

JAANA ALAJOKI

”Miks tää systeemi ei toimi?”

Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta

JAANA ALAJOKI

”Miks tää systeemi ei toimi?”
Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
auditoriossa K103, Kalevantie 5,
Tampere, 26.11.2021, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

*Vastuuohjaaja
ja kustos*

Professori Marita Mäkinen
Tampereen yliopisto

Esitarkastajat

Professori (emerita) Pirjo Stähle
Aalto yliopisto

Dosentti Suvi Lakkala
Lapin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Suvi Lakkala
Lapin yliopisto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2021 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2175-8 (painettu)

ISBN 978-952-03-2176-5 (verkkajulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkajulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2021

KIITOKSET

Kiitollisuus. Se on päälimmäinen tunne, joka nousee mieleeni kirjoittaessani näitä rivejä. Enpä olisi arvannut ammatillisen uteliaisuuden johtavan väitöskirjan kirjoittamiseen.

Tutkimusprosessin alkumetreillä olen kirjoittanut päiväkirjaani: *Ajattelen tutkimustani sellaisena oman, ja toivottavasti muidenkin, työn kehittämisen projektina ja kentän äänen kuuntelemisena.* Työn loppuvaiheessa täydensin alun haparoivaa ajatustani: *Toivon, että tämä tutkimus nähtäisiin keskustelupuheenvuorona, jonka tarkoituksena on lisätä inklusioiden ymmärrystä ja irrottaa inklusiota erityisopetuksen kyljestä enemmän osaksi koko koulun toimintakulttuurin muutosta.*

Nyt on aika kiittää kaikkia teitä, jotka olette minua ohjanneet ja tukeneet tällä tutkimusmatkallani.

Ensimmäisenä haluan kiittää väitöskirjani ohjaajaa professori Marita Mäkistä. Sinä Marita haastoit ajatteluani kysymyksilläsi ja kommentoillasi koko tutkimusprosessin ajan. Kiitän kannustuksestasi ja uskon valamisesta etenkin silloin, kun itse epäilin työn valmistumista. Sillä, että luotit tekemiseeni, on ollut minulle suuri merkitys.

Väitöskirjani esitarkastajia, professori Pirjo Stähleä ja dosentti Suvi Lakkalaa kiitän heidän esitarkastuslausunnoissaan esittämistään rakentavista ja työtäni eteenpäin vievistä kommenteista, jotka ohjasivat minua väitöskirjani viimeistelyssä. Esitän kiitokseni myös Anna Rytivaaralle, jolta sain tutkimukseni alkuvaiheessa monta hyvää neuvoa. Mielenkiintoisista keskusteluista kiitän myös Hanna-Maija Sinkkosta. Venla Purhosta kiitän tutkimuksen kielenhuoltoon liittyvästä avusta.

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan jatkokoulutusseminaari tarjosi tutkimuksen tekijälle turvallisen ja asiantuntevan vertaisryhmän, mielenkiintoisia ja tutkimusprosessia tukevia keskusteluja sekä hyvää energiaa omaan tutkijankammioon vietäväksi. Lämmin kiitos teille kaikille tästä yhteisestä matkasta.

Haluan osoittaa lämpimät kiitokset myös tutkimukseen osallistuneille oppilaille, opettajille sekä oppilashuollon henkilöstölle, jotka annoitte minulle aikaanne.

Työyhteisöäni kiitän saamastani tuesta. Rehtorimme kannusti minua tutkimusprosessin eri vaiheissa ja tuki osaltaan työn loppuun saattamisessa. Erikseen haluan

osoittaa kiitokset Ari Silvennoiselle, Marjo Tiisanojalle sekä Anneli Aarniolle, joista jokainen on ollut omalla tavallaan vaikuttamassa tämän tutkimuksen valmistumiseen. Heistä jokaisen kanssa olen pohtinut vuosien varrella useamman kerran, miten saada jokainen oppilas tuntemaan olevansa arvokas ja tervetullut omaan kouluunsa.

Lopuksi kiitän perhettäni ja läheisiäni. Postuumisti kiitän isääni Arvia ja äitiäni Leenaa, jotka poistuivat tästä elämästä väitöskirjaprosessini aikana. Minä ja veljeni Petri opimme vanhemmiltamme työn tekemisen arvostamisen ja yrittämisen merkityksen. Tämä tutkimukseni olkoon kiitoksena siitä. Jorma, Krista, Miika ja Matias sekä Lauri, Sini, Pauliina, Petri ja Kirre sekä muut läheiset: Kiitos tuestanne ja kannustuksestanne. Luukas ja Vuokko, te saitte mamman unohtamaan olemassaolollanne hetkeksi kaiken muun ja muistamaan, mikä oikeasti on tärkeää.

Puolisoani Jormaa kiitän vankkumattomasta tuesta tämän prosessin aikana. Olet mahdollistanut huolenpidollasi tämän työn valmistumisen.

Siivikkalassa 1.10. 2021

Jaana Alajoki

TIIVISTELMÄ

Väitöskirja tarkastelee inklusion rakentumista peruskoulun yläluokilla (vuosiluokat 7–9). Koulumaailman käsitteenä inklusio viittaa kaikkien yhdessä opiskeluun omista lähtökohdistaan käsin sekä jokaista oppijaa kunnioittavaan koulukulttuuriin. Tutkimustehtävänä oli selvittää inklusion toimimisen edellytyksiä yläkoulussa ja tarkastella inklusiota yläkoulun prosessina. Inklusiivisen yläkoulun rakentumista tarkasteltiin opettajien (n=38), oppilaiden (n=4) ja oppilashuollon toimijoiden (n=6) näkökulmista. Tutkimustehtävää lähestyttiin myös systeemiteoreettisesti. Sosiaalisen entropian teoria ja itseorganisoitumisen teoria tarjosivat viitekehyksen inklusiota kohti kulkevan yläkoulun tarkasteluun prosessina. Tutkimus toteutettiin kouluetnografiana. Tutkimusaineisto analysoitiin sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin että teorialähtöisesti itseorganisoitumisen teorian ydinkäsitteiden avulla.

Tutkimustulosten mukaan toimivan inklusion edellytyksiä ovat hyvä suunnittelu, riittävä resursointi sekä inklusiiviseen kasvatukseen valmistava opettajakoulutus ja täydennyskoulutus. Moniammatillisuus ja oppilashuolto liitettiin osaksi inklusiivisen yläkoulun toimimisen edellytyksiä. Tutkimuksessa havaittiin, että inklusio yhdistettiin monesti erityisopetukseen, vaikka käsitteenä kaikille yhteinen koulu viittaa koko koulun toimintaan.

Tutkimuksen perusteella inklusio eteni prosessina. Kokemukset inklusiosta ilman resursseja saivat yläkoulun opettajat empimään inklusiiviseksi kutsutun koulun toimivuutta. Epäjärjestyksen lisääntyminen luokissa koettiin haittaavan oppimista ja opettamista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kantoivat huolta siitä, onko jokaisella oppilaalla peruskoulun päättyessä riittävät tiedot ja taidot siirtyä opiskelemaan toiselle asteelle. Oppilashuollon toimijat korostivat jokaisen oppilaan oikeutta osallisuuteen. Oppilaat pohtivat koulusysteemin tekemiä eroja oppilaiden välillä. Oma tai toisen tuen tarvetta ei koettu oppilaiden keskuudessa erityisenä asiana. Mukaan kuulumisen tarve ohitti paikoin oppimisen tarpeen, mutta ei syrjäyttänyt sitä. Inklusion systeeminen tarkastelu tarjoaa kouluille mahdollisuuden arvioida inklusiota koulukohtaisena prosessina ja sitä kautta kehittää koulujen omaa inklusiivista toimintakulttuuria.

Avainsanat: inklusio, yläkoulu, itseorganisoituminen, sosiaalinen entropia, etnografia

ABSTRACT

This dissertation focused on the construction of inclusion in the upper comprehensive school. As a concept of the school world, inclusion refers to learning and studying together, as well as a school culture that respects each learner. The construction of an inclusive upper comprehensive school was examined from the perspectives of teachers ($n = 38$), pupils ($n = 4$) and pupil care actors ($n = 6$). Social entropy theory and the theory of self-organization provided a frame of reference for looking at the school moving towards inclusion as a process. The study was conducted as a school ethnography. The research material was analyzed both with the methods of data-driven content analysis and theoretically with the help of the core concepts of the theory of self-organization.

The results of this study indicate that successful implementation of inclusive education reforms depends on good planning, adequate resourcing and both pre-service teachers training and in-service training that prepared to teach in inclusive classrooms.

According to the research results, the prerequisites for effective inclusion are good planning, adequate resourcing, and teacher training and inservice training that prepare for inclusive education. Multiprofessionalism and student welfare were incorporated as part of the preconditions for the operation of an inclusive secondary school. The study found that inclusion was often associated with special needs education, although the concept of education for all refers to the functioning of the whole school.

According to the study the inclusion proceeded as a process. Experiences of inclusion without resources made high school teachers hesitant about the functioning of a school called inclusive. Increased disorder in classrooms was perceived as hampering learning and teaching. The teachers who participated in the study were concerned that each student would have sufficient knowledge and skills to transfer to secondary school at the end of primary school. Student welfare actors emphasized the right of every student to inclusion. Students reflect on the differences between students made by the school system. The need for one's own or another's support was not perceived as a special thing among the students. The need to be included overtook the need for learning in some places, but did not displace it. A systematic

examination of inclusion as a process provides an opportunity for schools to assess inclusion as a school-specific activity and thereby develop each school's own inclusive operating culture.

Keywords: inclusion, upper comprehensive school, self-organization, social entropy theory, ethnography

SISÄLLYS

KIITOKSET
TIIVISTELMÄ
ABSTRACT

1	JOHDANTO	13
2	INKLUUSION MONET KASVOT	20
2.1	Inkluusio globaalina koulutuspoliittisena ideologiana.....	22
2.2	Inklusion rakentumisen vaiheita Suomen koulutuspolitiikassa....	25
2.3	Peruskoulu tuo tasa-arvoa koulutukseen	30
2.4	Kohti inklusiota	32
2.5	Lähi(ö)koulu yhteiskunnallista eriytymistä tasaamassa.....	38
2.6	Inkluusio paradigmojen välissä.....	40
3	INKLUUSIO YLÄKOULUN MUUTOSPROSESSINA	45
3.1	Inkluusio yläkoulun systeemisenä muutoksena.....	47
3.1.1	Sosiaalinen entropia inklusioarjessa	47
3.1.2	Muutos edellyttää vuorovaikutusta ja visiota.....	50
3.2	Inklusiivinen opettaja yläkoulussa	53
3.3	Inkluusio pedagogiikkana.....	58
3.3.1	Hyvä opetus sopii kaikille.....	60
3.3.2	Kohti inklusiivista pedagogiikkaa – inkluusio tutkimuksessa	62
3.4	Oppilashuolto inklusiota ja osallisuutta rakentamassa	65
3.4.1	Moniammatillisuus luo pohjaa inklusiolle	65
3.4.2	Oppilashuollon monta roolia	67
3.4.3	Oppilashuolto osallisuutta rakentamassa	68
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	74
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	74

4.2	Etnografisen tiedon rakentuminen	74
4.3	Tutkimuskoulut	79
4.4	Osallistujat	81
4.5	Tutkimusaineiston kokoaminen	81
	4.5.1 Opettaja haastattelut	82
	4.5.2 Oppilashuollon toimijoiden haastattelut	84
	4.5.3 Oppilaiden haastattelut	84
	4.5.4 Episodiaineisto	87
4.6	Tutkimuksen eettinen tarkastelu	89
5	AINEISTON ANALYYSIN RAKENTUMINEN	91
5.1	Puhe inklusiosta rakentaa kuvaa sen edellytyksistä: Aineistolähtöinen sisällönanalyysi vaiheittain	92
5.2	Puhe inklusion rakentumisesta kääntää katseen prosessiin	98
6	INKLUUSION EDELLYTYKSET – OSALLISUUTTA OPPIVA KOULUYHTEISÖ	104
6.1	Mukaan ottamisia ja erontekoja – rakentuva inklusio oppilaiden kuvaamana	105
	6.1.1 Kokemus kaikille yhteisestä koulusta on jokaiselle oma	105
	6.1.2 Ryhmytyminen	114
	6.1.3 Osallisuus	128
	6.1.4 Tuki	123
6.2	Hyvä suunnittelu, riittävä resurssi ja koulutus – inklusiivisen koulun avaimia	126
	6.2.1 Suunnittelu	126
	6.2.2 Resurssi	134
	6.2.3 Koulutus	137
6.3	Oppilashuolto osana inklusiivista yläkoulua	144
	6.3.1 Osallisuus	144
	6.3.2 Inklusio arvoina ja toimina	146
	6.3.3 Inklusiota tukeva oppilashuolto	148
6.4	Inklusiivisen yläkoulun edellytykset	155
7	EPÄJÄRJESTYKSESTÄ KOHTI UUTTA JÄRJESTYSTÄ – INKLUUSION RAKENTUMINEN PROSESSINA	157

7.1	Yläkoulu kaukana tasapainosta	158
7.2	Inkluusio lisää hämmennystä ja epävarmuutta.....	160
7.3	Hyvät opetuskäytänteet jakoon	163
7.4	Valinnan paikka	166
7.5	Aika osana prosessia	167
7.6	Itseorganisoitumisen mahdollisuudesta.....	171
8	POHDINTA	173
8.1	Tutkimusmatkalla kohti inklusiota.....	173
8.1.1	Jatkotutkimusehdotukset	181
8.1.2	Lopuksi	182
8.2	Tutkimuksen arviointia	183
8.2.1	Tutkijan positiot tutkimuskohteessa.....	183
8.2.2	Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus.....	187
	LÄHTEET.....	190
	LIITTEET	
	Kuvioluettelo	
	Kuvio 1. Inklusion edellytykset	157
	Kuvio 2. Inklusiivisen koulun rakentuminen itseorganisoitumisen prosessina Ståhlen (2004) mallinnusta mukaillen	170
	Taulukkoluetelo	
	Taulukko 1. Ote analyysin rakentumisesta: opettajanäkökulma	95
	Taulukko 2. Ote analyysin rakentumisesta: oppilasnäkökulma	96
	Taulukko 3. Ote analyysin rakentumisesta: oppilashuollon näkökulma.....	97
	Taulukko 4. Itseorganisoitumisen teorian käsitteiden selitykset inklusio- tutkimuksen viitekehyksessä Ståhlen (2004) mallinnusta mukaillen	102

1 JOHDANTO

Ilman mitään ennakkotietoa siitä, millaisesta oppilaasta on kyse, että ... ilman mitään omia valmiuksia siihen, miten heidät otetaan, tai koulutusta, huomioon, et tota, jos nyt tota uskallan sanoa, niin he menee siellä maskotteina mukana saamatta sitä apua, mitä heille eittämättä kuuluisi. En mää pysty...suuret joukot oppilaita, pysty ottaan huomioon.

Yläkoulun aineenopettajan toteamus kuvaa verraten hyvin tämän tutkimuksen alkupistettä. Yhteistä ihmettelyä siitä, mitä koulussa tapahtuu, kun inkluusio ilman ennakkovaroitusta oli astunut koulun ovesta sisään, asettunut luokkiin ja istumaan pulpetteihin. Taloksi asettunut oli tullessaan kiinnostava, mutta välillä tuskastuttavan hankala vieras. Se ei esitellyt itseään, eikä koulutalossa oikein tiedetty, mistä tässä kaikessa oli kyse. Paitsi sen verran, että integraatiosta oli alettu puhua inkluusiona, ja siinä se taisi olla koko ennakkovalmistelu ennen uuden tulokkaan saapumista oppitunneille.

Tämä tutkimus on saanut alkunsa yläkoulun opettajainhuoneessa esitetystä kysymyksestä: *Miks tää systeemi ei toimi?* opettajan tuskaillessa mahdottomuutta opettaa ja ohjata yksin heterogeenista ryhmää siten, että jokainen saisi tarvitsemansa avun, väki oppisi ja työrauha luokassa säilyisi. Kollegan kysymys jäi vaivaamaan mieltäni ja herätti kiinnostuksen asian tutkimiseen, sillä en löytänyt hänen kysymykseensä pienellä penkomisellakaan tuolloin tarkempaa vastausta. Näin päädyin selvittämään inkluusiiviseksi kutsutun yläkoulusysteemin toimimisen haasteita. Ymmärsin, että päästäkseni inkluusioon ja systeemiin kiinni, minun tuli ottaa ensin selvää, millaisia kokemuksia opettajilla, oppilailta ja oppilashuollolla oli inkluusiosta yläkoulussa. Jo varsin varhaisessa vaiheessa, opettajien ensimmäisiä haastatteluja litteroidessani havaitsin, että tutkimuksessa oli kyse myös inkluusiosta prosessina, ja sen kuvaamiseen vaadittaisiin tutkimuksen abstraktiotason nostamista. Näistä havainnoista tutkimustehtävä alkoi tarkentua: *Mitkä ovat inkluusion toimimisen edellytykset yläkoulussa ja miten inkluusio rakentuu prosessina.*

Inklusion voi suomalaisen koulumaailman arkitulkinnan pohjalta määritellä kaikkien oppilaiden yhdessä opiskeluksi¹. Suomalaisen koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman perusteiden normiston pohjalta inklusiota voi tarkastella myös erillisestä erityisopetuksesta siirtymisenä kolmiportaisen koulunkäynnin tuen piiriin ja kaikille oppilaille yhteiseen opetukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, [myöh. POPS, 2014], OPH, 2016, 61). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen inklusiivinen lähtökohta on kirjattu lauseeseen: *Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti* (POPS, 2014, 18). Opetussuunnitelman inklusiototeamukseen liitän myös opetussuunnitelman kirjauksen: *Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä* (POPS, 2014, 12).

Perustan tutkimukseni Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Ihmisoikeusjulistuksen (1948) ja Salamancan sopimuksen (Unesco, 1994) arvopohjaan ja tavoitteeseen taata jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuus opetukseen ja opiskeluun yhdessä toisten kanssa. Tutkimus on inklusioon ja peruskoulun vuosiluokkiin 7–9 (myöhemmin yläkoulu) kiinnittynyt tutkimuspuheenvuoro. Tutkimuksessani on kaksi teoreettista viitekehystä, joista ensimmäinen liittyy laajaan inklusiokäsitykseen ja toinen laajentaa tutkimusta systeemiteoreettiseen suuntaan. Sosiaalisen entropian teoria tarkastelee epäjärjestystä ja hajetta muutosvoimana ja itseorganisoitumisen teorian avulla kuvaan tutkimuksessa koulusysteemin muutosprosessia.

Inklusiota tutkittaessa ja siitä keskusteltaessa on tärkeä määritellä, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Göransson ja Nilholm (2014) ovat analysoineet inklusion määritelmiä ja niiden kehittymistä. He kuvaavat määrittelyn kehitystä neljän kategorian avulla. Tutkimuksessani rinnastan kategoriat osaksi inklusiioymmärryksen rakentumista. Ensimmäinen kategoria näkee inklusiivisen koulun vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden fyysisen sijoittelun kautta ja tukemisena yleisopetuksessa. Toinen ja osin kolmas kategoria suuntaavat katseen myös yhteisöön, mutta keskittyvät enemmän yksilön ohjaamiseen. Kolmas kategoria näkee inklusion kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämisen lähtökohtana ja rakentaa kaikille yhteistä opetusta eriyttämällä opetusta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Neljäs kategoria liittyy inklusion osaksi yhteisön rakentamista ja koko koulun toimintakulttuuriin liittyvää muutosta (Göransson & Nilholm, 2014,

¹ Tässä tutkimuksessa inklusiivinen yhdessä opiskelu tarkoittaa sitä, että yksilöllistä tukea oppimiseensa tarvitsevat oppilaat ovat oman yleisopetuksen ryhmänsä täysivaltaisia jäseniä, vaikka opetusta eriytetään ja järjestetään eri tavoin. Oppilaiden tarvitsema tuki voidaan toteuttaa aineenopettajien samanaikaisopetuksena, aineenopettaja - erityisopettaja työparin yhteistyönä tai osa-aikaisena pienryhmäopetuksena tai muiden soveltuvien tuki- ja ohjausjärjestelyiden avulla.

268–270). Oma tutkimukseni pyrkii inklusion tarkasteluun neljännen kategorian näkökulmasta.

Käytän käsitteitä inklusio ja inklusiivinen pääsääntöisesti koulutuksen ja opetuksen järjestämiseen liittyvinä ilmauksina. Olen monen muun tapaan pitänyt inklusiota käsitteenä hankalana, sillä se ei kuvaa sanan sisältöä tai auta ymmärtämään sitä, mitä inklusio tarkoittaa. Kollegani kysyi oppilailta, miten he ymmärtävät inklusion. Se kannatti. Kuudesluokkalainen² määritteli inklusion tarkoittavan suomen kielellä *jokaisen hyvin mukaan ottamista*. Oppilaan määritelmä tiivistää inklusiosta olennaisen.

Inklusiota voidaan määrittää oppilaiden yhdenvertaisuuden avulla ja opetuksen järjestämisen kautta kysymällä, miten inklusiivinen opiskelu toteutetaan käytännössä. Perustavaa laatua oleva kysymys on kuitenkin: *Mikä on oppilaan etu?* (Dyson, 1999; Berg & Schneider, 2012; Myklebust, 2007). Naukkarisen (2000) mukaan inklusiivisen koulun filosofia perustuu yksinkertaisesti yhdistyneen koulutusjärjestelmän ajatukseen eli se on kaikkien oppilaiden opetuksen yksilöllistämistä samassa koulussa heterogeenisissä ryhmissä. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei tarvitse siirtää opiskelemaan erityisiin kouluihin tai ryhmiin, mikäli inklusion toimintaedellytykset, kuten joustavat tuen järjestelyt, ovat kunnossa. (Spratt & Florian, 2015; Karin ym., 2012, Rytivaara 2011.)

Spratt ja Florian (2015) pitävät tärkeänä inklusiivisen koulutyön onnistumiselle yleisopetuksen opettajien inklusiovalmiuksien parantamista koulutuksen keinoin, ja Karin ym. (2012) raportoivat inklusiivisen koulutyön toimivan parhaiten silloin, kun koko koulu on sitoutunut siihen. Toisaalta erityisoppilaan 'leima' ja mahdollinen kiusaaminen ovat tekijöitä, jotka ylläpitävät jännitteitä oppilaiden keskuudessa ja vaikuttavat vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden itsetuntoon, mikäli niihin ei puututa. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien kohdalla koulutus, tiedon lisääminen sekä lisätuen tarjoaminen luokkaan vähentävät inklusioon liittyviä epäluuloja. Myös luokan tasolla oppilaiden moninaisuudesta avoimesti puhumisen koetaan vähentävän luokan sisäisiä jännitteitä (Karin ym., 2012, 71–712).

Tutkimukseni liittyy ensisijaisesti kasvatustieteiden tieteenalaan ja tutkimuskontekstina läpi tutkimuksen on yleisopetus ja sen rakentuvat inklusiiviset käytännöt. Tutkin inklusiota osana suomalaista peruskoulua ja tulkiten inklusion tarkoittavan jokaisen oppilaan tukemista omassa kouluympäristössään, ja koko yhteisön kasvamista ja kasvattamista moninaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen.

² Oppilas, joka määritteli inklusion, on kaksikielinen ja hänen käännöksensä pohjana on ranskan kieli.

Kiuppis (2014, 747–748) pohtii, keitä ovat ne oppilaat, joihin fokusoidaan, kun puhutaan inklusiivisesta opetuksesta tai koulutuksesta. Tässä tutkimuksessa toimiva lähtökohta voisi olla kaikille yhteinen koulu ilman erityistä kysymystä kenelle. Tällä viitataan Kiuppisin (2014, 748) ehdotukseen inklusion yhteisestä määrittelystä: *Education for all and inclusive education: increasingly similar education themes without focus of disability?* Tulkitseen lauseen tarkoittavan jokaisen oppilaan kohtaamista lähtökohtaisesti yksilönä ilman erityisiä määritelmiä. Tämä ei tarkoita kuitenkaan tuen tarpeiden huomiotta jättämistä. Tutkimuksen näkökulma inklusioon perustuu suomalaista peruskoulua normittavaan lainsäädäntöön ja ohjeistukseen sekä niin sanottuun laajaan inklusiivisuuskäsitykseen (ks. Booth & Ainscow, 2002; Waitoller & Artiles, 2013; Hakala & Leivo, 2015) Laaja tulkinta inklusiosta liittyy lähikoulun kehittämiseen kaikille yhteiseksi kouluksi. Unesco (2005) näkee inklusion prosessina, jolla kiinnitetään huomiota ja vastataan kaikkien oppijoiden erilaisiin tarpeisiin lisäämällä opetukseen, koulutukseen, kulttuuriin ja yhteisöön osallistumista. Booth ja Ainscow (2002, 3; 2005, 14) näkevät inklusion ideaalina ja tavoitteena, jota kohti tulee pyrkiä konkreettisin toimin poistamalla oppimisen ja osallisuuden esteitä kaikilta oppilailta. Heidän mukaansa inklusio viittaa koko kouluyhteisön kehittämiseen ja tarkoittaa myös opettajien ja koko henkilöstön tarpeiden huomioimista tässä prosessissa.

Tutkimukseni täyttää inklusiiviseen koulutyöhön liittyvän toimintakulttuurin muutoksen systeemiseen tarkasteluun liittyvää tutkimusaukkoa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut inklusion toimintaedellytyksistä yläluokilla ja inklusiivisen yläkoulun rakentumisesta prosessina sekä yhtenäisen peruskoulun toimintakulttuurin kehittämisen jatkumona. Systeeminen tarkastelutapa on nousemassa esiin inklusiivista kasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa. Tämä tutkimus tuo vähän käsiteltyä näkökulman inklusion tutkimiseen koulussa.

Sosiaalisen entropian teoria (Bailey, 1990) ja Ståhlen (2004) mallinnus itseorganisoinnin teoriasta auttavat ymmärtämään inklusion rakentumista. Entropia käsitteenä viittaa hajeeseen tai epäjärjestykseen systeemissä. Tulkitseen hajeen viittavaan kouluyhteisön luonnolliseen diversiteettiin, elon- ja väenkirjoon. Epäjärjestys kuuluu osaksi toimintakulttuurin muutosta, mutta pitkittyessään se voi viitata systeemin toimimattomuuteen, kuten tutkimuksen alkukysymyksen esittänyt opettaja sanoitti. Inklusioproblematiikan abstrahointi voi tehdä näkyväksi niitä asioita, jotka systeemin tasolla estävät tai hidastavat inklusiivisen koulun rakentumista. Ståhlen mallinnus Prigoginen itseorganisoinnin teoriasta tarjosi toimivan työkalun ja menetelmän inklusion tarkasteluun tässä yhteydessä. Baileyn sosiaalisen

entropian teorian merkitys tässä tutkimuksessa liittyy energian käsitteen mukaan tuomiseen osana epäjärjestyksen vähentämistä. Tässä tutkimuksessa liitän energian resurssiin, jota kohdentamalla voidaan luoda inklusiivisen koulutyön organisoitumiselle edellytyksiä. Baileyn sosiaalisen entropian teoria ei ole samassa merkityksessä systeemiteoria kuin Prigoginen itseorganisoitumisen teoria, joka edustaa dynaamisia systeemiteorioita (Stähle, 2004).

Jotta pääsen kiinni koulusysteemin koettuun toimimattomuuteen, tarkastelen ensin inklusiivisen yläkoulun rakentumista oppilaiden, opettajien ja oppilashuollon näkökulmista. Pysin tuomaan esiin niitä asioita, jotka luovat edellytyksiä arkisen kenttätöiden tasolla kaikille yhteisen toimintakulttuurin rakentumiselle yläkoulussa (ks. Hargreaves, 2005; Ahtiainen, 2015, 40). Ruohonjuuritason toimijoiden näkökulmien analysointi ja niiden tarkastelu inklusiiviteorian (mainstream) ja systeemiteorian avulla voivat auttaa ymmärtämään inklusiota koulun kokonaisvaltaisena muutosprosessina. Tulkiten inklusiivisen koulun liittyvän jatkumona ja osaksi suomalaisen peruskoulun tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tavoittelevaa kehitystä (ks. Simola ym., 2015, 90). Lukija saattaa miettiä, miksi en ole haastatellut ja seurannut tutkimukseeni rehtoreita, vaikka he ovat mitä suurimmassa määrin koulujen avainpelaajia, joiden merkitys inklusiivisen koulun rakentajina on keskeinen. Tämän tutkimuksen fokus on kuitenkin kenttäpelaajissa. Tutkijana ajattelen, että kentän äänen kuuleminen voi avata uudenlaista vuoropuhelua koulujen sisällä niiden kehittämiseksi kaikille yhteiseksi.

Hargreavesin (2005) mukaan koulun toimintakulttuurin muutos on monen tekijän summa ja onnistuakseen se vaatii monen muuttujan yhteensovittamista ja ihmisten sitoutumista uuteen toimintatapaan. Tutkimustehtävän kompleksisuuden vuoksi työn moninäkökulmaisuus on perusteltu valinta. Checkland ja Poulter (2006) kirjoittavat, että monimutkaiset tosielämän systeemit edellyttävät joustavaa lähestymistapaa, mallinnusta, jonka avulla tilanteita voi hahmottaa ja joiden pohjalta toivottavasta muutoksesta voi keskustella. Esimerkiksi Toikko ja Rantanen (2009, 71–72) kuvaavat kompleksisten systeemien, tässä tutkimuksessa yläkoulun, kehittämisen muistuttavan kiemurtelevaa spagettikasaa, joka mutkittelee eri vaiheiden ja toimijoiden välillä. Luonteeltaan spagettimainen muutosprosessi on sosiaalinen ja se edellyttää toimiakseen dialogia ja asian yhteistä käsittelyä.

Tutkimusotteekseni valikoitui etnografia, tarkemmin määriteltynä kertomuksellinen ja osallistuva kouluetnografia. Se tarjoaa opettajataustaiselle tutkijalle mahdollisuuden noudattaa Antti Eskolan oppia, jonka mukaan *pitää kaivaa siitä, missä seisoo* (ks. esim. Suoranta, 2019). Vaikka tutkimuskenttä oli minulle tuttu,

tutkimustehtävä ja -kysymykset edesauttoivat minua tutkijana tarkkailemaan tuttua ikään kuin vieraan silmin. Mielikuvissani kävelin tutkimuskoulun käytäviä turistina ja onnistuin löytämään rakennuksesta yksityiskohtia, joita en ollut ennen huomannut. Samaa metodologiaa tai mielikuvaa käytin havainnoidessani oppilaita, oppitunteja sekä keskustellessani tutkimuksen osallistujien kanssa. Tämä ei poistanut minusta opettajuutta eikä tehnyt minusta ulkopuolista, mutta auttoi keskittymään kulloiseenkin tehtävään paremmin.

Inklusiotutkijat Julie Allan ja Roger Slee (2008) ovat todenneet, että inklusiotutkimusta ei voi tehdä, ellei tunne sen ideologiaa, lähtökohtia ja historiaa. Tutkimusaiheen yhteiskunnallisuus alkoi selkiintyä jo työn alkumetreillä, mutta tutkimuksen luonteeseen minut on johdattanut Michael W. Apple (2008) toteamus, että tutkimus tutkimuksesta ja tutkijoista on enemmän kuin tärkeää. Miksi joku tutkii näitä asioita, ja miten inklusio on tullut tutkijalle tärkeäksi? Omien korttien, sitoumuksien ja lähtökohtien paljastaminen on paitsi inklusiotutkimuksessa myös etnografisen tutkimuksen kulmakiviä. Tämä tutkimus edustaa näitä molempia. Apple (2008) toteaa, että jokaisen tutkijan tausta ja kiinnostuksen kohde näkyy tavalla tai toisella hänen tutkimuksissaan. Omien motiivien tiedostaminen on osa läpinäkyvyyttä. Inklusiotutkimus on sekoitus teoriaa, filosofiaa ja käytäntöä, ja sille on tyypillistä myös väittely, jopa vastakkainasettelu (Allan & Slee, 2008).

