksista, ohjaten muutoksen tarpeet ja vaatimukset koskemaan koulu yhteisöjen toimintaa (Hakala & Leivo, 2015). Vaatimusten mukainen toiminta mahdollistaisi jokaisen opiskelijan täyden osallisuuden, poistaen koulutuksen osallisuudelta sen ehdollisuuden. Tämän pyrkimyksen pohjalta ja yli 90 valtion hallituksen hyväksymänä Salamancan julistus toi yleiseen tarkasteluun inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet, joiden tarkoituksena oli täydentää ja korvata aiemmin käytössä ollut integraation käsite (UNESCO, 1994).

Salamancan julistuksessa koulu on määritelty paikaksi, jossa jokainen opiskelija voi opiskella täysmääräisesti yleisopetuksen ryhmässä oppimisen haasteista huolimatta (UNESCO, 1994). Näin ollen sen päällimmäiset tavoitteet nojautuvat yhteiskunnan inklusiivisuutta tukeviin rakenteellisiin ja koulukulttuurillisiin muutoksiin, joiden avulla pyritään vähentämään opiskelijoita erottelevia tekijöitä sekä muodostamaan ympäristö vastaamaan tehokkaasti jokaisen oppijan tarpeisiin (Haustätter & Jahnukainen, 2014). Opiskelijoita voimakkaasti erottelevaksi rakenteelliseksi tekijäksi nähdään etenkin erityiskoulujen ja -luokkien toiminta, joka ei vastaa julistuksen inklusion tavoitteita täydestä osallisuudesta ja tasa-arvosta (UNESCO, 1994). Tavoitteiden mukaan kyseisten luokkien opiskelijat tulee sijoittaa yleisopetuksen ryhmiin, jossa he saavat yleisopetuksen lisäksi tarvitsemaansa tukea. Riittävän tuen ja tarvittavien pedagogisten ratkaisujen järjestäminen tuo kuitenkin muutoksen niin opetushenkilökunnan kuin luokan sisäiseen toimintakulttuuriin. (Haustätter & Jahnukainen, 2014.) Kokonaisuudessaan koulu yhteisöjen toimintakulttuurin muutos yhteisten luokkien toimintaa tukevaksi on edellytys inklusion onnistumiselle, jota ilman yhteiskunta ei pysty takaamaan jokaiselle opiskelijalle laadukasta koulutusta (UNESCO, 1994).

Koulutuksen tavoitteiden edellyttäessä muutoksia yhteiskunnan rakenteissa ja ajatusmalleissa, tarvitaan niiden saavuttamiseksi yhteistyötä yhteiskunnan eri osa-alueiden kanssa (Magnusson, 2019). Salamancan julistuksessa näiksi oleellisiksi yhteistyön osa-alueiksi on luokiteltu yhteisön osallistavat toimet, vapaaehtoisjärjestöjen toiminta, päättäjien ratkaisut sekä koulun ja kodin yhteistyö (UNESCO, 1994). Kyseisten osa-alueiden toteuttaessa toimintaansa inklusion periaatteiden mukaisesti, niiden yhtäaikainen toiminta sekä yhteistyö tukee inklusiivisten arvojen toteutumista laajasti yhteiskunnassa, edesauttaen

erilaisuuden ymmärtämistä sekä tasa-arvon toteutumista (Magnusson, 2019). Vasta tällöin Salamancan julistuksen esittelemä inklusion käsite toteutuisi kokonaisuudessaan, vaikuttaen yhteiskuntien jäsenten arvoihin ja näkemyksiin siitä, mitä on tasavertainen ja tehokas koulutus.

Haustätter ja Jahnukainen (2014) toteavat, ettei inklusiota esitetä Salamancan julistuksessa suoria käytännön toimia antavana ohjeistuksena, vaan yhtenä koulutuksellisenä periaatteena, jonka tarkoitus on herättää keskustelua siitä, mitä tarkoitetaan tasavertaisella ja tehokkaalla koulutuksella. Keskustelun herättelyn lisäksi julistuksen tehtävänä on antaa yleisiä ohjeita sekä neuvoja valtioille sekä järjestöille, jotta niiden toiminta voisi toteuttaa mahdollisimman tasa-arvoista ja laadukasta opetusta omasta kulttuurisesta kontekstistaan käsin (Haustätter & Jahnukainen, 2014; UNESCO, 1994). Koulukulttuurisen kontekstin huomioiminen mahdollistaa inklusion mukauttamisen osaksi yhteiskunnan toimintakulttuuria, luoden näin myös mahdollisuuksia näkemuseroihin sen toteutustavoista.

2.3.3 Yhdistyneiden kansakuntien vuoden 2006 yleissopimus

Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus, sisältäen sen valinnaisen pöytäkirjan, (2006) on yksi kansainvälisesti merkittävimmistä ihmisoikeussopimuksista (Pyaneandee, 2019). Sen sisältämien ohjeistusten tavoitteena on turvata vammaisille ihmisille yhteiskunnassa täysimääräiset ja yhdenvertaiset ihmisoikeudet, perusvapaudet sekä ihmisarvo, jotta jokaisella on mahdollisuus osallistua yhteiskunnan toimintaan tasavertaisena yksilönä ilman syrjinnän tai vapaudenriiston pelkoa (Suomen YK-liitto, 2015). Näin ollen yleissopimuksen tavoitteet koskevat kaikkien yhteiskunnan poliittisten, taloudellisten, sosiaalisten ja sivistyksellisten kansalaisoikeuksien tasa-arvoistamista toimin ja sanoin. Näihin tavoitteisiin sitoutumalla Yhdistyneet Kansakunnat takaavat varmemmin jäsenmaidensa vammaisille ihmisille yhdenvertaisen kohtelun sekä tasa-arvoisen ja arvostetun aseman yhteiskunnan aktiivisina jäseninä.

Yleissopimus velvoittaa jo yli 170 allekirjoittanutta valtiota kitkemään vammaisiin ihmisiin kohdistuvaa syrjintää lainsäädännön, poliittisten päätösten, viranomaisten toiminnan sekä koulutuksen avulla, sekä raportoimaan niiden

kehityksestä neljän vuoden välein (Pyaneandee, 2019; Suomen YK-liitto, 2015). Yhteiset velvoitteet osoittavat, millaiset mukautukset ovat tarpeellisia, jotta valtiot kykenevät muuttamaan toimintakulttuuriaan yleissopimuksen tavoitteiden mukaisiksi. Sopimukseen sitoutuneiden osapuolten kannalta velvoitteiden täyttäminen näkyy niiden yhteiskunnan toiminnan osa-alueiden kehittämisessä, kuten vammaisten henkilöiden koulutuksen, asumisen, työllisyyden ja itsenäisyyden riittävässä järjestämisessä, jotka eivät vastaa sopimuksen tavoitteita (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2018). Käytännössä näiden velvoitteiden toteutuminen vaatii jatkuvaa kehittämistä vammaisten ihmisten oikeuksia täsmentävistä laeista, jotka ohjaavat poliittisten päätösten kautta niin viranomaisten kuin koulujen ja oppilaitosten toimintaa.

Yleissopimus tuo esille muutoksen tarpeen myös asenteissa ja lähestymistavoissa vammaisia kohtaan (Suomen YK-liitto, 2015). Tietoisuuden lisääminen vammaisten henkilöiden osallisuudesta ja panostuksesta yhteiskunnassa auttaa torjumaan mahdollisia stereotypioita sekä ennakkoluuloja niin viranomaisten, palveluntuottajien kuin vammaisten keskuudessa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2018). Erityisesti tietoisuuden lisäämisen merkitys korostuu yleissopimuksen tavoitteiden ja Salamancan julistuksen myötä tulleiden inklusiivisten koulukulttuurin muutosten valossa. Vammaisten kuuluessa yleiseen koulujärjestelmään, yleisen tietoisuuden lisääminen vammaisuudesta ja sen erityispiirteistä on yksi edellytys inklusion sekä koko koulutuksen laadukkaalle toteutumiselle (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2018). Opetushenkilökunnan tiedot ja taidot kohdata vammaisten henkilöiden erityistarpeita vaikuttavat kyseisten opiskelijoiden lisäksi myös tukien ja rikastuttaen muiden opiskelijoiden oppimista sekä käsityksiä vammaisista ihmisistä (Ryökkönen, 2020). Näin asenteet vammaisia kohtaan voivat uudistua ja tukea paremmin tasa-arvoiseen toimintaan pyrkivää yhteiskuntaa, mikä on yleissopimuksen suurimpia tavoitteita.

2.4 Ammatillinen oppilaitos

Suomalaiset ammatilliset oppilaitokset tarjoavat toisen asteen oppilaitoksina maksutonta ammatillista koulutusta, joka on suunnattu iästä, koulutustaustasta ja aiemmasta työkokemuksesta riippumatta perusopetuksen suorittaneille henkilöille (Opetushallitus, 2021a). Vuosittain perusopetuksen päättäneistä

henkilöistä noin joka toinen hakee ammatilliseen koulutukseen. Vuonna 2018 ammatilliseen koulutukseen hakeutuneista 322 300 nuorien ja aikuisten joukosta 52% oli iältään 15 – 24-vuotiaita ja 48% yli 24-vuotiaita, minkä lisäksi osalla koulutukseen hakeutuvista on takanaan vaihtelevan pituiset työurat. (Opetushallitus, 2021a.) Näin ollen ammatilliseen koulutukseen hakeutuu vuosittain nuoria ja aikuisia, joilla kaikki on vaihteleva koulutustausta ja työkokemus.

Ammatilliset oppilaitokset toimivat opetusministeriön alaisuudessa, minkä vuoksi niiden tarjoama toisen asteen koulutus perustuu Opetushallituksen ja ammatillista koulutusta koskevien lakien (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 673/2017; Opetushallitus, 2021a) asettamiin ammatillisten koulutusten ja tutkintojen perusteisiin, jotka ohjaavat koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita, kuten tutkintonimikkeitä, tutkinnon osaamisaloja, tutkinnon osia ja niiden arviointeja (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017). Jokaisella ammatillisella tutkinnolla on omat valtakunnalliset tutkintojen perusteet, joiden mukaisesti koulutusta toteutetaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a). Tämä edesauttaa koulutuksen sisältöjen toteuttamisessa valtakunnallisesti yhdenmukaisina ja varmistaa koulutuksen laadun säilyvyyden.

Ammatillisten oppilaitosten laatua pitää yllä ammattitaitoinen opetushenkilökunta, jonka työtehtävissä vaaditaan laaja-alaisen osaamisen lisäksi pedagogista osaamista sekä oman alan tai oppiaineen vankkaa hallintaa (Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta, 1150/2017). Opetushenkilökunta koostuu pääasiassa ammatillisten opettajien lisäksi yhteisten aineiden opettajista, opinto-ohjaajista, erityisopettajista sekä rehtorista, joista 90 prosentilla on pedagoginen pätevyys. Pedagogisen pätevyyden lisäksi ammatillisten aineiden opettajilta tulee löytyä vähintään kolmen vuoden työkokemus oman alansa tehtävistä, sekä yhteisten aineiden opettajilta opetettavan aineen aineenopettajan kelpoisuus. (Opetushallitus, 2021a; Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta, 1150/2017.) Työvuosien ja kelpoisuusvaatimusten ehtojen katsotaan selkeästi tarjoavan ammatilliseen opetukseen tarvittavat monipuoliset lähtökohdat, jonka varaan

opiskelijoiden oppiminen voidaan luottaa. Näin myös varmistetaan ja pidetään yllä koulutuksen laatua.

Laki ammatillisesta koulutuksesta sekä Opetushallitus (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Opetushallitus, 2021a) kiteyttävät myös ammatillisen koulutuksen tavoitteita toisiaan tukien ja täydentäen. Ammatillisen koulutuksen tavoitteina on edistää opiskelijan ammatillista kehitystä ja kasvua yhteiskunnan jäseneksi, sekä tukea elinikäisen oppimisen ja jatko-opintovalmiuksien mahdollisuuksia (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Opetushallitus, 2021a). Näiden tavoitteiden myötä ammatillinen koulutus on voimakkaasti yhteydessä työelämän kehityksen vaatimukseen, jolloin koulutuksen sisältöjen tulee vastata ajankohtaisesti sen muutoksiin sekä tarpeisiin. Ammatillinen koulutus tähtää siten moninaisuudessaan Opetushallituksen (2021a) ohjeistamana ammatillisten tutkintojen lisäksi työ- ja elinkeinoelämässä vaadittavien osaamistarpeiden saavuttamiseen sekä yrittäjyyden edistämiseen.

Ammatillinen koulutus tarjoaa 164 erilaista ammatillista tutkintoa, joista opiskelija voi halutessaan suorittaa kokonaisen tutkinnon tai osia siitä (Opetushallitus, 2021a). Ammatilliset tutkinnot jaetaan perustutkintoihin, ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin, jotka mitoitetaan laajuudeltaan Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamien osaamispisteiden perusteella sekä arvioidaan osaamisen näytöillä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a). Tutkinnot poikkeavat toisistaan koulutuksellisilta sisällöiltään ja toteutustavoiltaan, vaikka niistä on löydettävissä yhteneviä piirteitä. Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä, antaen opiskelijalleen laaja-alaiset perusvalmiuden opiskeltavan alan eri tehtäviin, sekä mahdollisuuden erikoistuneeseen osaamiseen vähintään yhdelle työn toimintakokonaisuuden osa-alueelle (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a). Ne perusopetuksen käyneet opiskelijat, joilla ei ole aikaisempaa työkokemusta, ohjataan pääsääntöisesti suorittamaan kyseinen, laajuudeltaan ja kestoltaan lukion oppimäärää vastaava, ammatillinen perustutkinto (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017). Ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto syventävät ammattitaitoa perustutkintoa enemmän, sekä kohdentuvat rajatumminkin työtehtäviin, joista opiskelijalla on usein jo aiempaa kokemusta. Näistä tutkinnoista erikoisammattitutkinto valmistaa opiskelijansa kohdennetuimpaan,

mutta samalla syvällisimpään ammatin hallintaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a.) Ammattitutkintojen vaaditut osaamispisteet vaihtelevat 120 ja 180 välillä, kun taas erikoisammattitutkinnon osaamispisteet ovat 160 ja 210 välillä. Vaihtelusta huolimatta ammattitutkinnot ovat pääasiassa 150 sekä erikoisammattitutkinnot 180 osaamispisteen laajuisia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a). Tästä voidaan kuitenkin päätellä, että on koulutuksen järjestäjästä riippuvaista, millaiset osaamispisterajoitukset kyseisiltä väleiltä tutkinnoille asetetaan.

Tutkintoon johtavien koulutusten ohella ammatilliset oppilaitokset tarjoavat perusopetuksen suorittaneille henkilöille myös ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta (VALMA) sekä mahdollisuuksien mukaan työhön ja itsenäiseen elämään valmistavaa koulutusta (TELMA) (Opetushallitus, 2021c). VALMA ja TELMA-koulutukset pohjautuvat henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), joka mahdollistaa yksilölliset, ammatillisiin tutkintotavoitteisiin valmiuksia kehittävät opintopolut. Koulutusten henkilökohtaistamisen avulla opiskelija voi tutustua erilaisten ammattien työtehtäviin ja yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen omista lähtökohdistaan käsin (Opetushallitus 2021c; Opetushallitus, 2017a). VALMA-koulutuksen kautta opiskelijalle annetaan aikaa ja mahdollisuuksia tutustua eri alojen koulutuksiin, jonka aikana opiskelijan on mahdollista siirtyä varsinaiseen tutkintokoulutukseen. Toisin kuin VALMA-koulutus, TELMA-koulutuksen tavoitteena ei ole saada opiskelijaa tutkintokoulutukseen, vaan luoda laaja-alaista tukea tarvitsevalle opiskelijalle selviytymiskeinoja ja valmiuksia toimia erilaisissa ympäristöissä, sekä mahdollisesti löytää opiskelijalle mieluinen muoto osallistua työelämään ilman varsinaista tutkintoa. (Opetushallitus, 2021c.) Ammatilliset oppilaitokset tarjoavat siten erittäin monipuolisesti erilaisia koulutusvaihtoehtoja, jolloin yksilöllisten oppimispolkujen rakentamiselle on runsaasti mahdollisuuksia. Tämä toisaalta voi luoda pätevyyksien yhdenmukaistamiselle haasteita.

2.5 Index for inclusion

Salamancan julistuksen myötä inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan tavoitteet ovat juurtuneet osaksi julistuksen osapuolten koulutuspolitiikkaa, mutta vain harva osapuolista on muodostanut toimintaansa varsinaisia inklusiivisia

käytänteitä (Takala ym., 2020). Inklusiivisten käytänteiden ja linjausten puute etenkin kouluissa voi johtaa tilanteeseen, jossa inklusion ulottuvuuden moninaisuus jää tiedostamatta (Watkins & Meijer, 2016). Tällöin opetushenkilökunnalle voi jäädä epäselväksi, mitä toimia ja ajattelumalleja heiltä odotetaan inklusion suhteen. Näiden epäselvyyksien välttämiseksi Tony Booth ja Mel Ainscow muodostivat moniammatillisen yhteistyön tuloksena inklusion ulottuvuuksia ja osa-alueita avaavan teoksen ”Index for inclusion” (2002), joka vastaa kansainväliseen tarpeeseen inklusion sisältöjen hahmottamisesta sekä käytännön toteutuksista kouluympäristöissä. Kyseinen teos on lähtökohtaisesti suunniteltu englantilaisten koulujen inklusiivisen toiminnan kehittämiseen, jolloin tutkielman suhteen on hyvä huomioida teoksen koulutuspoliittisten linjausten kulttuurisidonnaisuus (Booth & Ainscow, 2005). Tässä tutkielmassa tarkastellaan kuitenkin Boothin ja Ainscowin inklusion osa-alueita Leena Kokon ja Erja Pietiläisen suomennoksen ”Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi” (2005) avulla. Kokon ja Pietiläisen teos (2005) mukailee suomalaisen koulukulttuurin terminologiaa niin, että Boothin ja Ainscowin teoksen ideologia sulautuu mutkattomasti suomalaiseen koulukontekstiin.

Index for inclusion -teos on suunnattu kansainvälisesti koulujen inklusiiviseen kehittämistyöhön, jonka keinoin koulut voivat huomioida erilaisia oppijoitaan aikaisempaa tehokkaammin. Teos esittelee koulujen inklusion kehittämiseksi osa-alueet, inklusion indeksit, jotka pyrkivät selventämään inklusion sekä inklusiivisen pedagogiikan sisällöllisen monitahoisuuden yksityiskohtaisesti. Tämä monitahoisuuden ilmentäminen näkyy inklusion jakona kolmeen indeksiin, eritellen koulujen inklusiivisia toimia koulukulttuurin, käytäntöjen ja periaatteiden mukaan. (Booth & Ainscow, 2005.) Erottelusta huolimatta indeksien sisältö ja toiminnan ohjaus tukee toinen toistaan, kohdentaen inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen kaiken toiminnan keskiöksi. Näin ollen inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen ja ylläpidon ei edellytetä koskevan vain opetushenkilökunnan toimia, vaan koko kouluyhteisön toimintaa kaikilla sen eri osa-alueilla.

Nämä kolme edellä mainittua inklusion indeksia ovat:

A. Inklusiivinen koulukulttuuri

- B. Osallistavan opetuksen periaatteet
- C. Inklusiiviset käytännöt

Kyseiset indeksit muodostavat Index for inclusion -teoksen pääkategoriat, jotka linjaavat koulujen inklusiivisia toimintoja omiksi selkeiksi kategorioikseen. Näin ollen jokainen indeksi A - C lähestyy inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa eri näkökulmasta, suunnaten toiminnan koskemaan kouluyhteisön eri osapuolien toimintaa. Indeksit A ja B osallistavat kokonaisuudessaan enemmässä määrin koko kouluyhteisöä, kun taas indeksi C keskittyy tarkemmin yksittäisten henkilöiden ja heidän välisensä yhteistyön toimintaan sekä sen ohjaukseen. indeksi A pykii kattamaan koulun inklusiiviseen koulukulttuuriin vaikuttavat yhteisölliset tekijät ja arvot, sekä huomioimaan niiden vaikutukset koulun eri kokoisten yhteisöjen toiminnassa. indeksi B pyrkii ohjeistamaan indeksin A tavoin koulun erikokoisten yhteisöjen toimintaa tuoden esille osallistavan opetuksen periaatteiden mukaiset toimet, joiden avulla koulusta on mahdollista saada kaikille yhteinen sekä moninaisuutta tukeva. indeksi C pureutuu inklusiivisten käytäntöjen toteuttamiseen opetuksen järjestämisen sekä resurssien uudelleenarvioinnin ja -organisoinnin kautta, jolloin indeksi ohjaa, muista indekseistä poiketen, kouluyhteisöistä opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden toimintaa. (Booth & Ainscow, 2005.) Vaikka nämä indeksit lähestyvät koulujen inklusiivisia toimia ja niiden kehittämistä eri näkökulmista, ne linkittyvät sisällöllisesti toisiinsa yhteisillä inklusion tavoitteilla. Näin ollen yhden indeksin mukaisen toiminnan onnistuminen tai heikko vaikutus heijastuu vastaavasti myös muiden indeksien toteutumiseen ja sen laatuun.

Kolmen inklusion indeksin lisäksi jokainen indeksi (A-C) on jaettu kahteen osioon, jotka tarkentavat indeksiä tuomalla esiin niitä seikkoja, joita koulujen tulisi toteuttaa lisätäkseen oppimista sekä osallisuutta. Osiot muodostavat indekseille alakategoriat, jotka sisältävät vielä itsessään osioita tarkentavia ohjeistuksia. Nämä osioita tarkentavat ohjeistukset on suunnattu koulujen ohjenuoriksi, joiden avulla koulut pystyvät seuraamaan inklusiivisten toimien kehittymistä kaikilla kyseisillä osa-alueilla. (Booth & Ainscow, 2005.) Ne sisältävät tarkkoja toiminnan linjauksia siitä, kuinka inklusiota tulee indeksin mukaisesti toteuttaa koulussa. Linjaukset ja ohjeistukset antavat kouluille mahdollisuuden ymmärtää, millaisia toimia sekä ympäristöjä inklusio tarvitsee onnistuakseen.

Indeksit ja niiden osiot tarkennuksineen ovat seuraavat:

A Inklusiivinen koulukulttuuri

A1 Yhteisöllisyyden rakentaminen

- A1.1. Jokainen kokee itsensä hyväksytyksi kouluyhteisössä.
- A1.2. Oppilaat auttavat toinen toisiaan.
- A1.3. Koulun työntekijöiden keskinäinen yhteistyö toimii hyvin.
- A1.4. Koulujen työntekijät ja oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti
- A1.5. Koulun henkilöstön ja opetuksen järjestämisestä vastaavien (virkamiehet ja luottamushenkilöt) välinen yhteistyö toimii hyvin.
- A1.6. Lähiyhteisöt ovat mukana koulun toiminnassa.

A2 Inklusiivisten arvojen vahvistaminen

- A2.1. Kaikkia oppilaita kannustetaan mahdollisimman hyvin suorituksiin.
- A2.2. Opettajat ja muu henkilöstö, opetuksen järjestäjä, oppilaat ja vanhemmat/hoitajat suhtautuvat myönteisesti kaikkien oppilaiden tasa-arvoiseen osallistumiseen.
- A2.3. Kaikkia oppilaita arvostetaan yhtä paljon.
- A2.4. Koulun työntekijät ja oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti asemasta ja työtehtävästä riippumatta.
- A2.5. Koulun työntekijät pyrkivät poistamaan koulusta kaikki oppimisen ja osallistumisen esteet.
- A2.6. Koulu pyrkii minimoimaan kaikenlaiset syrjivät käytännöt.

Inklusiivisen koulukulttuurin indeksin pääpaino on turvallisen, hyväksyvän, yhteistyötaitoisen ja kannustavan yhteisön luomisessa, jossa kaikkien toimintaa ja suorituksia arvostetaan tasavertaisesti. Sen tarkoituksena on kehittää yhteisiä inklusiivisia arvoja, jotka luovat inklusiivisille toiminnalle sen tarvitseman pohjan, joka välittyy myös kaikille uusille työntekijöille, opiskelijoille, hoitajille sekä lähiyhteisöjen johtokunnille. Tällöin myös inklusiivisen koulukulttuurin toimintamallin jääminen jatkuvaksi osaksi koulun toimintaa mahdollistuu. (Booth & Ainscow, 2005.) Indeksien tarkoituksena on tarjota niitä inklusiivisia periaatteita ja arvoja, jotka ohjaavat luokkahuoneen ja koulun käytäntöjä niin, että henkilöstön, opiskelijoiden ja hoitajien välille muodostuu kaikkia osapuolia kunnioittava luottamussuhde. Tällöin inklusiivisesta kehityksestä muodostuu jatkuva prosessi, jonka avulla koulusta on indeksin mukaisesti mahdollista minimoida kaikenlaiset syrjivät käytännöt sekä oppimisen esteet.

B Osallistavan opetuksen periaatteet

B1 Kaikille yhteinen koulu

- B1.1. Henkilöstön nimitys- ja ylennyskäytäntö on oikeudenmukainen.
- B1.2. Uudet työntekijät perehdytetään työtehtäviinsä, kouluun ja sen käytäntöihin.
- B1.3. Koulu pyrkii ottamaan oppilaikseen kaikki lähialueen oppilaat.
- B1.4. Koulun rakennukset tehdään ja korjataan sellaisiksi, että kaikki pääsevät niihin ja voivat liikkua niissä esteettä.
- B1.5. Kaikkia uusia oppilaita autetaan kotiutumaan kouluun.
- B1.6. Opetus toteutetaan niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia ja heitä kunnioitetaan ja arvostetaan yksilöinä suorituksistaan riippumatta.

B2 Moninaisuuden tukeminen

- B2.1. Oppilashuolto ja tukipalvelut hoidetaan koordinoitusti ja systemaattisesti.
- B2.2. Henkilöstön kehittäminen ja täydennyskoulutus lisäävät työntekijöiden kykyä ja valmiuksia oppilaiden moninaisuuteen.
- B2.3. Koulun yhteisenä tavoitteena on inkluusio.
- B2.4. Henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia ja henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia käytetään vähentämään kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteitä.
- B2.5. Suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden tarvitsemat tukitoimet on koordinoitu muiden tukimuotojen kanssa.
- B2.6. Oppilashuollon toimintaperiaatteet liittyvät saumattomasti opetussuunnitelman kehittämiseen ja tukitoimien periaatteisiin.
- B2.7. Painetta kurinpidolliseen ryhmästä tai koulusta poistamiseen tai yhteiseen opetukseen osallistumisen rajoittamiseen vähennetään.
- B2.8. Koulunkäynnin/Opetukseen osallistumisen esteitä vähennetään.
- B2.9. Kiusaaminen minimoidaan.

Osallistavan opetuksen periaatteet -indeksin pääpaino on koulujen inklusiivisten käytänteiden tuottamiseen liittyvissä tekijöissä, jotka mahdollistavat kaikille yhteisen koulun muodostamisen sekä moninaisuuden tukemisen. Indeksien mukaiset toimintaehdotukset varmistavat, että inklusion tavoitteet kohdistuvat kaikkiin koulun suunnitelmiin. Indeksien tarkoituksena on kannustaa opiskelijoita ja opettajia kohtaamaan toisensa niin koulussa kuin lähiympäristössä, jotta kukaan ei tuntisi itseään ulkopuoliseksi erilaisuudesta huolimatta. Tähän indeksi pyrkii vastaamaan korostamalla inklusiivisen oppilashuollon ja tukipalvelujen koordinoitua toimintaa sekä opetuksen

järjestämistä siten, että kaikilla on mahdollisuus oppia inklusion tavoitteiden mukaisesti. (Booth & Ainscow, 2005.) Tällöin opetuksen henkilökohtaistamisen myötä koulunkäynnin ja osallistumisen esteet sekä kiusaaminen vähentyy, mikä auttaa opiskelijoita saamaan tarvitsemaansa tukea erilaisista oppimisen haasteista huolimatta. Indeksi antaa kokonaisuudessaan selkeitä ohjeita koulujen toiminnalle ja mahdollisille muutoksen tarpeille yhteisen koulun ja moninaisuuden tukemiseksi, jotta koulun toiminta voi vastata mahdollisimman tehokkaasti inklusion haasteisiin.

C Inklusiiviset käytännöt

C1 Opetuksen järjestäminen

- C1.1. Opetusta suunnitellaan ja järjestetään siten, että kaikki oppilaat voivat oppia.
- C1.2. Oppitunnit rohkaisevat kaikkia oppilaita osallistumaan.
- C1.3. Oppitunnit lisäävät erilaisuuden ymmärtämistä.
- C1.4. Oppilaat ottavat aktiivisesti vastuun omasta oppimisesta.
- C1.5. Oppilaat oppivat yhteistoiminnallisesti.
- C1.6. Arviointi parantaa ja tukee kaikkien oppilaiden saavutuksia.
- C1.7. Työrauha ja järjestys luokassa perustuvat keskinäiseen kunnioitukseen.
- C1.8. Opettajat suunnittelevat, arvioivat ja kehittävät työtään yhdessä ja myös opettavat yhdessä.
- C 1.9. Koulunkäyntiavustajat tukevat kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista.
- C1.10. Kotitehtävät edistävät kaikkien oppilaiden oppimista.
- C1.11. Kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua oppituntien ulkopuoliseen harrastustoimintaan.

C2 Resurssien uudelleenarviointi ja -organisointi

- C2.1. Oppilaiden erilaisuutta käytetään opetuksen ja oppimisen voimavarana.
- C2.2. Koulun työntekijöiden asiantuntemusta hyödynnetään mahdollisimman hyvin.
- C2.3. Työntekijät kehittävät oppimisen ja osallistumisen tueksi uusia resursseja.
- C2.4. Lähiyhteisöjen resurssit tunnetaan ja niitä hyödynnetään.
- C2.5. Koulun resurssit jaetaan oikeudenmukaisesti niin, että ne tukevat inklusiota.

Inklusiiviset käytännöt -indeksi pyrkii kehittämään niitä koulujen käytäntöjä, jotka vaikuttavat koulun inklusiiviseen kulttuuriin ja käytänteisiin. Näin ollen

indeksi keskittyy painottamaan opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden näkökulmasta niitä luokkahuoneessa vaikuttavia tekijöitä, jotka edesauttavat opetuksen järjestämistä ja resurssien ohjausta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Indeksien mukaan opetus tulee suunnitella ja järjestää siten, että kaikki opiskelijat voivat oppia, ja opiskelijoiden erilaisuutta käytetään opetuksen ja oppimisen voimavarana. Opetuksen suunnittelu pitää sisällään opettajien välisen yhteistyön ja mahdollisen yhteisopettajuuden, jotta opetus ja kotitehtävät vastaavat mahdollisimman monien opiskelijoiden tarpeisiin. Indeksit myös korostaa opiskelijoiden omaa vastuuta aktiivisuudesta ja sekä osallisuudesta työrauhan ylläpidossa. (Booth & Ainscow, 2005.) Kokonaisuudessaan tämä indeksi pyrkii osoittamaan resurssien ohjauksen myötä opiskelijoiden ja opettajan osallisuuden luokkahuoneessa, jotta opettajien ja opiskelijoiden toiminta tukee koulun inklusiivisia tavoitteita.

Kyseiset inklusion indeksit ja niiden osiot tarjoavat tälle tutkielmalle teoreettisen viitekehyksen. Inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan sisältöjen tarkkojen määritelmien ja toiminnan ohjeiden puuttuessa Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indeksien avulla pystytään tarkastelemaan suomalaisen ammattikoulun inklusiivisia käytäntöjä ja kehittämisen kohteita indeksien asettamista lähtökohdista käsin. Näin myös aineiston tulkinta ei jää vain yksittäisen tutkijan tekemien päätelmien varaan. (Takala ym., 2020; Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Siten Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indeksit kantavat tutkielman aineiston analyysiä sekä tutkimustulosten tarkastelua läpi tutkielman, tarjoten inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan tarkastelulle selkeät ja johdonmukaiset lähtökohdat. Näin tutkielmassa taataan mahdollisuutta myös johdonmukaiseen sekä kriittiseen tarkasteluun.

3 UUDISTUNUT AMMATILLINEN KOULUTUS JA ERITYINEN TUKI

Ammatillisten oppilaitosten tarjoama koulutus tavoittelee mahdollisimman korkealaatuista opetusta, huomioiden jatkuvassa muutoksessa olevat yhteiskunnan vaatimukset ja haasteet työssä tarvittaville taidoille (Opetushallitus, 2021a). Näihin uusiin yhteiskunnallisiin vaatimuksiin pyrittiin vastaamaan vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen uudistuksella, joka vaikutti voimakkaasti ammatillisen koulutuksen tutkinto- ja toimintarakenteisiin sekä rahoitukseen (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta, 548/2018; Raudasoja & Rinne, 2018). Uudistuksen avulla ammatillinen koulutus pyrkii muodostamaan uudenlaisen osaamisperusteisen koulutuksen kokonaisuuden, joka taloudellisten resurssien vaihtelevasta määrästä huolimatta tuottaisi korkealaatuista opetusta ja tukisi niin opiskelijoiden kuin opetushenkilökunnan toimintaa (Kukkonen & Raudasoja, 2018).

Osaamisperusteisuus on ollut suomalaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa koulutuksen lähtökohtana jo 1990-luvun puolivälin ammatillisten tutkintojen valtakunnallisten opetussuunnitelmien uudistuksista lähtien (Kukkonen & Raudasoja, 2018). Vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen reformi toi kuitenkin osaamisperusteisuuden kokonaisuuteen entistä merkityksellisemmäksi pedagogisen suunnittelun sekä sen toiminnan. Käytännössä tämä näkyy opiskelijoiden opintojen muodostamisena mahdollisimman yksilöllisiksi, johon ammatilliset oppilaitokset vastaavat jatkuvan haun, monipuolisten oppimisympäristöjen sekä erityisen tuen järjestämisen avulla (Niemi & Jahnukainen, 2020; Opetushallitus, 2017b). Näiden toimien sekä niiden koulukohtaisesti vaihtelevan sisällön avulla kukin ammatillinen oppilaitos pyrkii toteuttamaan näkemystensä sekä käytössä olevien resurssien pohjalta edellä esiteltyjen tavoitteiden linjauksia.

Ammatillinen koulutus pyrkii vastamaan opiskelijoidensa työelämävalmiuksien vahvistamiseen mahdollisimman tehokkaasti ja opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet huomioon ottavasti (Opetushallitus, 2021b). Opettajilta odotetaan uusien oppimisympäristöjen monipuolista hyödyntämistä ja opetuksen järjestämistä inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, puntaroiden tehokkaita keinoja opiskelijoiden yksilöllisten vahvuuksien vahvistamiseksi. Osittain henkilökohtaistaminen tapahtuu jo heti opintojen alussa, kun jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Ryökkynen, 2020.) Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma perustuu yksilöllisen osaamisen kehittämiseen, huomioiden opiskelijan tavoitteet, osaamisen ja elämäntilanteen. Sen avulla voidaan tuoda esille opiskelijan erityiset tarpeet oppimiseen tai opiskeluun liittyen sekä suunnitella mahdolliset erityisjärjestelyt. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b.) Näihin mahdollisiin tarpeisiin ammatillisen koulutuksen uudistus vastaa myös uusilla säädöksillä, joiden mukaan ne opiskelijat, joilla on hankaluuksia vastata tutkintojen vaatimuksiin oppimisvaikeuksien, vamman tai sairauden takia, ovat oikeutettuja saamaan opintojensa tueksi erityistä tukea tai vaativaa erityistä tukea (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017). Erityisen tuen tarjoaminen ei siten perustu ammatillisten oppilaitosten vapaaehtoiseen tarjontaan, vaan sen järjestäminen on lakisääteistä. Vaativaa erityistä tukea tarjotaan erityisen järjestämisluvan saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa aiemmin esiteltujen VALMA ja TELMA-koulutusten avulla, kun taas erityinen tuki on vahvasti osa perinteisen ammatillisen koulutuksen rakennetta (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017).

Erityinen tuki mukaillee inklusion periaatteita, pitäen sisällään niitä suunnitelmallisia pedagogisia opetus- ja opiskelujärjestelyitä sekä ratkaisuja, jotka perustuvat opiskelijan valmiuksien tukemiseen kohti ammattitaitoa ja tutkintoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b). Tarvittavat opetus- ja opiskelujärjestelyt suunnitellaan opiskelijan lähtökohdista käsin ja niitä toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä, kokonaiskuntoutuksellisesti (Opetushallitus, 2017b.) Kokonaiskuntoutuksellisuudella tarkoitetaan tässä kontekstissa opiskelijan kokonaisvaltaista tukemista opintojen ajan, huomioiden

opiskelijan fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin tilan. Vaikka tuen muotojen suunnittelusta on vastuussa erityiseen tukeen erikoistunut opetushenkilökunnan jäsen, usein ammatillinen erityisopettaja, moniammatillinen tuen toteuttaminen sitoo toimintaan myös muut opetushenkilökunnan jäsenet (Opetushallitus, 2017b.) Tällöin myös muiden opettajien toiminnalta odotetaan suunniteltuja tukimuotoja vastaavaa toimintaa ja opiskelijan huomiointia.