Edellä kuvatun lisäksi oma päivätyöni erityisopettajana on johdattanut minut tutkimaan inklusiota, oppilaiden mukaan ottamisia ja erontekoja sekä sen organisoitumista osaksi yläkoulua. Inklusiota tavoitteleva yläkoulu on isojen kysymysten ääressä aineopettajajärjestelmän, oppilaiden moninaisuuden ja murrosiän kuohunnan sekä jatko-opintoja suuntaavan päättöarvioinnin keskellä. Tuen tarpeen arviointi yläkoulussa vaatii paitsi pedagogista osaamista ja arviota, usein myös moniammatillisen oppilashuollon toimia tuettavien oppilaiden koulutyön sujumiseksi ja nuorten pärjäämiseksi vertaisryhmissään niin luokkahuoneissa kuin niiden ulkopuolellakin. Ajankohtainen puhe nuorten syrjäytymisestä linkittyy inklusion, yhdenvertaisuuden ja yhteisöllisyyden tematiikkaan. Esimerkiksi Mel Ainscow (2020, 7) toteaa koulutuksen ja kaikille yhteisen koulun vaikuttavan niin köyhissä maissa kuin hyvinvointivaltioissa lasten ja nuorten elämään. Köyhissä maissa on kyse lasten mahdollisuudesta saada ylipäättään opetusta, ja vauraissa valtioissa osa nuorista jää vaille päättöarviota arvottomuuden, ulkopuolisuuden ja merkityksettömyyden kokemusten vuoksi.

Erityisopettajan työssäni olen havainnut, että oman luokan tai ryhmän merkitys on yläkoululaisille erityisen tärkeä. Ryhmän jäsenyys luo turvallisuuden tun-

netta ja osallisuutta. Samanaikaisopettajuus on mahdollistanut oppilaan tukemisen osana oppilaan omaa ryhmää. Apua luokissa on tarjottu jokaiselle, ei vain erityisille. Yhdessä opiskelu vahvistaa oppilaiden osallisuuden ja kelpaamisen kokemusta. Kaikille yhteinen koulu ja moninaisuuden hyväksyvä toimintakulttuuri voivat osaltaan vähentää Ainscowin (2020) kuvaaman arvottomuuden ja ulkopolisuuden tunteita sekä tukea oppimista.

Tutkimuksessani hahmottelen inklusion polkua erityisestä kohti yleistä; tietä, toimivaa systeemiä ja käytänteitä siihen, että voisimme puhua oppilaista oppilaina ja opetuksesta opetuksena ilman erityisyyteen liittyviä etuliitteitä (ks. Naukkarinen, 2000 a, 160). Polku yleiseen käy systeemin ja prosessin kautta sekä inklusioymääräyksen lisääntyessä.

Työssäni kirjoitan erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevista oppilaista 'tuen oppilaina' tai viittaaan heihin vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitsevina oppilaina. Tämän valinnan tarkoituksena on olla kategorisoimatta oppilaita erityisin määrittelymin. Olen koonnut tutkimuksessa käytetyt keskeiset nimikkeet ja käsitteet liitteeksi työn loppuun (Liite 2.). Toivon tämän auttavan lukijaa tutkimuksen seuraamisessa.

2 INKLUUSION MONET KASVOT

Inkluusion määrittäminen yksiselitteisesti on mahdotonta. Se on käsitteenä filosofinen ja sisältää inkluusioon liittyvää pohdintaa tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta, ihmisyydestä ja ideologioista (ks. esim. Allan & Slee, 2008). Inkluusio yhdistää moraalisen ja eettisen keskustelun puheeksi yhteisvastuusta ja solidaarisuudesta perustellessaan jokaisen oikeutta osallisuuteen ja opetukseen osana omaa yhteisöään (Berg & Schneider, 2012, 128, 133). Inkluusio on käsitteenä myös poliittinen, ja siihen kytkeytyvät keskustelut, mitä inkluusiolla tarkoitetaan, miten sitä määritellään tai miten sitä tulisi toteuttaa (Allan, 2008; Operetti ym., 2009; ks. myös Tervasmäki & Tomperi, 2018). Inkluusioon liittyvät kysymykset kietoutuvat lisäksi perustavaa laatua olevaan puhuntaan arvoista, normeista ja identiteettistä. Esimerkiksi Hall (1999) toteaa ajattelutapojen ja käsitysten, kuten tässä tutkimuksessa kaikille yhteiseen kouluun, liittyvien arvojen, normien ja asenteiden sekä olettamuksien (diskurssien) rakentavan mielissämme merkityksiä, jotka muovaavat käsityksiä itsestämme, toisistamme ja yhteisöstämme. Foucaultin (2005) mukaan diskurssit ovat käytänteitä, jotka muokkaavat puhuntansa kohteita. Esimerkiksi arjen koulutyössä sillä, miten kouluyhteisössä puhutaan, voi olla suuri merkitys oppilaan ja myös opettajaan kuvaan itsestään toimijana. Onko puhe oppilaalle: 'Osaat, autan, onnistut ja opit' - puhetta tai työyhteisön omaan osaamiseen ja yhteistyöhön luotettavaa puhetta: 'Osaamme, autamme, opimme ja opetamme -puhetta.' (Ks. myös Foucault, 1972, 99; 2005; ks. myös Sharma ym., 2012, 12.)

Inkluusio on myös lokaali ja globaali käsite, jonka tematiikkaan liittyvät kehittyvien maiden lasten koulutus, vammaisdiskurssi (Unesco, 1990, 2005) sekä monikulttuurisuuden (esim. Dyson & Millward, 2000, 15–20) ja inklusiivisen opiskelun primäärit (esim. Vygotsky, 1978) kysymykset. Inkluusiosta voi yrittää rakentaa kuvaa kokonaisuutena siihen sisältyvien arvojen, normien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden sekä koulutusjärjestelmän ja siihen liittyvien käytäntöjen pohjalta (Esim. Ainscow, Dyson ym., 2006). Esimerkiksi Artiles ym. (2006) tarkastelevat inkluusiota sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (ks. Dyson, 1999) liittyvän argumentaation avulla ja analysoivat sitä sekä sen perusteiden että sen toteutuksen näkökulmista. Ensimmäinen näkökulma tarjoaa syyt inkluusion toteuttamiselle ja toinen näkökulma keskustelee kaikille yhteisen koulun toteuttamisen malleista. Ensimmäi-

nen näkökulma liittyy yksilön tai ryhmän oikeuteen ja mahdollisuuteen opiskella yhdessä toisten kanssa. Inklusion toteuttamiseen liittyvä näkökulma muotoutuu vallitsevan koulutuspolitiikan linjausten ja käytännön opetuksen järjestämisen ja ohjauksen kysymyksistä. Artiles ym. (2006, 267) esittävät, että kuvatut näkökulmat yhdistämällä inklusiivista koulutusta voisi tarkastella muuttuvana ja kehittyvänä systeeminä, joka huomioi inklusion ideologiaan ja historiaan liittyvät seikat, neuvottelee ja uusintaa inklusion tavoitteita sekä kehittää inklusiivisen koulun työkaluja ja käytäntöjä sekä rakentaa syrjimätöntä koulukulttuuria, joka väistää pelkkien saatavutusten varaan rakentuvaa arviointia ja arvostusta sekä vaalii koulutyön merkityksellisyyttä ja siihen sitoutumista.

Samasta inklusion idean ja käytännön teemasta kirjoittaa myös Haug (2017), joka tarkastelee inklusiota ideaalina tavoitteena ja sen käytännön toteutuksen rajoitteita. Tutkijat näkevät, että inklusiota ei voi määritellä kontekstistaan irrallisena tai erillisenä. Vaikka inklusion tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät tavoitteet pyrkivät olemaan universaaleja, sen määrittely ja toteutus vaihtelevat maasta toiseen, koulusta toiseen sekä tutkijasta toiseen (Artiles ym., 2011; Florian, 2014). Kaikille yhteinen koulu muotoutuu osana paikallista kulttuuria, arvoja ja voimavaroja (Ainscow, Dyson ym., 2006).

Inklusiivisen koulutuksen puolestapuhujat ovat työskennelleet tukea tarvitsevien oppilaiden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden puolesta, ja koulun uudelleen ajattelemisen, ja sen kaikille yhteiseksi päivittämisen puolesta. Inklusiokeskustelua käydään erilaisuuden ja tuen tarpeiden huomioon ottamiseksi, jokaisen arvostamisen ja arvokkuuden puolesta. Kyse ei ole pelkästä opetuksen järjestämisestä, vaan koko kouluyhteisön uudelleen ajattelemisesta. (Ks. Waitoller & Artiles, 2013; 2016.)

Silti koulujen pedagogiaan ja arviointiin liittyvä keskustelu, myös opetuksen järjestämiseen, välineisiin ja tiloihin liittyvät pohdinnat ovat osa inklusiokeskustelua, samalla kun puhutaan opettajien täydennyskouluttamisesta, opettajakoulutuksesta, moniammatillisesta luokkatyöskentelystä ja resursoinnista. Tärkeä, joskin vähemmän esillä ollut inklusioon liittyvä teema on erityisiä järjestelyitä opiskeluunsa tarvitsevien ottaminen mukaan heitä koskevaan keskusteluun ja päätösten tekemiseen. Myös luokkamuotoisen erityisopetuksen roolia ja toimintaa tulisi arvioida ja kehittää osana kokonaisuutta (Waitoller & Kozlenski, 2013, 35).

Edellä kuvatun perusteella inklusio käsitteenä on moninainen ja vailla selkeästi rajattua sisältöä. Tämän kaltaiset 'kaiken kattavat' ilmaisut voivat saada useita erilaisia merkityksiä (ks. esim. Göransson & Nilholm, 2014; Saari ym., 2017, 87).

Inklusiota on kuvattu myös sateenvarjokäsitteeksi, jonka alla kaikille yhteistä koulua ja osallisuutta määritellään eri tavoin (ks. esim. Florian, 2019; Kiuppis, 2014). Schwab ym. (2018) muistuttavat, että inklusio on käsitteenä muuttunut vuosien aikana:

While the narrow definition mainly focuses on inclusion of students with special educational needs (SEN) in mainstream education, the broader definition refers to inclusion of students with a wide range of diversities. Regardless of this lack of conceptual clarity, it is possible to move ahead with research on inclusive education, as a large number of studies over the past forty years have demonstrated. (Schwab, Sharma & Loreman, 2018, 31).

Luvussa kaksi kuvaan inklusion määrittelyn jälkeen seuraavaksi inklusiota globaalina koulutuspoliittisena ideologiana. Sen jälkeen tarkastelen inklusion rakentumista osana suomalaista koulutuspolitiikkaa ja yhteiskuntaa. Lopuksi tarkastelen inklusion rakentumista paradigmojen välissä.

2.1 Inklusio globaalina koulutuspoliittisena ideologiana

Inklusio koulutuspoliittisena agendana linkittyy keskeisesti YK:n ihmisoikeusjulistukseen 1948 sekä YK:n lastenoikeuksien sopimukseen 1989. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä asiakirjoja edellisten lisäksi ovat UNESCO:n (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) lausumat vuosilta 1990, 1994, 2000, 2009 ja 2017. Nämä koulutuspoliittiset asiakirjat muodostavat perustan inklusiolle ja sen tutkimiselle. Asiakirjoihin on muotoiltuna se, mitä inklusio sisältää sekä miten sitä on määritelty ja perusteltu.

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO määritteli koulutuksen saatavuuden suuntaviivoja Education for All -julkilausmassa (EFA) vuoden 1990 maailmakonferenssissaan Thaimaan Jomtienissa. Konferenssin päätöslauselma korosti koulutusta jokaisen perustarpeena ja asetti tavoitteeksi koulutuksen ulottamisen jokaisen saataville. (UNESCO, 1990.) Muutamaa vuotta myöhemmin UNESCO kokoontui Special (Needs) Education -otsikon alla Espanjassa. Konferenssijulkaisun esipuheessa Federico Mayor kirjoitti aiemman Education for All -julistuksen tarkoittavan koko painollaan kaikkia ja viittasi erityistä tukea tarvitseviin sekä kaikkein haavoittuvimpien lasten mahdollisuuteen saada opetusta.

Konferenssin työskentelyn tuloksena annettiin 1994 Salamancan julistus, jota pidetään inklusion perusasiakirjana (UNESCO, 1994). Julistuksessa todetaan inklusiivisen koulun olevan tehokas keino puuttua syrjintään ja saada yhä useampi lapsi kouluun (Salamanca Statement, Unesco, 1994, 2). UNESCO:n pääjohtaja Federico Mayor (1994) kuvaa kaikille yhteisen koulun edellyttävän onnistuakseen monialaista yhteistyötä ja laajaa sitoutumista siihen:

“Education for all needs the contribution to education from all. If we combine vision with pragmatism political will with economic resourcefulness, international solidarity with national commitment, the expertise of educators with the fresh contributions of the media, science and technology, the business community, voluntary organizations and many others – then, and probably only then, the struggle to bring education to all can be won.” (UNESCO, 1994.)

Kiuppis (2014) on tarkastellut edellä kuvattuja inklusioon liittyviä tai liitettyjä koulutuspoliittisia sisältöjä ja merkityksiä sekä pohtinut inklusion (inclusion) ja inklusiivisen koulutyön (inclusive education) termien eroavaisuuksia. Inklusio agendana on jakautunut Education for All -linjaksi ja Special (needs) Education -suuntaukseksi. Siinä missä ensimmäinen konferenssi (1990) vaati perusopetuksen tarjoamista jokaiselle (Chabbott, 2003, 57–59) Salamancan sopimusta (1994) pidetään tukea tarvitsevien ja vammaisten lasten koulutuksen uudelleen ajattelun lähtöpisteenä. Salamancan prosessi toi inklusiivisen erityisopetuksen osaksi Education for All -ajattelua (Kiuppis, 2014, 747).

UNESCO:n World Education Forum vuonna 2000 otti kunnianhimoiseksi tavoitteekseen yhdistää edellä mainitut julistukset yhteiseksi toimintaohjeksi. Dakarissa valtuutettiin ja veloitettiin YK:n jäsenmaita kantamaan vastuuta kaikkien lasten ja nuorten kouluttamisesta: *The heart of EFA lies at country level*. Julistuksessa muistutettiin myös, että mikäli jäsenmaat sitoutuvat vakavasti tavoitteisiin, koulutukseen pitää resursoida. Koulutus on perustavanlaatuisen ihmisoikeus. Se on avain kestäväan kehitykseen, rauhaan ja yhteiskunnalliseen vakauteen ja vaikuttamiseen. Dakarin asiakirjassa viitattiin globalisaation edellyttävän perusopetuksen ulottamista jokaisen lapsen ja nuoren oikeudeksi, etenkin tyttöjen, vaikeissa olosuhteissa elävien lasten ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten oikeudeksi (The right to education towards education for all throughout life, UNESCO, 2000).

Kolmatta konferenssia Senegalissa pidetään inklusion kannalta käänteentekeväenä, sillä Dakarissa vahvistettiin konferenssien ja päätöslauselmien keskinäistä sidosta ja

tavoitteita työskennellä kaikille yhteisen koulun saavuttamiseksi. Päämääränä oli mahdollisimman monen jäsenmaan sitoutuminen tavoitteeseen. Suomi ratifioi lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 2002 ja YK:n vammaissopimuksen vuonna 2016.

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen 1989 kolmas artikla toteaa, että lasta koskeissa päätöksissä on aina ensisijaisesti harkittava lapsen etua. Saman sopimuksen 29. artiklassa kirjoitetaan, että koulutuksen tulee pyrkiä: Lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen sekä edistää ihmisoikeuksien, lapsen vanhempien sekä oman ja muiden kulttuurien kunnioittamista. (Lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989, oikeus koulutukseen ja laadukkaaseen opetukseen, artikkelit 28–29.)

Vuonna 2009 UNESCO määritteli inklusiota uudelleen Policy Guidelines on Inclusion in Education -otsikon alla. Siinä inklusio kuvattiin prosessiksi, johon sisältyy laadukas opetus ja oppilaiden moninaisuuden ja tuen tarpeiden huomioon ottaminen sekä erilaisten oppilaita tai yhteisöjä syrjivien käytäntöjen kitkeminen. Toimintaohje oli konkreettinen. Siinä kiinnitettiin huomiota muun muassa opettajien koulutukseen, inklusiopedagogiikkaan ja oppimisympäristöihin. Se tarjosi askelmerkit kohti inklusiivista koulua (UNESCO 2009, 14–15, 17, 19).

YK ylläpitää inklusiota koulutuspoliittisena tavoitteena ja se pyrkii omalla toiminnallaan poistamaan esteitä kaikkien kouluttamisen tieltä. Vuonna 2017 UNESCO julkaisi ohjeet inklusion esteiden ylittämiseksi ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Viesti oli selkeä: *Every learner matters and matters equally* (UNESCO 2017, 10, 12).

Vaikka Education for All ja inclusive education -käsitteiden välillä on ajatuksellisia eroavuuksia, Kiuppis (2014) ehdottaa Education for All -ajatuksen olevan kaiken kattava inklusion tavoite, johon on liitetty normatiivinen argumentti koulutuksesta jokaisen oikeutena (ks. esim. Suomen Perusopetuslaki, § 1). Inklusiivisen opetuksen Kiuppis (2014, 748) näkee välineenä kaikille yhteisen koulun saavuttamiseksi. Ainscow (2007) toteaa, että inklusioon siirtyminen ei ole pelkkä mekaaninen suoritettavien toimien lista, vaan se on pikemminkin sosiaalista oppimisen, opettamisen ja osallisuuden päivittämistä. Kaikkien oppilaiden yhteen saattaminen ja yhdessä opettaminen vaatii työtä, resursseja ja joustavia järjestelyitä. Kyse on myös arvoista. (Ainscow, 2007, 5–6.) Education for All -linjauksen käyttöönotto ei ole ollut ongelmaton. Vammaisten lasten ja nuorten asema ja oikeudet kaikille yhteisen koulun linjauksissa ovat jääneet esimerkiksi Petersin (2007) ja Lindqvistin (2002) mukaan taka-alalle. Lindqvist (2002) on peräänkuuluttanut heikoimmassa asemassa olevien mukaan ottamista muistuttamalla: *All means all*. (Ks. Peters, 2007, 106–107.)

UNESCO:n (2009) viitoittama reitti inklusiiviseen kouluun johtaa tavallisen peruskoulun käytäville:

An ‘inclusive’ education system can only be created if ordinary schools become more inclusive – in other words, if they become better at educating all children in their communities. The Conference proclaimed that: regular schools with [an] inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system (UNESCO, 2009, 8–9).

Kaikille yhteinen opetus ei sovi opetuksen järjestämisen malliksi jokaiselle. Esimerkiksi erityisen sairaita tai haavoittuvassa asemassa olevat lapset saattavat tarvita koulutyöhönsä sellaisia järjestelyitä, joita lähikoulun tavallisessa luokkahuoneessa on mahdoton toteuttaa. Tuolloinkin osallisuus kaikille yhteiseen kouluun voidaan turvata moninaisin, esimerkiksi teknisillä järjestelyillä. Osallisuudessa on kyse paitsi konkreettisista opetusjärjestelyistä myös mukaan kuulumisen tunteesta (Miles & Singal, 2010). Inklusion rakentumista voi kuvata ideologian ymmärtämisen ja systeemin rakentumisen prosessina. Ideologian tasolla inklusio on laajalti hyväksytty, mutta sen suunnitelmallinen jalkauttaminen kouluihin ja inklusiosuunnitelman kirjaaminen osaksi opetussuunnitelmia on edennyt hitaasti.

2.2 Inklusion rakentumisen vaiheita Suomen koulutuspolitiikassa

Jotta suomalaista inklusiokeskustelua ja kaikille yhteisen koulun vaiheita voisi ymmärtää paremmin, sitä tulee tarkastella myös osana suomalaisen kansanopetuksen ja koulujärjestelmän historiaa. Tutkittavan kiinnittäminen aikaan, paikkaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin tekee näkyväksi siihen liittyviä ja liitettyjä kehityskulkuja ja ilmiöitä (ks. Hargreaves, 2005). Kozlenski ja Waitoller (2010) korostavat, että inklusiivisen koulutuksen rakentuminen ja sen vaiheet tulee ymmärtää osana kunkin kansakunnan ja yhteiskunnan kehitystä (ks. Björn ym., 2016; Moberg ym., 2020). Kasvatuksen muutosprosesseja voi tarkastella ja ymmärtää myös osana historian jatkumoa (ks. esim. Saari, 2021, 187, 190–192). Tämän

taustan ja kulttuurin tunteminen voivat auttaa myös tutkijoita selittämään, miksi inklusiosta ja inklusiivisesta opetuksesta on erilaisia käsityksiä (Malinen ym., 2010, 359).

Suomessa inklusiiviseen suuntaavan opetuksen suuntaviivoja hahmoteltiin Erityisopetuksen strategiassa 2007 (Opetusministeriö 2007, 21). Strategiaa voidaan pitää ensimmäisenä modernin inklusiivisen koulun rakentamiseen liittyvänä suunnitelmana Suomessa. Modernilla inklusiolla viitataan kaikille yhteisen koulun rakentamiseen Salamancan julistuksen (Unesco 1994) sekä edellä kuvattujen tavoitteiden pohjalta. Erityisopetuksen strategiassa todetaan Suomen sitoutuneen kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella kehittämään koulutusjärjestelmäänsä ja opetusta siten, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin (OPM, 2007, 10). Strategiassa viitataan Salamancan sopimukseen (1994) ja todetaan, että integraatiota ja inklusiota on edistettävä ja yksilöön kohdistuvista vaateista on siirryttävä yhteisöön kohdistuviin vaateisiin sekä viitataan moniammatillisuuteen ja kotien kanssa tehtävän yhteistyön vahvistamiseen. Strategia linjasi perusopetuksen inklusiivisia suuntaviivoja sekä opettajien täydennyskoulutusta (OPM, 2007, 55–63). Lakiin perusopetuslain muuttamisesta (624/2010 ja 1288/2013) on kirjattu opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi yleisopetus sekä tuen kolmiportaisuus, joka tarkoittaa oppilaalle tarjottavan tuen intensiteetin vahvistumista portaittain. Tuen muodot ovat: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki.

Erityisopetusstrategia (2007) ja sitä seurannut lainsäädäntö paaluttivat inklusion rakentamisen perustan. Inklusion henki näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014 14–15), vaikka opetussuunnitelmassa kirjoitetaan muutoin niukasti inklusiosta. Opetussuunnitelman tekstissä todetaan, että inklusio on ensisijainen perusopetuksen järjestämisen lähtökohta. Lisäksi opetussuunnitelma linjaa heterogeenisten oppilasryhmien opettamisen kaikkien opettajien tehtäväksi (POPS, 2014, 18).

Kaikille yhteinen perusopetus on liitetty Suomessa yhdenvertaisuusajatteluun (Perusopetuslaki 1998, luku 2, 6 §; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden korostamiseen sekä yhtäläisten oppimismahdollisuuksien tarjoamiseen (Tervasmäki & Tomperi, 2018, 167):

Perusopetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana (Perusopetuslaki 1998, luku 1, 2 §; ks. Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010).

Suomessa perusopetuksella on ollut vahva puoluerajat ylittävä tuki ja peruskoulun on ajateltu olevan yhteiskunnallinen instituutio, joka antaa tasapuoliset mahdollisuudet oppimiseen oppilaan asuinpaikasta tai taustasta riippumatta (Seppänen ym., 2015, 518; Tervasmäki & Tomperi, 2018, 184; Vehkalahti, 2015, 3).

Suomessa koko kansan opettamisella ja kouluttamisella sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden pohtimisella osana kaikkien kouluttamista on pitkä historia. Kansanopetuksella on ollut eräänlainen perusoikeuden ja velvollisuuden luonne, ja valistus ja koulutus on nähty myös kansan vaurastumisen välineinä. Koulutus on ollut myös osa hegeliläistä kansallisvaltioajattelua, jonka mukaan kansat, joilla on oma kieli, kulttuuri ja historia olivat oikeutettuja omaan valtioon. Yhteisen koulun hanke oli Suomessa vireillä jo ennen maan itsenäistymistä. (Esim. Ahonen, 2003, 80–81; Ahonen, 2012, 260–265.)

Yhdenvertaisuutta tavoitteleva koulu ei ole Suomessa ilmiönä uusi. Nyt käytävä inklusiokeskustelu jatkaa saman kysymyksen tarkastelua, jota J.V. Snellman ja Uno Cygnaeus kävivät 1800-luvun puolivälin tienoilla taittaessaan peistä suomalaisen koulujärjestelmän perusteista ja kansanopetuksen järjestämisestä. Snellman kantoi huolta kansan sivistyksen tasosta nationalismien hengessä ja epäili tyttöjen ja poikien opetuksen järjestämistä yhdessä. Cygnaeus oli ajatuksiltaan valistushenkisempi sekä käytännöllisempi ja näki, että kunnallisissa kansakouluissa tuli opettaa kaikkia lapsia, tyttöjä ja poikia, yhdessä säätyyn katsomatta, ja lukuaineiden lisäksi oppilaille tuli tarjota tietoja ja taitoja myös käytännöllisissä aineissa. Cygnaeus esitti, että jokainen opetusta saanut lapsi lisäisi kaikkien yhteistä hyvinvointia ja vähentäisi köyhyyttä ja että yhteisesti järjestetty kansakoulu tasaisi niin kutsutun paremman ja huonomman kansan välistä juopaa. (Cygnaeus 1910, 374–375; Ahonen, 2003, 42–67; Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 13; Jalava, 2011, 82–84; ks. Unesco, 2009). Cygnaeus uskoi kasvatuksessa tekemällä oppimiseen ja leikin voimaan sekä kunkin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin:

Yksikään puutarhuri ei voi tehdä tammesta omenapuuta, mutta nuoren taimen hän saattaa istuttaa lihavaan maahan aurinkoiselle kasvupaikalle, suojata sitä hallalta ja tuhoeläimiltä sekä oikoa runkoa, jos se kasvaa vinoon.” (Cygnaeus, 1910, 442–443).

Snellman näki koulutuksen ja kansalaisyhteiskunnan palvelevan autonomisen Suomen nationalistista valtioajattelua ja rakentuvaa kunnallishallintoa, eikä pitänyt kaikkien kouluttamista ehdottoman tarpeellisenä. Cygnaeuksen yksilöllinen ihmiskuva ei sopinut Snellmanin kollektiiviseen näkemykseen ihmisestä yhteiskunnan

osana (Jalava, 2011, 77, 90–91; Saari ym., 2017, 88). Molemmat miehet päätyivät kuitenkin omista lähtökohdistaan kansanopetuksen kannalle ja kannattivat sekä tyttöjen että poikien opettamista. Snellman korosti kansan sivistämistä ja Cygnaeus painotti kansakoulun merkitystä myös kasvattajana. Eri tavoin opetuksen puolesta argumentoivien miesten ajatukset kulkivat kuitenkin samaan suuntaan pyrkimyksinä irrottaa koululaitos kirkon yhteydestä ja siirtää se perustettavan kouluhallituksen alaisuuteen. (Snellman, *Litteraturblad* 5/1860; Ojakangas, 2003, 1; Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 22.) Vuoden 1866 kansakouluasetus oli jossain määrin tasa-arvoa tavoitteleva, vaikka se ei käsitettä modernissa mielessä vastaakaan (Ahonen, 2003, 53). Cygnaeuksen ajatusten voi kuulla kuitenkin resonoivan modernin inklusiopuhunnan kanssa. Ajatus kaikkien lasten opetuksesta säätyyn katsomatta sekä köyhyyden vähentäminen koulutuksen keinoin löytyvät myös Unescon (2009; 2017) tavoiteohjelmista. Cygnaeuksen ajatus tyttöjen ja poikien yhteisestä opetuksesta toteutui parikymmentä vuotta kansakouluasetuksen säätämisen jälkeen vuonna 1886, kun asetusta kustannussyistä muutettiin (Ahonen, 2003, 53).

Vuoden 1905 suurlakon jälkeen oppivelvollisuusasiaan tartuttiin uudelleen. Senaatti asetti vuonna 1906 komitean valmistelemaan oppivelvollisuuslakia. Komitea edellytti kuntien järjestävän 7–8 -vuotiaille lapsille alkuopetusta ja esitti, että kansakoulusta tehtäisiin kaikille yhteinen nelivuotinen pohjakoulu. Mietinnössä kirjoitettiin yhtenäisen ja yhdenarvoisen sivistyksen olevan yhdenvertaisuuspyrintöjen lujin tuki (Komiteamietintö 1907, 3, 170). Komitean esitykset yleisestä oppivelvollisuuskoulusta suuntasivat tasa-arvoon ja opetuksen saavutettavuuteen, vaikka esityksen tavoitteet eivät vielä ulottuneetkaan tarpeiltaan erityisten lasten koulutukseen (Ahonen, 2003, 78). Tarpeiltaan erityisten lasten asiasta kuitenkin keskusteltiin, ja pohdintaa käytiin ihmisoikeusnäkökulman ja kustannusten välillä (Komiteamietintö 1907:12a). Komiteamietintö herätti uudistetussa yksikamari-sessa eduskunnassa vilkasta keskustelua. Enemmistö kannatti lakia ja se hyväksyttiin äänin 142–41. Lain voimaantuloa saatiin kuitenkin vielä odottaa, sillä se ei sopinut yhteen Suomen suuriruhtinaskunnan silloisten venäläistämistoimien kanssa, ja Venäjän senaatti jätti oppivelvollisuuslain vahvistamatta.

Suomen itsenäistymisen 1917 ja sitä seuranneen sisällissodan 1918 jälkeen yleinen oppivelvollislaki säädettiin vuonna 1921 poliittisessa ristiaallokossa (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 19–20; Saari ym. 2017, 88–90). Kuntien perustettaviksi määrätyt maksuttomat kansakoulut tarjosivat opetusta kaikille lapsille, mutta kaikkia ei laki vielääkään täysimääräisesti koskenut: 'heikon käsityskyvyn' omaavat

tai 'tylsämieliset' lapset voitiin vapauttaa oppivelvollisuudesta (Oppivelvollisuuslaki 101/1921). Isommissa kaupungeissa 'poikkeavien' ja heikosti menestyvien oppilaiden opetusta oli järjestetty apukouluissa osana kansakoulua jo ennen oppivelvollisuuskoulua (Kivirauma, 2015, 33).

Kuikka (2003, 40) toteaa oppivelvollisuuslain jääneen puutteelliseksi erityisopetuksen osalta. Suhde erilaisuuteen perustui pitkään vammaisuuden tai toimintakyvyn määrittelyyn. Tukea tarvitsevien oppilaiden opetus toteutettiin pääsääntöisesti erityisluokissa tai erityislaitoksissa (esim. Ahonen, 2003). Koko maan kattava oppivelvollisuus saatiin toteutettua pitkän siirtymäkauden jälkeen vuonna 1936.

1950-luvun vaihteessa alkoi näkyä, että Suomi oli jäämässä koulutuksessa jälkeen muista maista muun muassa erilliskoulujärjestelmänsä vuoksi. Esimerkiksi Ruotsissa oli alettu siirtyä yhtenäiskoulumalliin vuonna 1950 (Väistö, 2017, 87). 1930-luvun lopulta 1950-luvun alkuun Suomi eli sodassa ja sen varjossa. Yhteiskunnan voimavarat oli valjastettu tuolloin sotatalouteen ja sodan päätyttyä sotakorvauksien maksamiseen ja jälleenrakennukseen. Koululaitos jäi odottamaan vuoroaan.

Vuonna 1957 voimaan tullut kansakoululaki (L247/1957) jakoi kansakoulun kuusivuotiseen kansakouluun ja kaksivuotiseen kansalaiskouluun. Ne oppilaat, joilla oli mahdollisuus jatkaa opintoja kansakoulua pidemmälle pyrkivät pääsykokeella neljänneltä luokalta alkaen yleissivistävään ja maksulliseen oppikouluun tai keskikouluun. Rinnakkaiskoulujärjestelmä ei kuitenkaan vastannut enää kaupungistuvan Suomen ja sodan jälkeen syntyneen suuren ikäluokan koulutustarpeisiin. Toisen maailmansodan jälkivuosina Yrjö Ruudun komitea 1948 (Virtanen, 2009) loi suuntaviivoja yhtenäiskoululle, joka toteutui 1960-luvun lopulla rinnakkaiskoulujärjestelmän väistyessä peruskoulun tieltä. Valtioneuvosto oli asettanut komitean 1950-luvun puolivälin jälkeen miettimään, miten koulu tulisi järjestää, jotta mahdollisimman moni saisi riittävät tiedot ja taidot. Komitea totesi, että demokraattisen yhteiskunnan peruseriaatteen mukaisesti kaikilla tulee olla samat mahdollisuudet sivistystarpeidensa tyydyttämiseen taipumustensa ja harrastustensa mukaan.