Moniammatillisuuden sekä yksilöllisyyden vuoksi erityisen tuen toteuttamisen tapoja ja keinoja on monia. Opetushenkilökunnan on mahdollista kiinnittää huomiota oppimisympäristön mahdollisuuksiin ja rakentaa sen varaan kaikille opiskelijoille sopiva ympäristö oppia (Opetushallitus, 2017b). Käytännössä oppimisympäristön muuntamisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi käytännönläheisten opetustapojen lisäämistä, erilaisten apuvälineiden käyttöönottoa sekä monipuolisia osaamisen osoittamisen keinoja (Opetushallitus, 2017b). Nämä toimet voivat näkyä käytännön toteutuksessa opettajakohtaisesti, vaikka niiden tavoite on sama – tarjota kaikille opiskelijoille yksilöllisistä haasteista huolimatta laadukas koulutus. Opetusympäristön luominen kaikkia opiskelijoita tukevaksi pitää sisällään myös huomion kiinnittämisen opiskelijoiden ja henkilökunnan välisiin vuorovaikutussuhteisiin (Ryökkönen, 2020). Myönteinen opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus auttaa opiskelijoita löytämään opinnoistaan merkityksellisyyttä sekä rakentamaan tätä kautta kiinnittymistä opintoihin ja työelämään (Miesera & Gebhardt, 2018; Ryökkönen, 2020). Opetushenkilökunnan huomioidessa edellä mainitut erityistä tukea toteuttavat keinot sekä vuorovaikutussuhteiden merkitys, he mahdollistavat opiskelijoilleen monipuoliset tavat oppia ja kehittyä. Tällöin myös huomioidaan erityisen tuen tärkeät osa-alueet fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimustietoa erityisen tuen onnistumisesta tulee jatkuvasti lisää. Niemi ja Jahnukainen (2020) ovat kuitenkin jo tuoneet esille opiskelijoiden ja opettajien näkökulman, jonka mukaan opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle ei ole riittävästi aikaa. Opiskelijat ja opettajat painottavat yksilöllistävien toimien sekä opettajien välisen yhteistyön merkityksellisyyttä, johon ammatilliset oppilaitokset eivät kuitenkaan tämänhetkisillä koulutuspoliittisilla ratkaisuihinsa kykene vastaamaan (Miesera & Gebhardt, 2018; Niemi & Jahnukainen, 2020). Näin ollen opintojen yksilöllistävät toimet eivät välttämättä pääse toteutumaan ja

vaikuttamaan opiskelijoiden toimintaan suunnitellussa kokonaisuudessaan. Toisaalta yksilöllistävien tavoitteiden jäädessä vajaiksi, muutosta voisi hakea tasolta, josta käsin niitä määritellään: valtakunnallisesta koulutuspoliittisesta päätöksenteosta ja linjauksista.

4 TUTKIELMAN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkielmassa käytetty aineisto on osa vuonna 2019 kerättyä tutkimusaineistoa, joka on toteutettu osana Opetus- ja kulttuuriministeriön hanketta ”Oppijan oikeus – opettajan taito: erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella”. Hankkeen toimintakausi sijoittuu ajalle 2018–2021, josta tutkielma hyödyntää hankkeen aikana toteutettua kyselyä ammatillisen opetuksen opettajien inklusiivisen pedagogiikan käsityksistä ja kokemuksista. Kyselyn kokonaistavoitteena on selvittää toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä, sekä kehittää saatujen tietojen pohjalta toisen asteen opettajien koulutusta sekä erilaisten oppijoiden tukikäytänteitä. Tämän tutkielman tarkoitus on tuoda aineistoa tarkastelemalla uutta ja kokoavaa tietoa ammatillisten oppilaitosten opetushenkilökunnan käsityksistä ja toimintatavoista toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa. Tällöin tutkielma pyrkii tuomaan arvokasta tietoa siitä, millaisia käsityksiä ammatillisen koulutuksen opettajat sisällyttävät inklusiivisen pedagogiikan käsitteeseen ja kuinka he toteuttavat kyseisiä näkemyksiä käytännön opetustilanteissa. Lisäksi opettajien käsityksiä pohditaan myös yhteiskunnallisesta sekä koulutuksellisesta näkökulmasta, jotta tutkimustulokset yhdistyvät niihin laajoihin ja merkityksellisiin yhteiskunnan osa-alueisiin, joihin ne vaikuttavat.

Inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan maailmanlaajuisesti yhtäläisten sisältöjen ja toiminnan ohjauksen määritelmien puuttuessa, tutkielmassa käytetään aineiston analyysin ja tutkimustulosten tarkastelun apuna Tony Boothin ja Mel Ainscowin (2005) teosta inklusion sisällöllisistä jaotteluista, indekseistä (Takala ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vastauksia tutkimuskysymyksiin lähdetään siten etsimään aineistosta käyttäen Boothin ja

Ainscowin (2002) indikaattorien asettamia lähtökohtia inklusiolle. Näin ollen tutkielma pyrkii Boothin ja Ainscowin (2002) inklusion indekseihin pohjautuvan teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla luokittelemaan opettajien käsityksiä ja tapoja toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa, mikä mahdollistaa aineiston selkeän ja laadukkaan tarkastelun sekä analyysin. Aineiston teorialähtöisen lähestymistavan myötä inklusiivisen pedagogiikan tarkat määritelmät auttavat myös vastaamaan tutkimuskysymyksiin yhdenmukaisesti, mikä edesauttaa tutkielman kriittistä tarkastelua sen validiteetin ja reliabiliteetin osalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimani ilmiö on moniulotteinen ja haastava tutkimuksen kohde, minkä vuoksi pyrin rajamaan tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset niin, että ne vastaavat ilmiön tarkasteluun yksityiskohtaisesti, mutta kattavasti. Näin ollen tutkimustehtäväksi valikoitui:

Miten ammatilliset opettajat määrittelevät inklusiivisen pedagogiikan ja kuinka he toteuttavat inklusiivista pedagogiikkaa työssään?

Tämän tutkimustehtävän avulla tutkielmassa rajataan inklusiivisen pedagogiikan tarkastelu koskemaan ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Tällöin käytettävissä oleva aineisto kattaa varmemmin tutkimustehtävän sisällölliset vaatimukset, luoden mahdollisuuden tutkimustehtävän yksityiskohtaisemmalle tarkastelulle. Näin ollen tutkimustehtävä kykenee vastaamaan monipuolisesti myös tutkielmalle asetettuihin tavoitteisiin.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä inklusiivisen pedagogiikan periaatteista sekä kokemuksia inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Näin ollen tutkielma pyrkii tuottamaan tietoa opettajien inklusiivisen pedagogiikan käsityksistä ja toiminnasta, huomioiden opettajien käsitysten ja kokemusten yksilölliset lähtökohdat. Tutkielman tutkimuskysymykset vastaavat siten tutkielman tutkimustehtävään sitä tarkentavasti.

Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavasti:

1. Miten ammatillisten oppilaitosten opettajat määrittelevät inklusiivisen pedagogiikan?
2. Kuinka ammatillisten oppilaitosten opettajat kertovat toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa?

Tutkimuskysymykset toimivat lähtökohtina, joista käsin aineiston tuomaa tietoa lähdetään tarkastelemaan. Nämä tutkimuskysymykset ovat jo itsessään laajoja, mutta käytettävissä oleva ”Oppijan oikeus – opettajan taito” -hankkeen kyselyaineisto mahdollistaa niihin vastaamisen. Lisäksi tutkimuskysymysten muotoilu tukee aineiston kykyä vastata tutkimuskysymyksiin kattavasti yhdessä Tony Boothin ja Mel Ainscowin (2002) indeksien kanssa. Inklusion indeksien hyödyntäminen tutkimuskysymysten valossa on tutkielmalle erittäin oleellista, sillä niiden avulla mahdollistetaan sisällölliset lähtökohdat inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan käsitteille, joiden varaan tutkimuskysymysten tuomia vastaukset rakennetaan. Näin ollen myös tutkimuskysymyksiin saatuja vastauksia voidaan tarkastella selkeistä ja johdonmukaisista lähtökohdista käsin.

4.3 Hermeneutiikasta hermeneuttiseen kasvatustilfilosofiaan

Tutkielman tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset liittyvät vahvasti yksilöiden henkilökohtaisten näkemysten tarkasteluun saman ilmiön pohjalta. Koska tarkastelun kohteena ovat yksilöiden ymmärtämiseen pohjautuvat käsitykset inklusiivisesta pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta, on tutkielman lähtökohtana olennaista huomioida ilmiön ymmärryksen taustalla vaikuttavia tekijöitä (Haug, 2017). Ymmärryksen taustalla vaikuttavien tekijöiden tarkastelu syventää aineistosta tehtyjen havaintojen jäsentelyä ja pohdintaa, mikä edesauttaa tutkielman tutkimustulosten johdonmukaista ja käytännönläheistä rakentumista. Näitä yksilöiden henkilökohtaisia käsityksiä ja niiden mahdollisia eroavaisuuksia tarkastellaan tässä tutkielmassa hermeneuttisen kasvatustilfilosofian näkökulmasta, joka pohtii ymmärtämisen kielellisen, kulttuurisen ja historiallisen rakenteiden yhteyttä oppimiseen sekä kasvatukseen (Gallagher, 1992).

Lähtökohtaisesti hermeneuttinen kasvatustilfilosofia pohjautuu ja tarkentaa hermeneuttisen filosofian mukaista ajattelua (Gallagher, 1992). Hermeneutiikan ydinajatus kumpuaa Juntusen ja Mehtosen (1982) mukaan kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden merkitysten läpäisemisestä. Näin ollen jokaisen yksilön sosiaalinen todellisuus rakentuu siinä muodostettujen yksilöllisten merkitysten kautta. Kyseisen näkemyksen avulla on mahdollista tarkastella kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista yksilöiden muodostamia merkityksiä ja niihin vaikuttavia tekijöitä, mikä voi johtaa yhteisymmärryksen saavuttamiseen tarkastellusta ilmiöstä. (Gadamer, 2004; Vilka, 2015.) Toisin sanoen tutkielman kasvatustilfilosofisten lähtökohtien perustuessa hermeneutiikkaan, on aineistosta mahdollista löytää niitä yhteisymmärrystä rajoittavia tekijöitä, joiden havainnoiminen on lähtökohta ymmärrykselle ja pohdinnalle (Gallagher, 1992).

Hermeneuttinen kasvatustilfilosofia tarkastelee vastaavasti ymmärtämisen historiallisesti, kulttuurisesti ja kielellisesti rakentuneen luonteen merkitystä kasvatuksessa, opetuksessa ja oppimisessa. Se korostaa ymmärryksen rajallisuutta sekä yksilöiden välisiä dialogeja ymmärrystä laajentavina tilanteina, jotka ovat myös uuden oppimisen edellytyksiä. (Gallagher, 1992.) Gadamerin (2004) mukaan hermeneuttisessa kasvatustilfilosofiassa ymmärtämisen kyky on perustavanlaatuinen ominaisuus, joka mahdollistaa yksilölle hänen toimintansa toisten ihmisten parissa. Tällöin yksilö kehittää ja laajentaa ymmärrystään siinä rajallisessa kulttuurisessa ja sosiaalisessa ympäristössä, jossa hän sillä hetkellä elää. Näin ollen jokaiselle yksilölle muodostuvat ympäristön kielellisten, kulttuuristen ja historiallisten vaikutteiden siivittämänä yksilölliset ymmärtämisen rakenteet, jotka toimivat lähtökohtina oppimiselle. (Gallagher, 1992.) Kyseisten periaatteiden pohjalta yksilöt oppivat ja kasvavat yksilöllisten ymmärryksen rajoitteiden puitteissa, jota yksilöiden väliset dialogit voivat laajentaa monipuolisemmaksi (Gadamer, 2004; Gallagher, 1992). Käsitteiden ja ilmiöiden jäsentäminen on siten hermeneuttisen kasvatustilfilosofian silmin yhteydessä niihin yksilöiden ymmärryksen kielellisten, kulttuuristen ja historiallisten rakenteisiin, jotka ovat hänelle sillä hetkellä tai aiemmin muodostuneet.

Hermeneuttisen kasvatustilfilosofian tuoma ajattelutapa on tutkielman yksilöllisten näkökulmien tarkastelussa lähes välttämätön lähtökohta, sillä se huomioi tutkittujen henkilöiden ymmärryksen yksilöllisyyden (Gallagher, 1992). Näiden lähtökohtien avulla tutkielmassa on mahdollista ymmärtää ymmärtämisen

monimuotoisuutta sekä yksilöiden erilaisia tapoja oppia uutta, minkä avulla tutkielman tuloksia voidaan tuottaa ja tulkita huomioiden ne opettajien yksilölliset ymmärrykseen rakenteet, jotka vaikuttavat opettajien käsityksiin ja kokemuksiin inklusiivisesta pedagogiikasta. Tutkielmassa hyödynnetään hermeneuttisen kasvatustilfilosofian mukaista ajattelua opettajien yhtenevien ja eriävien näkemysten sekä kokemusten tarkastelun lähtökohtina. Tällöin opettajien vastauksia lähestytään huomioimalla yksilöllisen ymmärryksen rakenteiden kielellinen, kulttuurinen ja historiallinen muotoutuneisuus, mikä heijastuu opettajien näkemysten ja ajattelun jäsentelyyn. (Gadamer, 2004; Gallagher, 1992.) Tämä näkyy aineistoa tarkasteltaessa opettajien näkemysten ja kokemusten taustalla vaikuttavien tekijöiden huomioimisena sekä käyttämisenä pohdinnan välineenä tutkielman tuloksia tarkasteltaessa. Siten hermeneuttinen kasvatustilfilosofia esiintyy läpi tutkielman aineiston käsittelyn lähtökohtana, antaen aineiston analyysille sekä pohdinnalle ja johtopäätöksille pohjan, josta käsin aineistoa lähdetään tulkitsemaan. Ilman hermeneuttista kasvatustilfilosofian otetta tämän tutkimuksen aineiston käsittely ja tulkinta jäävät vaille ymmärrystä siitä, mistä tutkittavien henkilöiden ajatuksen kumpuavat.

4.4 Aineiston hankinta ja tutkitut henkilöt

Tämän tutkielman aineisto on kerätty Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeen ”Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena” aikana, jonka näkökulmana on erityisesti opiskelijan oikeus saada erityistä tukea ja ohjausta. Laadullisen aineiston loppumattoman luonteen, ja tässä tapauksessa hankkeen laajuuden vuoksi, on olennaista rajata tutkielmassa käytettävä aineisto sellaiseksi, mikä on helppo oppia tuntemaan mahdollisimman hyvin (Eskola & Suoranta, 2014). Käytettävän aineiston riittävä rajaus ja sen tunteminen korostuu etenkin uutta tietoa tuovien aineistojen käsittelyssä, kuten tässä tutkielmassa, jotta aineiston tulkinta ei pohjaudu satunnaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin ollen tässä tutkielmassa käytetään aineistona osaa hankkeen tutkimuksista, jotta tutkielma pysyy laadukkaasti pro gradu -tutkielmalle asetetuissa lähtökohdissa.

Tutkimuksen kysely lähetettiin keväällä 2019 sähköisenä kaikille erään maakunnan ammatillisten oppilaitosten opetushenkilökunnan jäsenille, jotta

jokaisella opetushenkilökunnan jäsenellä on yhtäläinen mahdollisuus osallistua tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2020). Näin ollen tutkittavien henkilöiden valintaa rajasi vain vaatimus opettajana toimimisesta ammatillisessa oppilaitoksessa vuoden 2019 aikana. Kyseisen rajauksen avulla pyrittiin saamaan kyselyyn osallistumaan mahdollisimman suuri ja heterogeeninen vastaajajoukko, jotta aineisto kattaisi monipuolisesti opetushenkilökunnan käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Tässä tutkielmassa käytetään tutkielman tutkimustehtävälle oleellista osaa ”Oppijan oikeus – opettajan taito” -hankkeen aikana tehdyistä kyselyistä, jotta aineiston koko ja sisältö vastaisivat mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymyksiin. Tässä kyselyn osassa tutkittavat vastasivat kuuteen strukturoituun kysymykseen sekä kahteen avoimeen kysymykseen. Strukturoiduilla kysymyksillä ei haeta tutkielmassa suoria vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaan niiden tarkoituksena on tuoda kuvailevaa tietoa tutkielman kyselyyn osallistuneista henkilöistä. (Valli, 2018). Kyselyn strukturoidut kysymykset sisältävät valmiiksi valittavat vaihtoehdot omalle sukupuolelle, iälle, ylimmälle suoritetulle tutkinnolle, opettajan pätevyydelle, opetusvuosille sekä opetusvuosille nykyisessä toimipisteessä. Kyselyn avoimien kysymysten avulla pyritään saamaan vastauksia varsinaisiin tutkimuskysymyksiin, jotka tarkastelevat vastaajien muodostamia merkitysrakenteita, joiden kautta vastaajat jäsentävät ja toteuttavat tutkittavaa ilmiötä (Alasuutari, 2019). Avoimien kysymysten kautta vastaajat saivat tuoda kirjoittamalla esiin henkilökohtaisia käsityksiään sekä pohdintojaan, mikä varmisti monipuolisten vastauksien hankinnan. Näiden avoimien kysymysten avulla pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin, joiden pohdintaa strukturoitujen kysymysten vastaukset monipuolistuttavat. Nämä avoimet kysymykset olivat:

- 1) Kuvaile inklusiivisen pedagogiikan periaatteita omin sanoin.
- 2) Miten toteutat inklusiivista pedagogiikkaa omassa työssäsi?

Kyselyyn vastasi lopulta kyseisestä maakunnasta 42 ammatillisten oppilaitosten opettajaa, 27 naista ja 15 miestä, joista kaikilla on eri pituinen

opetustausta ammatillisten oppilaitosten opettajina. Vastanneet ovat iältään 30–64-vuotiaita ja heistä lähes kaikki ovat suorittaneet ylimpänä tutkintonaan korkeakoulututkinnon (ylempi tai alempi korkeakoulututkinto). Tämän lisäksi joukossa on myös muutama ylioppilastutkinnon tai tohtorin tutkinnon suorittanut henkilö. Vastanneista 93 % on myös pedagoginen pätevyys. Vastanneiden keskuudessa esiintyy vaihtelua vastanneiden ilmoittamien opetusvuosien sekä nykyisen toimipisteen opetusvuosien kohdalla. Vastanneiden keskuudessa opetusvuodet vaihtelivat 1–34 vuoden välillä, joista nykyisessä toimipisteessä ilmoitettiin tehdyksi 0–32 vuotta. Kyselyyn on siten vastannut opettajia, joilla on pitkälti yhtenevät koulutustaustat, mutta hyvin erilaiset opetusvuosien tuomat kokemustaustat. Vaikka kyseessä on vuonna 2019 kerätty aineisto, katsotaan tämän tutkielman nostamat havainnot ja käsitykset aineistosta tarpeellisiksi hankkeen monipuolisten näkemysten ja lopputulosten kannalta. Tutkielman keskittyessä hankkeen laajasta tutkimusmateriaalista vain kyselyyn, sen pohjalta tehdyt huomiot auttavat tuomaan aineistoperäisiin johtopäätöksiin täsmennyksiä sekä herättelemään aineistoja käsittelevää työryhmää tutkimustulosten mahdollisesta päivittämisestä.

4.5 Teorialähtöinen sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Sisällönanalyysi on tyypillinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, joka pohjautuu ajatukseen aineiston sanojen tai teemojen luokittelusta ja teemoittelusta tutkittavan ilmiön pohjalta (Patton, 2015). Aineiston luokittelun ja teemoittelun tarkoituksena on saada aineistosta esille tekstissä esiintyvät merkitykset, joiden avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan mahdollisimman tiivistetty ja yleistävä kuvaus. Näin ollen sisällönanalyysin tavoitteena on redusoida eli pelkistää laadullinen aineisto ja löytää aineistosta tutkittavaan ilmiöön liittyviä yhteneväisyyksiä ja merkityksiä, jotka myös tutkimuksen ulkopuoliset tutkijat pystyvät ymmärtämään ja päättämään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi tarjoaa väljän teoreettisen kehyksen, jonka avulla voidaan tarkastella kuinka paljon teoria ohjaa tutkimuksen tekoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teorian vaikutuksen näkökulmasta

sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa kolmesta eri lähtökohdasta: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Tässä tutkielmassa aineiston analyysi toteutetaan teorialähtöisenä sisällönanalyysinä, jolloin aineistosta etsitään Boothin ja Ainscowin teoksen ”Index for inclusion” (2005) kolmen inklusion indeksien mukaisia mainintoja ja testataan niiden soveltuvuutta aineistoon. Tällöin tutkielman sisällönanalyysi kulkee valitun teorian, inklusion indeksien, raamien ohjaamana. Aineiston analyysiä ohjaa siten deduktiivisen päättelyn logiikka, jossa yleisestä johdetaan yksittäistapausta koskevia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Näin ollen tutkielmassa esitetty päättely ei itsessään tuota uutta tietoa, mutta se mahdollistaa uuden tiedon havaitsemisen aineiston myöhemmän käsittelyn vaiheissa.

Tutkielman teorialähtöisessä sisällönanalyysissä hyödynnetään Milesin ja Hubermanin (1994) analyysipolkua, joka koostuu kolmesta vaiheesta: 1) aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, 2) aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja 3) abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Vaikka kyseistä analyysipolkua käytetään pääasiassa aineistolähtöisen sisällönanalyysin välineenä, kyseiset vaiheet ovat nähtävissä myös teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä kuitenkin poiketen, teorialähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tulevat valmiina valitusta teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Näin ollen tässä tutkielmassa sisällönanalyysin teoreettiset käsitteet tulevat suoraan Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indekseistä. Valmiiden teoreettisten käsitteiden hyödyntäminen tarjoaa etenkin tässä tutkielmassa uusien ilmiöiden tarkasteluille luotettavat lähtökohdat, sillä uuden tiedon tulisi rakentua vanhaa tietoa kriittisesti arvioiden (Lilja, 2018). Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indeksit toimivat siten tutkielman teoreettisena perustana, johon tutkielman teorialähtöinen sisällönanalyysin perustuu.

4.6 Aineiston analyysin kulku

Sisällönanalyysi aloitettiin tutustumalla kyselyn avointen kysymysten luomaan tekstiaineistoon, peilaten vastausten tuomaa informaatiota tutkielman tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen valittiin tutkimuskysymyksien lähestymistapa, jonka avulla tutkimuskysymyksiin lähdettiin etsimään vastauksia

(Krippendorff, 2013). Tutkimuskysymysten vastauksien lähestymistavaksi valikoitui teorialähtöinen sisällönanalyysi, jonka toteuttamisessa noudatettiin Milesin ja Hubermanin (1994) analyysipolun mallia. Sisällönanalyysin teorialähtöisyys näkyy tutkielmassa analyysipolun teoreettisten käsitteiden tulemisena valmiina aiemmin mainitusta Index for inclusion -teoksesta, tarkemmin inklusio indekseistä ja niiden osioista (Booth & Ainscow, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siten analyysipolun avulla on tarkoituksena tässä tutkielmassa löytää yhtymäkohtia inklusion indekseihin ja niiden osioihin. Näin ollen analyysin kaikissa vaiheissa korostui etenkin inklusion indeksien sisältöjen ja perusteiden vankka tunteminen, jotta aineistosta tehdyt päätelmät eivät tuovääristyneitä tutkimustuloksia (Eskola & Suoranta, 2014).

Aineiston koostuessa kyselylomakkeen vastauksista, varsinaiselle litterointi vaiheelle ei ollut tarvetta. Sen sijaan avoimien kysymysten vastauksissa esiintyi useita kirjoitusvirheitä, jotka muokattiin kielellisesti oikeaoppiseen muotoon, kuten "aikuisopisklijoita" vaihdettiin sanaksi "aikuisopiskelijoita". Kyseisissä sanoissa muokkaus koski kirjaimien uudelleen järjestelemistä, eikä varsinaista sanaa vaihdettu toiseen. Tällä toiminnalla pyrittiin selkeyttämään vastausten sanomaa, pitäen samalla teksti mahdollisimman autenttisenä. Tämän lisäksi opettajille annettiin tunnisteet Opettaja1 – Opettaja42 vastausjärjestyksen perusteella, kuten Kuula (2006) suosittelee tehtävän vastanneiden anonymiteetin säilyttämiseksi. Tunnisteiden avulla pyrittiin myös lisäämään johdonmukaisuutta tehtävän tulososion mahdollisten sitaattien ja tutkimuskysymysten tarkastelun välille, jotta myös tutkielman lukijan on mahdollista havaita mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja verratessa molempien tutkimuskysymysten vastauksia.

Oikoluettu aineisto luettiin useita kertoja läpi hermeneuttisen filosofian otteella. Käytännössä tämä tarkoitti aineiston tarkan kokonaiskuvan hahmottelemista, huomioiden tasapuolisesti opettajien vastauksien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Useiden lukukertojen lisäksi tutustuttiin syvällisesti tutkielman teoriaan, Boothin ja Ainscowin inklusion kolmen indeksin määritelmiin. Näiden määritelmien ja aineiston pohjalta määritettiin analyysiyksiköt, jotka perustuivat sekä aineiston sisältöihin että teorian määritelmiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysiyksiköksi on mahdollista asettaa sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, joka tässä tutkielmassa valikoituivat Boothin ja Ainscowin inklusion indeksien periaatteita

sisältäviksi ajatuskokonaisuuksiksi. Tarkoituksena oli siten etsiä aineistosta Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion periaatteiden mukaisia yhtäläisyyksiä, huomioiden kuitenkin vastauksissa mahdollisesti esiintyvät eriävät käsitykset.

Ilmaisujen kirjaamisen lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) ohjaavat aineiston pelkistämisen vaiheessa karsimaan aineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset sanat ja ilmaisut pois. Aineiston vastaukset olivat kuitenkin lähtökohtaisesti hyvin pelkistettyjä, joten osasta aineiston vastauksista ei ollut mahdollista poistaa sanoja muuttamatta vastausta. Siten aineiston pelkistämisen vaiheessa aikaa kului kaikista eniten aineiston huolelliseen lukemiseen sekä Boothin ja Ainscowin teoksen inklusion indekseihin ja niiden osioihin syventymiseen.

Seuraavaksi siirryttiin aineiston yksityiskohtaisempaan tarkasteluun, ryhmittelyvaiheeseen. Aineiston ryhmittelyvaiheessa aineiston alkuperäisilmaisuihin etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joita pyrittiin yhdistämään omiksi alaluokikseen. (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä analyysin vaiheessa käytettiin apuna Boothin ja Ainscowin (2005) indeksien ja niiden osioiden mukaista teemoittelua, jonka avulla aineiston sisältöjä pystyttiin lähestymään indeksien eri näkökulmista. Nämä inklusion indeksien alaluokat olivat A1: Yhteisöllisyyden rakentaminen, A2: Inklusiivisten arvojen vahvistaminen, B1: Kaikille yhteinen koulu, B2: Moninaisuuden tukeminen, C1: Opetuksen järjestäminen ja C2: Resurssien uudelleenarviointi- ja organisointi. Näin ollen aineistosta alleviivattiin inklusion indeksien osioiden (A1 – C2) periaatteiden mukaisia sanoja, lauseita ja virkkeitä. Vastaukset, jotka eivät puoltaneet kyseisten inklusion indeksien osioiden sisältöjä, merkittiin ylös uutta mahdollista kategoriaa varten. Kyseisissä vastauksissa vastaajat olivat todenneet, etteivät he osaa oman toimintansa osalta vastata kysymykseen tai eivät ymmärrä kysymystä.

TAULUKKO 1. Esimerkki ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Kaikki opiskelijat vammasta tai elämänhallintataidoista riippumatta ovat oikeutettuja yhtäläiseen opetukseen ja ohjaukseen. Opiskelumenetelmiä ja -tehtäviä kuhunkin tarpeeseen muokaten .	B1: Kaikille yhteinen koulu ja C1: Opetuksen järjestäminen	B: Osallistavan opetuksen periaatteet ja C: Inklusiiviset käytännöt
Selkeät materiaalit ja ohjeet , tarvittaessa lisäopetusta sitä tarvitseville.	C1: Opetuksen järjestäminen	C: Inklusiiviset käytännöt

Tässä analyysin vaiheessa käytettiin apuna erilaisia koodivärejä sekä indeksien osioiden mukaisia merkintöjä A1 – C2, jotka symboloivat inklusion indeksien eri osioita. Vastauksiin merkittiin yksi tai useampi koodiväri sen mukaan, mihin indeksiin tai indeksien osioiden sisältöihin vastaus lukeutui. Näiden toimintojen jälkeen aineisto oli ryhmitelty niin, että sen alleviivatut kohdat olisi mahdollista yhdistää yhteen tai useampaan inklusion indeksin osioon sekä vastaukset, joissa ei ollut osattu vastata kysymykseen, oli merkitty erilliseksi ”En osaa vastata” kategoriaksi.

Aineiston ryhmittely vei useita päiviä, sillä laadukkaan ryhmittelyn varmistamiseksi vastauksien sisältöjä tuli jatkuvasti verrata inklusion indeksien sisältöihin. Vertailun avulla osassa vastauksista löytyi yhtymäkohtia useampiin indekseihin, minkä vuoksi huolellinen ja aikaa vievä työskentely oli tarpeellista katteettomien tulkintojen välttämiseksi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Aineiston ryhmittelyn jälkeen siirryttiin teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheeseen. Tässä analyysin vaiheessa ryhmitellyt alaluokat yhdistetään yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mitkä muodostuvat tässä tutkielmassa Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indeksien osioiden yläluokista, inklusion indekseistä. Nämä inklusion indeksit ovat A: Inklusiivinen koulukulttuuri, B: Osallistavan opetuksen periaatteet ja C: Inklusiiviset käytännöt (Booth & Ainscow, 2005).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston alaluokista, yläluokista ja pääluokista

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
A1: Yhteisöllisyyden rakentaminen A2: Inklusiivisten arvojen vahvistaminen	A: Inklusiivinen koulukulttuuri	Kulttuuri
B1: Kaikille yhteinen koulu B2: Moninaisuuden tukeminen	B: Osallistavan opetuksen periaatteet	Periaatteet
C1: Opetuksen järjestäminen C2: Resurssien uudelleenarviointi ja -organisointi	C: Inklusiiviset käytännöt	Käytäntö

Indeksi "A" merkittiin kaikkiin niihin vastauksiin, joissa mainittiin inklusiiviseen koulukulttuuriin vaikuttavia seikkoja. Näitä olivat kaikki yhteisön rakentamiseen ja inklusiivisten arvojen vakiinnuttamiseen liittyvät maininnat, kuten yhteistyön ja keskinäisen luottamuksen korostaminen. Indeksi "B" merkittiin niihin vastauksiin, joissa mainittiin niitä periaatteita, joiden mukaan osallistavaa opetusta tulee indeksin mukaan toteuttaa. Nämä maininnat sisälsivät kaikille yhteisen koulun ja tuen kehittämiseen liittyvien seikkojen huomioimisen koulujen näkökulmasta, kuten syrjinnän eston huomioimisen koulun eri suunnitelmissa sekä yhtäläisen osallistumisen mahdollisuuksien muodostamisen. Indeksi "C" merkittiin vastauksiin, jotka pureutuivat lähemmin opettajalähtöiseen inklusiiviseen toimintaan. Näissä vastauksissa tuli selkeästi esille maininnat inklusiivisten käytäntöjen ja resurssien jakamisesta koulun sisällä, ottaen huomioon opettajien näkökulman opetuksen järjestämisestä.

Yläluokkien ja pääluokkien sisältämien vastausten tarkastelun kautta on mahdollista havaita, mitä inklusion indeksiä opettajat painottavat inklusiivisen pedagogiikan tarkastelussa ja toteutuksessa eniten. Kyseisten luokkien lisäksi analyysin vaiheissa vastauksista muodostui uusi oleellinen ryhmittely tulos: "En

osaa vastata” -luokka. Kyseisten vastausten käsittely tuo inklusion indeksien ja niiden osioiden tarkastelun ohelle uuden ulottuvuuden, joka vastaavasti tarjoaa erittäin tärkeää tietoa opettajien inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden ja toteutuksen rakentumisesta.

5 TULOKSET

5.1 Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksiä inklusiivisen pedagogiikan periaatteista

Ammatillisten oppilaitosten opettajien käsitykset inklusiivisen pedagogiikan periaatteista jakautuvat kaikkiin inklusion indekseihin ja niiden osioihin. Osaan vastauksista sisältyy monipuolisesti useampia eri indeksien osioiden mukaisia mainintoja, jolloin vastaus on luokiteltu kuuluvaksi kaikkiin niihin osioihin, joihin sen sisältö vastaa. Tämä selittää sen, miksi vastauksien tuomia luokitteluja indeksien mukaisesti on enemmän kuin vastauksia. Kokonaisuudessaan opettajien vastauksista löytyi 48 indeksien mukaisesti luokiteltavaa mainintaa inklusiivisen pedagogiikan periaatteista, minkä lisäksi aineistossa esiintyi neljä vastausta, joissa opettajat eivät olleet omien sanojensa mukaisesti ymmärtäneet kysymystä tai osanneet selittää inklusiivisen pedagogiikan periaatteita. Kyseiset vastaukset on luokiteltu tuloksissa omaksi kategoriakseen, joiden merkityksellisyyttä tutkielmalle tarkastellaan lähemmin luvussa 6.1 ”Tulosten tarkastelu”.

Vastauksissa esiintyvät inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden maininnat käsittelivät suurimmissa määrin inklusiivisia käytäntöjä (23 vastausta), sekä lähes yhtä suuressa määrin osallistavan opetuksen periaatteita (21 vastausta). Tämä näkyy opettajien vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden lähestymisenä ja tulkintana opetuksen järjestämisen, kaikille yhteisen koulun muodostamisen ja monimuotoisuuden tukemista käsittelevien tekijöiden kautta. Opettajien painottaessa vastauksissaan inklusiivisia käytäntöjä sekä osallistavan opetuksen periaatteita inklusiivisen pedagogiikan periaatteina, inklusiivista koulukulttuuria käsitteleviä mainintoja on löydettävissä vastauksista vähiten (4 vastausta). Vastausten jakautumista indeksien osioiden mukaisesti havainnollistetaan taulukossa 3:

TAULUKKO 3. Ensimmäisen avoimen kysymyksen vastausten jakautuminen inklusion indeksien osioihin

Indeksin osio	Osioin mukaisten mainintojen määrä vastauksissa	Negatiivissävytteenaste vastauksessa
A1	2	0
A2	2	0
B1	11	0
B2	10	3
C1	21	2
C2	2	2
Ei ymmärrä kysymystä	4	

Osassa opettajien vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteita lähestyttiin negatiivisia huomioita esittämällä, jolloin opettajat kuvailivat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita kokemiensa puutteiden kautta. Vastauksissa opettajat kuvailivat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita moninaisuuden tukemiseen, opetuksen järjestämiseen ja koulujen resurssien uudelleenarviointiin ja -organisointiin liittyvien tekijöiden riittämättömyydellä. Tällöin opettajat kuvailevat vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteita kyseisten inklusion sisältöjen mukaisesti, mutta ilmaisten ne puutteellisuudella. Kyseisten vastausten negatiivissävytteenaste huomioidaan tutkielmassa aineiston vastauksia tarkentavina ominaisuuksina, jolloin ne tuovat osan vastausten tuloksista uuden tarkasteltavan ulottuvuuden, ilman kategorisointia erillisiksi vastauksiksi.

”...tukea tarvitsevat oppilaat joutuvat opiskelemaan ilman erityistä tukea” (Opettaja 8)

”Ongelmia on jo nyt ja resursseja tilojen ja toimintaympäristöjen muuttamiseen ei ole. Ohjaajia opetuksen tueksi tarvitaan lisää.” (Opettaja 29)

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään yksityiskohtaisemmin opettajien inklusiivisen pedagogiikan käsitysten yhtäläisyyksiä Boothin ja Ainscowin (2002) muodostamien inklusion indeksien mukaisesti.

5.1.1 Inklusiivinen koulukulttuuri opettajien käsityksissä

Inklusiivisen koulukulttuurin mukaisia mainintoja inklusiivisen pedagogiikan periaatteista on eroteltavissa aineistosta neljässä eri vastauksessa. Tämä näkyy

kyseisissä vastauksissa opettajien lähestymisenä inklusiivisen pedagogiikan periaatteisiin yhteisöllisyyttä rakentavien ja inklusiivisia arvoja vahvistavien opetushenkilökunnan sekä opiskelijoiden toimien sekä kokemusten kautta.

Opettajat käsittelivät inklusiivisen pedagogiikan periaatteita yhteisöllisyyden rakentamisen kautta kahdessa vastauksista. Vastauksissa opettajat tuovat esille näkökulmia toisten opettajien ja opiskelijoiden kunnioittamisen sekä arvostamisen tärkeydestä niin ryhmässä kuin kouluyhteisössä. Keskinäisellä kunnioittamisella ja arvostamisella pyrittiin vastauksissa luomaan jokaiselle hyväksyty ja arvokas kokemus itsestä kouluyhteisön jäsenenä. Opettajien mukaan kouluyhteisön jäsenten kokemukset omasta arvosta yhteisössä rakentuvat yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa, jossa jokainen kokee oman panoksen yhteiselle työskentelylle merkityksellisenä.