Komitea ehdotti koulukysymyksen järjestämiseksi yhdeksänvuotista oppivelvollisuuteen perustuvaa peruskoulua. Komitean päätösraportissa kirjoitettiin, että lahjakkaita lapsia jäi koulutuksen ulkopuolelle perheen asuinpaikan ja varallisuuden vuoksi. Kyse oli sekä alueellisesta että koululaisten välisestä epätasa-arvosta, mutta myös lahjakkuusreservin käyttämättä jättämisestä. (Valtiopäivät 1963, 2142, ks. Paavilainen, 2016)

2.3 Peruskoulu tuo tasa-arvoa koulutukseen

Laki koulujärjestelmän perusteista (L 467/1967) hyväksyttiin eduskunnassa toukokuun lopulla 1968. Merkittävä pohjatyö yhtenäisen peruskoulun aikaansaamiseksi tehtiin 1950-luvun jälkipuoliskolla R.H. Oittisen kouluohjelmakomiteassa (Virtanen, 2009, 92–96). Työn tavoitteena oli sosiaalisten epäkohtien poistaminen opetuksen tieltä sekä kaikkien oppilaiden tiedon tason nostaminen. Peruskoulutuksen järjestämistä ehdittiin käsitellä useissa komiteoissa eduskunnassa vielä vuosina 1964–1967. Suomalaista yhteiskuntaa ja peruskoulua rakennettiin pohjoismaisen hyvinvointivaltion perustalle. Ajatuksena oli taata jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet koulunkäyntiin yhtenäisen peruskoulun opetuksesta aina korkeakouluopintoihin asti. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 13–15; Kuikka, 2003, 43; Paavilainen, 2016.)

1970-luku toi yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun koko ikäluokan ulottuville (Simola ym., 2015, 88). Myös tukea oppimiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret tulivat osaksi koulukeskustelua. Peruskoulu oli jakanut kansakoulunopettajia ja oppikoulunopettajia lain säätämisvaiheessa. Kansakoulun henkilöstö kannatti peruskoulua, mutta oppikoulunopettajat epäröivät järjestelmän toimivuutta. Taidoiltaan eritasoisten oppilaiden opiskeluun yhdessä ei uskottu. Keskusteluissa kyse oli myös opettajien kelpoisuudesta (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 43). Peruskoulu oli syntyvuosinaan vahvasti politisoitunut puheenaihe ja se jakoi mielipiteitä (Ahonen, 2012, 150). Peruskoulun latteaa ja tasapäistävää opetusta kritisoitiin lehtien palastoilla ja uuden yhtenäiskoulun nähtiin esimerkiksi estävän oppilaiden yksilöllistä kehittymistä ja kasvamista. Rinnakkaiskoulujärjestelmän kannattajat uskoivat jyvien hukkuvan akanoiden joukkoon ja tasa-arvon toteutuvan paremmin, kun kukin saa sellaista opetusta, joka vastaa hänen lahjojensa ja taipumustensa määrää ja laatua sekä kehitysrytmiä. Peruskoulun kannattajat puolustivat tasa-arvoista mahdollisuutta opintoihin (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 14, 37, 44; ks. Tervasmäki & Tomperi, 2018, 165).

Kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen osallistui keskusteluun toteamalla yhtenäiskoulun pyrkivän tasapuolisuuteen ja tarjoamaan kaikille samat mahdollisuudet opiskella, ja siinä mielessä pyrkivän tasapäisyyteen. Hän ei allekirjoittanut kuitenkaan väitteitä lahjakkuuden latistamisesta, vaan totesi peruskoulun pyrkivän ottamaan huomioon yksilölliset opiskelumahdollisuudet valintamahdollisuuksia, kuten tasokursseja ja valinnaisaineita, hyödyntämällä (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 37–38; ks. Maalaiskunta 7/1965, 431).

Suomalainen peruskoulu oli toimintansa alkuvaiheessa edeltäjänsä verrattuna varsin inklusiivinen järjestelmä, joka kokosi lähes koko ikäluokan opiskelemaan yhdessä. Sosiaalinen tasa-arvo ja mahdollisuuksien tasa-arvo asettuivat arjessa peruskoulun kestäviksi tukipilareiksi (Simola, 2015, 389). Simola (2013) toteaa sosiaalisen koheesion olleen yksi peruskoulun keskeisiä ideoista. Yhteinen koulu ja opetus, koulussa solmitut ystävyys- ja kaverisuhteet ylittivät oppilaiden välisiä sosioekonomisia rajoja samaan tapaan kuin oppilaiden moninaisuuden on arvioitu nykykoulussa lisäävän oppilaiden keskinäistä solidaarisuutta (Kalalahti ym., 2015, 371–373). Oittisen kirjoitus peruskoulun periaatteesta (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 38; Maalaiskunta 7/1965, 431) tarjota koko ikäluokalle samat mahdollisuudet opiskella ja hankkia sivistystä korosti oppilaiden yksilöllisten opiskelumahdollisuuksien ja tarpeiden huomioon ottamista peruskoulun sisällä.

Suomalainen koulutuskeskustelu ei syntynyt tyhjiössä. Ruotsi ja Norja rakensivat omia yhtenäiskoulujärjestelmiään samaan aikaan 1960-luvulla. Koulutus nähtiin pohjoismaisen hyvinvointivaltion demokraattiseen kehitykseen liittyvänä asiana mutta myös maiden taloudellista kilpailukykyä ja vaurautta lisäävänä tekijänä. (Ahonen, 2012, 23; 265.)

Peruskoulun syntyvaiheeseen liittyy myös vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen osana perusopetusta. Peruskouluasetuksen mukaan erityisopetuksen järjestäminen oli mahdollista apukoulussa tai muissa erityiskoulussa, tarkkailuluokilla tai muilla erityisluokilla taikka muulla tarkoituksenmukaisella tavalla. Peruskouluasetus (1970) määritteli apukoulut osaksi peruskouluun, vaikka iso osa erityisopetuksesta järjestettiin aluksi erillään niin sanottuista tavallisista opetusryhmistä (Peruskouluasetus 1970, N:o 443). Yhdysvalloissa 1960- ja 1970-lukujen taitteessa Dunn (1968) ja Deno (1970) kyseenalaistivat erillisen erityisopetuksen tarpeellisuuden sekä esittivät muun muassa erityisopetuksen tarkasteluun kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. He kirjoittivat erityisluokkien leimaavan oppilaitaan (Kivirauma, 2012, 354).

Suomessa oppilaiden taidollisia eroja tasoitettiin peruskoulun alkuvuosina esimerkiksi kielten ja matematiikan tasokurssein. Niiden tarkoituksena oli eriyttää opetusta heterogeeniselle oppilasjoukolle sopivaksi. Simolan ym. (2015) mukaan kysymys oppilaiden valikoinnista ei kokonaan kadonnut peruskoulun myötä. Peruskoulu järjestelmänä ei poistanut myöskään erityisopetuksen tarvetta. Tasokurssit eivät riittäneet tasoittamaan oppilaiden välisiä oppimisen tai tuen tarpeen eroja. Kohdennettua erityisopetusta tarvittiin myös uudessa peruskoulussa. Erityisopetuksen suunnittelu- ja toteutustoimikunnan julkaisemat mietinnöt 1970 ja 1971 kytkeytyivät erityisopetuksen osaksi

peruskoulua (Kivirauma, 2012, 353; Jahnukainen ym., 2012, 18). Erityiskasvatuksen tavoiteohjelman (1978) mukaan pyrkimyksenä oli, että erityisopetus järjestettäisiin ensisijaisesti yleisen opetuksen yhteydessä osa-aikaisena. Toissijaisena vaihtoehtona oli yleisopetuksesta erillinen ja täysiaikainen erityisluokkaopetus (Ahvenainen & Moberg, 1982, 68; ks. Hautamäki & Jahnukainen, 2007, 17–18).

1970-luvulla osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärät kasvoivat. Suuri osa osa-aikaisesta erityisopetuksesta liittyi oppilaiden tilapäiseen tai jaksoluonteiseen tuen tarpeeseen sekä haastavan käytöksen ja oppimisen pulmiin. Osa-aikainen erityisopetus toimi peruskoulun alkuvuosina osaamisen ja oppimisen eroja tasoittavana mekanismina. Luokkamuotoisen erityisopetuksen määrä kasvoi maltillisemmin. Vuonna 1987 jonkinlaista erityisopetusta sai 16,9 prosenttia peruskoululaista (Jahnukainen, 2003, 502). 1990-luvun lamavuosina erityisopetuksen kasvu hiipui. 2000-luvulla erityisopetuksen määrä alkoi uudelleen kasvaa. Oppilaiden vahvemman tuen tarve liittyi oppimisvaikeuksiin ja kielellisen kehityksen vaikeuteen sekä sopeutumisvaikeuksiin ja käyttäytymiseen (ks. Kirjavainen ym. 2013, 3).

Osa-aikaisen erityisopetuksen ja integraation asettuminen osaksi peruskoulua ei käynyt kitkatta. Opetuksen duaalimallia eli jakoa yleis- ja erityisopetukseen, on kritisoitu peruskoulun alkuvuosista lähtien oppilasta leimaavana ja erityisoppilaiden koulutuksellista tasa-arvoa heikentävänä ratkaisuna (Naukkarinen, 2005a). Perinteisen erityisluokkaopetuksen kannattajat puolustivat oppilaan oikeutta saada yksilöllisesti kohdennettua opetusta ja ohjausta, ja osa-aikaisen erityisopetuksen ja integraation tukijat (ks. Saloviita, 2006) perustivat mielipiteensä sosiaaliseen tasa-arvon vaatimukseen sekä jokaisen osallisuuteen ja oikeuteen opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa.

Erityisopetuksen osa-alueelle jäi peruskoulun alkuvaiheessa useita rinnakkaisjärjestelmiä, jotka vähittäin sulautuivat osaksi yhtenäistä peruskoulujärjestelmää. Vuonna 1987 suuri osa erityisryhmistä oli jo yhtenäisen peruskoulun piirissä. Viimeisenä ryhmänä mukaan liittyivät vaikeimmin kehitysvammaiset vuonna 1997. (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, 19.) Niin sanottujen EHA-oppilaiden siirtyminen peruskoulun piiriin näkyi fyysisenä integroitumisena lähemmäs yleisopetusta. Käytännön tasolla kaikille yhteiseen kouluun oli vielä matkaa.

2.4 Kohti inklusiota

Hautamäki ja Jahnukainen (2007, 17–18) ovat määritelleet suomalaisen erityisopetuksen vaiheita ja polkua kohti inklusiivista koulutyötä osana Erityisopetuksen

strategiaa (ks. luvun 2.2 alku). Heidän mukaansa erityisopetuksen historiassa alkoi peruskouluun siirtymisen jälkeen asteittainen normalisaation vaihe ja integraatio toimintamallina alkoi kehittyä. Normalisaatiolla viitataan tässä eriasteista tukea oppimiseensa tarvitsevien mahdollisuuteen opiskella integroidusti yhdessä ikätoveriensa kanssa. Tämän kehityksen yhtenä merkkipaaluna voidaan pitää vuoden 1983 peruskoululakia. Oppivelvollisuus ulotettiin tuolloin kattamaan kaikki oppivelvollisuusikäiset. Lain mukaan ketään ei voinut enää jättää oppivelvollisuuden ulkopuolelle.

Integraatiota edisti myös vuoden 1985 uusi peruskoulun opetussuunnitelma, jossa tuotiin esille opetuksen eriyttäminen ja mahdollisuus tarvittaessa opetuksen sekä oppimäärän yksilöllistämiseen oppilaan ikäkauden ja oppimisedellytysten mukaiseksi. Salamancan sopimuksen 1994 henki alkoi näkyä Suomessa vuonna 1997, kun vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus siirtyi sosiaalitoimesta opetustoimen alaisuuteen. 1990-luvun puolivälissä tehty valtakunnallinen erityisopetuksen tilan arviointi ja analyysi aloittivat toimintakulttuurin hitaan muutoksen kohti nykyistä järjestelmää, jossa inklusion on ajateltu olevan vallitseva opetuksen järjestämisen lähtökohta (Hautamäki & Jahnukainen, 2007, 17–18, POPS, 2014, 14–16).

Perusopetuksen näkökulmasta 1990-luku tarkoitti talouslaman tuomaa niukuutta ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan rantautumista kouluihin (esim. Teittinen, 2006). Rinne ja Vuorio-Lehti (1996, 125) kuvaavat tätä koululaitoksen tuulettamisena vanhoista toimintamalleista. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi valinnanvapauden ja yksilöllisyyden lisäämistä sekä liike-elämän toimintamallien ulottamista kouluihin. Koulutuspolitiikan tavoitteena oli koulutustason nostaminen. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta katse siirtyi yksilöllisyyteen ja lahjakkuuden tukemiseen. Uuden koulutuspolitiikan mukaisesti koulujen yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia laajennettiin ja aiempaa säädeltyä koulupiirijakoa väljennettiin (Kalalahti ym., 2015, 371–375). Huoltajille annettiin mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä koulua perheen lapset kävivät. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 127–128.) Tasa-arvon retoriikassa alettiin puhua yksilöllisestä tasa-arvosta ja sivistyksellisestä tasa-arvosta. Rinteen ja Vuorio-Lehten mukaan 1990-luvulla koulutuksellisen tasa-arvon idea oli muuttumassa yhtenäiskouluideologian alkuperäisestä ajatuksesta. He kuvaavat sitä peruskoulun sisällä tapahtuvana eriytymisenä. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 157, 160; ks. myös Hienonen, 2020.) Suomalainen peruskoulu oli peruskoulun syntävuosista lähtien rakentunut universaalin koulutusjärjestelmän ja hyvinvointivaltion idealle, jonka mukaan peruskoulu toimiessaan tuotti

oppilailleen mahdollisuuksien tasa-arvoa, sosiaalista luottamusta, osallisuutta ja osaamista (ks. Kalalahti ym., 2015, 371).

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1990-luvulla veto alkoi käydä kahteen suuntaan. Samalla kun selektiivisyyttä lisättiin rakentamalla peruskoulun sisään painotusluokkia, Salamancan sopimus 1994, johon Suomikin oli sitoutunut, esitti kaikille yhteisten koulujen rakentamista. Suomessa koulutuspolitiikan muutos painotti kuitenkin koulutuksen ja talouselämän vaatimusten yhteensovittamista pikemmin kuin tasa-arvon, yhdenvertaisuuden tai kaikille yhteisen koulun kysymyksiä. Lamaleikkuri höyläsi perusopetuksesta, opetusryhmiä suurennettiin ja oppilashuollosta tingittiin. Inklusiivisen koulun kehittäminen jäi vielä odottamaan vuoroaan (ks. Teittinen, 2006, 360).

Erityisopetuksen kehittäminen ja valtavirtaistaminen synnyttivät 2000-luvun taitteessa hankkeita ja projekteja, joiden tarkoituksena oli tuottaa tietoa erityisopetuksen ja osallistavan kasvatuksen kehittämiseksi. Tällainen tutkimushanke oli esimerkiksi Opetushallituksen Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen -hanke vuosina 1997–2004 (Naukkari, 2005 a). Samaan ajankohtaan osuu myös erityisopetuspäätösten määrän merkittävä lisääntyminen, joka osaltaan lisäsi erityisopetukseen liittyvien siirtopäätösten kriittisen tarkastelun tarvetta. Erityisopetussiirot kasvoivat tasaisesti koko 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen ajan. Esimerkiksi Saloviita (2006) kyseenalaisti tämän kaltaisen kehityksen:

Rakennesosiologisesta näkökulmasta voidaan tietysti ihmetellä, eikö kipuraja tule koskaan vastaan. Miten monta oppilasta tavallisilta luokilta voidaan poistaa, ennen kuin voi alkaa puhua rinnakkaiskoulujärjestelmän palauttamisesta. (Saloviita, 2006, 327.)

Systeemin oli muututtava, tarkasteltiin sitä mistä näkökulmasta tahansa. Erityisopetuksesta oli tulossa uusi normaali. Tarvittiin uutta toimintastrategiaa, tuen järjestämisen linjantarkistusta ja ikkunoiden avaamista inklusion suuntaan.

Luvun alussa kuvatun Erityisopetusstrategian (2007) valmistumisen jälkeen aloitettiin tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta (2008–2012) sekä käynnistettiin kehittämis- ja muutostyöt. Työ aloitettiin perusopetuslaista (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Sen jälkeen työ jatkui Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistamisella perusopetuslain muutosten jälkeen vuonna 2010. Tämä tarkoitti kuntatasolla opetuksen järjestäjille paikallisten opetussuunnitelmien päivittämistä. Suomalainen perusopetus oli ottamassa harppausta kaikille yhteisen koulun suuntaan.

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta (2008–2012), joka tunnetaan myös Kelpo-hankkeena, oli keskeinen osa osallistavan perusopetuksen kehittämistä. Kolmiportaisen tuen kehittämisen kanssa samanaikaisesti kehitettiin oppilashuoltotyötä ja oppilaanohjausta. Tarkoituksena oli luoda yhtenäisiä käytänteitä oppilaan tukeen, ohjaukseen ja oppilashuoltoon sekä tuoda palvelut lähikouluun. Kelpo-hankkeessa koottiin yhteen kuntien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja sen järjestämisestä. Hanke perustui osallistujien yhteistyöhön ja siihen liittyi keskeisenä osana henkilöstön koulutus. Hankkeessa mukana olleet kunnat jakoivat yhteiset peruslinjaukset ja työstivät samalla niille annettuja erityisiä kehittämisalueita. Hankkeen jälkipuolella opettajilla oli mahdollisuus osallistua Kelpo-koulutuksiin, joissa opettajia perehdytettiin inklusiiviseen kasvatukseen ja uuteen tuen rakenteeseen. (Rinkinen & Lindberg, 2014).

Opettajien työnkuvaan oppilaan tuen tarpeen arviointi toi uuden tehtävän. Opettajan tuli laatia pedagoginen arvio tai selvitys oppilaan tuen tarpeesta tukimuodosta toiseen siirryttäessä. Lisäksi tuen järjestelyt tuli kirjata oppimissuunnitelmaan (POPS, 2014, 64). Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan loppuraportissa mukana olleet kunnat arvioivat kolmiportaisen tuen toimintamallin yhtenäistäneen suunnitelmallista ja dokumentoitua tuen järjestämistä ja vahvistaneen oppilaan oikeusturvaa (Rinkinen & Lindberg, 2014, 16). Kolmiportaisuuden arvioitiin myös vähentäneen erityisen tuen tarvetta ja lisänneen opetushenkilöstön välistä yhteistyötä. Myös ajatus siitä, että tuen järjestäminen on jokaisen opettajan, eikä ainoastaan erityisopettajan, tehtävä tuli esiin arviointiraportin yhteenvedossa. (ks. Rinkinen & Lindberg, 2014, 19).

Kolmiportaisen tuen kehittämiskohteiksi palautteen perusteella nousivat muun muassa tuen resurssien lisääminen tai resurssien jakaminen toisin, uuden mallin huomioiminen opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Kehitettäväksi asiaksi arvioitiin inklusiivisuuden lisääminen (Rinkinen & Lindberg, 2014, 20).

Duaalimallista luopuminen ja tuen mallin rakentaminen kolmiportaisuuden perustalle synnyttivät koulukentällä myös epäluuloja. Toimintamallin käyttöön ottaminen eteni vaiheittain. Huolta kannettiin erityisopetuksen häviämisestä. Lisäksi uudet käsitteet hämmensivät. Erityinen tuki korvasi erityisopetuksen ja tehostettu tuki lisättiin tuen valikkoon. Lisäksi opettajien pedagogisen asiantuntijuuden merkitystä korostettiin pedagogisten arvioiden ja oppimissuunnitelmien laatijoina. Uuden strategian mukaan diagnoosien sijaan vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä alettiin tarkastella aiempaa enemmän pedagogiikan näkökulmasta ja tukea annettaessa alettiin puhua eriyttämisestä erityisopetuksen

sijaan. Uuteen sanastoon kuului myös oppilaiden joustava ryhmittely ja oppilaiden liikkuminen tuen portailla tuen tarpeen mukaan. Tämän sisäistäminen vaati koulutuksen järjestäjiltä, kouluilta ja kodeilta aikaa. (Ks. Thuneberg ym., 2014.)

Eri maissa tuen tarpeisiin reagoivaa inklusiivista opetusta on järjestetty eri tavoin. Esimerkiksi Björn ym. (2016) ovat tarkastelleet Suomen kolmiportaista mallia ja yhdysvaltalaista Response to intervention (RTI)-mallia. Suomen erityisopetusstrategia eroaa perustaltaan Yhdysvalloissa käytössä olevasta oppimisvaikeuksien diagnosointiin ja ehkäisyyn perustuvasta mallista. RTI on perustaltaan lääketieteellinen. Suomen kolmiportainen malli pohjautuu lainsäädäntöön ja varhaiseen lähikoulussa tarjottavaan tukeen ja opetuksen eriyttämiseen. Yhdysvaltojen mallissa tukitoimien ja interventioiden toimivuutta mitataan testein, suomalaisessa mallissa annetun tuen toimivuutta arvioidaan osana oppimissuunnitelmien päivityksiä. Oppilaan tuen tarpeen muuttuessa tarjottavan tuen määrää ja laatua voidaan muuttaa tuen tarvetta vastaavaksi siirtymällä tuen portaalta toiselle. (Björn ym., 2016.)

Hakala ja Leivo (2015) ovat tarkastelleet inklusion asettumista suomalaiseen koulukulttuuriin koulun opetusta ja kasvatusta ohjaavien asiakirjojen valossa. He toteavat niiden heijastavan inklusiivista ajattelutapaa, vaikka inklusiiviseen kasvatukseen siirtyminen prosessina on ollut Suomessa hidasta. Inklusion vire näkyy vuonna 2011 voimaan astuneen koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskevassa perusopetuslain muutoksessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010). Samoin oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1267/2013; 1409/2014) liittyivät kaikille yhteisen koulun ideaan. Myös edellä kuvatussa oppimisen ja hyvinvoinnin tuen hankeraportissa (OKM, 2014) on uutta kehittävä henki:

Hankkeessa mukana olleet viestivät, että vuosiluokilla 1–6 uusi ajattelu on jo mennyt reippain askelin eteenpäin, mutta vuosiluokilla 7–9 päästiin hieman myöhemmin liikkeelle. Lisäksi kunnissa painottui kehittämistoiminnan ensivaiheissa ajatus, että kyseessä olisi vain erityisopetusta koskeva uudistus. Kehittämistoiminnan myötä kasvoi myös yhteinen ymmärrys siitä, että tukeminen kuuluu kaikille (OPH, 2014, 29).

Selvitysten ja raporttien johtopäätösten perusteella (esim. Rinkinen & Lindberg, 28–29) olisi voinut odottaa, että vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) inklusio olisi korostunut enemmän. Esimerkiksi Kelpo-hanke oli lähes koko maan kattava ja hankeraportin palautteissa kunnat arvioivat hankkeen tuloksia hyväksi, ja opetuksen järjestäjiä kuvattiin kehittämistyössään motivoituneiksi. Opetussuunnitelman perusteissa inklusio käsitteenä mainitaan kuitenkin vain kerran (POPS, 2014, 18). Miksi inklusio ei alkanut rakentua yläkoulun toimi-

viksi käytänteiksi, vaikka sille olisi ollut edellytyksiä? Pedagogisia arvioita, selvityksiä ja oppimissuunnitelmia laaditaan, mutta koulun toimintakulttuuria syvemmin uudistava inklusio on jäänyt vielä paikoin tuen portaille odottamaan sisäänpääsyä, ja kehotusta asettua taloksi.

Erityisopetusstrategian (2007) jälkeisen kehittämisboomin jälkeen inklusiota on varjostanut puhe säästöinklusiosta, jolla on viitattu inklusiiviseen koulutyöhön ilman asianmukaista opetuksen suunnittelua ja resursointia. Huoli opetuksen puutteellisesta järjestämisestä on painanut sekä opettajia että huoltajia. Sanomalehtien palstoilla säästöinklusio on herättänyt paikoin vilkasta keskustelua. Esimerkiksi yläkoulun opettaja kirjoitti maaliskuussa 2019 Helsingin Sanomien mielipideosastolla joutuvansa jättämään heikoimmat oppilaansa heitteille, koska ei ennätä heitä opettamaan. Hän oli huolissaan myös mahdollisuudestaan noudattaa opetussuunnitelmaa: *Inklusio ei ole tasa-arvotoimenpide, jollaiseksi se on naamioitu. Se on tasa-päistämistoimenpide, jolla saadaan lyhytnäköisiä säästöjä.* (HS 20.3.2019).

Myös vanhemmat ovat ilmaisseet huolensa tuen toimimattomista järjestelyistä, silloin kun vahvempaa tukea tarvitseva oppilas on jäänyt ilman ohjausta: *7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä...* (HS 14.4.2019). Mielipidepalstojen keskustelua ovat kommentoineet myös asiantuntijat:

Suomalaista vammais- ja koulutuspolitiikkaa pitkään läheltä seuranneina ihmettelimme tätä keskustelua. Sekä inklusion käsite että se laajempi konteksti, johon kouluissa meneillään oleva muutos paikantuu, tuntuvat hämärtyneen keskustelussa, jossa yhä useammat syyttävät sormet osoittavat kohti inklusiota (HS 1.9.2019).

Kirjoituksen laatineet tutkija Reetta Mietola, tiedottaja Sanni Purhonen ja aktivisti Ami Urhonen kirjoittavat, että *sopimukset velvoittavat niihin sitoutuneet valtiot huolehtimaan, että inklusio toteutetaan turvaamalla kaikille oppilaille heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaiset olosuhteet ja palvelut lähikoulussa* (HS 1.9.2019).

Toimivista inklusiojärjestelyistä on uutisoitu vähän, inklusiivisesta yläkoulusta vielä vähemmän, vaikka inklusiosta on paljon myös hyviä kokemuksia. Esimerkiksi Vantaan ja Järvenpään ratkaisut ovat nousseet puheenaiheeksi pääkaupunkiseudulla. *Ei elämässäkään ole pienryhmiä – vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta* (Yle oppiminen 26.3.2019). Samoin *Erityisluokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö* (HS 23.5.2019).

Ajatus inklusiivisen opetuksen taloudellisesta tehokkuudesta, joskin hieman toisessa merkityksessä kuin puhe säästöinklusiosta, on ollut esillä jo Salamancan julistuksessa (UNESCO, 1994, 2; Peters, 2007, 98–100). Asiakirjassa todetaan, että tavallisissa kouluissa pystytään luomaan myönteistä ja hyväksyvää ilmapiiriä ja toimimaan sitä kautta syrjiviä käytäntöjä vastaan. Lisäksi tavalliset koulut voivat tuottaa tehokasta koulutusta suurimmalle osalle lapsia ja näin ne parantavat koko koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja lopulta hinta–hyöty -suhdetta. (Ks. Lakkala, 2008, 29; Unesco 1994, 2.) Salamancan lausunnon tehokkuusilmaisua voi tarkastella koulutusinvestointina, joka tuottaa itsensä takaisin paitsi jokaisen taloudellisen toimeliaisuuden mahdollisuuksien paranemisena myös sosiaalisen hyvinvoinnin ja osallisuuden tuoman hyödyn kautta. Kaikille yhteisen koulun kustannus- tehokkuutta perustellaan käytännön opetuksen järjestämiseen liittyvin argumentein Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009) raportissa:

It is less costly to establish and maintain schools that educate all children together than to set up a complex system of different types of schools specialising in different groups of children. (Ks. esim. Peters, 2007, 98; UNESCO, 2009, 8–9.)

2.5 Lähi(ö)koulu yhteiskunnallista eriytymistä tasaamassa

Koululla on moninaisuutta arvostavassa ja ymmärtävässä kasvatuksessa tärkeä merkitys, sillä eriytyvässä suomalaisessa yhteiskunnassa peruskoulu on tätä nykyä ainoa yhteiskunnallinen instituutio, joka kerää lähes kaikki ikäryhmän lapset yhteisiin koululuokkiin ja pyrkii opettamaan yhdenvertaisuutta, suvaitsevaisuutta sekä tarjoaa maksutta jokaiselle asuinpaikasta, sukupuolesta, sosiaalisesta tai etnisestä taustasta riippumatta peruskoulutuksen ja jatko-opintokelpoisuuden (ks. Perustuslaki 999/731, luku 2, 16§; Perusopetuslaki 1998/628, luku 1, § 2). Toimiessaan inklusiiviset koulut palvelevat kaikkia oppijoita, opettajia ja koko koulua sekä ympäröivää yhteisöä (Ainscow ym., 2006). Inklusiivista koulua voi kuvata myös systeeminä, jolla on kyky reagoida kouluyhteisön ja sen jäsenten erilaisiin tarpeisiin (esim. Florian, 2019, 692).

Mikä on suomalaisen peruskoulujärjestelmän rooli arvojen ja asenteiden ylläpitämisessä, kun koulua tarkastellaan suhteessa monimuotoisuuteen? Esimerkiksi Kolbe (2007, 69) kirjoittaa koulun leimaavan oppilaansa niin hyvässä kuin pahassakin: *Joko liittymme oman koulumme tyytyväiseen sukupolviketjuun tai torjumme kou-*

lun identiteettiä muovaavan vaikutuksen (ks. myös Hall, 1999, 47). Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on liittynyt vahvoja sosiaalisia tavoitteita ja se on aina kuvannut tavalla tai toisella aikansa yhteiskuntaa. Samaa viittaa YK:n kestävän kehityksen toimintasuunnitelman, Agenda 2030, näkemys koulusta yhteiskunnallisena ja globaalina vaikuttajana. Tang (2017) asettaa koulut paljon vartijoiksi esittäessään tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden alkavan versoa inklusiivista koulutusjärjestelmistä:

The 2030 Agenda for Sustainable Development, with its focus on leaving no one behind, provides a unique opportunity to build more inclusive and equitable societies. This should start with inclusive education systems (Qian Tang, UNESCO, 2017, 4).

Vaikka suomalaisessa yhteiskunnassa inklusiivinen peruskoulu on vähin erin vakiinnuttamassa asemaansa, esimerkiksi lähikoulujen toimintaedellytyksiä ja oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvoa haastavat asuinalueiden eriytyminen (Bernelius, 2013; Bernelius & Jakku-Sihvonen, 2014). Koulujen eriytymisestä on aiemmin raportoineet myös Seppänen ym. (2015) todeten yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden rakentamisen olevan tässä ajassa jopa ajankohtaisempaa kuin peruskoulun syntyvaiheessa. Tuoreessa valtioneuvoston tilaamassa selvityksessä Bernelius ja Huilla (2021) tarkastelevat suomalaisen peruskoulun ja varhaiskasvatuksen tasa-arvotilannetta erityisesti sosiaalisten ja alueellisten jakojen tuottamien haasteiden näkökulmasta. He kirjoittavat (2021, 28):

Koulutuksen tulevaisuus rakentuu Suomessa näin yhä vahvemmin kaupungeissa, ja paikalliset koulutuksellisen eriytyminen kehityskulut vaikuttavat keskeisesti koko koulutusjärjestelmän kohtaamiin haasteisiin ja oppilaiden tasa-arvoon. Kaupunkikoulujen eriytyminen voi tuottaa merkittäviä vaikutuksia esimerkiksi koko maan oppimistulosten eriytymiselle sekä koulutuksellisen huono-osaisuuden kasautumiselle ja ylisukupolvistumiselle. Tämän vuoksi myös eriytyminen taustalla olevien alueellisten ilmiöiden ymmärtäminen on keskeistä koulujen ja oppilaiden tasa-arvoa tukevien ratkaisujen löytämiseksi. Erityisesti yli sektorirajojen toteutettavien tukimahdollisuuksien kehittäminen, kuten esimerkiksi koulusegregaation ehkäisy osana paikallista kaupunkisuunnittelua, edellyttää vahvaa ymmärrystä taustalla vaikuttavista yhteiskunnallisista ja alueellisista prosesseista.

Alueiden ja koulujen eriytymiskehitystä voidaan Berneliuksen (HS 18.2. 2021) mukaan suitsia myönteisen erityiskohtelun avulla sekä painotusopetuksen uudelleen järjestämisen keinoin. Bernelius näkee koulujen roolin alueellisesti niiden pedagogista merkitystä laajempaan. Kouluja tulisi tarkastella osana alue- ja asuntopolitiikkaa ja maantieteellisesti syrjäisillä alueilla koulun yhteisöllinen merkitys voi korostua kaupunkiseutuja enemmän.