”Opimme yhdessä asioita ajatellen, ajatuksia jakaen, suunnitellen yhteistä toimintaa ja tekemistä, tehden yhdessä jokaisen vahvuuksien ja oppimisen tavoitteiden kautta, iloitsimme yhdessä onnistumisesta ja jokainen mukana ollut kokee olevansa arvokas yhteisössään. Kokemus merkityksellisyydestä syntyy siitä, että voi tuottaa toisille jotain ja olla mukana tekemässä jotain suurempaa kuin saisi itse aikaan.” (Vastaaja 16)

Inklusiivisten arvojen vahvistamiseen perustuvia mainintoja esiintyi kahdessa opettajien vastauksista. Opettajat yhdistävät vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteisiin inklusiivisten arvojen merkityksen kouluyhteisössä. Tämä näkyy vastauksissa tasa-arvoisen osallistumisen ja suoritusten arvostamisen pitämisenä tärkeinä inklusiivisen pedagogiikan välineinä, joihin opettajat kokevat kaikkien kouluyhteisön osapuolten pystyvän toiminnallaan vaikuttamaan. Vastauksissa opettajat esittävät käsityksensä siitä, kuinka inklusiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen kaikkien opiskelijoiden oikeudesta olla osa yhteisöä riippumatta henkilökohtaisista heikkouksista tai vahvuuksista. Tämä mahdollistuu opettajien mukaan opiskelijoiden tasa-arvoisen osallistumisen mahdollistamisen sekä suorituksesta riippumattoman arvostuksen avulla, johon opetushenkilökunta, opiskelijat kuin huoltajat voivat osaltaan vaikuttaa.

”Opiskelijan tulee saada olla osa yhteisöä omien vahvuksiensa ja heikkouksiensa mukaan” (Opettaja 13)

”Kunnioittaa ja arvostaa yksilöitä sekä heidän toimintaansa ryhmässä.” (Opettaja 32)

5.1.2 Inklusiivisten arvojen vahvistaminen opettajien käsityksissä

Inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden kuvailuja osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisten tekijöiden avulla esiintyi 21 vastauksessa. Vastauksissa opettajat kuvailevat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita kaikille yhteisen koulun muodostamisen sekä opiskelijoiden moninaisuuden tukemisen näkökulmista. Opettajat nostavat kyseisistä käsityksissä esille toimia, jotka perustuvat koululähtöisyyteen ja ohjaavat koulu yhteisön jäsenten toimintaa. Kyseiset toimet kuvailevat opettajien vastauksissa niitä inklusiivisen pedagogiikan periaatteita, joiden mukaisesti koulujen tulisi toimia, jotta koulut muodostuisivat kaikille yhteisiksi ja moninaisuutta tukeviksi.

Kaikille yhteisen koulun muodostamista käsitteleviä mainintoja esiintyi inklusiivisen pedagogiikan periaatteita kuvailevista vastauksista yhdessätoista. Vastauksissa opettajat kuvailevat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita koulutuksellisen tasa-arvon ja opiskelijoiden oikeuksien näkökulmista. Opettajat näkevät opiskelijoiden tasa-arvon ja oikeuksien toteutuvan mahdollistamalla opiskelijoille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistumiseen, oppimisympäristöihin ja yhteisöön. Tällöin opettajien mukaisesti opiskelijoilla on yhtäläinen oikeus ja mahdollisuus toimia samoissa tiloissa ja osallistua samanlaiseen opetukseen samoin tavoittein, riippumatta yksilöllisistä kyvyistä.

” -- Inklusion taustalla on ensisijaisesti koulutuksellisen tasa-arvon takaaminen.” (Opettaja 41)

” Kaikilla oikeus oppia samassa oppimisympäristössä.” (Opettaja 1)

”Kaikilla opiskelijoilla, myös vammaisilla, on oikeus kuulua tavallisiin yhteisöihin sen sijaan, että heidät sijoitettaisiin omiin erillisiin oppilaitoksiin tai erityistukea tarjoaviin järjestelmiin.” (Opettaja 7)

Opettajien inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden kuvailuissa esiintyy kymmenen vastausta, jotka kuvailevat periaatteita opiskelijoiden moninaisuuden tukemien kautta. Vastauksissa opettajat yhdistävät inklusiivisen pedagogiikan periaatteisiin koulunkäynnin mahdolliset erityisjärjestelyt sekä erityisen tuen ottamisen osaksi normaalia opiskelu ympäristöä. Opettajat tarkentavat vastauksissa erityisjärjestelyiden pitävän sisällään opiskelijoiden yksilöllisen tuen ja ohjauksen järjestämisen, joka tulisi taata kaikille sitä tarvitseville opiskelijoille. Kyseisten erityisjärjestelyiden sekä erityisen tuen ottamisella osaksi tavallista

opiskeluympäristöä varmistetaan opettajien mukaisesti jokaiselle oppijalle sama osaamisen ja oppimisen taso, jota opettajat pitävät tärkeänä inklusiivisen pedagogiikan periaatteissa.

”Opiskelijan tarvitsema erityinen tuki rakennetaan osaksi normaalia opiskeluympäristöä. Inklusion taustalla on ensisijaisesti koulutuksellisen tasa-arvon takaaminen.” (Opettaja 41)

”Kaikille tulee olla mahdollista oppia ja saavuttaa samat tavoitteet muiden kanssa riippumatta siitä, millaista erityistä tukea opiskelija tarvitsee, vaikkei hän kykenisikään opiskelemaan muun ryhmän mukana, voidaan hänelle mahdollistaa erityisjärjestelyin sama osaamisen taso ja oppiminen” (Opettaja 28)

”Tasa-arvoista osallistumista yhteisopetukseen yksilöllisesti(tukitoimet).” (Opettaja 10)

Inklusiivisen pedagogiikan periaatteita kuvailevista vastauksista kolme ilmentää opiskelijoiden monimuotoisuuden tukemista koulujen toiminnan ja tiedon puutteiden kautta. Kyseisissä vastauksissa opettajat kuvailevat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita monimuotoisuuden tukemisen riittämättömyyden avulla, kuvaillen riittämättömyyttä tuen järjestämiseen vaikuttavan ajan ja osaamisen puutteilla. Opettajat kokevat, että opiskelijat saattavat joutua toimimaan ilman erityisen tuen mukaisia oppimista edesauttavia järjestelyitä, jolloin inklusiivisen pedagogiikan periaatteet eivät toteudu.

”Nykyään erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat vain tulevat ryhmiin. Mitään tietoa ei tule mukana, että osaisi vähän varautua. Tukipalvelut ovat usein eri mieltä ammatillisten opettajien kanssa opiskelijan opintokelpoisuudesta.” (Opettaja 25)

”Tukea tarvitsevat oppilaat joutuvat opiskelemaan ilman erityistä tukea.” (Opettaja 8)

5.1.3 Inklusiiviset käytännöt opettajien käsityksissä

Inklusiivisten käytäntöjen mukaisia kuvailuja inklusiivisen pedagogiikan periaatteista esiintyi aineistossa 23 vastauksessa. Vastauksissa opettajat kuvailevat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita opiskelua ja sen järjestämistä käsittelevien tekijöiden sekä koulujen resurssien uudelleenarvioinnin ja -organisoinnin kautta. Opettajat kuvailevat kyseisissä vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteita opettajalähtöisin toimin, jotka kohdistuvat luokkahuoneessa tapahtuvaan työskentelyyn.

Opetuksen järjestämistä käsitteleviä inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden kuvailuja esiintyy 21 opettajien vastauksista. Vastauksissa opettajat

korostavat inklusiivisen pedagogiikan periaatteina oppituntien suunnittelua yhdessä muiden opettajien kanssa sekä opiskelun järjestämistä niin, että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus opiskeluun yhteisessä ryhmässä omien taitojen lähtökohdista riippumatta. Kyseisissä vastauksissa opettajat kuvailevat inklusiivisen pedagogiikan yhteistoiminnalliseksi tavaksi oppia ja toimia koulu yhteisössä, jossa jokainen yksilö kyvystään ja tavoitteistaan huolimatta pääsee osallistumaan yhteiseen toimintaan. Tämä toiminta mahdollistuu opettajien mukaan opiskelumenetelmien ja tehtävien muokkaamisella opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Opiskelijoiden oppiminen tapahtuu opettajien mukaan näin ollen opiskelijoiden ja opettajien erilaisuuden mahdollistamana, jossa jokainen pystyy antamaan osansa yhteiselle oppimiselle. Tämän lisäksi opettajat liittävät inklusiivisen pedagogiikan periaatteisiin luopumisen oppimisen ominaisuuksiin perustuvista ryhmäajoista.

”Opimme yhdessä asioita yhdessä ajatellen, ajatuksia jakaen, suunnitellen yhteistä toimintaa ja tekemistä, tehden yhdessä jokaisen vahvuuksien ja oppimisen tavoitteiden kautta, iloitemme yhdessä onnistumisesta ja jokainen mukana ollut kokee olevansa arvokas yhteisössään. --” (Opettaja 16)

”Yhteisopetusta.” (Opettaja 19)

”Kaikki opiskelijat vammasta tai elämönhallintataidoista riippumatta ovat oikeutettuja yhtäläiseen opetukseen ja ohjaukseen. Opiskelumenetelmiä ja -tehtäviä kuhunkin tarpeeseen muokaten.” (Opettaja 35)

Opettajien inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden kuvailuja resurssien uudelleenarvioinnin ja -organisoinnin näkökulmasta esiintyy kahdessa opettajien vastauksista. Vastauksissa opettajat kuvailivat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita koulujen taloudellisen tilanteen, käytettävissä olevan ajan ja opettajien ymmärryksen riittävyyden avulla. Opettajat tuovat vastauksissa esille koulujen taloudellisen tilanteen negatiiviset vaikutukset opetuksen toteutukselle sekä oman opettajuuden kehittämiseksi. Vastausten mukaan koulujen taloudelliset resurssit eivät riitä tarpeellisen ohjaajamäärän palkkaamiseksi tai opettajien lisäkoulutukseen, jonka tulisi opettajien sanoin kuulua inklusiivisen pedagogiikan periaatteisiin.

”Ei riitä resurssit (raha, aika, osaaminen, ymmärrys) missään orkesterissa riittävän laadukkaaseen pedagogiikkaan inklusioperiaatteita noudattaen.--” (Opettaja 14)

Inklusiivisia käytäntöjä kuvailevissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden vastauksissa esiintyi neljä puutteiden kautta ilmaistua vastausta. Vastauksissa opettajat kuvailivat inklusiivisen pedagogiikan periaatteita opettajien opetuksen järjestämiseen sekä koulun resursseihin liittyvien puutteiden kautta. Opettajat sisällyttivät vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan periaatteisiin koulujen taloudellisten resurssien oikeudenmukaisen jaon sekä opettajien riittävän tietotaidon yksilöllistävästä opetuksesta, joihin kuitenkin käytössä oleva aika ja resurssit sekä opettajien tämänhetkinen osaaminen eivät riitä.

” -- Ongelmia on jo nyt ja resursseja tilojen ja toimintaympäristöjen muuttamiseen ei ole. Ohjaajia opetuksen tueksi tarvitaan lisää. -- Erityinen tuki on aina pois normaalisti etenevän opiskelijan opetuksesta jos auttavia "käsiä" ei löydy läheltä.” (Opettaja 29)

5.2 Opettajien kokemukset inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta ammatillisessa oppilaitoksessa

Opettajien kokemukset inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta jakautuvat kaikkiin Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indekseihin taulukon 2 mukaisesti. Vastauksissa esiintyy 56 luokiteltavaa mainintaa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta, joista neljässä opettaja ei osannut vastata kysymykseen tai ei ymmärtänyt, mitä inklusiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan. Taulukon mukaisesti vastauksissa esiintyi eniten mainintoja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta inklusiivisten käytäntöjen mukaisesti.

Negatiivissävytteisiä vastauksia, eli vastauksia, joissa opettaja kuvailee inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista puutteellisten toimien tai resurssien kautta, ilmeni kymmenessä vastauksessa. Kyseisissä vastauksissa esiintyi eniten (8) opettajien mainintoja inklusiivisista käytännöistä ja niiden kuormittavuudesta inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa, minkä lisäksi kahdessa vastauksista inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista käsiteltiin moninaisuuden tukemisen haasteiden kautta.

TAULUKKO 4. Toisen avoimen kysymyksen vastausten jakautuminen inklusion indeksien osioihin

Indeksin osio	Osioin mukaisten mainintojen määrä vastauksissa	Negatiivissävytettävyys vastauksessa
A1	3	0
A2	4	0
B1	2	0
B2	6	2
C1	30	3
C2	7	5
Ei ymmärrä kysymystä	4	

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään yksityiskohtaisemmin opettajien kokemusten yhtäläisyyksiä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta Boothin ja Ainscowin (2005) muodostamien inklusion indeksien mukaisesti.

5.2.1 Inklusiivinen koulukulttuuri opettajien kokemuksissa

Opettajien kokemuksia inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta inklusiivisen koulukulttuurin näkökulmasta on löydettävissä seitsemästä eri vastauksesta. Näissä vastauksissa esiintyvät maininnat käsittelevät inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista yhteisöllisyyden rakentamisen ja inklusiivisten arvojen vahvistamisen kautta. Opettajat liittävät kyseisissä vastauksissa yhteisöllisyyden rakentamiseen ja inklusiivisten arvojen ylläpitoon opettaja- ja oppilaslähtöisiä toimia sekä asenteita, jotka mahdollistavat inklusiivisen koulukulttuurin muodostumisen ja jatkuvuuden.

Indeksin osioon A1 luokitellut vastaukset sisälsivät yhteisöllisyyden rakentamiseen liittyviä mainintoja inklusiivisen pedagogiikan toteutuksessa. Vastauksissa kuvailtiin inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista vuorovaikutuksellisuudella, joka perustuu opiskelijoiden kuunteluun sekä heidän väliseensä yhteistyöhön. Opettajien mukaan opiskelijoiden kuunteleminen pitää yllä yhteisöllisyyttä, sillä sen avulla osoitetaan kunnioitusta opiskelijoita ja heidän asioitaan kohtaan. Tämän lisäksi opettajat tuovat vastauksissa esille, kuinka opiskelijoiden välinen yhteistyö auttaa opiskelijoita oppimistehtävien suorittamisessa, mikä rakentaa yhteisöllisyyttä ja näin ollen myös inklusiivista koulukulttuuria.

”-- Paremmat välillä opastaa ja auttaa hitaampia/ heikompia.” (Opettaja 42)

”On pakko, sillä opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisia. Maahanmuuttajille omat teorian materiaalit ja tarkempi ohjeistus työtunneilla, erityisen tuen opiskelijoille omat ohjeet ja työt tarvittaessa. Nopeasti eteneville sopivasti haasteita ja hitaammille vähemmän. Nuorille tukea työntekevissä ja aikuisemmille tukea tietokoneen käytössä. Tähän kaikkien ryhmän yhteistyön merkitys ja yhteistyö esim. työpajassa.” (Opettaja 27)

”-- Muistan kuunnella opiskelijaa.” (Opettaja 32)

Indeksin osioon A2 luokitelluissa vastauksissa opettajat ilmaisivat toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa vahvistamalla toiminnallaan inklusiivisia arvoja. Vastauksissa opettajat painottavat inklusiivisen pedagogiikan nojaavan tasa-arvoista osallistumista ja arvostusta ylläpitäviin lähtökohtiin, jonka varaan kaikki toiminta rakennetaan. Tämän lisäksi opettajat pitävät vastauksissa tärkeänä opettajien valvetuneisuutta huomata opiskelijoiden tarpeita, jotta mahdollisia oppimisen ja osallistumisen esteitä sekä syrjiviä käytäntöjä pystytään poistamaan.

”Kaikki opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään kansallisuudesta, kielestä tai ihonväristä riippumatta.” (Opettaja 26)

”Tiimioppiminen, HOKS-keskustelujen merkitys, opettajalla herkätkorvat ja silmät havaitsemaan oppijoiden pulmia” (Opettaja 11)

5.2.2 Osallistavan opetuksen periaatteet opettajien kokemuksissa

Osallistavan opetuksen periaatteita vastaavia mainintoja esiintyi kahdeksassa vastauksista. Vastauksissa opettajat toteuttavat inklusiivista pedagogiikkaa oppilaitoslähtöisestä näkökulmasta, tukien toiminnallaan kaikille yhteisen koulun muodostamista sekä opiskelijoiden monimuotoisuutta. Koululähtöisyys esiintyy vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen yhdistämisenä koko koulun toimintaa koskeviksi kokonaisuuksiksi, jolloin toiminnassa on mukana useampia koulun ammattihenkilöitä sekä opiskelijoita.

Opettajat mainitsivat kahdessa vastauksista toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa kaikille yhteisen koulun muodostamisen näkökulmasta. Vastauksissa opettajat mainitsivat toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa koululähtöisestä näkökulmasta, myötäillen ajatusta pyrkimyksestä ottaa kaikki opiskelijat vammasta riippumatta opetuksen piiriin sekä toteuttaa opetusta niin,

että kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus oppia ja heitä kunnioitetaan suorituksista riippumatta. Kyseisissä vastauksissa huomioitiin inklusiivisen pedagogiikan toimien pohjautuvan opiskelijoiden tasa-arvoisen oppimisen ja arvostamisen mahdollistamiseen.

"-- kaikki opiskelijat taustasta riippumatta ovat samassa "opetuksessa" mukana, tosin mitää perinteistä ei opetus ammatillisessa koulutuksessa ei olekaan --" (Opettaja, 12)

"Opiskelijat opiskelevat samassa tilassa tavoitteitaan kohden omien oppimispolkujensa mukaan." (Opettaja 22)

Inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen monimuotoisuuden tukemisen kautta esiintyi kuudessa vastauksista. Vastauksissa opettajat mainitsevat toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa moniammatillisen yhteistyön mahdollistamien henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien ja opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien avulla. Opettajat käyttävät näitä suunnitelmia opetuksen suunnittelun välineinä, joiden avulla he vähentävät opiskelijoiden oppimisen ja osallistumisen esteitä.

"Tunnistan opiskelijan kyvyt valmistua ammattiin ja toimia ammatissa. Välitän tietoa oppilaitoksen erityisen tuen yksikköön, minkä kanssa suunnittelemme opiskelijalle muuta sopivaa polkua kohti mahdollista työllistymistä ja yhteiskunnan jäsenenä toimimista." (Opettaja 7)

"Tiimioppiminen, HOKS-keskustelujen merkitys, opettajalla herkät korvat ja silmät havaitsemaan oppijoiden pulmia." (Opettaja 11)

Osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisia, puutteellisuuden kautta ilmaistuja, kokemuksia inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta esiintyi kahdeksasta vastauksesta kahdessa. Kyseisissä vastauksissa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista käsiteltiin opiskelijoiden moninaisuuden tukemisen haasteellisuuden sekä moniammatillisen yhteistyön puutteiden kautta. Vastauksissa opettajat kokivat samanaikaisesti useiden opiskelijoiden oppimisen yksilöllistämisen haasteelliseksi, johon opettajat eivät saa tarvitsemaansa tukea. Toisaalta opettajat myös ilmaisivat yhteistyön koulun kuraattorin, terveydenhoitajan ja psykologin vievän aikaa, joka vaikuttaa tukea tarvitsemattomien opiskelijoiden opintoihin niitä heikentävästi.