Suomalaisen peruskoulun voi ajatella olevan lähtökohdiltaan varsin inklusiivinen. Yleinen oppivelvollisuus pitää huolen siitä, että perusopetusta tarjotaan jokaiselle, ja jokaisella oppilaalla on myös oikeus saada tukea sitä tarvitessaan. Inklusion näkökulmasta kaikille yhteisen perusopetuksen haasteena voi pitää perusopetuslain (Perusopetuslaki 1998/628; ks. Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) heikkoa velvoittavuutta oppilaiden yhdessä opiskeluun ja tätä kautta jokaisen täyteen osallisuuteen omassa kouluuyhteisössään (ks. Moberg & Savolainen, 2015, 96). Lain velvoittavuuden puuttuminen voi olla osaltaan tekijä, joka hidastaa inklusion asettumista osaksi käytännön koulutyötä. Myös kaikille yhteiseen kouluun liittyvä terminologia ja paradigmojen erot hämmentävät ja hämärtävätkin käsitystä inklusiosta, kuten opettajan puhe osoittaa: *Mulla ne [käsitteet] menevät ihan sujuvasti sekaisin. Se mitä mä luulin, että on integraatiota, onkin sitten inklusiota.*

2.6 Inklusio paradigmojen välissä

Inklusion muutosluonteen ymmärtämistä vaikeuttaa integraation ja inklusion mieltäminen usein samaa asiaa tarkoittaviksi käsitteiksi. Aiemmin erityisoppilaan opetuksen järjestämistä osana yleisopetusta kutsuttiin integraatioksi. Ideologisesti integraation lähtökohtana on erityisyys ja opiskelu pienryhmissä ja oppilaan osallistuminen yleisopetukseen mahdollisuuksien mukaan. Inklusion lähtökohtana on samanlaisuus, tukea tarvitsevan oppilaan yleisopetusryhmän jäsenyys ja sosiaalisen koheesion vahvistaminen. Näin inklusio voidaan määritellä osaksi koko koulun toimintakulttuuriin liittyvää muutosta (Göransson & Nilholm, 2014, 268–270). Kyse on paradigman muutoksesta. Kiuppis (2014, 753) kuvaa muutosta: *from the 'old thinking' (integration) to 'a new thinking' (inclusion) in special needs education.*

Saloviita (2006) on kuvannut integraation ja inklusion käsitteiden välistä eroa kahden paradigman välisenä erona. Integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa henkilön tulee täyttää normaaliryhmän ehdot ennen yleisopetukseen osallistumistaan. Inklusioajattelu korostaa yhteisöön kuulumista jokaisen yksi-

lön oikeutena, jota ei tarvitse erikseen ansaita. (Saloviita, 2006, 340; Stainback & Stainback, 1990, 5–7). Jahnukainen (2015, 62) on määritellyt suomalaista kaikille yhteisen koulun rakentumista vaiheittaisen kehityksen mallina, joka on laajentunut vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden fyysisen ja toiminnallisen integroitumisen kautta psykologiseksi ja sosiaaliseksi yhdessä toimimiseksi ja opiskeluksi. Suomalaisen integraation ja inklusion 'yhteenkasvamisen' mallia Mäkinen (2018, 38) kuvaa Education for All -linjauksen kaksiraiteiseksi malliksi, jossa ei ole tehty selkeää jakoa erityisopetuksen ja inklusion välillä.

Inklusio on hyväksytty laajalti koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi kaikkialla maailmassa (esim. Florian, 2019). Käsitteellinen inklusiosta on muotoutunut osana edellä kuvattuja kansainvälisiä sitoumuksia sekä osana kansallista lainsäädäntöä ja koulutusta normittavia asiakirjoja. Poliitikot, tutkijat ja opettajat tarkastelevat inklusiota eri näkökulmista. Poliitikot viittaavat puheissaan julkilausumiin ja valtioneuvoston linjauksiin, kuntapäätäjät perustavat käsityksensä niihin sopimuksiin ja rakenteisiin, joista on valtakunnan ja kuntien tasolla sovittu ja tutkijat rakentavat työnsä tutkitun tiedon perustalle. Opettajat tarkastelevat inklusiota pedagogiikan ja kenttätason kokemuksen valossa. Mitä inklusiolla tarkoitetaan, mitä ovat inklusion ihanteet ja miten ne toteutetaan käytännössä ovat kysymyksiä, joista on keskusteltu vilkkaasti Salamancan sopimuksesta (1994) lähtien. Käsitteet ja tulkinnat inklusiosta ovat vaihdelleet tarkasteluparadigman mukaan. Dyson (1999) kirjoittaakin inklusioista monikossa viitaten inklusion erilaisiin tulkintoihin ja suuntauksiin (ks. esim. Lakkala 2008, 30). Haugin (2017) mukaan nykyisessä keskustelussa inklusiosta ei ole enää pelkästään kyse siitä, mikä on inklusiota, vaan ydinkysymys on, miten se saavutetaan (ks. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014a, 5).

Esimerkiksi Tervasmäki ja Tomperi (2018, 165) pitävät tämän kaltaista kasvatuksen kentän avointa ja argumentoivaa keskustelua koulutuksen tavoitteista merkityksellisenä. Avoin keskustelu kasvatuskäsityksistä, tässä inklusiivisesta kasvatuksesta, kuuluu osana kasvatustieteen luonteeseen, jossa tavoitellaan toisistaan poikkeavien käsitysten vuoropuhelua. Käsitteiden selkeys ja jaettu ymmärrys niiden sisällöistä voivat edesauttaa keskustelua (ks. Lankshear, 1998) ja tuottaa parhaimmillaan tietoa ja ratkaisuja, toimivien opetuskäytänteiden ja koko kouluyhteisön tueksi.

Inklusio paradigmana jakautuu Salamancan julistukseen liittyvien tulkintojen perusteella niin sanotun kapean ja laajan paradigman näkemyksiksi (ks. Kiuppis, 2014). Inklusioon liittyvään paradigmakesteluun sisältyvät myös esimerkiksi eettisen (the ethics paradigm) ja vertailevan paradigman (the comparison paradigm) tuottama tieto ja näkemys osallistavasta kasvatuksesta (ks. Paul & Ward, 1996).

Eettisen suuntauksen mukaan inklusion, yhdessä opiskelun, ajatellaan kuuluvan perusoikeuksiin, eikä sitä pitäisi ajatella etuoikeutena. Tämän paradigman mukaan osallisuutta ei tarvitse ansaita (ks. Paul & Ward, 1996, 6; ks. Berg & Schnider, 2012, 127). Vertailuparadigman Paul ja Ward (1996) määrittelevät tutkimussuuntaukseksi, jossa inklusiota tarkastellaan kvantitatiivista dataa tarjoavien tilastojen valossa vertailemalla esimerkiksi inklusioluokan ja niin sanotun tavallisen luokan oppimistuloksia. Paradigman painopiste on yksinkertaisesti kuvattuna tilastollisten tiedon tuottamisessa, analyysissa ja mahdollisten erojen, samankaltaisuuksien tai muutosten osoittamisessa numeerisen datan avulla.

Stainback ja Stainback (1990, 5–7) ovat liittäneet inklusioon laajemminkin eettisen pohdinnan ja he korostavat kansainvälisten sopimusten tapaan, että jokaisen mahdollisuus koulutukseen tulisi olla perusoikeus, eikä kenenkään pitäisi joutua todistamaan sosiaalista tai akateemista kompetenssiaan saadakseen elää ja opiskella yhdessä toisten kanssa. Eettinen paradigma on kiinnostunut kysymyksestä, mitä pitäisi tehdä, jotta inklusio saataisiin toimimaan (Stainback & Stainback, 1990).

Dysonin (1999) mukaan keskusteluissa on tärkeää erottaa, milloin puhutaan osallisuudesta arvona ja milloin opetuksen järjestämiseen liittyvistä kysymyksistä (ks. Slee, 2011, 39). Näkemys inklusiosta voi olla edellä kuvatun moninainen. Dyson (1999) tulkitsee inklusiota kahtalaisesti. Ensimmäinen näkökulma korostaa inklusiota eettisenä kysymyksenä yhtäläisten oikeuksien ja ihmisarvon näkökulman kautta. Toinen näkökulma tuo esiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset. Osallisuutta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ovat tarkastelleet myös Artiles ym. (2006).

Inklusiivisen kasvatuksen kapea paradigma viittaa yksilön ja ympäristön yhteensopivuuden määrittelyyn, ja liittää inklusion ensisijaisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin ja opetukseen. Kapea inklusiokäsitys on nimetty Special (Needs) Education -suuntaukseksi (ks. OECD, 1994; Schwab ym., 2018; Unesco 1994). Suomessa Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 343) ovat määritelleet sen kaikkien oppilaiden opettamiseksi yhdessä ikätovereiden kanssa lähikoulussa siten, että ketään ei vammansa tai erilaisuuden vuoksi eroteta muista (ks. myös Ainscow & Miles 2009, 1; Hakala & Leivo 2015, 10). Kapean paradigman näkemys inklusiosta voi näyttäytyä yhden oppilasryhmän asiana pikemminkin kuin koko koulun toimintakulttuurin muutokseen liittyvänä asiana. On mahdollista, että silloin kun inklusio palautuu erityispedagogiseksi diskurssiksi, se antaa yleisopetuksen toimijoille mahdollisuuden etäännyä kaikille yhteisen koulun pohdintojen ulkopuolelle.

Laaja inklusiokäsitys sananmukaisesti voi laajentaa osallisuuden käsitteenä koskemaan jokaista oppilastaa ja kaikkia yhteisön jäseniä. 'Monenlaisuuden' hyväksyvä toimintakulttuuri tekee tilaa koulussa kaikille yltää parhaimpaansa yhdessä toisten kanssa. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteen mukaan inklusion laajeneminen erityisopetuksesta ja vammaisdiskurssista monimuotoisempaan ryhmään oppilaita, ei tulisi jättää kuitenkaan varjoonsa niitä oppilaita, jotka tarvitsevat eniten apua ja tukea. (ks. Kiuppis, 2014; Schwab ym., 2018; Florian, 2019.)

Laaja inklusioparadigma ulottaa osallisuuden käsitteen kattamaan koko yhteiskuntaa (Waitoller & Artiles, 2013) Näkökulma ulottaa mukaan ottamisten (inclusions) ja erontekojen (exclusions) tarkastelun laajemmalle ja osaksi poliittista puhuntaa (Esim. Thomas & Loxley, 2007, 106–107; Malinen ym. 2010). Laajan inklusiokäsityksen pohjana voi nähdä Unescon (1990) Education for All -linjauksen. Se kiinnittää huomion koulutukseen jokaisen oikeutena. Globaalina tavoitteena laaja inklusio kattaa tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja demokratian kysymykset sekä kiinnittää huomiota yhteiskunnan heikoimmassa asemassa oleviin sekä kestävään kehitykseen (Kiuppis, 2014; Schwab ym., 2018; Unesco 2017).

Käsityksen inklusiosta voi nähdä laajentuneen kapeasta ja laajasta paradigmasta kohti dynaamista suuntaa, joka viittaa muutokseen (ks. Lakkala, 2008, 19). Esimerkiksi Florian (2019) näkee Salamancan sopimuksen (1994) merkityksen laajentuneen alkuperäistä (kapeaa) määritelmää laajemmaksi. Florian (2019, 692) kirjoittaa, että Salamancan prosessin saavutus on kolminkertainen: Ensimmäiseksi se kyseenalaisti ajatuksen, että jotkut lapset eivät saisi opiskella lähikouluissaan yhdessä ikätovereidensa kanssa. Toiseksi se kyseenalaisti sellaiset koulutuksen rakenteet, jotka perustuvat tukea tarvitsevien lasten opettamiseksi erillään muista. Kolmanneksi se esitteli osallistavan kasvatuksen eli inklusion idean laajemmalle koulutusyhteisölle. Tulkitsen, että Florianin kuvaama kerroksellisuus korostaa inklusioprosessin jatkuvuutta. Koulut kehittävät käytänteitä ja toimintakulttuuriaan osana yhteiskunnan jatkuvaa muutosta. Näin inklusio voidaan nähdä laajasti sekä koulutukseen että yhteiskuntaan liittyvänä prosessina ja arvovalintana (Unesco 2000, 2009, 2017).

Eri paradigmoja voi yhdistää kiinnostus samoihin teemoihin. Laaja paradigma ei sulje pois kapeampaa näkemystä eikä päinvastoin. Paradigmat jakavat yhteisiä kiinnostuksen kohteita kuten syrjivien käytänteiden kitkemisen ja näkemyksen jokaisen oppilaan oikeudesta laadukkaaseen opetukseen ja osallisuuteen niin koulussa kuin laajemminkin. Inklusiota tulisi ajatella kokonaan uutena ehdotuksena siitä, kuinka järjestää koulu uudelleen toimivaksi systeemiksi. Tämän tunnistaminen voisi

edesauttaa inklusion etenemistä sopimuksista ja julistuksista kohti kaikille yhteistä koulua (ks. Slee, 2006, 2014; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ferreira & Mäkinen, 2018).

Tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että laajalti ideologisella tasolla hyväksytty inklusiivinen koulutuspolitiikka ei ole toistaiseksi valtavirtaistunut osaksi koulujen arkea siinä määrin kuin olisi voitu odottaa (esim. Ainscow, 2020; Haug, 2020; Wermke ym., 2020). Haug (2020) esittääkin, että inklusiivisen koulun tutkimusta on leimannut pikemminkin ideologinen ja poliittinen keskustelu sen sijaan, että tutkittaisiin käytännön koulutyötä ja visioitaisiin inklusiivisia tapoja opettaa ja opiskella. Myös Hedegaard-Soerensen ja Tetler (2016) ovat huomanneet, että inklusion syihin on kiinnitetty akateemisessa tutkimuksessa enemmän huomiota kuin tapoihin, joilla inklusio voisi rakentua luonnolliseksi osaksi koulujen toimintakulttuuria (ks. myös Allan, 2008; Tetler, 2015). Ainscow (2020) kuitenkin muistuttaa, että jotta kaikille yhteinen koulu voisi alkaa toimia, sen on oltava osa yhteistä koulutusstrategiaa (ks. myös Hakala & Leivo, 2015).

3 INKLUUSIO YLÄKOULUN MUUTOSPROSESSINA

*Doing something different to try and make a difference together
is what deeper collaborative professionalism is all about.
Hargreaves (2020)*

Tämän luvun lähtökohtana on ymmärryksen syventäminen inklusiosta yläkoulun systeemisestä muutosprosessina. Systeeminen muutos tarkoittaa Sitran (2020) tulevaisuussanaston mukaan toimintamallien, rakenteiden ja näiden vuorovaikutusten samanaikaista muutosta, joilla voidaan luoda edellytyksiä *inklusiolle*, hyvinvoinnille ja kestäväälle kehitykselle. Sitran määritelmä täydennettynä inklusio lisäyksellä, joka viittaa kaikkien oppimiseen omista lähtökohdistaan käsin (kursivoitu teksti), kuvaa varsin hyvin inklusiivisen koulun tavoitteita.

Koulussa paikoin puutteellisesti toteutetut inklusion toteuttamiseen liittyvät muutokset, kuten heikosti resursoidut opetusryhmät tai tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksen puuttuminen ovat ilmiöinä tärkeitä. Ne vaativat keskustelemaan inklusiosta, sen edellytyksistä ja tavoitteista sekä toimimaan toisin. Tässä prosessissa opettajat voidaan nähdä oppimisyhteisöjen tärkeimpänä resurssina sekä inklusion etenemisen ja inklusiivisten oppimisympäristöjen luomisen keskeisenä voimavarana (esim. Agasisti ym., 2018; Borg ym., 2011; Avradmidis & Norwich, 2002). Moni tutkija painottaa, että jotta koulutusjärjestelmä voi edetä systeemisesti kohti inklusiota, on ensi sijassa paneuduttava inklusiiviseen opettajuuteen ja opetuksen pedagogiseen kehittämiseen inklusiivisissa luokissa (esim. Haug, 2017; Mäkinen, 2013, 2018; Spratt & Florian 2015; Waitoller & Artiles, 2016).

Muutoksen hallinta ja johtaminen ovat kollektiivisia prosesseja. Muutosprosesseissa yhteistyö, aloitteellisuus ja luovuus nousevat koordinaation ja kontrollin varjoista, kuten Hargreaves (2005, 5) kirjoittaa. Muutos edellyttää toteutuakseen myös poliittista tahtoa ja tavoitteita. Poliittisen tahdon puute voikin olla inklusion etenemisen esteenä (Haug, 2020; Saloviita 2020a; ks. myös Hakala & Leivo, 2015). Hargreaves (2005) on kuvannut koulutukseen liittyvien muutosten olevan vaikeita ja monimutkaisia, sillä koulun ja koulutuksen muutoksessa ei ole kyse vain teknisistä uudelleenjärjestelyistä tai johtamisen muutoksista. Ei myöskään yksinomaan kulttuuriseen ymmärrykseen tai osallisuuteen liittyvistä muutoksista, vaan kaikesta tästä. Hargreaves (2005, 3) ehdottaakin, että jotta ymmärtäisimme monimutkaista

muutosta paremmin, sitä tulisi tarkastella sekä teorian että käytännön näkökulmista. Hän esittää neljää tarkastelukulmaa, joista ensimmäinen on koulun muutoksen tarkastelu kaaoksen ja monimutkaisen maailman monimutkaisena prosessina. Toinen näkökulma tarkastelee muutosta opetuksen ja oppimisen tapojen kautta. Kolmas näkökulma koulun muutokseen on yhteiskunnallinen. Yhteiskunnan toimintaympäristön muuttuessa myös koulutuksen on muututtava, ja siksi on edistettävä keinoja, joilla koulu ja opettajat voivat vastata yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin (ks. luku 2). Neljäntenä koulutuksen muutosta voi tarkastella poliittisina toimina, jotka ohjaavat koulutuksen muutosta (ks. luku 2).

Tässä luvussa tarkastelen Hargreavesin (2005) ensimmäistä näkökulmaa. Kuvaan epäjärjestyttä, hajaannusta ja kaaosta osana koulun muutosprosessia sosiaalisen entropian käsitteen avulla. Käsite on peräisin Kenneth D. Baileyltä. Kirjassaan *Social Entropy Theory* (1990) Bailey tarkastelee entropian käyttökelpoisuutta osana yhteiskuntatutkimusta ja näkee sosiaalisen entropian teorian yhtenä keinona tarkastella yhteiskuntaa, yhteisöä, luokkia, rooleja sekä muita sosiaalisia systeemejä. Tässä tutkimuksessa katse kohdistuu yläkoulun muutosprosessiin. Yhteiskunnan tai koko väestön tarkastelu pelkkien havaintojen kautta on Baileyn mielestä mahdotonta. Baileyn mukaan pelkkä havainnoiva tarkkailu sopii vain ihmisten (real people) tutkimukseen. Havainnoivan tarkkailun tuottama tieto voi tuottaa yksittäiseen tutkimuskohteeseen liittyvää tietoa, mutta se ei välttämättä riitä avaamaan yksinään organisaatioon, tässä tutkimuksessa inklusion organisoitumiseen, liittyvää problematiikkaa. Esitänkin, että inklusioprosessin tarkastelun teoretisointi ja abstrahointi voivat tehdä näkyväksi yleisemmällä tasolla koulun muutokseen liittyviä solmu- tai pulmakohtia.

Tutkimukseni systeeminen näkökulma inklusioon pyrkii selkiyttämään kuvaa inklusiosta kaaoksen ja monimutkaisen maailman monimutkaisena prosessina (ks. Hargreaves, 2005, 3). Koulusysteemiin, rakenteisiin ja vallitseviin toimintatapoihin fokusoituva tarkastelu voi lisäksi auttaa ymmärtämään yläkoulun hitaan muutosprosessin syitä.

Tässä luvussa kuvaan ensin inklusiivisen koulun rakentumista systeemisenä muutoksena. Sen jälkeen kirjoitan muutoksesta opetuksen ja oppimisen tapojen kautta Lopuksi kirjoitan opettajien roolista osana systeemistä inklusioprosessia ja hahmotan inklusiivista pedagogiikkaa osana tätä kokonaisuutta. Viimeisenä nostan esiin oppilashuollon merkityksen osana tätä.

3.1 Inklusio yläkoulun systeemisenä muutoksena

Jos vaikka ajattelee sitä luokkaa, jossa on ne 26 oppilasta, niin mulla on mielestäni kohtuullisen hyvä havaintokyky, mut kyllä siinä viimeisessä ryhmässä voi tapahtua ihan mitä vaan, jos minä olen kumartunut sen ensimmäisen ryhmän kohdalle neuvomaan. Siellä perällä voi olla tekeillä ihan mitä vaan, mut mä en sitä nää enkä kuule. Liika on liikaa.

(Opettajan kuvaus inklusiosta ilman tukea)

3.1.1 Sosiaalinen entropia inklusioarjessa

Näkökulma inklusioon yläkoulun systeemisenä muutoksena avautuu tutkimuksessani ensin edellä kuvatun sosiologi ja systeemitieteilijä Kenneth D. Bailey'n (1990) sosiaalisen entropian teorian sekä filosofi Georg Henrik von Wrightin (1996) viitoittamana. Von Wright on käyttänyt sosiaalisen entropian käsitettä kuvatessaan ihmisen energian hukkaan valumista pohtiessaan yhteisöstä tavalla tai toisella syrjäytettyjen tai eristettyjen asemaa (von Wright, 1996, 343–344). Entropia käsitteenä on fysikaalinen määre (ks. Niiniluoto, 1996, 18–23), jonka avulla ilmaistaan epäjärjestyksen tai hajeen määrää systeemissä.

Alkujaan termodynamiikkaan liittyvään entropian käsitteeseen on liitetty arkinen vertauskuva huoneesta, joka pyrkii epäjärjestykseen, mikäli järjestykseen ei kiinnitetä huomiota (Baeyer, 2000, 115). Viimeksi mainittu metafora sopii kuvaamaan myös tavallista luokkahuonetta. Luokka, jossa opiskelee heterogeeninen joukko oppilaita, on systeemi, jossa epäjärjestyksen (entropian) tasoa koetellaan aivan tavanomaisissa oppimis- ja opetustilanteissa etenkin silloin, jos oppilaille ei ole tarjolla riittävästi ohjausta. Inklusiivisessa koulutyössä voidaan nähdä epäjärjestyksen lisääntyvän, mikäli oppimistilanteet organisoituvat perinteisten toimintamallien mukaisesti esimerkiksi yhden opettajan ohjatessa koko ryhmää, kuten opettaja luvun alussa kuvasi. Levottomuus ja epäjärjestys luokassa kasvavat odottamisen vuoksi tai ohjauksen viipyessä.

Opettajalle lisääntyvä epäjärjestys näyttäytyy ajan puutteena ja kokemuksena, että hän ei ennätä ohjata oppilaita riittävästi. Hän hahmottaa oppitunnille varattua aikaa suhteessa ryhmän oppilasmäärään ja oppilaille tarjolla olevan ohjauksen määrään. Opettaja peilaa epäjärjestyksen ongelmaa suhteessa aikaan mutta myös opetus-

suunnitelman kautta, sillä opetussuunnitelman sisältöjen opetus ja oppiminen ovat jaoteltu suhteessa käytettävissä olevaan aikaan ja tuntikehykseen. Ajankäytöllisesti haastetta tuottavat oppilaiden moninaiset tarpeet.

Entropian käsitteeseen liitetty ajatus, että eristetyssä systeemissä haje tai epäjärjestys ei koskaan pienene (Niiniluoto, 1996, 18), voi kuvastaa myös tuen järjestämiseen liittyvää problematiikkaa. Yläkoulun rakenteisiin ja sosiaalisen entropian viitekehykseen siirrettynä tämä voisi yleistäen ja yksinkertaistaen tarkoittaa sitä, että perinteisin erityisluokkajärjestelyin (eristetty systeemi) toteutettu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen saattaa pikemminkin jättää oppilaita syrjään kuin auttaa heitä osaksi yhteisöä ja yhteiskuntaa. Sama asia ilmaistuna toisin tarkoittaisi, että kaikille yhteinen opetus ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus voisi lisätä yhteisössä keskinäistä luottamusta ja vähentää ennakkoluuloja ja hajetta. Oppilaskeskeinen pedagogiikka ja yhteisön yhteinen ajatus inklusiosta mahdollistaisivat inklusiivisen toimintakulttuurin rakentumisen (Bossart ym., 2012; Lahelma & Gordon, 2007; ks myös Mulford, 2005, 339).

Sosiaalisen entropian teoriaa (Bailey, 1990) voidaan soveltaa organisaation toimimisen, energian ja työn käsitteitä tarkasteltaessa. Teoria sopii sellaisten avointen järjestelmien tarkasteluun, jotka perustuvat, tai joille on ominaista, kommunikaatiivisuus ja tiedonkulku. Koulu edustaa tämän kaltaista organisaatiota. Sosiaalisen entropian teoria (Bailey, 1990, 1994) tarkastelee sosiaalista järjestelmää kokonaisuutena, joka pyrkii ylläpitämään järjestelmän, tässä kouluyhteisön tai koululuokan entropian sellaisella optimaalisella tasolla, jolla se pystyy toimimaan.

Sosiaalisen entropian teorian perusteella heterogeenisellä oppilasryhmällä on edellytykset työntekoon silloin, kun luokan pyrkimys epäjärjestykseen (entropiaan) on alhainen. Tämä tarkoittaa käytännön koulutyössä sitä, että oppilasjoukon ideaali tai sitä tavoitteleva työskentely edellyttää sille riittävää määrää tukea työn tekemiseksi sekä oppimiselle sopivia olosuhteita (ks. Swanson & Bailey, 2006, 6–7). Koska jokainen ryhmä toimii yksikkönä yksilöllisesti, epäjärjestyksen tai hajeen määrää ei voi ennalta arvioida. Baileyä (2006) tulkiten tämä tarkoittaisi integraatioon (esim. Lakkala, 2008, 23) pohjautuvassa järjestelmässä erityisluokan tai pienryhmän (lähettävä luokka) hajeen vähenemistä oppilaan tai oppilaiden siirtyessä opiskelemaan sovitusti yleisopetuksen ryhmään (vastaanottava luokka). Jotta sen ryhmän, johon oppilas siirtyy pienryhmästä opiskelemaan, olosuhteet pysyisivät koko ryhmän toiminnan kannalta otollisena, pitäisi sitä tukea tarvittavalla määrällä lisäenergiaa, joka tässä tutkimuksessa voi tarkoittaa esimerkiksi opettajien ja ohjaajien määrää luokassa.

Sosiaalisen entropian teoriaa tulkiten sen ohjauksen (energian), jota tukea tarvitseva oppilas tarvitsee oppiakseen, pitäisi siirtyä hänen mukanaan vastaanottavaan ryhmään, jotta luokassa säilyisi edelleen jokaisen oppilaan mahdollisuus riittävään ohjaukseen ja opiskeluun. Inklusioon pohjautuvassa koulutyössä tukea tarvitsevan oppilaan tai oppilaiden sopiva tukeminen ja opetuksen eriyttäminen ovat keskeisessä asemassa inklusiivisen opiskelun ja osallisuuden onnistumisessa (ks. Swanson & Bailey, 2006, 8).

Inklusiivisessa tai sitä kohti kulkevassa yläkouluyhteisössä, jossa opiskelee ja toimii heterogeeninen oppilasjoukko useassa eri kokoonpanossa tai ryhmässä, muutokseen ja ryhmien vaihtuviin kokoonpanoihin on totuttu niin oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa. Silti uuden oppilaan, myös opettajan, tulo ryhmään tai luokkaan saa aikaan sen epäjärjestyksen kasvamisen. Uuden tulokkaan on löydettävä paikkansa ryhmässä ja ryhmän on asemoitava uusi jäsen osaksi sitä. Sama kuvio tai kaava toistuu kerta toisensa jälkeen ryhmän täydentyessä uudella oppilaalla tai vastaavasti ryhmän menettäessä syystä tai toisesta jäsenen. Kun ryhmään liittyy oppilas, joka tavalla tai toisella eroaa olemisessa tai oppimisessaan enemmistöstä ryhmän jäseniä, haje ryhmässä kasvaa tavallista enemmän. Poikkeamat keskiarvosta haastavat ryhmän aiemmin määrittynyttä entropiatasetta ja mahdollisuutta työn tekemiseen.

Mikäli enemmän tukea tarvitsevat oppilaat tulisivat luokkien ja oppilasryhmien jäseniksi ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa samaan tapaan muiden oppilaiden kanssa, voidaan ajatella, että jokainen oppilas lähtisi yhtäläisesti luomaan ja rakentamaan paitsi oman luokkansa, myös omaa identiteettiään osana ryhmää. Epävarmuus ryhmän jäsenyydestä ei määrittäisi vahvempaa tukea tarvitsevan oppilaan asemaa ulkopuoliseksi. Vuoroin pienryhmässä ja yleisopetuksen luokassa opiskelevat oppilaat joutuvat tilanteisiin, joissa he kokevat, että he eivät kuulu täysvaltaisina jäseninä omaan yleisopetuksen ryhmäänsä (ks. Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Oppilaan tai oppilaiden tarvitsemaa yksilöllisempää opetusta voisi tarjota osana yleisopetusta tai järjestää tuki muutoin tarkoituksenmukaisesti eriyttämällä opetusta. Resurssin (energian) osoittaminen opetukseen, ohjaukseen ja kaikille yhteisen koulun työtapojen rakentamiseen tulisi olla inklusion lähtökohta, jotta inklusio toimisi (Ainscow, 2012; Causton & Theoharis, 2014). Swanson ja Bailey (2006, 11) toteavat saman viitaten sosiaalisen entropian teoriaan todetessaan, että mikäli energiaa (resurssia) tarvittavaan työhön ei ole tarjolla, työtä ei voi tehdä.

3.1.2 Muutos edellyttää vuorovaikutusta ja visiota

Organisaation rakentaminen ja ylläpito edellyttää yhteisön sisällä toimivaa vuorovaikutusta sekä visiota muutoksen päämääristä (Bailey, 1994). Organisaation muutoksen osatekijät Bailey tiivistää kuuden kirjaimen lyhenteeksi PILOTS, jossa P viittaa populaatioon, joka osoittaa tässä yhteydessä kouluun yhteisönä. I eli informaatio tarkoittaa tiedonkulkua, L kirjaimena tulee ilmaisusta level of living, joka tarkoittaa paitsi elintasoa, tässä myös organisoituvan yhteisön käytössä olevia resursseja ja niiden suuntaamista muutokseen. O:n Bailey liittää organisaation lähtökohtiin (set of positions) sekä organisaation rakenteeseen (organizational structure). T tarkoittaa käytössä olevaa teknologiaa(technology) ja S (space) tilaa.

Koulussa tapahtuvat isot muutokset perustuvat lainsäädäntöön tai opetus suunnitelman opetusta ohjaavaan normitukseen sekä opetuksen järjestäjän valintoihin suunnata resurssia uuden systeemin käyttöön ottamiseen. Asiantuntijayhteisössä kuten koulussa muutoksen tarpeesta ja sen toteuttamisesta informoiminen ja siitä käytävä keskustelu ovat muutoksen onnistumisen ensimmäinen edellytys. Baileyn (1994) tapaan myös Mitchell (1995, artikkelissa Mulford, 2005, 339) kuvaa samansuuntaisesti muutoksen systeemistä organisoitumista. Molemmat näkevät muutoksen rakentuvan samoista osatekijöistä. Muutoksen organisoituminen lähtee keskustelusta ja muutoksen konkreettisen tavoitteen asettamisesta.

Mitchell (1995) on todennut koulun systeemisten organisaatiomuutosten rakentuvan osana arjen työtä. Muutoksen onnistumisessa keskeistä on yhteisen käsityksen löytäminen muutoksen tavoitteista ja tähän liittyvän yhteisen vision luominen. Muutokseen motivoituminen edellyttää Mitchellin (1995) mukaan selkeää määrittelyä siitä, mitä inkluusiolla tarkoitetaan ja mitä sillä tavoitellaan, kuten Baileynkin (1994) mallissaan esittää. Käytännön toimina muutosprosessi voi tarkoittaa esimerkiksi valitsevien hyvien käytänteiden esiin nostamista ja toimimattomien rakenteiden tai järjestelyiden purkamista. Muutoksessa hyvä tiedonkulku ja käytössä olevan tiedon jakaminen avoimesti ja rehellisesti koko kouluyhteisön käyttöön ovat muutoksen onnistumisessa avainasemassa. Ilman riittävää informaatiota ja yhteistä keskustelua, muutos ei ala organisoitua käytännön tasolle (Bailey, 1994). Toimintakulttuurin muuttaminen edellyttää Mitchellin (1995) mukaan koko koulun sitoutumista sovittuihin käytäntöihin. Lisäksi muutoksen onnistumiselle on tärkeää aito pyrkimys ammatilliseen oppimiseen ja kasvuun sekä halu reflektoida muutosta. Myös muutoksen kriittinen tarkastelu ja konfliktien väistämättömyyden ymmärtäminen ovat osa systeemistä muutosta. Baileyn PILOTS-mallin space-sana viittaa tulkintani mukaan paitsi fyysisiin rakennettuihin tiloihin myös psykologiseen tilaan ja aikaan,

jota sekä yksilö että yhteisö tarvitsevat orientoituessaan ja sopeutuessaan uuteen järjestykseen ja tapaan toimia. Esimerkiksi opettajien osallistuminen vuoropuheluun, halu ymmärtää toisten näkemyksiä ja arkaluontoisten tai hankalien asioiden ottaminen esille yhteisissä keskusteluissa rakentavat uutta toimintakulttuuria. Lisäksi uusien käytäntöjen kokeileminen ja kyky vaihtaa omaa henkilökohtaista näkemystä ovat osa prosessia. Koulun toimintakulttuurin muutosta voi hallita tutkitun tiedon ja ongelmanratkaisun avulla. Silti systeemiseen muutokseen liittyvä epätasapaino tai kaaos (Stähle, 2004; Bailey, 1990; 1994) ja näihin reagointi ovat osa inklusiota kohti kulkevan yläkoulun systeemistä muutosta. (Mitchell, 1995, 47; artikkelissa Mulford, 2005, 339.)