"-- Viikottainen yhteistyö ja palaverit kuraattorin, terveydenhoitajan ja koulupsygologin kanssa vievät aikaa. Huomiostani pääosa menee näihin erityisopiskelijoihin ja tunnen

huonoa omaatuntoa siitä, että normi opiskelijat (joista voisi kasvaa tulevaisuuden "helmiä") jäävät vähemmälle, saati sitten hyvät.--" (Opettaja 29)

5.2.3 Inklusiiviset käytännöt opettajien kokemuksissa

Inklusiivista pedagogiikkaa toteutettiin inklusiivisten käytäntöjen mukaisesti yhteensä 37 vastauksessa. Vastauksissa opettajat yhdistävät inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen opetuksen järjestämistä sekä resurssien uudelleenarviointia ja -organisointia käsitteleviä toimia, jotka perustuvat opettajalähtöisyyteen tai joihin opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan kouluyhteisössä.

Vastauksista kolmessakymmenessä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista käsiteltiin opetuksen järjestämisen kautta. Opettajat rajasivat vastauksissaan inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen luokkahuoneeseen, jossa he pyrkivät järjestämään opetusta kaikkien opiskelijoiden oppimista tukevaksi. Opetustilanteissa opettajat painottivat yhteistoiminnallisuutta sekä eriyttämisen järjestämistä eritasoisten tehtävien avulla. Tämän lisäksi yhdessä vastauksista esiintyi samanaikaisopetus inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisena, jolloin opetusta tukee kahden opetusalan ammattilaisen taito.

"Ryhmyttämällä ja tekemällä yhteisiä oppimisprojekteja ja selkeällä kielellä. Antaa aikaa ja keventää työtehtäviä tarvittaessa. --" (Opettaja 32)

"Pyrkimys varsin tekemispainotteiseen oppimiseen. Nopeammille oppijoille pystyy antamaan haastavampia tehtäviä, kuin enemmän ohjausta kaipaaville, jolloin teoriassa jäisi aikaa ohjata enemmän niitä jotka enemmän tukea tarvitsevat." (Opettaja 6)

"Esim. samanaikaisopetusta siten, että mukana tunneilla on tarvittaessa opinto-ohjaaja." (Opettaja 9)

Opettajien vastauksista seitsemässä mainitaan inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen koulujen resurssien uudelleenarvioinnin ja -organisoinnin näkökulmasta. Vastauksissa opettajat tuovat esille omat ammatilliset kyvyt sekä henkisen jaksamisen inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen resursseina. Tämä näkyy opettajien vetoamisena omien ammatillisten kykyjensä ja henkisten voimavarojensa riittävyteen, jonka varassa he toteuttavat ja suunnittelevat inklusiivista pedagogiikkaa.

"Parhaani yrittäen, ilman mitään erityistä koulutusta!" (Opettaja 25)

”Parhaan kykyne ja jaksamiseni mukaan.” (Opettaja 14)

Inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa inklusiivisten käytäntöjen näkökulmasta esiintyy kahdeksan puutteiden kautta esitettyä vastausta. Vastauksissa opettajat yhdistävät inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen opetuksen järjestämiseen ja resurssien uudelleenarviointiin ja -organisointiin sisältyviä haasteita. Kyseisissä vastauksissa opettajat kokevat koulujen resurssien olevan riittämättömät inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseksi, mikä heidän mukaansa näkyy opetuksen järjestämisen haasteina. Opetuksen haasteet näkyvät opettajien maininnoissa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen tarvittavien tilojen, yhtä opiskelijaa kohden käytössä olevan ajan sekä omien ammatillisten taitojen puutteellisuutena.

”Opetusympäristömme ei juurikaan tue inklusiivista tapaa toimia. Meillä ei ole erillisiä, mutta toisiinsa yhteydessä olevia tiloja. Kaksoisopettajuus on kielletty resurssiongelman vuoksi ja ammatinohjaaja ei pysty olemaan opetustiloissa sisäilmaongelmien vuoksi.” (Opettaja 17)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tuoda esille mitä asioita ja ominaispiirteitä ammatillisten oppilaitosten opettajat liittävät inklusiiviseen pedagogiikkaan ja kuinka he toteuttavat sitä käytännön opetustyössään. Opettajat kuvailevat inklusiivista pedagogiikkaa suurimmaksi osaksi koulujen inklusiivisten käytäntöjen sekä osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisesti, jotka ilmenevät käsityksinä koulujen velvollisuuksista tukea opiskelijoiden monimuotoisuutta sekä opettajien vastuina järjestää opetus kaikkia opiskelijoita tukevaksi. Opettajat myös luonnehtivat toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa inklusiivisten käytäntöjen sekä osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisesti, mikä näkyy opettajien vastauksissa opettajalähtöisinä toimina opiskelijoiden moninaisuuden tukemiseksi sekä kaikkia opiskelijoita tukevan opetuksen järjestämiseksi. On kuitenkin merkittävää huomata, että opettajat yhdistävät vastauksissaan inklusiiviseen pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen selkeästi vähiten inklusiivista koulukulttuuria käsitteleviä tekijöitä. Tällöin opettajien inklusiivisen pedagogiikan käsityksissä ja toteutuksissa eivät painotu tasaisesti kaikki Boothin ja Ainscowin (2005) inklusion indeksit ja niiden osiot, vaan ne, jotka keskittyvät koulukohtaisiin päätöksiin sekä opettajan omiin henkilökohtaisiin valmiuksiin ja toimintaan.

6.1.1 Opettajien käsityksiä inklusiivisesta pedagogiikasta

Tuloksia tarkastelemalla on mahdollista havaita opettajien kuvailevan yhtenäisesti inklusiivista pedagogiikkaa opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden ja opetuksen näkökulmista. Opiskelijoiden kokemukset tasa-arvon, osallisuuden ja erilaisuuden arvostamisesta vaikuttavat yhteiskunnallisen inklusion saavuttamiseen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020), minkä vuoksi opettajien käsitykset inklusiivisen pedagogiikan nojautumisesta tasa-arvoisuuteen toimivat

kaikille yhteisen koulun merkittävänä lähtökohtina. Tasa-arvoisuuteen perustuvat käsitykset tuovat inklusiivisen pedagogiikan käsitteelliseen ymmärrykseen opetusjärjestelyihin painottuvia käsityksiä, jotka kohdistuvat yhteisten oppimisympäristöjen ja yksilöllisten oppimispolkujen muodostamiseen opetushenkilökunnan yhteistyön voimin. Kyseisissä vastauksissa inklusiivinen pedagogiikka käsitetään yhteistoiminnalliseksi tavaksi oppia ja toimia kouluyhteisössä, jossa jokainen yksilö kyvystään ja tavoitteistaan huolimatta pääsee osallistumaan yhteiseen toimintaan. Oppiminen tapahtuu opiskelijoiden ja opettajien erilaisuuden mahdollistamana, jossa jokainen pystyy antamaan osansa yhteiselle oppimiselle (Takala ym., 2020). Näin ollen inklusiivisen pedagogiikan ei käsitetä jaottelevan opiskelijoita ryhmiin oppimisen ominaisuuksien perusteella, vaan käyttävän opiskelijoiden erilaisuutta opetusta monipuolistuttavana tekijänä. Kyseiset käsitykset tukevat myös aikaisempia huomioita Mäkisen (2018) inklusiivista tukevista opetusjärjestelyiden tavoitteista, jotka nojaavat vastaavasti opiskelijoiden erilaisuuden hyödyntämiseen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin ollen inklusiivisen pedagogiikan periaatteet varaavat ammatillisten oppilaitosten opettajien käsityksissä moniammatillisen yhteistyön vaikuttavuuteen, riittävien tukitoimien arvioimiseen sekä monipuoliseen toteuttamiseen. On kuitenkin opettajakohtaista, mitkä seikat ja toimet nähdään tukitoimina ja määrällisesti riittävinä.

Ammatillisen koulutuksen opettajat liittävät lähes puolessa vastauksista inklusiiviseen pedagogiikkaan tasa-arvoperusteisuuden myötä opettajalähtöisiä toimia, jotka tapahtuvat vuorovaikutuksessa muiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Opettajat kytkevät voimakkaasti inklusiiviseen pedagogiikkaan ajatuksen opettajien välisestä tiiviistä suunnitteluyhteistyöstä, jonka avulla opettajat pystyvät rakentamaan kaikkia opiskelijoita tukevaa opetusta ja arviointia. Ammatillisten oppilaitosten opettajat kokevat nämä yksilöllistettyyn opetukseen ja tasa-arvoiseen arviointiin pohjautuvat mahdollisuudet inklusiiviseen pedagogiikkaan kuuluvina opetuksen tavoitteina, joita kohti jokaisen opettajan tulisi pyrkiä. Opiskelijan mahdollisuudet osallistua yhteiseen opetukseen yksilöllistetyn opetuksen myötä luo lisäksi tilaisuuden opiskelijalle kokea kuuluvuutta yhteisöön, mikä osoittaa inklusiivisen pedagogiikan toimien toteutuvan inklusion tavoitteiden mukaisesti (Haug, 2017).

Kuitenkin kaikkia opiskelijoita auttava ja tukeva opetus, niin yksin kuin yhteistyössä muiden opettajien kanssa, vaatii opettajilta taitoa suunnitella oppituntien ja oppimistehtävien rakenteita (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020). Koulutuksellisen tasa-arvon ylläpitäminen ja edistäminen edellyttää opettajien yhtäläisiä sekä monipuolisia ammattitaidon lähtökohtia (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020), joiden riittävydestä ammatillisten oppilaitosten opettajat ovat huolestuneita. Opettajat kokevat epävarmuutta oman inklusiivisen pedagogiikan tietämyksensä riittävydestä, jonka he yhdistävät pelkoon yksilöllistävän opetuksen heikommasta laadusta. Opettajien pätevyys on avain koulun inklusion toteutumiselle (Haug, 2017), minkä vuoksi epävarmuus inklusiivisen pedagogiikan riittävästä ymmärtämisestä voi ilmentyä epä johdonmukaisesti koettuina toimintoina koulun eri osa-alueilla. Epävarmuus inklusiivisen pedagogiikan sisällöistä voi johtua osin tiedon puutteesta, jota kehittämällä voi olla mahdollista pyrkiä kohti monipuolisempaa ymmärrystä inklusiivisen pedagogiikan sisällöistä.

Opettajien epävarmuutta inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden hallinnasta tukee havainto inklusiivisia arvoja sekä yhteisöllisyyden rakentamista käsittelevien kuvailujen vähyydestä vastauksissa. Yhteisöllisyyden merkitystä inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan onnistumiselle korostetaan useiden tutkijoiden toimesta (Ainscow & Miles, 2009; Booth, 2011), mikä painottaa kyseisten mainintojen vähyyden merkittävyyttä inklusiivisen pedagogiikan kokonaiskäsityksen osalta. Kuten kappaleessa ”Index for inclusion” todettiin, Boothin ja Ainscowin (2002) kaikkien kolmen indeksin muodostamien kokonaisuuksien huomioiminen on edellytys koulujen inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan onnistumiselle sekä kehittämiseksi. Käsitteet inklusiivisesta pedagogiikasta jäävät Boothin ja Ainscowin (2002) teoksen valossa vajaiksi, jolloin inklusiivinen pedagogiikka ja inklusio eivät pääse toteutumaan kouluissa laadukkaasti. Inklusiivisen koulukulttuurin vähäinen painotus opettajien vastauksissa tukee opettajien tarvetta saada lisää tietoa inklusiivisen pedagogiikan sisällöistä, laajuudesta sekä mahdollisuuksista. Kyseisiä huomioita tukee aikaisemmista tutkimuksista pitkälti peruskouluopettajien vastaavat kokemukset inklusion tiedon lisäämisen tarpeista, kun vastaavaa tietoa ammatillisten oppilaitosten opettajien kokemuksista löytyy niukasti (Zagona, Kurth & MacFarland, 2017; Miesera & Gebhardt, 2018). Todennäköisesti tiedon

lisäämisen avulla opettajat kykenisivät näkemään inklusiivisen pedagogiikan myös koulukulttuurisen vaikuttavuuden näkökulmasta, jolloin inklusiivisen pedagogiikan kokonaisuus hahmottuisi selkeämpänä ja opettajien epävarmuuden kokemukset saattaisivat vähentyä. Tällöin myös asenteet inklusiivisesta pedagogiikasta saattaisivat rakentua positiivisemmiksi.

6.1.2 Inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen opettajien silmin

Tutkielman inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista käsittelevien tutkimustulosten mukaisesti ammatillisten oppilaitosten opettajat toteuttavat inklusiivista pedagogiikkaa opettajälhtöisestä näkökulmasta, pyrkien mahdollisimman tasa-arvoistavaan toimintaan moniammatillisen yhteistyön tukemana. Tällöin inklusiivisen opetuksen järjestäminen muotoutuu ammatillisissa oppilaitoksissa opettajien yhteisen opetuksen suunnittelun sekä opiskelijoiden erilaisten oppimisen tarpeiden huomioinnin ympärille. Moniammatillinen yhteistyö edesauttaa koulujen eri ammattilaisten vahvuuksien ja osaamisalueiden tehokasta hyödyntämistä (Takala ym., 2020), minkä opettajat kokevat hyödyllisenä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen keinona. Opettajat kuitenkin tarkastelevat koulun muiden ammattilaisten toimintaa oman työnsä lähtökohdista, jolloin opettajat eivät näe toimintaansa osana inklusiiviseen pedagogiikkaan vaikuttavien osapuolten kokonaisuutta, vaan he asettavat oman toimintansa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen sekä suunnittelun edellytykseksi. Opettajälhtöinen toiminta on keskeinen osa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa (Spratt & Florian, 2015), mutta toteutuakseen laadukkaasti sen toteuttamisessa tulisi huomioida yhtä merkittävässä määrin koulukohtaisten toimien sekä koulukulttuurin vaikutukset, joissa inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen on riippuvaista useista osapuolista (Booth & Ainscow, 2002; Haugh, 2017). Muutoin inklusiivinen pedagogiikka ei pääse toteutumaan parhaalla mahdollisella tavalla ja näin ollen sen toiminta tukee heikommin koulun inklusion toteutumista.

Opettajien mainitsema moniammatillisuus sekä sen yhteydessä esitetty yhteisopettajuus inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa vaativat Haughin (2017) mukaan pedagogista taitavuutta sekä yhteistyökykyjä. Opettajat esittävät kuitenkin huolensa omista pedagogisista taidoistaan toimia moniammatillisessa

yhteistyössä sekä tukea opiskelijoiden monimuotoisuutta. Savolainen, Malinen ja Schwab (2020) toteavat opettajien kyvykkyyden olevan yhteydessä opettajien asenteisiin inklusiivista koulutusta kohtaan, etenkin luokkahuoneessa toteutettavan opetuksen suhteen. Kyseisen tutkimuksen valossa ammatillisten oppilaitosten opettajien kokema tiedon ja taidon puute näyttäytyy inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen kokemisena haastavana sekä työläänä, mikä vaikuttaa opettajien haluun löytää uusia ja monipuolisia keinoja kohdata opiskelijoiden tarpeita yksilöllisesti. Opettajien kokema pätevyys on avain inklusion toteutumiselle, jonka takaamiseksi tulee lisätä opettajien tietämystä niin inklusiivisesta pedagogiikasta kuin sen toteuttamisen mahdollisuuksista, että vaikutuksista (Haugh, 2017; Zagona ym., 2017). Tämä opettajien tietoisuuden kehittäminen tarkoittaisi inklusiivisuuteen painottuvien opintojen lisäämistä opettajien korkeakoulutuksen rakenteisiin tai vastaavasti jo töissä olevien opettajien lisäkoulutuksen järjestämistä. Tällöin opettajien kokemuksia omista taidoista ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta mahdollisesti lisäisivät positiivista suhteutumista. Runsaamman ja monipuolisemman inklusiivisuutta käsittelevän koulutuksen avulla opettajat voisivat kokea itsensä kyvykkäämpinä inklusiivisen pedagogiikan toteuttajina, mikä lisäisi opettajien positiivisia asenteita inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta.

Jotta opiskelijoiden osallisuus ja opetus toteutuisi koulussa mahdollisimman tasa-arvoisesti, opettajat kohdentaisivat koulujen sisäisiä päätöksiä sekä käytettävissä olevia resursseja opiskelijoiden monimuotoisuutta tukeviin ratkaisuihin. Nämä ratkaisut sisältäisivät opettajien ja ohjaajien määrän sekä moniammatillisen yhteistyön lisäämistä. Vastaavan kaltainen huomio on tehty Woodcockin ja Woolfsonin (2019) tutkimuksessa, jossa opettajat ilmaisivat toiveensa johtajatason systeemiselle tuelle, jotta kouluissa pystyttäisiin puuttamaan koulujen inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen keskeisiin esteisiin, kuten henkilöstöresursseihin sekä luokkakokoihin. Oppilaitosten valveutuminen resurssien kohdentamisesta inklusiivisen pedagogiikan tarpeisiin ei pelkästään tue opettajien edellä mainittuja tarpeita, vaan se auttaisi oppilaitoksia mukautumaan yhteiskunnan inklusiivisuutta painottavaan markkinaliberalistiseen koulutuspolitiikkaan (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Mukautumalla tehokkaammin koulutuspolitiisiin päätöksiin, koulut saattaisivat joutua kehittämään toimintaansa selkeälinjaisemmin

poliittisten päätösten mukaisiksi. Tällöin koulujen toimintaratkaisut selkeyttäisivät inklusiivisen pedagogiikan sisältöjä ja vastaisivat mahdollisesti edellä mainittuihin opettajien koulukohtaisiin tarpeisiin niitä täydentävästi sekä kehittävästi. On kuitenkin eri asia, kokevatko opettajat tällöin resurssien määrän ja kohdennukset riittäviksi, mutta tällöin opetuksen lisäresurssien tarpeellisuudelle löytyisi selkeälinjaisempaa näyttöä. Se, kuinka koulu on päättänyt rakentaa koulunsa kaikkia opiskelijoita tukevaksi ja kuinka se ottaa opiskelijoiden monimuotoisuuden huomioon, antaa opettajien toiminnalle lähtökohdat ja selkeät linjaukset (Peperkorn, Müller, Mertz, & Paulus, 2020). Jos nämä linjaukset eivät ole opettajien työtä tukevia, opettajat eivät näe koulun osallisuutta inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa, vaan kokevat itsensä sekä kollegansa inklusiivisen pedagogiikan edellyttävinä toimijoina. Tällöin opettajat saattavat kokea toteuttavansa inklusiivista pedagogiikkaa yksin, mikä voi lisätä heidän kokemustaan inklusiivisuudesta raskaana.

Opettajat yhdistävät aiemmin esiteltyjen inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen tapojen ja lähtökohtien vaikuttavan koulun yhteisöllisyyden rakentamiseen sekä inklusiivisten arvojen ylläpitoon. Opiskelijoiden ja opettajien yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeä osa inklusion toteutumista (Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa 2016), jota opettajat pyrkivät edistämään niin opiskelijoiden kuin muiden opettajien tasavertaisen kohtelun avulla, osoittamalla sanoin ja teoin arvostusta riippumatta yksilöiden henkilökohtaisista taidoista tai ominaisuuksista. Kyseisiä mainintoja esiintyy kuitenkin vain muutamissa opettajien vastauksista. Vastauksissa opettajat tavoittelevat yhteisöllisyyttä omien toimien vaikutteiden kautta, jolloin yhteisöllisyyden muodostuminen olisi opettajalähtöistä. Yhteenkuuluvuus ja sen myötä kokemus osallisuudesta muodostuvat kuitenkin erilaisten osallisuuden mahdollisuuksien avulla, monien eri yhteyksien ja vaikuttajien toimesta (Takala ym., 2020). Tämä havainto kuitenkin vahvistaa tutkielman huomioita ammatillisten oppilaitosten opettajien opettajalähtöisyyden painottumisesta inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa.

Opettajat painottavat koulujen taloudellisten resurssien määrän sekä organisoinnin vaikuttavan heikentävästi heidän mahdollisuuksiinsa toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa. Käytettävissä oleva aika, opetushenkilökunnan ja materiaalien määrä ei riitä opettajien käsityksissä tarpeeksi laadukkaan

inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseksi. Aikaisempien tutkimusten puitteissa taloudellisten resurssien lisäämisellä ei ole ollut kuitenkaan merkittävää vaikutusta opettajien inklusio-aseteisiin (Chiner & Cardona, 2013). Timo Saloviita toteaaakin luokanopettajien inklusio-asenteita koskevassa artikkelissaan (2019), ettei ratkaisu opettajien resurssiperäisiin huoliin löydy varsinaisesti taloudellisten lähteiden lisäämisestä, vaan koulujen hallinnollisen tuen sekä yhteistyön edistämisestä. Opettajat näkevätkin Woodcockin ja Woolfsonin tutkimuksessa (2019) koulujen johtokunnan tuen kykenevän vaikuttamaan inklusion keskeisten esteiden vähentämiseen. Kyseiset tutkimustulokset tukevat tämän tutkielman havaintoja ammatillisten oppilaitosten opettajien tarpeista kehittää ja lisätä inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen mahdollisuuksia. Koulujen johdon kuunnellessa opettajien toiveita inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen helpottamiseksi, on mahdollista kehittää koulujen rakenteita vastaamaan paremmin inklusion tarpeisiin (Woodcock & Woolfson, 2019). Tällöin ammatilliset oppilaitokset voisivat tukea opettajien kokemuksia itsestä inklusiivisen pedagogiikan toteuttajina, luoden opettajille uusia tilaisuuksia toteuttaa moninaisuutta tukevaa opetusta sekä saada tarvittavaa kollegiaalista tukea.

Tutkimustulosten ja niiden tarkastelun puitteissa voidaan huomata, kuinka kaikki opettajien mainitsemat inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen tavat ja keinot tukevat sekä täydentävät toinen toisiaan. Tämä havainto puoltaa myös inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden kuvailujen tuloksia. Vastauksien sisältöjen painottuessa selkeästi inklusiivisiin käytäntöihin, inklusiivisen pedagogiikan ja tätä myötä inklusion käsitteellinen hallitseminen esiintyy opettajien kokemuksissa puutteellisina. Inklusiivista pedagogiikkaa ei käsitetä eikä toteuteta kaikkien Boothin ja Ainscowin (2005) muodostamien inklusion indeksien osa-alueiden kautta, jolloin opettajien toiminta inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseksi ei tuekaan riittävästi toisiaan, mikä voi selittää opettajien kokemukset inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen raskaudesta. Yhteiskunnallisen inklusion saavuttaminen on riippuvainen lasten ja nuorten kokemuksista tasa-arvosta, osallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta (Pihlaja & Silvennoinen, 2020), minkä vuoksi tämän tutkielman tulosten puitteissa opettajien kokemaan inklusiivisen pedagogiikan tiedon ja taidon lisäämisen tarpeeseen tulisi vastata koulutuksellisilla sekä koulukulttuurisilla ja -rakenteellisilla

muutoksilla. Siten opettajien inklusiivisen pedagogiikan ymmärrys voisi laajentua, tuoden mukaan monipuolisempia keinoja rakentaa niin koulukohtaista kuin opettajalähtöistä inklusiivista pedagogiikkaa sekä tukea inklusiivisen koulukulttuurin muodostumista.

6.2 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa tarkastellut ammatillisten oppilaitosten opettajien käsitykset ja kokemukset tuovat erittäin tärkeää ja uutta tietoa opettajien inklusiivisen pedagogiikan tietämyksestä sekä toteuttamisen lähtökohdista. Opettajien kokema pätevyys toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa heijastuu yhteiskunnan laatumista koulutuspoliittisista vaatimuksista sekä opettajien koulutuksen vastaavuudesta (Middelkoop ym., 2017), minkä vuoksi tutkielman tuloksien pohdinta yhteiskunnallisesta koulutusnäkökulmasta on sen kehittymisen vuoksi lähes välttämätöntä. Seuraavaksi tarkastelen pohtivalla otteella tutkielman tuloksien herättelemiä käsityksiä opettajien kokemien tarpeiden, koulukohtaisten muutosten, yhteiskunnallisen arvomaailman sekä opettajien koulutuksen näkökulmasta.

Tutkielman tulosten perusteella ammatillisten oppilaitosten opettajat yhdistävät yhtenäisesti inklusiiviseen pedagogiikkaan pitkälti tasa-arvoon ja osallisuuteen pohjautuvia käsityksiä, joita he pyrkivät myös toimintansa kautta toteuttamaan. Kuitenkin selkeä puute opettajien inklusiivisen pedagogiikan tietämyksessä koskee inklusiivisen pedagogiikan kokonaisvaikutuksellisuuden ja eri toimijoiden merkityksen hahmottamista. Opettajilla ei ole tällä hetkellä riittävää tietoisuutta siitä, mitä toimijoita inklusiivisen pedagogiikan toimet koskevat ja millaisia vaikutuksia koulu yhteisön inklusiivisen pedagogiikan varaan nojautuva koulukulttuuri voisi tuoda yksittäiselle opiskelijalle. Koettu tiedon puute inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan sisällöistä ja tavoitteista luo opettajille epävarmuuden sekä kaaoksellisuuden tunteita, jolloin kokemus työn kuormittuvuudesta korostuvat (Middelkoop ym., 2017; Miesera & Gebhardt, 2018). Lisäksi inklusion kokonaiskuvan hahmottamisen puutteellisuus voi selittää opettajien inklusiivisen pedagogiikan kohdistamisen pääasiassa opettajakeskeisiin toimiin. Opettajat ymmärtävät inklusiivisen pedagogiikan olevan merkityksellisessä asemassa koulutuksellisen tasa-arvon

toteuttamisessa, mutta sen toimien opettajalähtöisyyteen rajoittuvat käsitykset painottavat liiallisesti yksittäisten opettajien vastuuta. Tällöin opettajat kokevat inklusiivisen pedagogiikan perustuvan heidän omaan pedagogiseen osaamiseensa, mikä luo opettajille tarpeettoman suuria paineita opetuksen toteuttamisesta. Tätä ajatusta tukee myös aikaisempi tutkimus, jossa opettajat toteavat inklusion periaatteiden toteuttamisen vaativan heiltä osaamista, johon he eivät koe kykenevänsä vastaamaan toivotulla menestyksellä (Middelkoop ym., 2017; Miesera & Gebhardt, 2018; Niemi ym., 2018).

Opettajien työskentelyn käydessä raskaaksi inklusiivisen pedagogiikan osalta, Woodcock ja Woolfson (2019) ovat havainneet opettajien toivovan tilanteisiin ratkaisuja koulujen johtoportaalta. Opettajat kokevat tarvitsevänsä työskentelyn tueksi lisää opetusta tukevia resursseja, kuten enemmän opetushenkilökuntaa (Woodcock & Woolfson, 2019). Kuten jo aiemmin on todettukin, tutkimuksen valossa resurssien lisääminen ei ratkaise koulujen inklusiivisista käytänteistä koettuja ongelmakohtia (Chiner and Cardona, 2013). Näin ollen opettajien esittämiin inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen vaikeuksiin tulisi vastata koulujen rakenteellisilla sekä arvopohjaisilla muutoksilla. Koulujen tulisi lähtökohtaisesti suunnitella toimintansa inklusiota tukevaksi ja näin tarjota opetushenkilökunnalle selkeät puitteet, joiden varassa inklusiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa monipuolisesti. Käytännössä tämä näkyisi kouluissa inklusiivisten arvojen mukaisina ratkaisuin resurssien kohdennuksissa, kuten yhteisopettajuuden mahdollistamisena ja käytössä olevien tilojen muodostamisena inklusion periaatteita tukeviksi. Tällöin koulun inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan osapuolten velvollisuudet ja toiminta jakautuisivat tasaisemmin, mikä voi lievittää opettajien nykyisten näkemysten mukaista taakkaa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen vastuusta (Boyle ym., 2013)F.

Arvot ohjailevat yksilön päätöksentekoa ja toimintaa (Kuusisto & Tirri, 2019), mikä ilmenee koulujen sisäisissä kehitysratkaisuissa ja toimintakulttuurin muodostumisessa. Näin ollen koulujen muutos inklusiivisia periaatteita tukevaksi nojaa lähtökohtaisesti kouluhenkilökunnan ja rakenteellisista muutoksista vastaavien henkilöiden arvopohjaisiin muutoksiin. Kyseisten henkilöiden omatessa inklusiota puoltavia arvoja, on mahdollista ohjata myös koulujen toiminnan ja kulttuurin muutoksia inklusion periaatteiden mukaisiksi. Yhtäläisen

ja kattavan arvopohjan saavuttaminen on kuitenkin haastava tavoite, jonka saavuttamiseksi koulujen toimintaan vaikuttavien osapuolten tulisi saada yhteiskunnallista tukea. Näin ollen asianomaiset muutokset eivät ole mahdollisia ennen yhteiskunnassamme tapahtuvaa arvopohjaista kulttuurimuutosta.

Inklusiivisten periaatteiden täydellinen toteutuminen kouluissa edellyttäisi yhteiskunnan sitoutumista inklusiivisiin arvoihin ja niiden mukaiseen toimintaan. Jotta yhteiskunta pystyy sitoutumaan inklusiivisten arvojen mukaiseen toimintaan, edellyttää se etenkin poliittisilta päätöksentekijöiltä syvää inklusiivista tietämystä sekä sen arvoihin pohjautuvaa halua muuttaa yhteiskunnan toimintaa kaikkia osallistavammaksi. Tällöin yhteiskunnan toiminta ja päätöksenteko loisi inklusiivisten arvojen mukaisia, tasa-arvoistavia päätöksiä, mikä osaltaan näkyisi myös vastaavanlaisina kulttuurisina muutoksina niin yhteiskunnan jäsenten käsityksissä kuin toimintatavoissa. Ilman kyseistä yhteiskunnan inklusiivista tukea koulujen on hankala lähteä toteuttamaan inklusiota. Yhteiskunnan arvomaailma ja sen pohjalta tehdyt koulutuspoliittiset päätökset ohjailevat koulujen toiminnan rakentumista sekä resurssien käyttöä, mikä vaikuttaa koulujen arvomaailman rakentumiseen ja tätä kautta myös sen toiminnan mahdollisuuksiin. Näin ollen inklusiivisiin arvoihin panostamalla yhteiskunnallisella päätöksentekotasolla vaikutetaan merkittävästi sekä koulujen mahdollisuuksiin tarjota inklusioperustaista opetusta että nuorien kokemaan arvomaailmojen yhtäläisyyteen koulun ja muun elinympäristön välillä.

Vaikka suomalaisen yhteiskunnan päätöksenteossa on havaittavissa inklusion periaatteiden mukaista ajattelua, opettajien inklusiivisen pedagogiikan niukka tietämys kertoo yhteiskunnan inklusiotavoitteiden keskeneräisyydestä. Opettajat ovat tärkeässä roolissa koulujen inklusion toteutumisessa ja heidän toimintansa inklusion periaatteiden eteen näkyy myös monilla yhteiskunnan eri osa-alueilla (Haug, 2017). Merkityksellisyytensä vuoksi opettajien inklusiotietämyksen kehittämiseksi ja lisäämiseksi on erittäin tärkeää löytää keskeinen paikka yhteiskuntamme koulutusjärjestelmästä sekä löytää ne didaktiset keinot, jotka tarjoavat opettajille yksilölliset välineet inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Inklusiivisen koulutuksen saatavuuden ja sijoittamisen merkitys on saanut liikaa huomiota pedagogisen laadun kehittämisen kustannuksella (Haug, 2017), minkä vuoksi tutkielman tutkimustulosten puitteissa opettajien inklusiota käsittelevässä koulutuksessa

tulisi keskittyä monipuolisemmin koulu- ja opettajakohtaisten pedagogisten ratkaisuiden sekä mahdollisuuksien tarkasteluun. Tämän lisäksi kyseisen koulutuksen tulisi sisältää inklusion laaja-alaisempaa tarkastelua kulttuurisesta, yhteisöllisestä sekä eri toimijoiden näkökulmasta. Tällöin opettajien inklusiivisen pedagogiikan opettajalähtöinen tarkastelu laajentuisi käsittämään myös muiden toimijoiden toiminnan merkityksellisyyden, mikä vähentäisi opettajien kokemaa painetta ja vastuuta inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Näin opettajat saisivat tarvitsemiaan työkaluja oman sekä koulun inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseksi, mikä tukisi kokonaisuudessaan myös koulun inklusiivisen kulttuurin muodostumista.

Yhteiskunnan tehdessä päätöksiä inklusion periaatteita ja arvoja mukaillen panostetaan tulevaisuuden työntekijöiden ja kansalaisten tasa-arvoisen toimintakulttuurin rakentumiseen. Tämä korostuu etenkin kouluja koskevien päätösten laadinnassa, mutta toimiakseen tehokkaana kokonaisuutena, inklusio tarvitsee sitä vastaavan arvopohjan ilmentymisen myös yhteiskunnan muiden osa-alueiden päätöksenteossa. Tällöin yhteiskunnan organisaatioiden arvomaailmat muodostavat osallisuutta tukevan kokonaisuuden ja edesauttavat inklusiivisten arvojen vakiintumista osaksi yksilöiden toimintaa. Vaikka koulujen toiminta on vahvasti yhteydessä koulutuspoliittisiin päätöksiin, tukemalla opettajien pätevyyden kokemuksia koulutuksen avulla on mahdollista kehittää koulujen inklusiivista kulttuuria ja toimintaa. Opettajien kokiessa varmuutta inklusion tietämyksestä sekä itsestä inklusiivisen pedagogiikan toteuttajana, voidaan tukea myös opiskelijoiden oppimista sekä kokemusta osallisuudesta. Tämän tutkielman tutkimustuloksiin nojaten opettajat tarvitsevat runsaamman ja selkeämmän tiedon siitä, mitä inklusion arvojen mukaisella toiminnalla tarkoitetaan, keitä sen toiminta koskee sekä kuinka koulun eri toimijoiden tulisi vastata inklusiivisen pedagogiikan toteutukseen. Kyseisen tiedon pohjalta on siten huomattavissa, että vain koulutuksen ja tiedon lisäämisen avulla voidaan saavuttaa se arvopohjainen muutos, joka tarvitaan inklusion sekä inklusiivisen pedagogiikan toimivien lähtökohtien asettamiselle niin koulu- kuin yhteiskuntatasolla.

6.3 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kulkevat mukana kaikissa tutkimusprosessin aikana tehdyissä valinnoissa. Tutkimusten eettisyys rakentuu tutkimuksen aikana tehtyjen ratkaisuiden ja raportoinnin varaan, kiteytyen mahdollisimman luotettavan informaation tuottamiseen. Tämän vuoksi tutkielmassa on pyritty ylläpitämään kriittistä ajattelua läpi tutkimusprosessin ja sen eri vaiheiden. Eettisyyden ohella tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkittavan ilmiön tarkasta ja huolellisesta kuvailusta, tulkinnasta sekä tulosten ja teorian yhtenevästä vuoropuhelusta. Näin ollen tutkielmassa tehdyt valinnat on perusteltu monipuolisesti, viitaten käytettyihin teorioihin sekä aikaisempiin tutkimuksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu validiteetin ja reliabiliteetin muodostamin linjauksin (Newton Suter, 2014). Validiteetti eli pätevyys tarkastelee valittujen tutkimusmenetelmien soveltuvuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009), mihin on tässä tutkielmassa pyritty vastaamaan esittämällä tehdyt valinnat ja tutkimustulokset siten, että lukijan on mahdollista ymmärtää tutkijan tekemiä valintoja. Tämän lisäksi tutkielmassa on tavoiteltu tutkimusongelman rajauksen, käytettyjen termien, aineiston analyysin ja sen avulla saatujen tulosten mahdollisimman yksityiskohtaista kuvailua, jotta lukija saisi mahdollisimman kattavan kuvauksen tutkimusprosessin aikana tehdyistä valinnoista sekä pystyisi tarkastelemaan niitä kriittisesti (Hirsjärvi ym., 2009). Reliabiliteetti eli toistettavuus on huomioitu tutkielmassa selkeän ja johdonmukaisen teorian valinnassa, järjestelmällisellä analyysillä sekä tulosten esittämisen johdonmukaisuudella. Näiden reliabiliteettia ylläpitävien huomiointien avulla tutkielma pyrkii vastaaviin tutkimustuloksiin sitä toistettaessa, jolloin tutkimustulosten luotettavuus kohenee (Hirsjärvi, 2009; Newton Suter, 2014). Tutkielman tuottaessa uutta tietoa validiteetin ja reliabiliteetin merkitys vahvistuu, sillä tutkielmassa joudutaan nojautumaan aikaisempiin teorioihin ja perustelevaan niiden valinnat sekä merkityksellisyys perinteisiä pro gradu - tutkielmia kattavammin.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa ja etenkin sen lisäämisessä on tarpeellista huomioida myös triangulaatiot. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät Denzinin (1978) neljä päätyyppiä, joiden avulla triangulaatiota voidaan toteuttaa:

1. *Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio*: tietoa kerätään useilta eri tiedonantajaryhmältä, esimerkiksi opettajilta ja oppilailta.
2. *Tutkijaan liittyvä triangulaatio*: tutkimuksen tekoon osallistuu monta eri tutkijaa.
3. *Teoriaan liittyvä triangulaatio*: tutkimuksessa hyödynnetään monia teoreettisia näkökulmia.
4. *Metodinen triangulaatio*: tutkielmassa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä.

Tämän tutkielman osalta triangulaatio toteutuu tutkijatriangulaationa. Triangulaation avulla tutkija sitoutuu tutkimusprosessissa tarkastelemaan eri näkökulmia ja käsityksiä tutkimuksen edistämisestä, josta erityisesti tutkijatriangulaatio auttaa ymmärtämään analyysivaiheessa aineiston sisältöjä kattavammin. Tutkijatriangulaation avulla tutkijakollegat voivat jakaa ajatuksiaan ja näkemyksiään tutkimusprosessin eri vaiheissa, mikä edesauttaa tutkimusprosessissa erityisesti analyysivaiheessa sekä johtopäätöksiä tehdessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Yhtäläisistä sekä eroavista näkemyksistä keskusteltaessa tutkimuksessa voidaan päästä syvemmälle tulkinnan tasolle, mikä huolellisesti rakennettuna monipuolistaa tutkielmaa sekä lisää sen luotettavuutta.