Baileyn (1994, 244) mukaan organisaation abstraktit ja konkreettiset järjestelmät rakentuvat rinnakkain. Abstraktit rakenteet viittaavat koulun muutoksen tarpeeseen havahtumiseen. Havahtumista esimerkiksi vallitsevien käytänteiden toimimattomuuteen ja tämän tutkimuksen kohdalla kysymystä: *Miks tääs systeemi ei toimi?* Halu muuttaa toimintatapoja tai arkinen kyllästyminen epäjärjestykseen ja säätämiseen, kuten opettaja duaalimallin pohjalle rakentuvia 'inklusiivisia' ratkaisuja kuvasi, voivat toimia muutoksen motivaattoreina. Opetuksen uudelleen järjestämisen tarpeesta kertoo myös opettajan edellä kuvaama haaste hallita yksin isoa monimuotoista ryhmää.

Inklusiota tukevat opetusratkaisut kuten yhteisopettajuus ja moniammatillinen yhteistyö pohjustavat inklusioon liittyvää toimintakulttuurin muutosta. Ymmärrys inklusiosta voi lisääntyä paitsi tiedon myös konkretian kautta kuten esteettömien luokkatilojen rakentamisen, henkilöresursoinnin ja lisääntyvän vuorovaikutuksen ja yhteisen suunnittelun avulla. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus tai kestävä kehitys abstraktioina saavat konkretian muodon inklusiivisen kouluyhteisön arjessa oppilaiden ja opettajien tuen tarpeiden huomioon ottamisen ja jokaisen arvostamisen kautta.

Systeemisesti ajatellen kouluorganisaation avoimuus mahdollistaa epäjärjestyksen (entropian) pienenemisen ja samalla uusien toimintatapojen omaksumisen kouluissa (Swanson & Bailey, 2006, 6–8). Koulun haasteena on muutoksen hallinta ja muutoksen mahdollistavien valintojen tekeminen. Koulujen toimintaympäristöjen erilaisuus vaikuttaa muutoksen, tässä inklusiivisen toimintakulttuurin, eritahtiseen rakentumiseen. Hargreaves (2005) korostaa toimijuutta, aloitteellisuutta sekä yhteistyötä muutoksen aikaansaamiseksi. Oleellista muutoksen toteutumiselle on myös opettajien myönteinen kiinnittyminen inklusioon (ks. esim. Saloviita, 2020ab) sekä koulun itseorganisoiduminen. Prigoginen ja Stengersin (1984, 287) mukaan ainoa tie, jonka avulla monimutkainen systeemi, kuten tässä inklusiota kohti kulkeva

yläkoulu, voi alkaa rakentua uudelleen kohti tasapainoa, on epätasapaino . Tällöin muutoksen tarve on tunnustettu ja tunnustettu (ks. Stähle, 1998, 56–57).

Koulu voidaan nähdä itseorganisoituvana systeeminä, koska siellä toimivat ihmiset kommunikoivat keskenään ja luovat koulun todellisuutta systeemin sisällä sekä kehittävät yhteisön työtä ja toimintaa sille annettujen arvojen ja normien, lakien ja asetusten pohjalta. Tässä tutkimuksessa koulun systeeminen tarkastelu tarkoittaa koulun kehittyvien työtapojen ja inklusion tarkastelua inklusiivisen koulun rakentamisen näkökulmasta (ks. Niemelä 2014, 19–20). Checklandin (1981) mukaan yksi esimerkki ihmisen muovaamista toiminnallisista sosiaalisista systeemeistä onkin koululaitos, joka on organisoitu tarpeeseen toimia yhdessä päämäärätietoisesti jo hankittujen taitojen ja tietojen siirtämiseksi edelleen ja uuden oppimiseksi (Checkland, 1981, 1). Stählen (2004) mukaan itseorganisoitumisessa on kyse itseuudistumisen dynamiikasta, joka tapahtuu monen toimijan muodostaman ja systeemin sisältäpäin tapahtuvan muutosprosessin tuloksena (Stähle, 2004, 222). Näin ollen myös inklusio on prosessi, joka ei synny itsestään, vaan kunkin koulun organisaationa on synnyttävä se (ks. Vanderstraeten, 2002, 246; Saloviita, 2020a, 70).

Esimerkiksi perinteisen erityisopetuksen yhdysvaltalainen kriitikko Evelyn Deno (1970, 231) vertasi aikanaan koulutuksen ja (erityis)opetuksen kehittämisen tarpeellisuutta menestyvän liiketoiminnan kehittämiseen, jossa teollisuuden alat sijoittavat resursseja oman alansa tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä systeemin parantamiseen ja toimintansa tehostamiseen. Denon mukaan koulutuksen ja opetuksen kehittäminen edellyttivät saman kaltaista järjestelmätason tarkastelua ja muutokseen ja koulusysteemiin sijoittamista eli riittävää resursointia (ks. myös Hargreaves, 2005).

Eri systeemiteoriat, jotka lähtevät jatkuvasta muutoksesta systeemin normaali-tilana, olettavat, että sellaiset organisaatiot ja yhteisöt ovat erityisen herkkiä muutoksille, jotka muodostuvat suuresta määrästä jatkuvaa ihmisten välistä kanssakäymistä ja kommunikaatiota (Checkland & Poulter, 2006; myös esim. Bertalanffy 1969/2001, 196).

Yläkoulu organisaationa rakentuu useasta sen sisään rakennetusta systeemistä kuten luokista, valinnaisaineryhmistä ja muista opetuksen järjestämiseksi kootuista kokoonpanoista, joista jokainen on jatkuvassa muutoksen, kasvun, kehityksen ja vuorovaikutuksen tilassa. Katkeamaton vuorovaikutus usean eri toimijan, myös oppilashuollon ja hallinnon, kanssa kuvaa yläkoulun oppilaiden ja opettajien arkea sekä koko koulua systeeminä. Stähle (2004, 226) toteaa, että pienikin muutos systeemin alkuperäisessä tilassa saattaa johtaa dramaattisiin muutoksiin koko systeemissä (ks. Lorenz 1963, 130–141).

Systemisesti ajatellen koulua voi ymmärtää ja sen todellisuuteen voi vaikuttaa vain sisältä päin (Mavrofides ym., 2011, 361; Checkland & Winter, 2006, 1435). Ihmisen on oltava aktiivinen osa systeemiä saadakseen siitä tietoa. Inklusioprosessin ymmärtämisessä on tärkeää ymmärtää muutoksen luonnetta, kehittymistä ja radikaaleja uusiutumisprosesseja myös ilmiöinä (Stähle, 2004, 223; 225). Tämä prosessi vaatii oman aikansa. Kun vallitsevaa järjestelmää muutetaan, on tavallista, että toimintaympäristö pitää uutta toimintamallia monimutkaisena ja hankalana toteuttaa (Mavrofides ym. 2011, 361). Peruskoululla, ja yläkoululla osana sitä, on alati oppivana ja uudistuvana organisaationa edellytykset muutokseen, joka tapahtuu monen toimijan muodostaman ja systeemin sisältäpäin tapahtuvan muutosprosessin tuloksena (Gardner & Senge, 2001, 555; ks. Szumski ym., 2017, 35; Ainscow & Cesar, 2006, 231).

Yläkoulun systeminen muutos edellyttää muutoksia koulutyön organisoimisessa, muutoshalukkuutta sekä opettajien (täydennys)kouluttamista. Koulun systemiset muutokset jalkautuvat luokkiin ja osaksi koulun arkea opettajien työn ja yhteistyön kautta. Inklusiivinen koulutyö edellyttää muutoksia opettamisen ja ohjaamisen tapoihin ja inklusiioymmärryksen lisääntymistä (esim. Saloviita, 2020 a, b, c). Moniammatillinen yhteistyö ja yhteisopettajuus ovat esimerkkejä inklusiioon liittyvistä systemisistä muutoksista. (Harvgreaves, 2005; Waitoller & Artiles, 2013; Waitoller & Kozleski, 2013; Sharma & Mullick, 2020).

3.2 Inklusiivinen opettaja yläkoulussa

Kouluyhteisössä opettajilla on keskeinen rooli inklusiivisen koulusysteemin rakentajina. Saloviidan (2020) mukaan avain inklusiiviseen kouluun löytyy toiminnan kautta. Kun koulutyötä lähdetään rakentamaan inklusiion pohjalta ja kehitetään rohkeasti uusia työtapoja, opettajat voivat itse luoda uutta resurssia työhönsä. Opettajien yhteistyö ja keskinäinen tuki näyttäytyvät inklusiivisen koulun voimavarana. Tälle työlle on varattava aikaa. Opettajien inklusiioasenteilla ja -ymmärryksellä on keskeinen merkitys osana koulun systemistä muutosta.

Opettajan työn lähtökohdat tai painotukset voivat muodostua usealla eri tavalla. Opettajan ajatus oman työnsä luonteesta ja merkityksestä muovaa sen lähtökohtia. Myös kokemukset inklusiosta palauttavat opettajat näiden ajatusten äärelle. Caldeheard ja Shorrocks (1997) jaottelevat suuntauksia: akateemiseen, teknisluonteiseen, käytännölliseen, henkilökohtaista vuorovaikutusta painottavaan sekä kriittiseen

orientaatioon. Kaksi ensimmäistä suuntausta korostavat opettajuuden tieteellisyyttä. Käytännöllinen ja vuorovaikutteinen orientaatio perustuvat oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen. Kriittinen suuntaus näkee koulutuksen merkityksen yhteiskunnallisena asiana ja etenkin demokratian edellytyksenä ja edistäjänä.

Opettajan oma persoona sekä käsitys oman työnsä luonteesta ja merkityksestä luovat perustan sille opettajuudelle, jota kukin työssään edustaa. Aineenopettajuuden on ajateltu kulkevan käsi kädessä asiantuntijuuden kanssa, mutta se ei tarkoita kasvatuksellisten osa-alueiden puuttumista työnkuvasta. Niemi (1995, 2002) toteaa professionaalisuuden käsitteen kytkeytyvän aineenopettajajärjestelmässä syvemälle kuin ammattiprofession saavuttamiseen. Hän liittää profession käsitteen laajemman ja syvällisemmän merkityksen kuin pelkän määrittelyn pätevydestä. Inhimillinen kasvu, kasvatusta ihmisyyteen ja yhteiskunnassa vaikuttamiseen ovat opettajuuteen kiinteästi liittyviä asioita (ks. Hargreaves, 2001, 14–15; Smylie ym., 1999, 29–62). Taneli (2012, 266) kuvailee J.V. Hollon kasvatustajattelijan pohjalta ideaalisen koulun olevan sellainen, jonne jokainen kouluun tulija kokee itsensä tervetulleeksi. Opettajalla on tämän tunteen luomisessa tärkeä merkitys. Esimerkiksi Florian ja Spratt (2015) viittaavat Hartin (1998) tutkimukseen ja kirjoittavat opettajien olevan avainasemassa tukea tarvitsevan oppilaan kannustamisessa ja häneen kyvykkyyteensä uskojana. Silloin, kun opettajilla on uskallusta ylittää omia ennakkokäsityksiään oppimisesta ja vertaisoppimisesta sekä pohtia tukea tarvitsevien oppimista myös sosiokulttuurisesta, ja sopeutumisen näkökulmasta, se tarjoaa tukea tarvitsevalle oppilaalle kasvualustan kehittyä (ks. Hart ym., 2004; Florian & Spratt, 2015; ks. Ferreira & Mäkinen, 2017, 52, 59) Tämän kaltainen dynaaminen opettajuus voi osaltaan tukea koulun systeemistä muutosta kohti inklusiota (esim. Artiles ym., 2006).

Inklusiivisuus opettajan työssä liittyy sekä ajatukseen kunkin opettajan omasta opettajaidentiteetistä että käsitykseen minäpystyvyydestä (self-efficacy). Jälkimmäisellä viitataan opettajan omaan kokemukseen kyvystään määritellä luokan toimintaa, ohjata sitä haluttuun suuntaan ja ylläpitää työrauhaa (Bandura, 1993; Meijer & Foster, 1988). Opettajien työtä heterogeenisen oppilasryhmän kanssa tukevat esimerkiksi edellä kuvatut hyvin toimivat opetusstrategiat sekä yhteistyö toisten kanssa (ks. Malinen ym., 2013). Opettajien kokemuksesta minäpystyvyydestä ja inklusiivisuuden myönteisyydestä ovat omiaan vahvistamaan myös kokemukset erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja ohjaamisesta (Sharma ym., 2012).

Opettajuuden professionaalinen luonne vaikuttaa siihen, miten opettajat suhtautuvat kaikille yhteiseen kouluun. Opettajuus ei ole annettu identiteetti. Se jäsentyy

vuorovaikutuksessa työyhteisöön, koulutusinstituutioon ja yhteiskunnan koululle ja opettajille asettamiin odotuksiin ja vaatimuksiin (ks. Ferreira & Mäkinen, 2017). Esimerkiksi Connell (1995) toteaa opettajien toimivan talouden markkinasuuntautuneen koulutuspolitiikan toteuttajina, kulttuurisina toimijoina sekä palkkatyöläisinä, joiden työ muovautuu alati muuttuvien opetussuunnitelmien paineessa (Vuorikoski ym., 2003, 39). Silti opettajuuden ydintä ovat toimiva vuorovaikutus yksittäisen oppilaan kanssa, opetusryhmän kanssa ja vuorovaikutuksen rakentaminen oppilasryhmän sisällä eri oppilaiden kesken.

Inklusiivinen opettajuus kumpuaa näkemyksestä, jossa uskotaan jokaisen oppilaan mahdollisuuteen oppia. Luottamus jokaisen oppimiseen kasvaa sekä opettajan että oppilaan sopeutumisesta ja sitoutumisesta tilanteeseen. Florianin ja Sprattin (2015) mukaan opettajan sopeutumisesta ja sitoutumisesta sekä inklusion sisäistämässä on kyse myös aktiivisesta professionaalisuudesta: Taitojen päivittämisestä ja resilienssistä, joka tässä yhteydessä tarkoittaa nopeiden tilanneratkaisujen lisäksi pitkäjänteisempää työn ja työyhteisön kehittämistä.

Mäkinen (2013) tarkastelee opettajaopiskelijoiden ja kokeneiden opettajien suhdetta ja sitoutumista inklusioon sekä heidän työhyvinvointiaan. Tutkimuksessa kartoitetaan opettajien kokemuksia inklusiivisen luokan opettamisesta sekä millaista työssä jaksamista suhde inklusioon heijastaa. Tutkimus osoittaa, että inklusio tavallisessa luokkaopetuksessa näyttäytyy haastavana ja aiheuttaa vastaajissa huolta, pelkoakin. Opiskelijoiden ja ammatissa toimivien opettajien kokemukset ja käsitykset eivät eroa juurikaan toisistaan. Inklusion koettiin hankaloittavan opetusta, vaikka kertomuksissa kuvattiin myös monimuotoisia tapoja opettaa ja oppia. Tässä oli samansuuntaista ristiriitaa, josta McIntyre (2009) on raportoinut. Työssä jaksaminen ja työhyvinvointi näyttivät pohjaavan jokaisen vastaajan omaan näkemykseen opettamisesta. Mäkinen (2013) tyypittelee vastaajien kiinnittymistä inklusiiviseen opetukseen kolmeksi opetusorientaatioksi. ”One-size-fits-all teaching-orientaatio tarkoittaa, että kaikkia opetetaan samalla tavalla ryhmästä riippumatta (asiantuntijat), ”didactic-pedagogical teaching” (”äärieriyttäjät”) viittaa opetukseen, jossa heterogeeniselle ryhmälle pyritään omia voimavaroja säästämättä tarjoamaan didaktisesti ja pedagogisesti soveltuvia opetusmenetelmiä ja ”transformational teaching” (työtä uudistavat ammattilaiset) tarkoittaa uutta hakevaa tapaa opettaa monimuotoista ryhmää. Epävarmasta tai häilyvästä suhtautumisesta inklusioon ovat raportoineet myös muut tutkijat.

Opettajien suhtautuminen inklusioon ei ole varauksetonta (Moberg, 2001, 82–95; 2009, 94–96). Kriittisimmin inklusion toteutumiseen peruskoulussa ovat

suhtautuneet aineenopettajat, mutta myös erityisopettajat ovat epäröineet inklusiivisen opetuksen onnistumista, sillä aina on myös niitä oppilaita, jotka tarvitsevat oppimisensa tueksi strukturoidun ympäristön, pienen ryhmän ja tarkoin oppilaan tarpeet ja taidot tuntevan opettajan. Saloviita (2019) osittaa suhtautumisessa tapahtuneen muutosta, sillä nykyisin erityisopettajat suhtautuvat inklusioon luokanopettajia myönteisemmin. Saloviidan mukaan puutteellisesti resursoitu luokkatyö kuormittaa luokanopettajia ja vaikuttaa näin myös asenteisiin. Suomalaisten opettajien inklusioasenteita tarkastelevassa tutkimuksessaan Saloviita (2020 a) kirjoittaa opettajien suhtautuvan inklusioon länsimaisia kollegoitaan epäilevämmiin. Yhtenä syynä tähän voi pitää suomalaisten koulujen eriytymistä. Tutkimukseen osallistuneista luokan- ja aineenopettajista enemmistö kannatti tukea tarvitsevien oppilaiden tuen järjestämistä pienluokissa. Osallistujista parikymmentä prosenttia suhtautui inklusioon positiivisesti. Heitä yhdisti nuori ikä, usko omaan ammatitaitoon ja osaamiseen, oppilaskeskeisyys ja sukupuoli. Naiset suhtautuivat inklusioon miehiä positiivisemmin. Myönteisesti suhtautuvia vastaajia yhdisti lisäksi mahdollisuus koulunkäynnin ohjaajan apuun ja toimivat luokkatilat. Saloviidan (2020 a) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset kuin aiempien vastaavien tutkimusten tulokset (ks. Moberg, 2003; Saloviita, 2018; Savolainen ym., 2012).

Jotta opettajat voisivat tarkastella omia pedagogisia käytänteitään ja suhdettaan inklusioon ja siihen liittyvään systeemiseen muutokseen, on olennaista pohtia omia käsityksiään opettajuudesta, opettamisesta ja oppimisesta sekä miettiä keinoja, miten kehittyä omassa työssään muuttuvassa toimintaympäristössä. Useat tutkijat ovat raportoineet esimerkiksi opettajien yhteistyön, verkostoitumisen ja inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämisen sekä työn riittävän resursoinnin tukevan inklusiivista opettajuutta (Sharma & Mullick, 2020; Sharma ym., 2012; Ewing ym., 2018; Saloviita, 2018, 2020 a, Haug, 2017). Opettajien vahvan ammatillisen autonomian ja yksin tekemisen kulttuurin uudelleen ajattelu edellyttävät toimia opettajakoulutukselta, opetuksen järjestäjältä ja opettajilta itseltään. Yksi tapa päästä kiinni inklusiiviseen koulutyöhön voisi olla Waitollerin ja Artilesin (2016) kuvaama koulun ja yliopiston välinen tutkimus- ja koulutusyhteistyö.

Yhteisopettajuus ja työpariajattelu, joka on liitetty tiiviisti inklusiivisen koulun edellytyksiin, edellyttää opettajien mahdollisuutta toimia yhdessä (Rytivaara & Kershner, 2012). Jurkowskin ja Müllerin (2018) raportti tukee Rytivaaran ja Kershnerin (2012) näkemystä, että opettajien työparityöskentely vaatii toimiakseen keskustelua ja yhteistä aikaa työn suunnitteluun. Inklusion ideaan kytkeytyy myös monimuotoisen opettajuuden ajatus. Polku inklusioon löytyy yhdessä tekemisen avulla.

Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020) tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuutta inklusiivisessa koulussa. Tutkimuksessa kuvataan onnistuneista yhteisopettajuuden kokemuksista. Opettajien yhteisopetuskertomukset jakautuivat kuuteen pääkategoriaan. Näitä ovat yhteinen opetuksen suunnittelu, samankaltainen käsitys opettajuudesta, yhteisopetuksen tulkinnat -kategoria, joka sisältää opettajien kertomuksia erilaisista yhdessä opettamisen toteutustavoista. Kolme muuta kategoriaa ovat yhteinen arviointi, ammatillinen kehittyminen sekä hyvinvointi, joka näkyy opettajien työssä jaksamisena. Tutkijat kirjoittavat, että yhteisopettajuus näyttää heidän tutkimuksensa perusteella yhdeltä keinolta vastata uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016/POPS, 2014) vaatimuksiin oppilaiden moniammatillisesta tukemisesta sekä koulun kehittämisestä inklusioperiaatteen mukaisesti.

Yläkoulun aineopettajajärjestelmässä opettajuus on moninaista. Osa opettajista ei koe olevansa niinkään kasvattajia vaan aineensa osaajia. Pelkkä substanssiosaaminen ei yksin riitä opetusta ja oppitunteja kantavaksi tukipilariksi. Yläkoululaiset haastavat opettajansa kasvattajuuteen kysymyksillään ja toisinaan myös käytöksellään. Luukkaisen (2004, 156) mukaan koulussa ei ole kasvatusta ilman substanssia eikä substanssia ilman kasvatusta. Edellä kuvattuun liittyy myös pedagogisen tietämisen käsite. Käsitteellä voidaan viitata opettajan kokemuksen kautta kehittyneeseen toiminnalliseen osaamiseen ja oman työn kautta rakentuneeseen käyttöteoriaan, joka ohjaa hänen ammatillisia valintojaan, päättelyään ja toimintaansa. Black-Hawkins ja Florian (2012) kuvaavat pedagogista tietämistä käsitteellä *craft knowledge*; jota suomeksi voisi kuvata kokemukseen ja ammattitaitoon perustuvaksi 'näppituntumaksi' (esim. Hargreaves, 2004; Yrjänäinen, 2011, 54–55; ks. Black-Hawkins & Florian, 2012, 567).

Oman käyttöteorian tiedostaminen ja sen selkiinnyttäminen itselle voi toimia oman ammatillisuuden kehittymisen ja reflektion välineenä (Fullan & Hargreaves, 1995, 30–31; Luukkainen, 2004, 156; Klassen & Chiu, 2010, 748–749; ks. myös Saari, 2021). Luukkainen (2004) kuvaa käyttötietoa teorian tiedon ja käytännön tiedon yhteenliittymänä, joka on rakentunut tieteellisen tiedon ja kokemuksen kautta. Lakkala (2008, 219) ja Mikola (2011, 46) ovat kuvanneet vastaavasti inklusiivisen opettajuuden rakentumista koulukulttuurin, opettajan työn orientaation ja inklusiioon pyrkivän opetuksen kehityksessä. Kyse on myös inklusiivisen pedagogiikan aktiivisesta kehittämisestä ja samalla omasta ammatillisesta kehittämisestä.

Sama hyvin rakennettu opetus, jota opettaja käyttää tavanomaisesti opetuksessaan, sopii usein myös enemmän ohjausta oppimiseensa tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (Forness, 2001; Mitchell, 2008). Koulun johto ja hallinto luovat

edellytykset ja puitteet opettajien työlle. Spratt ja Florian (2015) jakavat Waitollerin ja Artilesin (2016), Hattien (2009) ja Florianin (2009) kanssa näkemyksen opettajien keskeisestä merkityksestä inklusiivisen koulun toimimiselle. Opettajat toimivat tai voivat toimia inklusion portinvartijoina. Systemisenä siirtymänä portti inklusioon voi aueta esimerkiksi (täydennys)koulutuksen kautta, kuten Waitoller ja Artiles (2016) ovat esittäneet.

Oppilaskeskeinen pedagogiikka määrittyy oppilaiden tarpeet huomioon otta- vaksi opetuksesi, eriyttämiseksi, oppimisen esteiden madaltamiseksi sekä tukea tarvitsevan sensitiiviseksi ohjaamiseksi ja kohtaamiseksi (esim. Hart, 1998; Mäkinen & Mäkinen, 2011). Malisen ym. (2013) mukaan opettajilla on usein käytössään inklusioavaimet eli tietoa ja taitoa ohjata myös vahvempaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tavallisessa luokahuoneessa oppilaskeskeisessä opetuksessa onkin usein kyse pikemminkin riittävästä ajasta ja avoimesta asenteesta kuin merkittävästä erityispedagogisista taidoista tai erityisestä kyvykkyydestä.

3.3 Inklusio pedagogiikkana

Inklusiota voi tarkastella pelkistetysti tuen tarjoamisena ja esteettömyytenä osana yleisopetusta, oli kyse sitten vammaisuudesta, oppimisen vaikeudesta tai muusta tuen tarpeesta. Suomalaisen peruskoulun tukeen liittyvä terminologia kaipaa silti tarkennusta, sillä inklusiiviset käytänteet ja inklusiivinen pedagogia ilmaisuina korostavat yhdessä oppimisen erityisyyttä käsitteellistämällä ne inklusiomääritelmän kautta. Oppilaskeskeinen pedagogiikka korostaa sitä, mistä inklusiossa on kyse eli kaikkien mukaan ottamista ja opetuksen ja olosuhteiden sovittamisesta oppijoiden tarpeita vastaaviksi. Naukkarinen (2000) toteaa, että oppilaiden tarpeet ovat pikemminkin yksilöllisiä kuin erityisiä. Tämän kaltainen puheeseen ja käsitteisiin liittyvä muutos voi tukea kaikille yhteisen koulun neutraalia puhuntaa ja käsitteiden tasolla myös yläkoulun systeemistä muutosta. Tulkitseen tässä diskurssin vakiintuneeksi puhetavaksi, joka usein, tahattomastikin, tukee vanhoja käytäntöjä ja käsitteitä. Uusi puhetapa voi osaltaan vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin ja tukeen liittyvän puheen muuttumiseen (ks. esim. Husa, 1995).

Inklusiivinen pedagogiikka voidaan määritellä pedagogiseksi lähestymistavaksi, jonka tarkoituksena on vastata monimuotoisen oppilasryhmän tarpeisiin siten, että kukaan oppilaista ei jäisi luokassa syrjään tai paitsi opetuksesta (ks. Ainscow, 2020, 8). Inklusiivinen opetus voidaan määrittää myös hyväksi opetuksesi, joka

sopii kaikille. Tämä voi tarkoittaa erityisopetuksen toimivien käytänteiden ja yleisopetuksen hyvien työtapojen yhdistämistä yhteisopettajuuden ja yhteistyön keinoin (ks. esim. Malinen ym., 2013; Mitchell, 2014). Universal design for learning, esteettömyys (ks. esim. Mcguire ym., 2006) inklusion lähtökohtana on yksi väylä kaikille yhteiseen opetukseen. Esteetön koulu liitetään monesti koulujen ja luokkatilojen fyysiseen esteettömyyteen ja muunneltavuuteen, mutta käsite ulottaa esteettömyyden ajatuksen myös opetusteknologiaan, vuorovaikutukseen ja viestintään sekä pedagogiikkaan ja pyrkii rakentamaan kaikille oppilaille selkeää ja sopivaa opiskelun ja oppimisen (eko)systemiä (esim. Virolainen ym., 2019, 13). Inklusiivisen opetuksen tai yksittäisen oppitunnin rakentamisessa esteettömyys voi tarkoittaa esimerkiksi kaikille yhteisiä työskentelyohjeita, joissa ennakoidaan oppilaiden taitotason vaihtelua ja tarjoavat vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tehtäviä.

Florian (2019) kirjoittaa, että oppilaiden vahvemman tuen tarve (disability, special educational needs) tai oppimisen vaikeudet (learnig difficulties) ovat käsitteinä laajoja ja sisältävät hyvin erilaisen kirjon tuen tarpeita. Esimerkiksi dyslexia, dyspraksia ja dyskalkulia voivat hidastaa oppimista, mutta eivät estä sitä. Samaan tapaan vasta maahan muuttaneen oppilaan ja opettajan yhteisen kielen puuttuminen ei tee oppilaasta erityisoppilasta, vaikka hän oppimisensa tarvitseekin tukitoimia kielitaidon kehittämiseksi. Silti kaikki tuen tarpeet liitetään helposti saman erityisyyden käsitteen alle. Käytännön koulutyössä voidaan ajatella, että oppilaskeskeinen pedagogiikka sopii kaikille, mikäli oppilaan tarvitsema tuki on otettu huomioon. (Ks. Florian, 2019.)

Inklusiivisen pedagogiikan tutkimuksen lähtökohtana on ollut opettajien ammatitaidon korostaminen. Florian (2015; 2019) näkee, että kaikille yhteisen opetuksen tulisi keskittyä aiempaa enemmän monimuotoisen opetuksen kehittämiseen ilman pedagogiikan kytkemistä perinteisen erityisopetuksen viitekehykseen. Erillisen erityisopetuksen tarve on perustunut ajatukseen, että yleisopetus vastaa useimpien (most) oppijoiden tarpeisiin ja erityisopetus on suunnattu joidenkin (some) oppilaiden ohjaamiseen. Oppilaiden diversiteetti ei ole nykykoulussa enää erityistä, vaan pikemminkin tavanomaista. Siksi katse tulisi kohdistaa kaikkien (all) yhdessä opiskeluun, sen arvostamiseen ja kehittämiseen. Tähän kytkeytyy myös inklusiivisen koulun systeeminen muutos. Yhdessä opiskelu ja oppilaslähtöinen pedagogiikka eivät tarkoita oppilaiden erilaisten tuen tarpeiden unohtamista. Pikemminkin se viittaa siihen, että opettajat ottavat jo lähtökohtaisesti oppitunteja yhdessä rakentaessaan huomioon oppijoiden yksilölliset erot, kuten lukivaikeuden, avaruudellisen hahmottamisen haasteet, keskittymisen pulmat tai motorisen toiminnan vaikeuden,

ja hyödyntävät oppilaiden erilaisia vahvuuksia osana yhteistä opetusta ja oppimista. (ks. esim. Black-Hawkins & Florian, 2012; Florian & Linklater, 2010.)

Tämän kaltainen opetuksen ja ohjauksen eriyttäminen (differentiated teaching) tukee heterogeenisen ryhmän opiskelua motivoiden jokaisen työskentelyä yleisiä oppimistavoitteita yksilöidymmin. Eriyttämistä voidaan tarkastella ja toteuttaa suppeamman (Lakkala, 2008) tai laajemman (Tomlinson, 2014) käsityksen pohjalta. Suppeampi opetuksen eriyttäminen voi tarkoittaa esimerkiksi yksittäisten oppiaineiden eriyttämistä tai yksilöllisiä ratkaisuja erikseen sovittujen koulukäynnin osa-alueiden osalta. Laajempi eriyttäminen liittyy koulutyön kokonaisvaltaisempaan eriyttämiseen, jolloin huomio kiinnittyy opetusjärjestelyihin, oppimisympäristöön ja oppimisen menetelmiin ja materiaaleihin sekä arviointiin. Roiha ja Polso (2018) korostavat tässä yhteydessä oppilaslähtöisyyttä ja oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottamista opetusta suunniteltaessa. Oppilaan valmiudet, tarpeet, motivaatio ja historia yhdistettynä oppilaan vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin, voivat tuottaa oppimisen ja onnistumisen kannalta kestävämpiä ratkaisuja (Roiha & Polso, 2018).

Inklusiivinen oppilaskeskeinen pedagogiikka haastaa edelleen käytössä olevat ja perinteiseen opettamiseen ja opetuksen järjestämiseen liittyvät käytänteet, silloin kun osa oppilaista jää tai uhkaa jäädä segregoitujen opetusjärjestelyiden vuoksi oman kouluyhteisönsä ulkokehälle. Oppilaiden lähtökohtainen jaottelu ”tavallisiin ja erityisiin” voi etenkin yläkouluikäisillä vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja -arvotukseen sekä luoda pohjaa syrjäytymiselle. Myös etnisesti eri taustaisen oppilaan integroituminen yhteisöön saattaa jäädä vaillinaiseksi, jos oppilas jää ulos kaikille yhteisestä opetuksesta. (Esim. von Wright, 1996; Jahnukainen, 2001 a; Spratt & Florian, 2015.)

3.3.1 Hyvä opetus sopii kaikille

Florian ja Rouse (2009) esittävät tutkimuksessaan lähtöolettaman, jossa ajatellaan tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettamisen vaativan jotakin erityisiä tietoja ja taitoja. Tutkijoiden konstruoimassa ensimmäisessä ajattelumallissa epäillään, että nuorten uraansa alkavien opettajien on lähes mahdotonta ohjata erityisoppilaita, koska heiltä puuttuu pedagogista kokemusta (ks. Forlin, 2001). Toisen mallinsa he rakentavat Sleen (2001) tutkimuksen näkemyksiin. Siinä todetaan, että koska inklusio ei koske ainoastaan erityislapsia ja -nuoria, opettajakoulutuksen tulisi fokuoittaa kehittämään opettamista ja oppimista luokassa ylipäätään. Nuorille

opettajille ja kokeneemmille alan ammattilaisille tulisi tarjota välineitä ja keinoja kaataa oppilaiden jaotteluun liittyviä raja-aitoja. Slee (2011) sekä Florian ja Rouse (2009) jakavat näkemyksen, että erityisopetus on jokaisen opettajan asia, ei vain niiden, jotka ovat koulutuksensa jossain vaiheessa opiskelleet erityispedagogiikkaa.

Sprattin ja Florianin (2015) mukaan opettajakoulutusta tulisi kehittää siten, että opettajilla olisi nykyistä paremmat valmiudet ohjata ja opettaa monimuotoisia ryhmiä. Florian ja Rouse (2001) ovat tarkastelleet käytännön koulutyötä kuten opetuksen eriyttämistä, yhteistoiminnallista oppimista sekä luokan hallintaa yläkoulussa. Tutkimus tuotti opettajien kuvauksia käytännönläheisestä opetuksen eriyttämisestä. Esimerkiksi huumori, oppilaan itsetunnon tukeminen, ryhmään kuulumisen tunteen vahvistaminen, mahdollisuus kokeen täydentämiseen suullisesti, läksyparkit, oppilaan henkilökohtainen ohjaaminen (tukiopetus) sekä 'praise and criticism' eli kiitos, kannustus ja kritiikki, löytyivät Florianin ja Rousen (2001) tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkalupakeista. Tämän kaltaiset inklusiiviset toimintamallit istuvat myös suomalaisen peruskoulujärjestelmään ja ovat pitkälti käytössä myös meillä.

Opetuksessa on aina kyse oppilaan ohjaamisesta ja vuorovaikutuksesta. Ensimmäisessä opettajien tulisikin ajatella opettavansa oppilasta ei oppiainetta. Yrjänäinen (2011) tuo esiin aineenopettajakoulutuksen keskittymisen aineenhallintaan. Hän toteaa, että opettajat on koulutettu ajattelemaan niin sanotun didaktisen kolmion mukaan, jossa kolmion kärkiin asettuvat käsitteet opettaja, oppilas sekä opetuksen sisältö. Opettajan suhde opiskeltavaan sisältöön osoittaa hänen oman alan hallintansa ja asiantuntemuksensa. Se miten opettaja kykenee rakentamaan oppimisen tilanteita vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, määrittyy arjen koulutyön tarjoamien edellytysten varassa (Yrjänäinen, 2011, 49–51).

Engeströmin (1987; 1987/2007) mukaan oppimisessa on kyse todellisuuden mallintamisesta. Oppiminen ja opettaminen ovat aina sosiaalinen ja vastavuoroinen tilanne, jossa opettajan pitäisi pystyä päättämään, mitä kellekin ja miten kullekin asiaa opettaa tai ohjaa oppimaan. Urquhart (2009) tarkastelee koulua oppivana yhteisönä, joka kätkee sisäänsä sekä onnistumisia että pettymyksiä. Inklusiivisessa yhteisössä keskeistä on lapsen oma kokemus omasta oppimisprosessistaan sekä kokemus koulusta tai luokasta yhteisönä. Tässä oppilaiden ja opettajien suhde on tärkeä, mutta myös oppilaiden keskinäisillä suhteilla voi olla iso, joskus vielä isompi, merkitys oppimiselle (ks. Vygotsky, 1978, 86).

Tulkitsen myös Lev Vygotskyn edustavan inklusiivista ajattelua. Vygotskyn (1978, 86) mukaan lapsen yhteisöön kuulumisen ja kanssakäyminen toisten kanssa edistävät tämän oppimista, oli sitten kyse tavanomaisesti kehittyvistä tai vahvempaa

tukea oppimiseensa tarvitsevista lapsista. Kulttuurinen toiminta tapahtuu suhteessa yhteisöön, osana sitä. Lapsen sosiaalisuus on synnynnäistä, ja sosiaalisen vuoro-vaikutuksen merkitys osana kasvua, kehitystä, oppimista ja osallisuutta linkittyy keskeisesti inklusion ajatukseen kaikkien yhdessä toimimisesta (Vygotsky, 1978; 1986; Daniels, 2009). Lev Vygotsky toimi jokaisen oppijan oman tekemisen puolestapuhujana ja korosti oppilaan toimijuutta objektina olemisen sijaan (Lake, 2012, 4). Koulu oppimisen ympäristönä perustuu yhdessä opiskelulle. Siksi inklusiivinen luokkayhteisö toimiessaan tarkoituksenmukaisesti resursoituna tukee kaikkien oppimista. Inklusio tarkoittaa yhdessä opiskelua yksilöllisin tavoittein (ks. Florian & Spratt, 2013). Vygotskyn (1978) mukaan oppilaan mahdollisuutta opiskella toisten kanssa ei tarvitse sijoittaa kognitiiviseen kyvykkyyteen.

3.3.2 Kohti inklusiivista pedagogiikkaa – inklusio tutkimuksessa

Kiuppisin (2014) mukaan inklusiota käsittelevässä koulututkimuksessa on oleellista pohtia, miten kaikille yhteisen koulun arvot realisoituvat käytännössä ja miten inklusiivinen opetus ja siihen liitetty yhteisöllisyys ja osallisuus organisoituvat. Myös Ruijs ja Peetsma (2009) korostavat, että kouluyhteisöjen inklusiotutkimuksessa katse on kohdennettava koko luokan opetukseen, ei ainoastaan tuen oppilaiden tarpeisiin (ks. Ruijs & Peetsma, 2009). Kyse voi olla myös yhteisen ymmärryksen rakentumisesta (Kiuppis 2014,752; Lankshear, 1998, 356; Vygotsky, 1978).

Ruijs ja Peetsma (2009) ovat tarkastelleet inklusion vaikutuksia sekä tavallisten yleisopetuksen oppilaiden että tukea oppimiseensa tarvitsevien menestymiseen yhteisessä luokkahuoneessa. Tutkimuskatsauksensa perusteella he toteavat, että inklusio-opetuksella on joko neutraali tai positiivinen vaikutus koulutyöhön (ks. Lindsay, 2007; Markussen, 2004; Peetsma ym., 2001). Inklusioluokkien tulokset eivät eroa perinteisten yleisopetuksen ryhmien oppimistuloksista merkittävästi. Markussenin (2004) Norjassa yläkoululaisten keskuudessa tekemä tutkimus osoitti niiden oppilaiden, jotka tarvitsivat oppimisvaikeuksiinsa apua, menestyvän tavallisissa luokissa paremmin kuin niiden, joilla oli psykososiaalisen tai emotionaalisen tuen tarvetta. Toisaalta oppilaat, jotka olivat alakoulussa olleet pienryhmissä tai -luokissa, menestyivät paremmin yläkouluun siirtyessään tavallisilla luokilla kuin ne oppilaat, jotka jatkoivat erityisluokilla.

Ruijs ja Peetsman (2009) tutkimuksen mukaan joidenkin tavanomaisesti oppivien oppilaiden oppimistuloksiin asteikon molemmissa päässä inklusiolla saattaa olla vaikutusta oppimistuloksiin (ks. Cole ym., 2004). Tutkimuksessaan Ruijs ja

Peetsma (2009) kohdistivat tarkastelunsa niiden oppilaiden tilanteeseen, joilla oli lieviä vaikeuksia tai tuen tarve ei ollut merkittävä opetuksen järjestämisen kannalta. Tähän erityisoppilaiden ryhmään kuuluu suurin osa tuen oppilaista. Näillä oppilailla on kaikki edellytykset menestyä tavallisessa luokassa sopivin opetusjärjestelyin luokkatovereidensa kanssa. Farrellin (2000) mukaan inklusion tulee olla opetuksen järjestämisen lähtökohta, mutta tärkeintä on kuitenkin tarjota jokaiselle lapselle sopivaa opetusta. Käytännössä se voi tarkoittaa pienryhmäopetusta, samanaikaisopetusta tai muita tuen tarpeeseen vastaavia järjestelyitä.

Ruijs ja Peetsma (2009) havaitsivat, että tuen oppilaiden sulautuminen joukkoon ei aina suju kitkatta. Tukea tarvitsevat oppilaat eivät ole yhtä suosittuja kuin heidän tavanomaisesti oppivat luokkatoverinsa (ks. myös Vetoniemi & Kärnä, 2019, 3). Toisaalta Nakken ja Pijl (2002) ovat raportoineet, että lapset, jotka opiskelevat inklusioluokissa yhdessä tuen oppilaiden kanssa, suhtautuivat tukea tarvitseviin luokkatovereihinsa myönteisesti. Ruijs ja Peetsma (2009) nostavat esiin inklusion moninaisen määrittelyn ja toteuttamisen tapojen vaikeuttavan tutkimustulosten keskinäistä vertailua (ks. Lindsay, 2007). Maciver ym., (2017) ovat ehdottaneet, että inklusioluokkien toimintaa tarkasteltaessa huomiota tulisi kiinnittää pikemminkin luokkatilojen toimivuuteen, pedagogiikkaan ja tarjottaviin tukitoimiin kuin yksittäisten oppilaiden yksittäisiin taitoihin.

Suomalaisessa koulutuksen tutkimuskentässä on tutkittu inklusiivista kaikille yhteistä koulua sekä sen mahdollisuuksia, haasteita, vaikuttavuutta ja rakenteita varsin kattavasti (mm. Lakkala, 2008; Seppälä-Pänkäläinen, 2009, Mäkinen & Mäkinen, 2011; Mikola, 2011; Rytivaara, 2012; Mäkinen 2013; Mietola, 2014; Harju-Autti ym., 2018, Vetoniemi & Kärnä, 2019; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020; Hienonen, 2020). Näistä jokainen tutkimus on käytännön koulutyöhön suuntaava raportti, jossa tarkastellaan opetusta ja oppimista inklusion näkökulmasta. Useat inklusiotutkimuksista on toteutettu alakouluissa.

Esimerkiksi Mikola (2011) on tutkinut väitöstyössään, mitkä koulun pedagogisen, sosiaalisen, psykologisen ja fyysisen oppimisympäristön tekijät estävät ja mitkä edistävät yhdessä oppimista. Mäkinen ja Mäkinen (2011) ovat tarkastelleet artikkelissaan, miten opettajat käsitteellistävät opettamisen, ja kuinka he kykenevät vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen inklusiivisessa oppimisympäristössä, ja Rytivaara (2012) on raportoinut yhteisopettajuudesta osana alakouluikäisten inklusio-opetusta.

Inklusiivisen yläkoulun arkista koulutyötä on tutkittu toistaiseksi alakoulua vähemmän. Mietola (2014) on tutkinut erityisyyden muotoutumista 9. luokkalaisten tuen oppilaiden kouluarjessa. Tutkija toteaa, että erityisyys ja tavallisuus näkyvät

koulun arjessa selvärajoina. Mietolan mukaan kouluinstituution tekemät jakorajat heijastuvat myös oppilaskulttuuriin. Harju-Autin ym. (2018) artikkelissa tarkastellaan inklusiivisessa kontekstissa toteutettua kielellisesti tuettua (KIETU) opetusta. Harju-Autti ym. (2018) toteavat artikkelissaan, että Perusopetuslaki edellyttää oppilaiden riittävää tukemista, mutta kielellisen tuen tarpeita ei ole vielä kattavasti huomioitu. Artikkelissa kirjoittajat nostavat esiin opettajien kielitietoisien pedagogiikan kehittämisen ja täydennyskoulutuksen tarpeet. Vetoniemi ja Kärnä (2019) ovat tarkastelleet tutkimusartikkelissaan tuen oppilaiden kokemuksiin opiskelustaan yleisopetuksen ryhmässä. He toteavat, että tuen oppilaiden fyysinen integroituminen luokkiin ei takaa heidän osallisuuttaan ryhmässä. Heidän mukaansa opetus voisi vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin paremmin, mikäli opetuksen ja oppimisen interaktiivisiin työtapoihin kiinnitettäisiin nykyistä enemmän huomiota. Myös kaikkien oppilaiden vahvuuksiin tulisi tarttua ja arvostaa niitä.

Hienosen (2020) tutkimuksessa tarkastellaan tukea saavien oppilaiden oppimista yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokissa. Tutkimuksessa kysytään, onko oppilaan luokalla merkitystä oppimiseen? Tutkimus keskittyy pääosin tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden toteutuspaikkaratkaisuihin. Tutkija tarkastelee luokan toimintaa luokkakoon ja luokanmuodostuksen näkökulmista. Hienosen tulokset osoittavat, että luokkakoolle ei ole suoraa yhteyttä oppilaiden suoriutumiseen osaamistehtävissä. Koko luokan oppimisen kannalta on kuitenkin merkityksellistä se, että niissä yleisopetuksen luokissa, joissa opiskelee tukea tarvitsevia oppilaita, luokkatasoinen suoriutuminen osaamistehtävissä oli keskimäärin heikompaa kuin muilla luokilla.

Hienonen (2020) havaitsi lisäksi, että oppilaat, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokissa yhdessä tukea saavien oppilaiden kanssa, erosivat muiden luokkien oppilaista heikommalla lähtötasollaan. Hienonen kirjoittaa tulosten viittaavan siihen, että koulut jakavat oppilaita luokkiin tarkoituksena luoda mahdollisimman yhtenäisiä luokkia. Tutkimuksen mukaan opetuspaikkaratkaisuilla on yhteys oppimiseen. Tätä yhteyttä Hienonen kutsuu luokkakomposition vaikutukseksi. Hienosen mukaan tukea saavien oppilaiden toteutuspaikkaratkaisut koskettavat kaikkia oppilaita. Yksiselitteistä ratkaisua sille, millainen luokka erityistä tukea saavalle oppilaalle olisi sopivin, ei tutkimuksen perusteella voi tutkijan mukaan päätellä. Tulokset viittaavat tasoryhmien kaltaisiin oppilasryhmittelyihin. Hienonen kirjoittaa tutkimuksensa tiivistelmässä: *On kuitenkin tiedostettava, että näillä opetuspaikkaratkaisuilla voi olla ennalta arvaamattomia seurauksia. Nämä seuraukset on hyvä tiedostaa kouluissa ja keskustella niistä avoimesti.* Inklusiivisen koulun rakentumisen prosessin näkökulmasta tutkijan havainto on merkittävä. Oppilaiden opetuspaikkaratkaisujen

avaaminen, inklusioluokkien ryhmäkoko ja riittävän tuen tarjoaminen koko luokalle ovat toimivan inklusion perusasioita.

Inklusiivisessa koulussa oppilaiden tukeminen voi liittyä oppimisen tai oppimisvaikeuteen liittyvän tuen lisäksi myös oppilaiden terveyteen, hyvinvointiin ja osallisuuteen liittyvään tukeen. Oman koulun yhteydessä tarjottavat oppilashuollon palvelut ovat tarkoitettu tukemaan yksittäistä oppilasta ja koko koulua yhteisönä. Nykyinen oppilashuoltolaki linkittyy läheisesti Erityisopetusstrategian (2007) oppilaiden varhaisen tukemisen, tarjottavan tuen kolmiportaisuuden ja lähikoulussa tarjottavan oppilashuollon filosofian pohjalle (Vainikainen ym., 2015, 137–138). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan oppilashuollon tehtävänä on edistää sellaista toimintakulttuuria ja toimintaa, joilla edistetään oppilaiden oppimista, hyvinvointia ja terveyttä. Oppilashuollon tehtävänä on kiinnittää huomiota koko kouluyhteisön hyvinvointiin esimerkiksi kehittämällä ja ylläpitämällä sosiaalista vastuullisuutta ja yhteisön jäsenten välisiä vuorovaikutustaitoja. Laki nostaa esiin myös jokaisen osallisuudesta, opiskeluympäristön terveellisyydestä, turvallisuudesta ja esteettömyydestä huolehtimisen. Inklusio tavoitteena liittyy teemoiltaan ja tavoitteiltaan yhteisöllisen oppilashuollon toiminnan piiriin.

3.4 Oppilashuolto inklusiota ja osallisuutta rakentamassa

3.4.1 Moniammatillisuus luo pohjaa inklusiolle

Peruskoulussa on kaksi tukijärjestelmää: pedagoginen tuki ja opiskeluhuollon tuki, jotka yhdistyvät lähikoulun arjessa oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tueksi. Nykyinen peruskoulu on rakennettu tukemaan ja suojaamaan jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Lisäksi peruskoulun odotetaan tarjoavan kaikille tasavertainen mahdollisuus oppia ja opiskella (Koskela 2009, 28). Pohjoismainen hyvinvointikäsite on liittynyt peruskoulun laajaksi elämänvaiheen kasvuympäristöksi, jossa painopiste on siirtynyt oppiainekeskeisyydestä vastuulliseen huolehtimiseen ja kasvattajuuteen (emt.). Inklusiivinen yläkoulu edellyttää toimiakseen yhteistyötä ja moniammatillista osaamista. Tämän kaltaista yhteistyötä edustavat opettajien lisääntyvä yhteistoiminta ja oppilashuollon asiantuntemuksen ja osaamisen kiinnittyminen osaksi arkista koulutyötä. Moniammatillinen yhteistyö ja opetushenkilöstön lisääntyvä keskinäinen yhteistyö ovat askelia kohti laajempaa systeemistä muutosta perinteisestä yksin opettamisesta suunnitelmalliseen yhdessä toimimiseen ja inklusioon (ks. Paju, 2021). Koskelan (2009, 162–163) mukaan moniammatillinen yhteistyö konkreti-

soituu usein oppilaskohtaisissa ongelmatilanteissa. On tavallista, että oppilashuollon ammattilainen toimii haastavissa tilanteissa opettajan työparina. Oppilashuollon ja opettajien yhteistoiminta vaativat toimiakseen systemaattista yhteistä suunnittelua ja yhteisten toimintatapojen kehittämistä sekä selkeää työnjakoa. Yhteistyön painopistettä tulisi siirtää kriisiytyneiden tilanteiden purkamisen sijaan enemmän ennaltaehkäisevän luokkatyön suuntaan.

Moniammatillistuvaa koulua on kuvattu hyvinvointipalvelujen risteyskohdaksi, solmuksi nuorta tukevien tahojen verkostossa (Gellin ym., 2012, 138). Moniammatillinen yhteistyö on edellyttänyt muutoksia vakiintuneisiin toimintatapoihin ja valmiuksia rakentaa yhdessä uusia yhteisiä käytänteitä. Moniammatillista yhteistyötä on määritetty eri ammattikuntien yhteistoiminnaksi, jossa pyritään tietojen, taitojen, tehtävien, kokemusten ja toimivallan jakamisella saavuttamaan jokin yhteinen päämäärä. Moniammatillisuus voidaan liittää yhden organisaation sisäiseen tai eri organisaatioiden keskinäiseen yhteistyöhön. Yhteistyö voi olla satunnaista tai vakiintunutta sekä ammattirooleissa pitäytyvää. (Pönkkö & Tervonen-Rossi, 2009, 155–156.)

Rantavuori (2019) kuvaa väitöskirjassaan relationaalisen asiantuntijuuden ja yhteisen tiedon rakentumisen suhdetta moniammatillisen työn vakiinnuttamiseksi yhteisiksi toimintatavoiksi. Relationaalinen asiantuntijuus tarkoittaa asiantuntijuuden rakentumista ammattilaisten keskinäisissä suhteissa silloin, kun he ratkaisevat yhdessä käytännön ongelmia. Tämä edellyttää ammatillisten, institutionaalisten ja kulttuuristen rajojen ylittymistä. Yläkoulun oppilashuollon kontekstissa kyse on sosiaalityön, terveydenhuollon ja koulun toimijoiden ammatillisten ja kulttuuristen rajojen ylittämistä. Näitä rajanylityksiä säätelevät Oppilashuoltolaki (1287/2013) ja ammatilliseen salassapitoon liittyvät säädökset. Moniammatillista yhteistyötä ja rajojen ylittymistä helpottavia tekijöitä ovat Rantavuoren (2019) mukaan esimerkiksi yhteisen tavoitteen muodostaminen sekä responsiivisuus ongelmanratkaisuja päätöksentekotilanteissa. Responsiivisuus tarkoittaa vastakaikua toisen tiedoille. Rantavuori (2019, 29) toteaa, että tiedon relationaalinen luonne saavutetaan, kun ammattilaiset oppivat rakentamaan oman tietonsa osaksi muiden tietoa, jolloin se muuttuu yhteiseksi tiedoksi. Tämän edellytyksenä on jokaisen asiantuntijan tiedon yhtäläinen arvostaminen. Yläkoulussa käytännön oppilashuoltotyössä ammattilaisten asiantuntemus täydentää toisiaan ja on näin omiaan lisäämään luottamusta yhdessä rajat ylittävään toimimiseen.

3.4.2 Oppilashuollon monta roolia

Oppilashuolto laajasti ymmärrettynä on keskeinen toimija kaikille yhteisen koulun rakentajana. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 3 §) mukaan oppilashuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Lain (1287/2013) tarkoituksena on lisäksi edistää turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä turvata oppilaan varhainen tuki.

Opetussuunnitelman (POPS, 2014, 77) mukaan oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Tämän lisäksi oppilailla on lakisääteinen oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon, joka tarkoittaa oppilaan käytössä olevia kouluterveydenhuollon kuten terveydenhoitajan ja koululääkärin palveluja sekä oppilashuoltoon kuuluvia lakisääteisiä koulupsykologin ja koulukuraattorin palveluja. Yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. Yksilökohtaisen oppilashuollon tehtävänä on seurata nuoren kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. Mikäli oppilaasta herää huoli, hänen kanssaan keskustellaan ja/tai otetaan yhteyttä oppilaan kotiin. Yläkoulussa on tavallista, että oppilas hakeutuu itse palvelujen piiriin, käy varaamassa ajan esimerkiksi terveydenhoitajan vastaanotolle tai sopii tapaamisesta kuraattorin kanssa. Myös opettajat tai luokkatoverit voivat käydä esittämässä huolensa oppilashuollon väelle oppilaasta tai kaverista.

Yksilökohtainen monialainen oppilashuolto kutsutaan koolle oppilaan ja huoltajan suostumuksella. Tapaamiseen kutustaan oppilaan tuen, hoidon tai huollon järjestämiseen ja toteuttamiseen osallistuvat henkilöt, ja tapaamisessa keskustellaan oppilaan tuen tarpeista, tavoitteista, niiden järjestämisestä ja seurannasta. Tässä vuorovaikutuksessa korostetaan keskinäisen yhteistyön kunnioittavaa, luottamuksellista ja avointa luonnetta (POPS, 2014, 79). Koulun tarjoaman oppilashuollon lisäksi monialainen oppilashuolto voi laajeta opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen suuntaan siten, että siitä muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. (POPS, 2014, 77.) Koulun ulkopuolelle laajeneva oppilashuolto voi tarkoittaa esimerkiksi koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan, oppilaanohjaajan tai erityisopettajan tekemää yhteistyötä oppilaan mahdollisten sosiaali- tai terveystoimen huolto- tai hoitotahojen kanssa tai yhteistyö voi esimerkiksi viitata peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen yhteistyöhön.

Yhteisöllisen oppilashuollon keskeinen tehtävä on kouluyhteisön hyvinvoinnista huolehtiminen (ks. POPS, 2014, 79). Käytännössä tämä viittaa Oppilashuoltolain

(287/2013) mukaiseen koulu yhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointiin liittyvään kehittämistyöhön, ryhmien seurantaan ja toiminnan arviointiin. Yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa koulun tai oppilaitoksen toimintakulttuuria ja koko sitä toimintaa, joilla edesautetaan oppilaiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia, vuorovaikutusta ja osallisuutta, ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Tässä tehtävässä se toimii yhteistyössä oppilaiden, kotien sekä muiden lasten ja nuorten hyvinvointia edistävien toimijoiden ja viranomaisten kanssa. Järjestöjen ja viranomaisten kanssa tehdään yhteistyötä esimerkiksi seksuaalikasvatukseen, paloturvallisuuteen, kiusaamisen kitkemiseen tai päihdekasvatukseen liittyvässä asioissa. Erilaisissa yhteisöllisyyttä rakentavissa ja ylläpitävissä tapahtumissa ovat usein mukana oppilaskunnan hallitus, tukioppilaat tai koulujen vanhempainyhdistykset.

3.4.3 Oppilashuolto osallisuutta rakentamassa

Yhteisöllisen oppilashuollon yksi tärkeä tehtävä on jokaisen oppilaan osallisuuden, osallistumisen ja mukaan kuulumisen tukeminen (POPS, 2014, 79; ks. Perusopetuslaki 47 a. (1267/2013)). Tämä työ tukee myös inklusiivista kasvatusta. Osallisuutta on määritetty kirjallisuudessa eri yhteyksissä eri tavoin. Osallisuuden määrittelyn yhteydessä siihen on liitetty puhe osallistumisesta ja kiinnittymisestä (engagement). Osallisuuden merkitystä osana kasvatusta on korostanut kasvatustutkija John Dewey (1966/1916), jonka mukaan demokratia ja ihmisenä kasvu rakentuvat ihmisen ja maailman vuorovaikutuksen, merkitysten jakamisen ja osallisuuden perustalle. Dewey liittyy osallisuuden demokratiaa korostaviin kasvatukseen ja koulutuksen lähtökohtiin (Mäkinen ym., 2012, 8). Koulu yhteisössä osallisuuden ja osallistumisen merkitys korostuu erontekojen, ulos jäämisen tai pois sulkemisen tilanteissa. Opetusta ja oppimista on määrittänyt osallisuuden kautta myös kasvatustutkija Paulo Freire (1998), joka korostaa dialogista oppimista talentavan oppimisen sijaan. Freire painottaa yhdessä oppimisen merkityksellisyyttä kritisoitujen perinteisiä opetuksen ja oppimisen käsityksiä ja esittää osallistavaa pedagogiikkaa voimaksi, joka mahdollistaa vallitsevien yhteiskunnallisten valtarakenteiden kyseenalaistamisen. Tämän kaltainen osallisuusajattelu voi väljästi viitata myös keskusteluun inklusiivista opetuksen järjestämisen lähtökohtana (POPS, 2014, 18) ja suunnata ajatusta kaikille yhteisen opetuksen rakenteiden uudelleen ajattelemiseksi. Myös kirjailija bell hooks (2007) liittyy osallistavan pedagogiikan Freiren tapaan dialogiin. Hooksin mukaan koulutuksen tulee toimia vapauttajana eikä sopeuttajana. Tällaisen ajattelun voi tulkita esimerkiksi tulevaisuuteen suun-

tautuvan, uutta luovan osallistavan koulutuksen näkökulmaksi. (Ks. Mäkinen ym., 2012, 8–9.)

Nuorisotutkimuksen kentällä Gretschell (2002, 90–91) on korostanut, että osallisuuden olennainen piirre on yksilön oma kokemus. Osallinen nuori tuntee itsensä päteväksi ja arvostaa omaa rooliaan yhteisössä. Kiilakoski (2007) määrittelee osallisuuden kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen määrittäyty oikeudeksi omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä (tai sitä muistuttavaa yksikköä), ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä. Toinen näkökulma liittyy osallisuuden vastuun kantamiseen ja saamiseen oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä. Sitä Kiilakoski kuvaa sitoutumisena toimintaan yhteisten asioiden parantamiseksi. (Kiilakoski, 2007, 13–14). Tässä tutkimuksessa osallisuus määrittäyty kouluyhteisön ja luokan jäsenyyden ja mukaan kuulumisen tunteen ja kokemuksen kautta.

Osallisuutta ja osallistumista on tarkasteltu kirjallisuudessa yksittäisen lapsen, nuoren tai heidän muodostamiensa ryhmien suhteena yhteisöön tai laajemmin yhteiskuntaan. Osallisuuden edistämiseksi on viitattu yksilön toimintakyvyn lisäämiseen ja tämän tutkimuksen yhteydessä esimerkiksi oppilaiden kiinnittymiseen osaksi omaa luokkaa ja kouluyhteisöä (ks. Merikukka ym., 2019). Kiilakoski (2017) kirjoittaa, että osallisuudesta on tullut 2000-luvulla keskeinen lapsi- ja nuorisopolitiikan käsite, ja se on liitetty osaksi koulutuspolitiikkaa, sosiaalityötä, yhdyskuntasuunnittelua ja kasvuympäristöjä, missä lapset ja nuoret toimivat. Tikkanen (2020) korostaa kahtalaista näkökulmaa osallisuuteen. Sen sosiaalinen ulottuvuus korostaa oppilaan kuulumista luokkaan ja kouluun, ja poliittinen ulottuvuus korostaa oppilaan kasvua ja kasvattamista vastuuseen, päätöksentekoon sekä demokratiaan (ks. myös Kiilakoski ym., 2012). Alanko (2016, 57) määrittelee osallistumisen olevan pelkistetyksi sosiaalista toimintaa muiden kanssa. Osallisuuteen liittyvät myös voimaantumisen ja valtautumisen käsitteet. Tällöin osallisuuteen on liitetty yksilön oma kokemus osallisuudestaan ja omista kyvyistään olla mukana määrittelemässä toiminnan sisältöjä ja muotoja (Alanko, 2016, 57). Hanhivaara (2006, 32) laajentaa osallisuuden käsitteen osaksi hyvinvointia ja esimerkiksi osaksi sitä tehtävää, jonka lainsäätäjä on osoittanut osaksi oppilashuollon työtä (Perusopetuslaki 47 a. 1267/2013; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Osallisuudessa on kyse yksilön kokemuksesta, jonka syntymisessä omalla luokalla tai kouluyhteisöllä voi olla keskeinen rooli. Oppilaat miettivät sitä, millainen osa ryhmää tai yhteisöä he ovat. Osallisuutta voidaan tarkastella myös osallisuutena johonkin ja osattomuutena jostakin (Hanhivaara, 2006). Laajan inklusionäkemyksen mukaan osallisuuden tai osattomuuden kokemukset ovat koko kouluyhteisön

asioita, jotka koskettavat tavalla tai toisella jokaista yhteisön jäsentä mukaan ottamisen ja erontekojen kautta. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuus ei tarkoita vain oikeutta kuulua mukaan, vaan siihen kuuluu myös vastuu toisista ja jokaisen ryhmän tai luokan jäsenen osallisuudesta. Osallisuuden tunteeseen liittyy mahdollisuus tulla hyväksytyksi omana itsenään. Väyrynen (2001, 20) on kuvannut osallistumista oppilaiden ja henkilöstön subjektiiviseksi kokemukseksi siitä, että he ovat tärkeä osa kouluyhteisöä ja että heillä on merkittävä rooli yhteisön jäsenenä. Osallistumisen ja osallisuuden käsitteet liittyvät läheisesti inklusiofilosofiaan. Väyrynen (2001, 20) liittyy inklusioon esimerkiksi 'mukaan kuulumisen', 'mukaan ottamisen' ja 'mukaan pääsemisen' käsitteet ja toteaa, että mukaan kuulumista tai osallisuutta voi kokea myös ilman aktiivista toimintaa.

Kouluarjessa osallisuuden ja yhteisöllisyyden teemat nousevat esiin usein kiusaamiseen (Virrankari ym., 2020) poissaoloihin (Autio ym. 2018), yksinäisyyteen (Lempinen ym., 2018) tai työrauhaan (esim. Belt, 2013) liittyviä asioita käsitellessä. Terveydenhoitaja, koulukuraattori ja koulupsykologi muodostavat opettajien ja huoltajien kanssa turvaverkon, jonka tarkoituksena on ottaa koppi tukea tarvitsevasta oppilaasta tai ryhmästä silloin, kun oppilas tai ryhmä tarvitsevat näissä asioissa tukea ja ohjausta. Oppilashuoltopalveluita on kuvattu ennaltaehkäiseviksi lähipalveluiksi (Kivimäki ym., 2020, 8). Määritelmä kuvaa hyvin oppilashuollon kasvanutta roolia oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja varhaisen tuen tarjoamisessa osana yläkoulun arkea.