Tässä tutkielmassa tutkijatriangulaatiosta oli suuresti apua etenkin aiheen rajauksessa sekä tutkimusprosessin teoriataustan asettelussa. Tutkielman aiheen haastavuuden vuoksi tutkimustehtävän rajaaminen sekä tarvittavien lähtökohtien muotoileminen yhdessä muiden Oppijan oikeus – opettajan taito - hankkeeseen osallistuvien tutkijoiden kanssa edesauttoi laajan aineiston hallitsemisessa. Yhteinen ennakkokäsityksien ja aikaisempien tutkimusten esille tuominen nosti esiin useita vaihtoehtoisia näkemyksiä ja ratkaisuja myös tutkimustehtävän asettamisen jälkeen. Vaihtoehtoisten ratkaisujen puntarointi sekä vertailu piti yllä jatkuvaa kriittistä lähestymistapaa, minkä vuoksi myös itsereflektion harjoittaminen oli ensiarvoisen tärkeää. Näin ollen reflektio ja vaihtoehtoisten ratkaisuiden pohtiminen toimi tutkielmassa puolueettomien tulkintojen tavoittelun edellytyksenä. Toisaalta tutkielman luotettavuutta olisi lisännyt toisen tutkielman tekijän kanssa tehtävä jatkuva yhteistyö, jolloin

ajatustenvaihto toisten osapuolien kanssa olisi tapahtunut intensiivisemmin prosessin aikana ja nostanut näin ollen mahdollisia ennakoasenteita esiin.

Laadullisen aineiston hankinnassa tutkituille annettujen lupauksien pitäminen ja aineiston anonymisointi ovat oleellinen osa tutkittavien suojaa (Kuula, 2011). Tutkittavien suojaaminen toteuttaa itsemääräämisoikeuden ja yksityisyyden kunnioittamista, mikä on välttämätöntä tutkimusten eettisyyden ja luotettavuuden toteuttamisessa. Tässä tutkielmassa pidettiin erityistä huolta vastanneiden oikeuksien toteutumisesta, etenkin aineistoa kerätessä sekä sitä käsiteltäessä. Tutkimukseen osallistuminen tapahtui vapaaehtoisesti ja sen keskeyttäminen oli mahdollista prosessin aikana. Vastajilla oli myös mahdollisuus olla yhteyksissä puhelimitse ja sähköpostin avulla tutkimuksen toteuttajien kanssa. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuneiden nimiä ja tarkentavia henkilötietoja ei kerätty anonymisoinnin helpottamiseksi. (Kuula, 2011.) Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen sen hallinnasta ja käytöstä kirjoitettiin lisäksi myös aineistosopimus, joka edellytti aineiston säilyttämistä ulkopuolisten henkilöiden ulottumattomissa. Näin ollen tutkimuksen aineistoa ei esitelty tarkemmin seminaareissa tai tarkasteltu tutkielman ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Näiden toimien avulla tutkimusmateriaalin hankinnassa sovellettiin hyvän tieteellisen käytännön ohjeita ja neuvoja, sekä pyrittiin mahdollisimman eettiseen sekä huolelliseen aineiston käsittelyyn.

Tutkielman osallistuessa Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeeseen, korostuvat näiden kriteerien sisällöistä etenkin vastuullisen tiedeviestinnän sekä muiden tutkijoiden saavutuksiin osoittavien viitteiden merkitykset. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2020.) Tutkielmassa otetaan muiden tutkijoiden työ ja saavutukset huomioon heidän työhönsä tai julkaisuihinsa viitattaessa, esimerkiksi tarkkojen viitteiden ja kappalejakojen avulla. Näiden seikkojen avulla tutkielmassa pyritään mahdollisimman tarkkaan tiedonantoon, sekä rehellisyyteen.

Newton Suter (2014) määrittelee hyvän laadullisen tutkimuksen löytävän merkityksellisiä ja toistuvia teemoja sekä uusia oivalluksia. Lisäksi hyvän laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi tuo parempaa ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tutkielman aineiston vastauksissa toistuivat samankaltaiset vastaukset, jotka luokiteltiin analyysissä yhtenevästi teorian kanssa. Aineiston vastaukset riittivät vastaamaan kaikkiin käytetyn teorian mukaisiin luokitteluihin

ja jokaiseen luokkaan yhdistyi useita eri vastauksia. Kyseisten luokkien osalta voidaan siten havaita saturaatiopisteen löytyneen. (Eskola & Suoranta, 2014.) Tutkielmassa käytetty aineisto vastaa siten riittävän kattavasti tutkielman tarpeisiin. Aineiston luotettavuutta parantaa myös sen maakuntalähtöisyys, jolloin aineisto kerättiin useammasta eri kohteesta. Näin ollen samankaltaisten näkemysten toistuessa maakunnan eri kouluissa voidaan todeta tutkielman tuovan uutta, merkittävää ja pohdinnan arvoista tietoa myös valtakunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkittava ilmiö on erittäin laaja ja haasteellinen, sillä suomalaista tutkimusta ammatillisten oppilaitosten opettajien inklusiivisen pedagogiikan ymmärtämisestä sekä toteuttamisesta ei ole toteutettu aikaisemmin lähes lainkaan. Näin ollen tutkielmaa tehdessä on tiedostettu, ettei se pyri antamaan täydellistä kuvaa tutkitusta ilmiöstä, vaan sen avulla pyritään luomaan tarkastellun ilmiön lisätutkimuksille otolliset lähtökohdat sekä osoittamaan ilmiön mukaisen yhteiskunnallisen herättelyn tarpeellisuus. Tässä tutkielmassa on syvennytty tarkastelemaan opettajalähtöisiä käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisesta pedagogiikasta ammatillisten oppilaitosten kontekstissa, paneutumatta tarkemmin tutkimukseen osallistuneiden opettajien aikaisempiin työkokemuksiin ja koulutustaustoihin. Kokemukset ja yksilöiden tavat ymmärtää ovat subjektiivisia, ainutlaatuisia ja aikaan sidottuja sekä ne muodostuvat aina yksilön elämänhistorian muodostamasta elämismaailman perspektiivistä käsin (Juntunen & Mehtonen, 1982; Perttula, 2008). Tästä syystä opettajien inklusiivisen pedagogiikan näkemysten ja kokemusten täydellinen tulkinta edellyttää kokemusten ja niiden saamien merkitysten muodostumisen tarkempaa, moniulotteisempaa tarkastelua. Kokemuksia tutkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että tutkijalle esiintyvä aihe on tutkittavan kuvaus hänen elävästä kokemuksestaan (Perttula, 2008). Kokemuksia tutkimalla ei siten voida saavuttaa täydellistä ymmärrystä toisen henkilön tajunnan tapahtumista ja näin ollen ymmärtää kokemuksen täyttä merkityksellisyyttä.

Kyseisten seikkojen lisäksi tutkielman luotettavuudella asettaa haasteita Boothin ja Ainscowin (2005) ”Index for inclusion” teoksen kulttuurisidonnaisuus. Vaikka tutkielmassa käytettiin Kokon ja Pietiläisen (2005) suomentamaa ja suomalaiseseen koulukulttuuriin mukautettua versiota ”Index for inclusion” -teoksesta, teoksen inklusiiviset ja pedagogiset ratkaisut ovat lähtökohtaisesti

rakentuneet englantilaisen koulukulttuurin ja sen tarpeiden ympärille. Ammatillinen koulutus ei kuitenkaan noudata inklusiivisten käytänteiden ja pedagogisten ratkaisuiden suunnittelussa yhtä tiettyä inklusio-mallia, mikä loi tutkielmalle haasteen tarkastella sekä ryhmitellä aineiston tuottamaa tietoa. ”Index for inclusion” -teoksen inklusion indeksit vastasivat tähän tutkielman teoreettisen lähtökohdan ja selkeän ryhmittelyn tarpeeseen, jolloin aineiston tuottaman uuden tiedon käsittely inklusion indeksien avulla on luotettavampaa kuin yksittäisen tutkijan tekemät päätelmät. Tällöin teoksen inklusion indeksien hyödyntäminen tuo myös tutkielman luotettavuuden arvioinnille ja sen kriittiselle tarkastelulle uusia näkökulmia, joita voi käyttää jatkotutkimusaiheita rajatessa ja muotoiltaessa vastaamaan tulevaisuuden tutkimustarpeisiin.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Ammatillisten oppilaitosten opettajien inklusiivisen pedagogiikan käsityksiä ja toteuttamista koskevaa tutkimusta on toteutettu Suomessa erittäin vähän, mikä tuotti tutkielman toteuttamiselle useita eri haasteita. Aikaisemmat suomalaiset inklusiota käsittelevät tutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa perusopetuksen ympäristöihin, minkä vuoksi niiden tuloksia ei ole mielekästä yhdistää toisen asteen koulutuksen tarkasteluun. Näiden tutkielman kannalta haastavien lähtökohtien perusteella huomataan kuitenkin, kuinka toisen asteen koulutuksia koskevan yhteiskunnallisen päätöksenteon tueksi tarvitaan tutkielman aihepiiriä vastaavaa tutkimusta luotettavan ja laadukkaan tiedon lisäämiseksi. Tämän lisäksi tutkielman monipuoliset ja uutta tietoa tuottavat tulokset tarjoavat erittäin runsaasti mahdollisuuksia jatkotutkimukselle, sillä jokaisen tutkimustulosten osion tarkastelu voisi tuoda syvällisempää ja erittäin tarpeellista tietoa opettajien inklusiivisen pedagogiikan hallinnasta. Ilman tarkentavaa tietoa opettajien nykyisistä inklusiivisen pedagogiikan lähtötasoista ja koetuista tarpeista, yhdistettynä yhteiskunnan näkökulmia koskevaan tutkimukseen, on minkään tahon vaikea lähteä kehittämään yhteiskunnallisesti kannattavaa inklusiota.

Inklusiivisen pedagogiikan ymmärtämisen ja toteuttamisen tutkiminen on alku inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseksi sekä koululähtöisestä että yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän tutkielman tuoma tieto

osoittaa, kuinka tutkimuksen lisääminen opettajien lisäkoulutuksen ja opetuksen muutosten suhteen on enemmän kuin välttämätöntä inklusion tehokkuuden ja opettajien ammattitaidon rakentamisen kannalta. Lisätutkimukset opettajien inklusiivisen pedagogiikan tietämyksestä sekä toteuttamisesta auttaisivat vastaamaan opettajien kokemuksiin tiedon tarpeisiin, jolloin sen mukaisella toiminnalla pystyttäisiin tukemaan myös opettajien kokemuksia itsestä inklusiivisen pedagogiikan toteuttajina. Opettajien inklusiivisten taitojen edistämiseksi olisi kannattavaa myös toistaa kyseiset jatkotutkimukset sekä ammatillisten oppilaitosten opettajilla että lukio-opettajilla. Tällöin vastausten vertailun avulla on mahdollista etsiä tarkemmin niitä opettajien koulutuksen rakenteellisia kohtia, joihin opetusta inklusion periaatteista tulisi sijoittaa.

Lisäksi olisi mielenkiintoista saada tarkempaa tietoa siitä, kuinka ammatillisten oppilaitosten opettajat itse kehittäisivät inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan toteuttamista omassa kouluympäristössään. Opettajat nostivat tutkielman aineistossa esille useita puutteita, joihin he kokivat koulujen johtoportaan kykenevän vaikuttaa, mutta vastauksissa ei ilmennyt suoria toiminnallisia ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi. Kuitenkin näitä käsityksiä tutkimalla saataisiin arvokasta tietoa siitä, kuinka koulun sisäisillä toimilla voitaisiin vaikuttaa inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen johdonmukaisuuteen ja tehokkuuteen. Toisaalta vastaavaa tietoa voitaisiin kerätä opettajien lisäksi esimerkiksi myös koulujen rehtoreilta, jolloin osapuolten näkemyseroista ja -yhtäläisyyksistä on mahdollista aloittaa koulun sisäistä keskustelua tarvittavista muutoksista. Tällaisella tutkimuksella olisi mahdollista päästä käsiksi vielä tarkemmin niihin ulottuvuuksiin, joiden perusteella myös taloudellisia ratkaisuja kouluissa muodostetaan.

Tutkielman tuloksissa yhteiskunnan arvot näyttäytyvät merkittävinä inklusiivista pedagogiikkaa tukevinä elementteinä. Yhteiskunnan päättäjien arvojen heijastuessa valtakunnalliseen päätöksentekoon, myös inklusiivista pedagogiikkaa koskevat koulukohtaiset ja koulutukselliset ratkaisut juontuvat koulutuspolitiisten päätösten takana vaikuttavasta inklusiivisesta tietoisuudesta ja sitä kohtaan olevista asenteista (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Opettajien koulutuksen ja koulujen toiminnan kehittäminen inklusiota ja inklusiivista pedagogiikkaa tukeviksi vaatisi tutkielman tulosten perusteella kartoitusta koulutuspolitiittisten päätöksentekijöiden inklusioasenteista sekä tietoisuudesta.

Kyseisellä tutkimuksella saataisiin tietoa koulutuspoliittisten päätösten arvopohjaisista sekä asenteellisista lähtökohdista, minkä avulla kyettäisiin keskittymään yksityiskohtaisemmin tarvittavien inklusiivista pedagogiikkaa tukevien arvojen muutostarpeisiin. Aiemmat tutkimukset tukevat vastaavanlaisen tutkimuksen tarvetta, sillä päätöstentekijöiden inklusiivisten arvojen ja asenteiden tarkastelu vaikuttaa laajasti yhteiskunnan eri toimijoiden toiminnanohjaukseen ja kehitykseen. Tästä johtuen kyseisten jatkotutkimusehdotusten toimeenpano olisi enemmän kuin merkittävää yhteiskunnallisten muutosten aikaansaamiseksi.

LÄHTEET

- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. Teoksessa C. Gine (toim.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (s. 167–170).
- Ainscow, S., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
<https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alasuutari, P. (2019). Laadullinen tutkimus 2.0. (5. painos). Vastapaino.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Reprinted. Centre for Studies on Inclusive Education u.a.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). Koulu ja inklusio - työkirja osallistuvan opetuksen järjestämiseksi. Toim. L. Kokko & E. Pietiläinen. Kehitysvammaliitto.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Cheminais, R. (2013). *Inclusion and School Improvement: A Practical Guide*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315064789>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International journal of inclusive education*, 17(5), 526–541.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.
- Eskola, S., & Raudasoja, A. (2018). Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö erityisen tuen näkökulmasta. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Hei me HOKSataan!: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä* (s. 8-17). Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gadamer, H.-G. (2004). Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Vastapaino.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. State University of New York press.
- Hakala, L., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4).
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
<http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haustätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa F. Kiuppis, & R. S. Haustätter (toim.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (s. 119–132). Peter Lang.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Tammi.
- Juntunen, M., & Mehtonen, L. (1982). *Ihmistieteiden filosofiset perusteet* (2. painos). Gummerus.
- Kananen, J. (2008). *Kvantti: kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology* (4. painos). SAGE Publications.
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.),

- Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–266). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Kukkonen, H., & Raudasoja, A. (2018). *Osaaminen esiin: ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.
- Kyrö-Ämmälä, O., & Arminen, K. (2020) Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 47–71). PS-kustannus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531 (2017).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta, 548 (2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180548?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=548%2F2018>
- Lilja, N. (2018). Keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. painos, s. 128–139). PS-kustannus.
- Lukiolaki, 714(2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals–images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599> .
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2. painos). SAGE Publications.

- Moberg, S., & Savolainen, H. (2015) Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 68–90). PS-kustannus.
- Mäkinen, M. (2018). Curriculum Ideologies Reflecting Pre-Service Teachers' Stances toward Inclusive Education. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.76326>
- Newton Suter, W. (2012). *Introduction to educational research a critical thinking approach* (2. painos). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384443>
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., & Huhtanen, M. (2018). *Maailman parhaiksi opettajiksi – Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Niemi, J., & Jahnuainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Opetushallitus. (2017a) *Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA)*. e-Perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6357898>
- Opetushallitus. (2017b). *Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa*. e-Perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>
- Opetushallitus. (2021a). *Ammatillinen koulutus Suomessa*. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>
- Opetushallitus. (2021b). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ammatillisessa koulutuksessa*. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Opetushallitus. (2021c). *Valmentavat koulutukset*. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/valmentavat-koulutukset>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021a). *Opiskelu ja tutkinnot*. Minedu. <https://minedu.fi/ammattikoulutus-opiskelu-ja-tutkinnot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021b). *Opintojen henkilökohtaistaminen*. Minedu. <https://minedu.fi/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen>

- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4. painos). SAGE Publications.
- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K., & Paulus, P. (2020). Dealing with inclusion—teachers’ assessment of internal and external resources. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821450>
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuslaki, 628(1998). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M., & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 59–75.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>
- Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 29–42). PS-kustannus.
- Pyaneandee, C. (2018). *International Disability Law: A Practical Approach to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Routledge.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). The application of moral authority: the shift to the human rights perspective on disability through United Nations "soft" law. Teoksessa G. Quinn, T. Degener, A. Bruce, C. Burke, J. Castellino, P. Kenna, & S. Quinlivan (toim.), *Human Rights and Disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability* (s. 29–46).
- Raudasoja, A. & Rinne, S. (2018). Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (s. 16–23). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Ryökkönen, S. (2020). Opiskelijan ja vastuopettajan välisen vuorovaikutuksen merkitys vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa

- koulutuksessa. *e-Erika: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 5–13.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for learning*, 34(4), 433–442. <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1111/1467-9604.12277>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M., & Sahlstrom, F. (2017). *Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case*. Routledge.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika*, 14(1). <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2018). Oikeus osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen: YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2018–2019. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3908-0>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Suomen YK-liitto. (2015). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. YKliitto. https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK. <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>

- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All. UNESCO.
- United Nations. (2021a). *History of United Nations and Persons with Disabilities – United Nations Decade of Disabled Persons: 1983–1992*. UN. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/history-of-united-nations-and-persons-with-disabilities-united-nations-decade-of-disabled-persons-1983-1992.html>
- United Nations (2021b) *Universal Declaration of Human Rights. Peace, dignity and equality on a healthy planet*. UN. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos, 92–116). PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, 673 (2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>
- Valtioneuvoston asetusopetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta, 1150 (2017) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150>
- Van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding diversity: A Dutch case study on teachers' attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0045-9>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. (4. painos.). PS-kustannus.
- Watkins, A., & Meijer, C. J. (2016). Changing conceptions of inclusion underpinning education policy. Teoksessa C. Forlin, A. Watkins & C. J. Meijer (toim.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* (s. 1–18). Emerald Group Publishing.
- Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27 (2016).

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2

Zagona, A., Kurth, J., & MacFarland, S. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178.

<https://doi.org/10.1177/0888406417692969>