Inklusiivinen yläkoulu vaatii toimiakseen yhteisöltä monenlaista osaamista. Oppimisen lisäksi oppilaiden asemoituminen oman luokkansa ja erilaisten ryhmien jäseneksi vaativat työtä ja energiaa paitsi oppilailta myös koulun aikuisilta. Aina tie ryhmän jäseneksi ei automaattisesti aukea. Kuraattori muistutti yläkoulun olevan nuorille vaativaa aikaa:

Vaikka näitä syrjään jäämisiä tulee esiin, kun luokissa käydään, niin silti se ymmärrys toisia kohtaan ei ole riittävä, sitä ei tässä murkkuiässä saa sitä ymmärrystä [moninaisuutta] kohtaan aina läpi. [Aikuisten] pitää vaan jauhaa ja jauhaa sitä. Se voi onnistua sitten kasilla tai ysillä, joillakin luokilla se[viesti] ei mene läpi koko yläkoulun aikana. Vaikka välillä työtä on tehty todella paljon.

Kuraattorin kokemusta tukee esimerkiksi Pijl ym. (2010) tutkimus, jossa on tarkasteltu 14–15 –vuotiaiden yläkoululaisten sosiaalisten suhteiden muodostumista.

Tutkimus osoitti, että yläkoululaiset ryhmäytyvät tavallisimmin vertaistensa kanssa. Sosiaaliset taidot, itsetunto, hyvinvointi sekä liikunnallisuus olivat yleisimmät valintakriteerit ryhmään valikoitumiselle. Myös arvot, ajatukset tai koulumenestys olivat tekijöitä, joiden ympärille ryhmä saattoi rakentua. Osa oppilaista ei halunnut kuulua mihinkään ryhmään, ja osalla ulos jääneistä oli halua mutta ei taitoja päästä ryhmään mukaan. Yksinäisyyttä ja ryhmäytymistä tarkastelevissa tutkimuksissa yksinäiseksi itsensä koulussa tuntevien prosentuaaliset osuudet ovat vaihdelleet paljon. Stenaasen ja Sletta (1996) raportoivat 12 prosentin oppilaista tunteneen itsensä yksinäiseksi koulussa. Skaalvik & Skaalvikin (2006) Norjassa toteuttamassa tutkimuksessa 1,3 prosenttia oppilaista ilmoitti, että heillä ei ole koulussa lainkaan ystäviä. Oppilaiden itse raportoimat luvut yksinäisyyden kokemuksesta koulussa ovat vaihdelleet 10–12 prosentin välillä. (Pijl ym., 2010, 42–42). Pijl & Frostad (2010, 102–103) ovat todenneet, että luokkatovereiden hyväksynnällä on yhteis tukea tarvitsevien oppilaiden minäkuvaan. Tukijat korostavat, että vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitseville lapsille ja nuorille mielekäs suhde ikätovereiden kanssa on yhtä tärkeä asia kuin kaikille muillekin oppilaille.

Myös Välijärven (2017) oppilaiden hyvinvointia tarkasteleva Pisa-raportti tukee huomion kiinnittämistä yhteenkuuluvuuteen. Suomessa kuten muissakin OECD-maissa, yhteenkuuluvuuden tunne on raportin mukaan heikentynyt vuosien 2003 ja 2015 välillä. Ryhmään kuulumisen merkitys oli tutkimukseen osallistuneista maista suomalaisille nuorille suurin heidän tyytyväisyyteensä vaikuttava tekijä. Välijärven (2017) mukaan ulkopuolisuutta omassa kouluyhteisössään suomalaisista oppilaista koki viitisentoista prosenttia. Lempinen ym. (2018) mukaan lasten kokemana yksinäisyys on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana Nuorten yksinäisyyteen tulisi kiinnittää huomiota kouluterveydenhuollossa. Lapsuudessa ja nuoruudessa koetulla yksinäisyydellä voi olla vaikutusta koettuun hyvinvointiin ja mielenterveyteen myös myöhemmin elämässä.

Viimeaikaiset tutkimukset oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusten tärkeydestä yläkoulussa ovat osittaneet, että yläkouluikäisten nuorten sosiaalisen osallisuuden kokemuksella (ks. myös Naukkarinen, 2005b, 12) on merkittävä suojaava vaikutus esimerkiksi lyhyeltä koulutuspolulta suojaavana tekijänä (Merikukka ym., 2019, 412). Sosiaalinen osallisuus määrittyy Merikukan ym. (2019) tutkimuksessa yhteisöllisyytenä, jäsenyytenä sekä tunteena, että kuuluu johonkin. Osallisuus oli kuulumista erilaisiin ryhmiin ja yhteisöihin ja siinä nousivat keskiöön positiiviset vuorovaikutussuhteet ja emotionit. Käytännön koulutyössä tämä tarkoitti kuulumisten vaihtamista opettajan ja oppilaiden kesken, huolenpitoa, oppilaiden

mielipiteiden kuulemista sekä työrauhan ylläpitämistä oppitunneilla. (Merikukka, ym. 2019, 405).

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Kansallinen syntymäkohortti 1987-rekisteriaineistoja ja Kouluterveyskyselyiden aineistoja yhdistelemällä tutkijat tarkastelivat pitkällä aikavälillä osallisuuden ja lyhyen koulutuspolun yhteyttä. Peruskoulun päättötodistuksen varassa olemista selittivät yksilötason tekijät, mielenterveyden häiriö, koulumenestys, perheen suhteellinen köyhyys ja vanhempien matala koulutusaste. Lyhyeltä koulutuspolulta suojasi luokkatyörauha, vaikka yksilö- ja perhetekijät olivat huomioitu. Tutkimuksessa siteerataan Aino Beltin (2013, 20) väitöskirjatutkimusta, jossa Belt hahmottaa työrauhan laajemmin osana kasvatusta, joka tukee oppilaan itsehallinnan ja osallisuuden kehittymistä sekä elämässä tarpeellisten taitojen oppimista. Työrauhan Belt määrittelee osaksi toimintakulttuuria eikä liitä sitä pelkästään osaksi kurin tai itsekontrollin käsitteitä. Työrauha ajateltiin koostuvan neljästä osa-alueesta: säännöistä, toimintakulttuurista, pedagogiikasta sekä kohtaamisesta ja välittämisestä (ks. myös Holopainen ym., 2009). Tutkimusraportin tuloksissa Merikukka ym. (2019) peräänkuuluttivat erityisesti luokkatyörauhan merkitystä ja opettajan myönteistä tukea, jotka ennustavat sitä, että toisen asteen koulutus tulee suoritettua. Tämän tutkimuksen perusteella oppilashuollon ennaltaehkäisevä ja luokkien toimintaa säännöllisesti tarkastelevalla työllä voi olla merkittävä vaikutus paitsi yläkouluvuosiin myös oppilaiden jatko-opintomenestykseen.

THL:n tutkimusraportti Osallisuuden kokemuksesta ja koulukiusaamisesta (2019) liittyy osin samaan aiheeseen Merikukka ym. (2019) tutkimuksen kanssa. Kouluterveyskyselyn 2019 aineiston perusteella Virrankari ym. (2020) tarkastelevat raportissaan osallisuuden kokemuksen ja koulukiusaamisen välistä suhdetta. Tutkijat havaitsivat, että koulukiusatuilla ja koulukiusaajilla on matalampi osallisuuden kokemus kuin muilla oppilailta. Osallisuuden kokemuksen yhteys koulukiusaamiseen ja koulukiusatuksi joutumiseen oli voimakkain 8. ja 9. luokkalaisilla ja osallisuuden kokemus oli sitä alhaisempi, mitä useammin oppilas osallistui toisten kiusaamiseen tai joutui itse kiusatuksi. Vaikka kiusaamiseen on aktiivisesti kouluissa puututtu ja sitä on onnistuttu kitkemään esimerkiksi kiusaamisen vastaisella Kiva koulu -toimenpideohjelmalla (esim. Kärnä ym., 2013). Virrankarin ym. (2020) mukaan matalan osallisuuden kokemuksen ja koulukiusaamisen yhteydet viittaavat nuorten heikentyneeseen hyvinvointiin ja ovat yhteneviä vastaavaa asiaa tarkastelevien tutkimusten kanssa.

Oppilashuollon ja inklusiivisen kouluyhteisön oppilaiden hyvinvointia ja arjen osallisuutta tukevaan tehtävään liittyy myös oppilaiden poissaolojen seuraaminen

ja niihin puuttuminen. Autio ym. (2018) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan luvattomien poissaolojen ja perhetekijöiden yhteyttä. Tutkimuksessa havaittiin, että koulut, joissa ilmapiiri ja vuorovaikutus perheiden kanssa oli avointa, oppilailla oli vähemmän luvattomia poissaoloja. Tutkimus toi esille myös vanhempien osoittaman mielenkiinnon ja osallistumisen nuoren koulutyön tukemiseen liittyvän luvattomiin poissaoloihin.

Oppilashuoltotyö, oppilaiden ryhmäytyminen osaksi kouluyhteisöä ja omaa luokkaa luovat pohjaa inklusiivisen koulukulttuurin rakentumiselle. Oppilaanohjaaja peräänkuulutti työyhteisöltä rohkeutta:

Meidän pitäis olla rohkeita. Meidän pitäis nähdä se oma ammatti-identiteetti enemmän yhteisöpedagogeina. Se että oppiiko joku oppilas aivan varmasti käyttämään sitä matematiikan Pythagoraan lausetta, on jollain tasolla toisarvoinen juttu sen sijaan, että saadaan niitä yhteisiä kokemuksia...joskus se on niinkin.

Yhteisöllisen oppilashuollon suunnitelmallista työtä yläkoulun oppilaiden osallisuutta tukevaan toimintaan tulisi vahvistaa. Yhteisöllisyys ja tunne oman koulun ja luokan jäsenyydestä voi olla yksi nuoria tukeva voimavara, jolla on heitä kannatteleva vaikutus.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mitkä ovat inklusion toimimisen edellytykset yläkoulussa ja miten inklusio rakentuu systeemisenä prosessina. Tavoitteena on inklusion edellytysten tutkiminen sekä ruohonjuuritason toimijoiden kuvausten että prosessianalyysin pohjalta. Työssä etsin keinoja, joiden avulla inklusio mahdollisesti saataisiin toimimaan. Tutkimuskentällä olen pyrkinyt selvittämään, miltä rakentuva inklusio näyttää suomalaisessa yläkoulussa. Moninäkökulmaisen tarkastelun ajatuksena on kiinnittää huomiota inklusiivisen koulun rakentumiseen koulu yhteisön yhteisenä prosessina. Tutkimuksen alkuun saattaneen kysymyksen: ”*Miks tää systeemi ei toimi?*” olen kirjoittanut tutkimukseeni muotoon: ” Miksi inklusio ei ole edennyt yläkoulussa?” Olen purkanut tutkimustehtävän tutkimuskysymyksiksi:

Tehtävä 1. Mitkä ovat yläkoulun inklusion edellytykset ruohonjuuritason – opettajien, oppilaiden ja oppilashuollon näkökulmasta?

Tehtävä 2. Millaisena prosessina inklusio näyttäytyy tutkimukseen osallistuneiden yläkoulujen arjessa?

4.2 Etnografisen tiedon rakentuminen

Koulumaailma toimintaympäristönä elää ja muuttuu koko ajan. Yläkoulussa vuodenvierailuun ja arkiseen luokkatyöhön liittyvät erilaiset tapahtumat, vierailut, juhlat, koeviikot, jaksojen vaihtumiset, päättöluokkalaisten yhteisvalinta ja oppilaiden työelämään tutustuminen ovat esimerkkejä asioista, jotka ovat yläkoulun arkea päivittäisen opiskelun ja ihmissuhteiden lisäksi. Kun tutkijana esitän kysymyksen, mitä täällä tapahtuu, vastauksen löytäminen edellyttää asettumista aikaan ja paikkaan sekä yhteisön kulttuuriin syventymistä. Etnografiaa on määritetty esimerkiksi kulttuurin sisältäpäin kirjoittamisena ja rajatun yhteisön kulttuuriseen tietoon ja

merkitysjärjestelmiin paneutumisenä (Mietola, 2014, 31; ks. Tolonen, 2001). Läsnaolon merkitys tuo ilmi etnografisen tutkimuksen vaateen: holistista tutkimusta tarvitaan edelleen. Silloin kun tutkijasta tulee sekä osallinen että 'näkömätön' toimija yhteisössä kulttuurin havainnointi on mahdollista.

Mitchell (2007) on kuvannut etnografiaa pitkän aikavälin laadulliseksi tutkimukseksi, jolle on tyypillistä menetelmätriangulaatio, joka toteutuu tässä tutkimuksessa haastatteluiden ja osallistuvan havainnoinnin sekä käytetyn dokumenttiaineiston avulla. Tutkimukselleni on ominaista myös aineistotriangulaatio, sillä tarkastelen inklusiota kohti kulkevaa yläkoulua kolmen eri kokijaryhmän sekä havainto- ja dokumenttiaineiston avulla (Liite 1). Troman ym. (2006 a, 1) näkevät etnografisen tutkimuksen tarkentavan havaintonsa yksittäiseen tutkimuskohteeseen (induktio) mutta tarjoavan samalla lähtökohdan myös teoreettiselle yleistykselle (deduktio). Tunnistan tämän näkemyksen osaksi omaa tutkimustani, kun tarkastelen inklusion rakentumista sekä kentällä että organisaation tasolla.

Tutkimukseni tietoteoreettinen perusta on konstruktionismi. Siinä tieteellisen tiedon ajatellaan muodostuvan tutkimusprosessissa tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksessa. Konstruktionismissa tiedon ja totuuden ajatellaan olevan muuttuvia ja niiden rakentuvan suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Hermeneuttisuus kuvaa tämän tutkimuksen tiedon muodostumisen luonnetta ja tutkittavan kohteen kuvan tarkentumista kierros kierrokselta (esim. Denzin & Lincoln, 2005). Rauhalan (1993, 2005) mukaan hermeneuttinen tutkimusstrategia tavoittelee pelkkien tulkintojen lisäksi myös inhimillistä tutkimuskohteen ymmärtämistä. Ja siitä etnografiassa on perimiltään kyse. (Lincoln & Guba 2003; Metsämuuronen 2008, 2009; Siljander, 1988.) Tutkimukseni on kouluetnografia, joka tarkastelee inklusion rakentumista kouluyhteisössä, opettajien, oppilaiden ja oppilashuollon näkökulmista sekä pyrkii rakentamaan kuvaa inklusiosta koulusysteemiin.

Etnografiselle tutkimukselle on ominaista osallistujien havainnointi heidän omassa toimintaympäristössään. Erilaisia organisaatioita ja yhteisöjä tutkiva metodi on saanut alkunsa antropologiasta, jonka tavoitteena oli ymmärtää tutkijoille vieraita kansoja ja kulttuureita asettumalla elämään osaksi niitä. Etnografia voidaan käsittää tutkittavan kohteen ja kulttuurin syvällisenä analyysinä ja sen sisään rakentuneiden merkitysjärjestelmien tulkintana. Sille on ominaista kohteen kuvaaminen ja reflektiivinen havainnointi sekä erilaisten tutkimusmenetelmien käyttäminen (esim. Alasuutari, 2001, 65–77).

Etnografi elää ja havainnoi tutkimuskohteensa arkea ja sitoutuu siihen, kuten minäkin tutkijana olen tehnyt. Etnografiaan kuuluu kokonaisvaltaisuus ja tutkittavan

kulttuurin tiheä kuvaus (Lutz, 1981). Etnografia on tyypillisesti myös vuorovaikutuksellinen prosessi tutkijan ja tutkimuskohteen välillä, ja tutkimus on harvoin, jos koskaan toistettavissa sellaisenaan. Etnografian kenttätöön vaihetta on kuvattu seikkailuksi, joka ei estä vakavasti otettavan tutkimuksen tekemistä. (Van Maanen, 1995; 2011).

Hammersley (2018) tiivistää etnografisen tutkimuksen Tromanin, Jeffrey'n ja Walfordin (2006) laatiman tyypittelyn pohjalta:

Etnografian ominaispiirteistä korostuu riittävän pitkä aineistonkeruuprosessi ja tutkimuksen tekeminen kentällä luonnollisessa ympäristössä. Metodiiin liittyy oleellisesti osallistuva havainnointi, joka syntyy tutkijan henkilökohtaisesta sitoutumisesta. Metodille on ominaista laaja tutkimusaineisto ja sen dokumentointi, mitä tapahtuu parhaillaan. Etnografiassa on mahdollisuus painottaa niitä merkityksiä, joita tutkimus nostaa esiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija tekee näkyväksi oman osallisuutensa sekä kenttätutkimuksessa että dokumentoinnissa. Vaikka etnografialle on tyypillistä kokonaisvaltainen fokus, se ei silti estä yksittäisten havaintojen esiin nostamista. (Hammersley, 2018, 4. Tutkijan suomennos.)

Tätä tutkimusta leimaa kertomuksellinen ja osallistuva etnografia (Delamont & Atkinson, 1995; Clandinin & Connelly, 1996; Gordon ym. 2007; Lahelma & Gordon, 2003), sillä olen jakanut työ- ja kouluyhteisön Nikkilän yläkoulun väen kanssa. Koen, että tutkimuskoulun etnografisuuden leima ulottuu vahvasti myös Veikkovaaaran yläkouluun, jossa haastattelin opettajia heidän inkluusiokokemuksistaan heidän omassa työyhteisössään. Saman kaltainen yläkoulutodellisuus ja jaetut kokemukset ammatillisesta arjesta yhdistivät minua ja tutkimukseen osallistuneita myös siellä (Tolonen & Palmu, 2007, 91–93).

Liitän tutkimukseni osaksi suomalaisen kouluetnografian traditiota, joka on Lahelman ja Gordonin (2007, 28) mukaan lähempänä brittiläistä kasvatussociologiaa kuin yhdysvaltalaisista antropologian perinnettä (Delamont & Atkinson, 1980). Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkimuksen liittämistä osaksi laajempaa koulutusjärjestelmän ja systeemin rakentumisen tarkastelua. (ks. Delamont & Atkinson, 1995; Jackson, 1990, x-xi). Tunnistan Geertzin (1973) ajatuksen etnografiasta kulttuurin, tässä tutkimuksessa yläkoulun toimintakulttuurin, tiheänä kuvauksena, jossa tarkastelen kouluorganisaation muutosta sekä ihmisten että järjestelmän merkitysrakenteiden ja vallitsevien käytänteiden ja muutoksen rakentumisen kautta (Lappalainen, 2007; Kuula, 1999; Paloniemi & Collin, 2018).

Etnografiselle analyysille on tunnusomaista sen rakentuminen monesta suunnasta haetuista ideoista ja analyysitavoista (Mietola, 2014; ks. Palmu 2003). Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt toimimaan samaan tapaan. Tällaista tapaa tarkastella ja analysoida aineistoa Mietola (2014) on kuvannut aineiston, teorian ja aiemman tutkimuksen keskusteluttamisena (ks. Palmu 2003, 2007). Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa tutkimusaineiston tarkastelua myös kouluyhteisön uudelleen organisoitumisen valossa.

Etnografisen havainnoinnin, kokemusten, kohtaamisten ja kertomusten analyysin tavoitteena on ymmärtää oppilaan, opettajan ja koko yhteisön toimintaa ja sen sisältämiä sosiaalisia merkityksiä sekä pedagogisia järjestelyitä ja käytänteitä laajan inklusiokäsityksen valossa. Edellä kuvatun aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla pyrin saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta (Thomas & Glenny, 2014; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Bruner, 1986). Koska etnografinen tutkimusaineisto on tutkijan kontrolloimaa, tallentamaa ja ylös kirjaamaa, tutkimuksen luotettavuus edellyttää tutkimuksen kulun auki kirjoittamista. Agar (1983) toteaa, että tutkijan kirjaaman datan luotettavuutta pitää punnita myös tutkimukseen osallistujien motiiveista käsin. Agar (1983) mainitsee esimerkkeinä itsesäätelyn, lojaalisuuden ja tarkoitushakuisuuden puhunutta säätelevinä tekijöinä. Informantit voivat käyttävää tilaisuutta hyväkseen myös puhuakseen suunsa puhtaaksi. Silloin kun kyseessä on ryhmähaastattelu, ryhmän mahdollinen kontrolli tai toisen puheen mitätöinti voivat vaikuttaa sen sisältöön. Pohtiessani kertyneen tutkimusaineiston luotettavuutta olen tiedostanut, että haastattelut ja havainnot ovat vain ulkoisen tapahtumakulun tarkkailua, silmänräpäysotantaa kokonaisuudesta, jota edeltäviä ja seuraavia tapahtumia ei voi kokonaisuudessaan tuntea. Schutz ym. (2007, 211) kuitenkin toteaa:

Jos sen sijaan tavoitamme tarkkailtavan elämykset yli ja ohi kulloisenkin nyt-hetken ja näin-olon, voimme olla varmempia, että malliksi toisen toiminnasta kuvitellen luomamme toiminta osuu oikeaan.

Tehdessäni tutkimusta olen ollut koko sen prosessin ajan hyvin tietoinen siitä, että seisoin itse samassa savessa ja saappaissa informanttien kanssa. Jaettu kouluarki kosketti meitä kaikkia. Työni erityisopettajana muokkasi minussa tutkijana esiymärrystäni inklusiosta. Ajattelen, että tutkimuskentän tunteminen on omiaan lisäämään kertyneen aineiston luotettavuutta. Osallistujista esimerkiksi opettajat paitsi puhuivat suoraan myös analysoivat rakentavasti kokemuksiaan inklusiosta ja

pohtivat inklusiivisen opetuksen järjestelyihin ja omaan koulutukseensa ja koulusysteemiin liittyviä puutteita. Vaikka kentän tuttuutta tutkijalle on pidetty etnografiassa tutkimuksessa ongelmallisena, se voi toimia myös voimavarana (Palmu, 2007b, 161). Tietoisuus omasta kaksoisroolistani kentällä sai minut tutkijana analysoimaan omaa tutkijuuttani ja opettajuuttani tietoisemmin osana tutkimustyötä.

Tutkijana vastuullani on huolehtia siitä, että osallistujat ymmärtävät kysymykset ja saavat aidosti mahdollisuuden vastata niihin. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijana jaan ymmärtämisen problematiikan osallistujien kanssa. Jouduin miettimään, ymmärsinkö oikein sen, mitä oli puhuttu ja sanottu tai tulkitsinko oikein keskusteluja (ks. Agar, 1983,47; 2011, 39). Hakala ja Hynninen (2007) kirjoittavat täydellisen ymmärtämisen mahdottomuudesta. Itse ajattelen samoin. Koen silti, että reilun kolmen vuoden aikana tehty kenttätutkimus kuitenkin lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, sillä sain olla osallisena tilanteissa, jotka olivat sekoitus erinomaisesti onnistuneita oppitunteja, inklusion ilottelua ja yksittäisiä mahallaskuja. Sain seurata ammattilaisten työtä. Viitataan tässä yhteydessä myös oppilaisiin koulunkäynnin ammattilaisina, kuten Paju (2011, 25) on yläkoululaisia kuvannut. Pitkän tutkimusjakson aikana käydyt reflektiiviset keskustelut syvensivät tehtyjä havaintoja ja täydensivät kenttäkokemuksia.

Positioitumiseni oman yhteisön havainnoijana ja tukijana tuo tutkimukseeni autoetnografian piirteitä, vaikka olen pyrkinyt jättämään omat kokemukseni opettajana tutkimuksen ulkopuolelle. Osallisuuteni tutkimusyhteisössä ei anna kuitenkaan minulle tutkijana armoa. Tutkimukseen liittyvät muistiinpanoni sisältävät paitsi yleisiä tutkimukseen liittyviä havaintoja myös omaan työhistoriaani liittyviä viittauksia ja merkintöjä, joskus myös takaumia aiemmilta vuosilta ja havaintoja ja kokemuksia vielä varsinaisen kenttätöön päättymisen jälkeen. Osallistuvaan havainnointiin liittyy läheisesti oma toimijuuteni kentällä. Se ei voi olla vaikuttamatta tutkimukseen. Siltä osin tutkimus on autoetnografinen (esim. Sikes, 2000).

Ellis, Adams ja Bochner (2011) ovat määritelleet autoetnografian tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, jossa pyritään kuvaamaan ja analysoimaan systemaattisesti henkilökohtaista kokemusta suhteessa kulttuuriseen kokemukseen (ks. Quicke, 2010). Tämän kaltaista systemaattista analyysia omasta kokemuksestani en ole kuitenkaan tehnyt. Ymmärrän kuitenkin, että omat kokemukseni koulusta opettajana ja yhteisön jäsenenä vaikuttavat tutkimukseeni. Oman osallisuuteni vuoksi tutkimuksen laajentaminen toiseen yläkouluun on ollut tutkimuksen ja tutkijuuteni kannalta perusteltu valinta (ks. luku 8).

4.3 Tutkimuskoulut

Tutkimusta tehtiin suuren suomalaisen kaupungin kahdessa noin 400 oppilaan yläkoulussa. Molemmat kouluista ovat painotuskouluja ja niihin pyrkii oppilaita myös oman koulupolun ulkopuolelta. Nimeän koulut tässä Nikkilän ja Veikkovaaran yläkouluiksi. Tekstissä viitataan kouluihin sekä niiden pseudonimillä että paikoin myös yleisilmauksella toisessa koulussa. Tämän tarkoituksena on vahvistaa osallistujien anonymiteettiä. Ajattelen, että tutkimuksen kannalta ei ole merkityksellistä niinkään se, kuka sanoi kuin mitä tai miten sanottiin.

Nikkilän yläkoulu, joka on tämän kouluetnografian päänäyttämö, on keskustakoulu ja se kuuluu kaupungin pitkään toimineiden koulujen joukkoon. Koulussa työskentelee reilut kolmekymmentä opettajaa ja koulun toimintakulttuuriin heijastuvat koulun pitkät perinteet. Nikkilän kouluun valitaan oppilaita myös koulupolun ulkopuolelta koulun tarjoaman painotusopetuksen vuoksi. Pääsykokeisiin perustuva oppilaaksiotto näkyy koulutyön arjessa koulutyöhön motivoituneina oppilaina. Painotus- tai erikoisluokkien lisäksi koulussa toimii niin sanottuja tavallisia luokkia, joilla opiskelee heterogeeninen joukko Nikkilän yläkoulun koulupolun oppilaita. Tutkimuskoulussa toimii erityisluokka ja koulussa tarjotaan osa-aikaista erityisopetusta pienryhmäopetuksena ja samanaikaisopetuksessa. Lisäksi muuta kuin suomea äidinkielenään puhuville oppilaille on tarjolla Suomi toisena kielenä (S2) -opetusta.

Jos astut Nikkilän kouluun sisään välitunnin aikana, voit huomata, että epävirallinen koulu on vahvasti elossa. Väki verkostoituu ja koulutalossa raikuu ja kaikuu. Oppilaat eivät säästele äänihuuliaan. Joku oppilaista puhuu v-tyylillä. Vanhan koulurakennuksen aulat ja käytävät hiljenevät kuitenkin nopeasti oppituntien alettua. On virallisen koulun vuoro. Kirjat kaivetaan repuista ja aletaan opiskella. Tai ei ihan jokainen. Tunnin aikana käytävillä kulkee yksittäisiä oppilaita hakemassa kaappiin unohtuneita kirjojaan tai joku nälkäinen oppilas, joka on hakenut lähikaupasta vaihtoehtoannoksen koululounaaksi tarjotuille porkkananapeille ja lamsii siksi myöhässä oppitunnille. Eväiden kanssa ei tunnille toki pääse. Nikkilässä tuoksuvat perinteet. (Päiväkirja, 26.5.2016.)

Veikkovaaran yläkoulu sijaitsee keskustan ulkopuolella 1960- ja 1970-luvuilla rakennetulla asuinalueella. Veikkovaaraa voi kuvata sijaintinsa perusteella lähiökouluksi. Koulun toimintaa leimaa kehittäminen, kehittyminen sekä tekemisen kult-

tuuri. Veikkovaaran koulu on Nikkilän tavoin painotuskoulu. Koulussa opiskelee Nikkilän yläkoulua enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lisäksi koulun sijainti kaupunkilähiössä näkyy oppilaiden heterogeenisyytenä. Koulun moninaisen oppilasaineuksen huomioiva toimintakulttuuri on luonut kouluun oppilaiden opiskelua tukevia käytänteitä, joiden tavoitteena on pitää jokainen oppilas mukana, kuten tutkimukseen osallistunut opettaja koulun toimintakulttuuria kuvasi. Koulun ”hyvä meininki” on kaikunut myös kantakaupunkilaisten korviin. Veikkovaarassa toimii kaksi erityisluokkaa ja kaksi erityisopettajaa osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Koulussa tarjotaan myös perusopetukseen valmistavaa opetusta ja S2-opetusta. Veikkovaaran yläkoulu valikoitui tutkimukseeni mukaan sekä sattuman että koulutyötä kehittävän maineensa perusteella. Minulla oli tutkijana esiolettamus, että inklusiivinen toimintakulttuuri olisi mahdollisesti alkanut Veikkovaarassa jo prosessoitua osaksi koulukulttuuria.

Veikkovaaran yläkoulun pihapiiri on laaja. Pihan reunassa näkyi mopoja ja pyöriä parkissa ja kolmen tytön ryhmä puhumassa jostakin kiihkeästi. Sisällä oppilaat istuvat ahtaan käytävän molemmin puolin tuijottaen puhelimiensa näyttöjä. Joku kaivaa repustaan kirjaa ja pyytää toiselta enkun kirjaa lainaksi. Kotitehtävät ovat ilmeisesti vielä tekemättä. Vaikka väkeä riittää, vaikutelma on, ainakin nyt, rauhallinen. Oppilas nostaa päätään ja nyökkää, kun kävelen ohi. Opettajahuoneessa puidaan ennen tunnille lähtemistä edellisen välitunnin tapahtumia ja yritetään selvittää, kuka oppilaista oli sanonut ensin kenelle, mitä ja miksi. Tuttua opehuoneen puhetta. Veikkovaarassa aistii tekemisen ilmapiirin. (Päiväkirja, 19.4.2016.)

Molemmissa kouluissa arvostetaan opiskelua ja työntekoa Niille on yhteistä myös oppilaiden jakautuminen painotus- ja tavallisiin luokkiin. Mietola (2014, 67) kuvaa painotuskouluja kahden oppilastyypin kouluiksi. Pääsykokeiden kautta sisään otetut oppilaat opiskelevat painotusluokilla ja muut oppilaat käyvät koulua niin sanotuilla tavallisilla luokilla. Oppilaiden valikoituminen näkyy koulujen arjessa eri tavoin. Yksi opettaja kuvaa aineistossa jaottelun vaikutusta luokkiin: *Täällä on saman katon alla vanhanaikainen kansalaiskoulu ja oppikoulu, luokat on niin erilaisia* (Päiväkirja 23.4. 2018).

4.4 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui lukuvuosien 2014–2018 aikana 38 päätoimisesti Nikkilässä ja Veikkovaarassa työskentelevää opettajaa sekä koulunkäynnin ohjaaja. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 13 oli miehiä ja 25 naisia. Osallistujien sukupuolijako kuvaa verrattain hyvin opettajakunnan sukupuolijakaumaa peruskoulun opettajanhuoneissa keskimäärin (Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016).

Tutkimukseen osallistui lisäksi Nikkilän yläkoulun neljä oppilasta, joiden opiskelua seurasin kolmen lukuvuoden (2014–2017) aikana. Heistä jokaisella oli erityisen tuen päätös, ja he sekä opiskelivat pienluokassa että osallistuivat opetukseen osana omaa yleisopetuksen ryhmäänsä. Lisäksi seurasin yhden erityisen tuen oppilaan koulutyötä ja hänen kehitystään osana yhteisiä tuntejamme. Häntä en erikseen tutkimusta varten haastatellut. Saman koulun oppilashuoltoryhmästä tutkimukseen osallistui kolme oppilaanohjaajaa, koulukuraattori, koulupsykologi sekä terveydenhoitaja. Tutkimukseen osallistui yhteensä 48 henkilöä.

Lisäksi havainnoin Nikkilän yläkoulun oppilaita, opettajia, opetusta sekä koulun toimintaa yleisellä tasolla tarkoitukseni lisätä tutkijana ymmärrystäni koulun toimintakulttuurista ja inklusiosta osana sitä. Näistä huomioistani olen kirjoittanut tutkimukseeni siten, että havaintoja ja tilanteita tai henkilöitä ei ole yhdistettävissä toisiinsa.

Tutkimuksesta informoitiin Nikkilän yläkoulun opettajia ja oppilashuollon toimijoita lokakuussa 2014 koulutuksen järjestäjän edustajan annettua ensin asianmukaisen luvan tutkimuksen tekemiseksi. Ennen tutkimuksen aloittamista sain tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajilta kirjalliset luvat lasten osallistumisesta tutkimukseen. Myös tutkimuksessa siteerattujen kirjoitelmien käyttämiseen on saatu oppilaiden huoltajilta lupa. Veikkovaaran yläkoulusta kahdeksan opettajaa osallistui vapaaehtoiseen tutkimukseen keväällä 2016. (Ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007; Kuula 2006.)

4.5 Tutkimusaineiston kokoaminen

Etnografinen tutkimusaineisto karttuu ja muodostuu tyypillisesti haastatteluista, virallisista ja epävirallisista, julkisista ja henkilökohtaisista asiakirjoista, dokumenteista, muistiinmerkitsemisistä ja huomioista sekä tutkijan riittävän pitkästä sitoutumisesta kenttätööhön. Edellä kuvattu sopii myös tämän etnografian kuvaukseksi.

Tutkimukseni aineistosta suurin osa kertyi osallistujien haastatteluista sekä erilaisista yhteisistä sananvaihtoista ja keskusteluista. Kenttämuistiinpanoihin sisällyttän päiväkirjamerkinnot ja osallistuvaan havainnointiin liittyvät muistiinpanot sekä episodaineistot.

4.5.1 Opettajahaastattelut

Haastattelut toteutettiin pääosin ryhmähaastatteluina. Tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat muodostaa itse ryhmänsä tai osallistua haastatteluun vaihtoehtoisesti yksin. Ennen haastatteluja kerroin kaikille osallistujille tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja kertyvän aineiston luottamuksellisuudesta sekä tutkittavien anonymiteetista (Clarkeburn & Mustajoki 2007; Kuula 2006). Puolistrukturoidut haastattelut nousivat pääosin haastattelukysymysten mukaista kulkua ja järjestystä. Haastattelutilanteet olivat vapaamuotoisia ja niissä tarjoutui osallistujille mahdollisuus avoimeen keskusteluun inkluusiosta yläkoulussa. Haastattelijana tehtäväkseni jäi johdatella keskustelijat aiheeseen. Sen jälkeen puhe, kertomukset ja keskustelut etenivät lähes itsestään, ja tutkijana minulla oli mahdollisuus seurata ja havainnoida niitä, paikoin osallistua niihin lisäkysymyksin keskustelun syventämiseksi.

Ensimmäiset haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2015 Nikkilän yläkoulussa. Näistä keskusteluista, kertomuksista ja kuvauksista taltioitua haastatteluaineistoa kertyi tuolloin lähes seitsemän tuntia. Loppusyksystä 2015 ja keväällä 2016 opettajien haastattelumateriaali täydentyi vielä kahdella Nikkilän koulun ryhmähaastattelulla, joissa viisi yläkoulun opettajaa, jotka eivät olleet aiemmin osallistuneet tutkimukseen, kertoivat kokemuksistaan ja näkemyksistään inkluusiosta vastaten samoihin kysymyksiin kuin muut haastateltavat. Opettajien haastatteluaineisto karttui näistä kolme lisätuntia. Toistin tutkimushaastattelun keväällä 2016 Veikkovaarassa. Sieltä vapaaehtoiseen tutkimukseen osallistui neljä naisopettajaa ja neljä miesopettajaa. Tutkimuksen kannalta nämä haastattelut muodostuivat merkityksellisiksi syventäen koko haastatteluaineiston kuvaa inkluusioon suuntaavan yläkoulun arjesta. Veikkovaarasta haastatteluaineistoa kertyi lähes viisi tuntia. Opettaja-aineiston 25 ennakolta sovitusta haastattelusta 17 toteutettiin ryhmähaastatteluina ja kahdeksan tutkimukseen osallistunutta opettajaa osallistui tutkimushaastatteluun yksin lähinnä aikataulu- ja lukujärjestyssyistä. Haastattelujärjestelyt olivat kaikille samanlaiset. Nikkilän opettajien kanssa palasimme tutkimuksen ääreen vielä keväällä 2020, kun esittelin heille tutkimuksen tuloksia. Tutkimusaineistoa kuvaan yksityiskohtaisemmin liitteessä 1.

Haastatteluissa pyysin opettajia määrittelemään integraatiota ja inkluusiota käsit-

teinä sekä pohtimaan niiden eroja. Kysyin, miten inklusio (integraatio) näkyy opettajan työssä sekä millaisia kokemuksia heillä oli inklusiosta. Tästä päädyttiin pohtimaan inklusiivisen koulutyön haasteita sekä inklusiivisen opetuksen järjestämisen puitteita. Opettajat kuvasivat haastatteluissa pyynnöstäni myös omia inklusiivisia opetuskäytänteitään. Keskusteluissa nousi usein esiin kysymys opettajuudesta muuttavana ammattina. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja tutkijan yhteinen työyhteisö vaikutti osaltaan tutkimus- ja haastattelukysymysten ja tilanteiden muotoutumiseen, sillä etnografiassa yhteisesti jaettu todellisuus, tässä tapauksessa koulu-yhteisön arki, vaikutti kohtaamisten luonteeseen. Haastatellut saattoivat esimerkiksi viitata asioihin, tapahtumiin ja oppilaisiin esimerkkitapauksin tai -tilantein, nimillä tai vain väljillä taustakertomuksilla siten, että jokainen tiesi, mistä puhuttiin.

Ryhmähaastattelutilanteessa käsitykset ovat aina tavalla tai toisella vuorovaikutuksessa rakennettuja (Hirsjärvi & Hurme, 2001,48; Tuomi & Sarajärvi, 2009,75). Tässä tapauksessa ne olivat myös esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja, sillä olin kertonut osallistujille jo aiemmin tutkimusaiheestani ja antanut heille halutessaan mahdollisuuden tutustua asiaan (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 165–166). Tiedotin osallistujia haastatteluista ajoissa, kerroin heille niiden vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta sekä mahdollisuudesta jättää tutkimus kesken. Tallensin haastattelut sähköisesti, ja osallistujilla oli haastattelun yhteydessä tai sen jälkeen mahdollisuus korjata tai täydentää sanomaansa, niin halutessaan.

Ryhmähaastatteluja kuvaan välittömiksi ja hengeltään epämuodollisiksi. Tällä viittaan siihen, että haastatteluissa keskenään tutut kollegat jakoivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan asiasta, joka kosketti jokaisen työtä. Myös oma roolini ja asemani yhteisöissä vertaisena oli sellainen, että minua ei tarvinnut tutkijana erityisesti jännittää (ks. Sherman Heyl, 2001, 369). Tämä kuului tutkimukseen osallistuneiden puhettavassa. Välitön ja aito ilmapiiri lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Omat ajatukset saattoi lausua huoletta ääneen. Yksilöhaastatteluista leimasi sama henki. Niissä osallistuin ja johdattelin kuitenkin puhetta kysymyksestä toiseen ryhmähaastatteluja enemmän.

Yhteinen koulutodellisuus ja ammattikieli sekä arjen kokemukset leimasivat molemmissa koulussa tehtyjä haastatteluja. Horsdal (2012, 53) on kuvannut yhteishaastattelujen luonnetta: *Our stories include the stories of others, just as we are part of the others are telling.* Tässä tutkimuksessa 'yhteinen puhunta' ylitti koulurajat ja ylsi myös yksilöhaastatteluihin. Kuvaukset kokemuksista ja väliin muu vuolas puhe lomittuivat toisiinsa. Jokainen ja jokaisen kokemus, kertomus tai kuvattu tilanne täydensi tai muokkasi toisten kertomaa tai kokemaa. Vaikka ryhmähaastatteluissa

oli paljon yhteistä kokemusta, mukaan mahtui myös erillistä 'kaanonista' irrallaan olevaa asiaa.

4.5.2 Oppilashuollon toimijoiden haastattelut

Tutkimukseen haastattelin Nikkilän yläkoulun oppilashuoltoryhmää kahdesti. Ensimmäisen kerran kokoonnuimme kevätlukukauden lopulla 2016 ja toisen kerran tammikuussa 2018. Ensimmäiseen haastatteluun osallistui oppilaanohjaaja, koulukuraattori ja terveydenhoitaja. Toisessa tapaamisessa oli läsnä koulukuraattori, terveydenhoitaja sekä koulupsykologi. Oppilashuoltoryhmän toimijoiden ryhmähaastatteluissa keskityttiin pohtimaan sitä, miten yhteisöllinen oppilashuolto vaikuttaa tai voi vaikuttaa inklusiivisen koulun rakentumiseen. Keskusteluiden taustalla oli opiskelijahuoltolaki (1287/2013):

Oppilashuollolla tarkoitetaan lain mukaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluuyhteisössä. Oppilashuoltoa on tarkoitettu toteutettavaksi ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko kouluuyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona.

Oppilashuollon haastattelut järjestettiin samaan tapaan kuin opettajienkin haastattelut. Informoin osallistujia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, luottamuksellisuudesta ja aineiston anonymisoinnista. Näiden haastattelujen lisäksi keskustelimme epävirallisesti tai osana interventioita kaikille yhteisen koulun kysymyksistä.

4.5.3 Oppilaiden haastattelut

Tutkimuksen oppilasnäkökulma perustuu pääosin neljän inklusiiviseen luokkatyöhön ajatellun vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitsevan oppilaan haastatteluihin ja heidän seuraamiseensa eri tilanteissa. Neljästä oppilashaastattelusta kolme oli ryhmähaastatteluja (26.5.2015, 26.5.2016 ja 4.5.2017) ja ensimmäisen haastattelun seitsemännen luokan alkaessa syksyllä 2014 teimme yksilöhaastatteluina. Tutkimusaineisto jäi oppilasaineiston osalta suunniteltua kapeammaksi, sillä alkuperäinen ajatus tutkimukseen valikoituneiden oppilaiden havainnoimisesta osana inklusiivista yläkoululuokkaa ei toteutunut, sillä inklusioajatuksen lähtökohta opetuksen järjestämisestä ja tuen tarjoamisesta osana yleisopetusta ei näiden oppilaiden kohdalla onnistunut kuin osin. Resurssia tuen järjestämiseksi luokkaan ei riittänyt kuin yksittäisiin oppiaineisiin. Vaikka tutkimusaineisto oppilaiden inklusiivisesta

koulutyöstä on tiivis ja rajattu, se tarjoaa tutkimukseen oppilaiden näkökulman opettajien laajemman haastatteluaineiston rinnalla. Olen tarkastellut oppilaiden kokemusta yhteisöstä, jossa he opiskelivat ja toimivat (Niikko, 2003, 30–31). Tässä tutkimuksessa oppilasnäkökulma kohti inklusiota kulkevaa yläkoulua on neljän 13–16-vuotiaan peruskoululaisen kokemus omasta koulustaan. Lisäksi kuvaan erikseen vielä yhden oppilaan tarinan. Hän opiskeli suunnitellusti lähes koko yläkoulunsa osana tavallista yleisopetuksen luokkaa, yleisen ja tehostetun tuen turvin.

Tiedostan, että haastatteluihin ja keskusteluihin perustuva kuvaus Akselin, Helmiinan, Canellen ja Emilian kokemuksista ei muodosta kokonaista tai yhtenäistä kuvaa heidän yläkoulutaipaleestaan, mutta tarkastelen niitä tunteja ja tilanteita, joita he tavatessamme jakoivat kanssani. Tutkijana olen pyrkinyt tarkastelemaan heidän kokemuksiaan koulumaailmasta, ja eläytymään heidän asemaansa niin hyvin kuin se on mahdollista. Tutkimuksen metakysymyksenä oppilaiden kohdalla on ollut: Miltä inklusiivisuutta tavoitteleva koulutyö ja opiskeluun liittyvät järjestelyt näyttävät heidän maailmassaan ja kokemanaan? Ryhmähaastatteluita, joita tutkimusta varten olen oppilaiden kanssa käynyt, kuvaa haastattelua paremmin keskustelu-sana. Nuoret saivat tilanteissa tukea toisiltaan ja yhteisesti jaetut tilanteet innoittivat heitä kertomaan laajemmin omista tunnoistaan ja kokemuksistaan pienryhmäopetuksesta ja inklusiivisista opetusjärjestelyistä.

Tutkijana osallistuin heidän käymäänsä keskusteluun tarkoitukseni saada oppilaita kuvaaman kokemuksiaan yksittäisiä ilmauksia tarkemmin ja kenties pohtimaan koulun vaihtoehtoja toimia toisin, mikäli jokin käytäntö ei heidän mielestään ollut toimiva (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 78–79; myös Buber, 1923/1993a; 1957/1993b). Haastattelukysymykset toistuivat jokaisella ryhmähaastattelukerralla samoina tai lähes samoina. Kysyin heiltä koulun sujumisesta ja oppimisesta sekä tuen järjestelyiden toimivuudesta osana yleisopetuksen ryhmää. Mikäli inklusiosta tai siihen liittyvistä teemoista syntyi keskustelua, se toi haastattelutilanteeseen spontaania lisäarvoa, joka tutkijan näkökulmasta oli tämän tutkimusosion kannalta erityisen merkityksellistä. Puhe eteni oppilaiden ehdoilla. Puhuimme inklusion viitekehyksessä asioista, jotka olivat heille sillä hetkellä merkityksellisiä, yleensä asioista, jotka olivat oppilaiden mieltä tavalla tai toisella kuohuttaneet. Tutkimuksessa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja keskusteluun osallistuminen toimi hyvin. He eivät myöskään ujostelleet minua, enkä minä heitä. Meitä yhdisti yhteinen toimijuus Nikkilässä. Koulutalo ja sen ihmiset olivat meille kaikille tuttuja. Ryhmähaastatteluista seitsemännen luokan kevään (26.5.2015) ja yhdeksännen luokan kevään (4.5.2017) haastatteluja voisi kuvata sanalla innostunut.

Kahdeksannen luokan keskustelussa (26.5.2016) nousi siinäkin esiin merkityksellisiä asioita, jotka kuvasivat oppilaiden kokemuksia inklusiivisten käytäntöjen toimimisesta tai toimimattomuudesta, mutta muutoin oppilaat olivat tuolloin kolme muuta haastattelutapaamista lyhytsanaisempia. Kahdeksannen ja yhdeksannen luokan haastatteluihin osallistui vain kolme oppilasta. Ryhmän ainoa poika jäi pois tapaamisista. Oppilaiden haastatteluista tallennettua tutkimusaineistoa kertyi reilun kahdeksan tunnin verran.

Akselin, Helmiinan, Canellen ja Emilian aineisto täydentyi tutkimuksen kuluessa vielä Seren havaintoaineistolla. Häntä en tutkimukseeni haastatellut, mutta havainnoin hänen opiskeluaan osana hänen omaa yleisopetuksen ryhmäänsä sekä työskennellessämme yhdessä. Yhdeksännellä luokalla havainnoin hänen opiskeluaan lisäksi osana monialaisen oppimiskokonaisuuden opintoja. Hänen tarinansa olen liittänyt osaksi episodiatteistoa. Seren episodikuvaus rakentui oppilaan kolmen yläkouluvuoden tiivistyksestä. Kuvaus pohjautuu omiin päiväkirjamerkintöihini.

Perttula (2009,137) kuvaa tutkittavia kokemuksia ilmauksella ”elävä kokemus”. Ilmaus sopii kuvaamaan osallistujien kokemuksia, sillä ne ovat yläkoulutodellisuudesta nousseita, kertojilleen tosia ja tapahtuneita. Elävä kokemus voi pitää sisällään tietoa, tunnetta, intuitiota ja uskoa erilaisina yhdistelminä. Tutkijana olen pyrkinyt olemaan avoin näille kokemuksille ja yrittänyt pitää omat kokemukseni niistä erillään. Tämän tutkimuksen paikon reflektoiden edenneet ryhmähaastattelut tuottivat sekä yksilöllistä että yhteistä puhuntaa opettajan työstä, sen tekemisen edellytyksistä ja inklusiosta osana sitä. Tein saman havainnon myös oppilaiden kanssa jutellesamme. Oppilaat jakoivat ryhmähaastatteluissa yhteistä kokemustaan. Oppilashuollon haastatteluissa kuului kokemuksen lisäksi asiantuntijoiden ääni.

Tammikuussa 2018 taltioitua haastatteluaineistoa oli kertynyt yhteensä reilut 20 tuntia ja haastateltujen yhteenlaskettu määrä oli 48 henkilöä. Litteraateiksi muutettuna haastatteluaineistosta kertyi 208 liuskaa tiivistä tekstiä. Fontin pistekoko oli 11 ja riviväli 1,5. Puhe inklusiosta ei kouluissa päättynyt opettajien ja oppilashuollon henkilöiden kanssa haastatteluihin, vaan tutkimusaineisto karttui lisää erilaisten kohtaamisten ja keskusteluiden yhteydessä vielä varsinaisen kenttätöön päätyttyä. Näistä kohtaamisista olen kirjoittanut muistiinpanoja omiin päiväkirjoihini.

4.5.4 Episodiaineisto

Kokemuksiani inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta olen kerännyt osallistuvan havainnoinnin keinoin. Näitä opetustilanteita tai tapahtumia olen tallettanut tutkimusaineistooni episodikuvauksina. Osassa opetustilanteista olen itse toiminut erityisopettajan roolissa. Episodeiksi nimitän koulu- ja luokkatyön erilaisia kuvauksia tai tapahtumia tai tutkimusjakson aikana havaitsemiani yksittäisten oppilaiden kehityskulkuja, joita tallensin. Episodikuvaukset tutkimuksessani edustavat yläkoulu-työn ja koulun toimintakulttuurin kuvausta ilman erityistä kytköstä niihin oppilaisiin, joita olen tutkimukseen sovitusti haastatellut ja havainnoinut. Tutkimuksessani episodikuvaukset toimivat haastattelujen ja havainnoinnin tukena ja kuvaavat sitä, mitä koulussa on meneillään (Jackson, 1990; Moilanen & Räihä, 2007, 54–55). Episodien tarkoituksena on tarkentaa inklusiivisen koulutyön monimuotoisuuteen ja moniammatillisuuteen. Tutkimusaineistooni olen dokumentoinut seitsemän erilaista etnografista episodtia. Seuraava ote kuvaa tapaa, jolla olen kirjannut episodit osaksi tutkimusaineistoa.

Tunti oli joululoman jälkeen ensimmäinen maantiedon tunti. Oppilaat tulivat sisään melko reippaasti päivän viimeiselle oppitunnille. Kännyköiden pois laittamisessa meni hetki, sillä osalla oli peli kesken. Jokainen löysi kuitenkin paikkansa, ja opettaja aloitti tunnin palaamalla väliarvioinnin numeroihin kysymällä kädennostoperiaatteella, kuka oli tyytyväinen arvosanaansa tai saiko joku mielestään liian huonon tai hyvän arvosanan? Samalla kerrattiin arvioinnin perusteita koko ryhmän kanssa. Luokassa paikalla olleista 19 oppilaasta 16 oli sitä mieltä, että oli saanut oikean arvosanan. Oppilaista yksi arveli saaneensa liian hyvän arvosanan ja pari oppilaista oli odottanut parempaa numeroa. Keskustelu sujui rauhallisesti. Paria poikaa jouduin huomauttamaan opettajan päälle puhumisesta.

Vilkkaassa ja poikavaltaisessa 23 oppilaan luokassa opiskeli kolme S2-oppilasta, joiden suomen kielen taito oli niin sanottua pintasuomea. Arkipuhe sujui suomeksi, mutta koulussa kielen osaamisessa oli paikoin haasteita. Tämä näkyi etenkin lukuaineissa, joissa käytetään paljon käsitteitä ja erilaisia termejä kuten tälläkin tunnilla. Säätä, ilmaa, ja ilmastoa käytiin nyt yhdessä läpi. Opettaja oli sijoittanut luokan oppilaat neljän oppilaan pöytäryhmiin siten, että tuen oppilaiden ryhmissä oli myös sellaisia oppilaita, jotka saattoivat auttaa S2-oppilaita pysymään matkassa mukana. Luokassa työskenneltiin jo uuden opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti, vaikka virallisesti uusi OPS otetaan käyttöön yläkoulussa syksyllä 2017.

Kevätlukukauden ensimmäinen maantiedon tunti käsitteli kasvillisuusvyöhykkeitä, ja opettaja johdatteli oppilaat aiheeseen kysymällä, oliko joku ollut joululoman aikana lomamatkalla. Yksi vilkkaista pojista viittasi ja kertoi olleensa Australiassa. Opettaja pyysi häntä kertomaan, millainen sää perheen matkan aikana oli ollut. Hän kertoi sään olleen kesäinen ja lämmin. Ilmasto olikin sitten jo hankalampi määrittellä.

Tunnin jälkipuinnin yhteydessä opettaja kertoi ryhmän haastavuudesta, vaikka kyseinen tunti olikin sujunut hyvin. Luokan oppilaista kolmella oli tuen päätös, lisäksi muutamalla oppilaalla oli keskittymiseen ja oman toiminnan ohjaukseen liittyviä haasteita. Opettajan näkökulmasta ryhmän kanssa edettiin hieman hitaammin, koska työn aloittamiseen ja siirtymiin kului keskimääräistä enemmän aikaa.

Homma tällä tunnilla kutienkin toimi, tunnin teemaan liittyvää yhteistoimintaprojektin alkusähläystä lukuun ottamatta. Nekin oppilaat, jotka eivät heti ymmärtäneet tai eivät kuulnelleet ohjeita, pääsivät mukaan toisten ryhmäläisten kertoessa heille, mitä pitää tehdä. Ryhmä kykeni sillä kertaa kantamaan huolta jäsenistään. Työ eteni. Vuorovaikutus kaikkiin suuntiin toimi tunnilla hyvin ja erityistä eriyttämistä tarvittiin vain vähän, lukuun ottamatta työvälineiden esille ottamiseen liittynyttä sekaannusta. Opettaja kävi niiden ryhmien luona, joissa opiskeli vahvempaa tukea tarvitsevat S2-oppilaat, vielä erikseen kertomassa tehtävät ja varmisti huomaamattomasti sen, että jokainen ymmärsi, mitä piti tehdä.

Pohdimme opettajan kanssa, johtuiko hyvin sujunut tunti lomasta ja levosta vai siitä, että minä olin luokassa toisena aikuisena ohjaamassa oppilaita työhön. Oppilaiden ei tarvinnut odottaa vuoroaan ja ohjausta, koska meitä oli kaksi vastaamassa heidän kysymyksiinsä. Ryhmän työrauhan ja työhön ryhtymisen kanssa syyslukukaudella usein ”paininut” opettaja uskoi tunnin sujuneen hyvin, koska meitä oli paikalla kaksi opettajaa. (Päiväkirja 11.1.2017.)

Tutkijan tehtävänä on nostaa moninaisesta tutkimusaineistosta esiin olennaisin. Siksi kaikki se, mitä koulussa tapahtui tai tilanteet, joihin osallistuin tai joita havainnoin eivät ole tutkimuksen lopullisessa aineistossa mukana, vaikka niillä onkin ollut tutkimuksen kokonaisuutta rakentava merkitys.

Muu tutkimuksen etnografinen kenttäaineisto koostuu oppituntien, erilaisten tapahtumien ja tilanteiden seuraamisesta sekä moninaisista kohtaamisista ja sananvaihtoista. Kolmen tutkimusvuoden aikana olen toiminut säännöllisesti samanaikaisopettajana eri opettajien työparina eri oppiaineissa ja tehnyt tässä roolissa havaintoja

yhteisopettajuuden vaikutuksesta heterogeenisten luokkien toimintaan sekä seurannut opettajien eriyttäviä opetuskäytänteitä. Oppituntien jälkeen purimme yleensä melko pikaisesti tunnin kulkua opettajien kesken ja toisinaan puhuimme erilaisista tilanteista pitempään. Kuvaan näitä kohtaamisia yhteisen kokemuksen jakamiseksi. Näihin yhteisiin opetus- tai ohjaustilanteisiin osallistujat viittasivat myös tutkimushaastatteluissa ja muissa käymissämme keskusteluissa.

Olen kuunnellut myös opettajien huolen puhetta, kun olemme pohtineet tukea tarvitsevien oppilaiden opetusjärjestelyitä ja mahdollisia interventioita. Tutkijuuteni on ulottunut myös oppilashuollon ja pedagogisen tuen tiimin toiminnan havainnointiin tutkimuskysymysten sisällä, etenkin mukaan ottamisien ja erontekojen näkökulmasta. Havainnoin, miten oppilashuolto voi omalla toiminnallaan tukea jokaisen oppilaan osallisuutta omassa kouluyhteisössään.

4.6 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (TENK, 2012). Näitä käytäntöjä olen koko tutkimuksen ajan pyrkinyt noudattamaan. Tutkimusta aloittaessani olen saanut opetuksen järjestäjältä luvan tutkimuksen suorittamiseen. Olen informoinut osallistujia tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, luottamuksellisuudesta sekä osallistujien mahdollisuudesta jättää tutkimus halutessaan kesken. Oppilaiden huoltajilta olen saanut kirjallisen luvan oppilaiden osallistumisesta tutkimukseen (Kuula, 2010). Olen kertonut osallistujille aineiston karkeistamisesta ja muokkaamisesta osallistujien anonymiteetin takaamiseksi.

Tutkimuksessa käytetyt haastattelut olen litteroinut tekstitiedostoiksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet olen poistanut tai muuttanut peitenimiksi. Tarvittaessa olen muuttanut tai poistanut myös paikkatietoja ja muita erisnimiä. Äänitallenteet hävitän sen jälkeen, kun tutkimus on tarkastettu ja hyväksytty. Tutkimukseen osallistuneiden mahdollisimman hyvän tietosuojan turvaamiseksi olen päätenyt ratkaisuun hävittää kertynyt aineisto tutkimuksen päätyttyä. Perustelen ratkaisua tutkimusetiikan näkökulmasta. Tutkijan vastuulla on huolehtia siitä, että tutkimukseen osallistuvalla ei koidu osallistumisesta haittaa tai muita seurauksia, kuten kerätyn tiedon käyttämistä myöhemmin muuhun kuin sen alkuperäiseen tarkoitukseen (Henkilötietolaki, 1999/523; Kuula, 2011,127,149; Mäkelä, 1987,195; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24).

Tutkittavien informoinnista, kertyneen aineiston anonymisoinnista ja tutkittavaa yhteisöä suojaamaan pyrkivästä lähtöasetelmasta huolimatta tutkimuksen tekeminen on edellyttänyt erityistä sensitiivisyyttä. Vaikka etnografiaa leimaa jo lähtökohtaisesti eettinen pohjavire, tässä tutkimuksessani tutkimusyhteisön toimijoiden ammatillinen ja kasvatuksellinen kunnioitus on ollut koko työn perusta. Tutkimuksessani oma osallisuuteni tutkimuskoulun arkeen on vaatinut tietoista toimintaa ja asennetta tutkittavan asian analyttiseksi etäännyttämiseksi sekä oman toiminnan ymmärtämistä osana tutkimusta.

Tutkimuksessani en tietoisesti ole toiminut portinvartijana tai hallitsevassa asemassa olevana tiedon kerääjänä, vaan pyrkinyt pikemminkin havainnoijan ja tasapuolisen keskustelukumppanin asemaan, tiedostaen kuitenkin vastuuni objektivisuutta ja totuutta tavoittelevana tutkimusaineiston ja tiedon tallentajana sekä analysoijana. Tunnistan Kuulan (1999) toimintatutkimukseen liittyvästä kuvauksesta oman tutkimustapani etnografina:

Tieteeseen liitetään tavallisesti mielikuva puolueettomuudesta, joka edellyttää sosiaalisista ristiriidoista ja tapahtumista erillään pysyttäytymistä. Toimintatutkimuksesta kertovissa kirjeissä ja tutkimusteksteissä kuvaukset välittömyyttä ja avoimuutta ilmentävästä luottamuksesta tutkijan ja tutkittavien välillä ovat tässä mielessä jollakin tapaa tieteen konventioiden vastaisia. Silti niillä on myös juuri samoja konventioita tukeva merkitys. Objektivistista tieteen ihannetta nimittäin voidaan tukea konstituomalla tutkijan sisäpuolisuus tutkittavasta kohteesta tavalla, joka antaa oletuksen saadun tutkimusmateriaalin totuudellisuudesta. Välitön ja aito suhde tutkittaviin mahdollistaa ikään kuin varmemmin sen, että aineisto on vääristelemätöntä. Eli empaattisuus ja luottamus ovat paitsi tutkijan sosiaalisuuden osoitus myös välineitä, joilla saavuttaa kosketus ihmisten toimintaan ja ajatuksiin, ja siinä mielessä ne ovat edellytyksiä kerätä ”aitoa” aineistoa. Näin tutkijan sosiaalinen taidokkuus ei ole ainoastaan selviytymistä kentän ennakoimattomissa tilanteissa vaan myös tapa nähdä itsensä tutkimusvälineenä. (Kuula, 1999, 209).

Viime kädessä mikään teoria ei turvaa tai takaa tutkijan rehellisyyttä. Rehellisyyteni takuumiehenä voin toimia vain minä itse. Kyse on perimiltään ammattietiikasta, halusta ja asenteesta toimia tieteen sisäisten sääntöjen mukaan sekä eettisesti kestäväällä tavalla. Vastuullisen tutkijan etiikka toimii Aristotelen näkemyksen varassa tutkijan perimmäisestä tehtävästä tuottaa mahdollisimman luotettavaa tietoa todellisuudesta (TENK, 2012, 6–7; Mäkelä, 1987, 180–195; Mäkinen 2006, 14).

5 AINEISTON ANALYYSIN RAKENTUMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimusaineiston kaksivaiheisen analyysin rakentumista. Tutkimusaineiston etnografinen analyysi koostuu sekä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä että teorialähtöisestä analyysistä. Tätä analyysimallia voidaan kutsua teoriasidonnaiseksi tai aineisto- ja teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajarvi 2002, 95–99). Alasuutari (1994) ehdottaa tämän kaltaiseen tarkasteluun kahta käsitettä *emic* ja *etic*, joiden avulla aineistolähtöinen ja teorialähtöinen tarkastelu voidaan erottaa toisistaan. *Emic*-näkökulmalla Alasuutari (1994) viittaa aineiston tuottamaan kontekstisidonnaiseen tietoon, joka korostaa kulttuurisia jäsenyyksiä siitä. *Etic*-pohjainen aineiston tarkastelu puolestaan tukeutuu teoreettiseen viitekehukseen ja aineiston avaamiseen sen avulla (Alasuutari, 1994, 11, 100–101).

Alkujaan lingvisti Kenneth Pike on johtanut *emic*- ja *etic*-käsitteet sanoista phonemic ja phonetic ja käsitteitä on käytetty myöhemmin myös etnografisessa tutkimuksessa (ks. Pike, 1967, 37). Hahn ym. (2011, 8–9) kuvaavat *emic*- ja *etic*-näkökulmien ilmentävän tarkkailijan ja tiedon välistä suhdetta. Ne lähestyvät tutkittavaa kohdetta erilaisilla toisiaan täydentävillä menetelmillä. Hahnin ym. (2011) mukaan menettelytapojen käyttäminen yhdessä on tutkimuksen kannalta tuottavampaa kuin aineiston pelkkä *emic*- tai *etic*-tarkastelu.

Emic näkökulmana tuottaa osallistujien kokemukseen perustuvaa tietoa ja *etic* tarkastelee tutkittavaa ulkoa päin esimerkiksi lainsäädännön, sopimusten tai teorian näkökulmista. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppilaiden inkluusioon liittyvä kokemus yhdenvertaisuudesta suhteessa toisiin voidaan tulkita kontekstisidonnaiseksi ja koulun toimintakulttuuriin liittyväksi asiaksi samaan tapaan kuin opettajien kokemukset inklusiivisesta opetuksesta (*emic*). Silloin kun esimerkkinä mainittu yhdenvertaisuus määrittyy osana Ihmisoikeusjulistusta, Perustuslakia tai Perusopetuslakia, sen voi tulkita *etic*-käsitteeksi.

Emic-näkökulmaksi määritin Nikkilän ja Veikkovaaran koulujen toimijoiden kokemukset inkluusiosta. Näin sain vastauksia mitä- ja miten-kysymyksiin. Jotta pääsin tarkastelemaan tutkimustehtävääni koulusysteemin näkökulmasta ja esittämään miksi-kysymyksiä, piti näkökulma kääntää myös teorian (*etic*) suuntaan (Alasuutari, 1995, 215; ks. Olive, 2014).

Tutkimuksessani erot tai jännitteisyys *emic*- ja *etic*-näkökulmien välillä voi nähdä pikemminkin mahdollisuudeksi kuin rajoitteeksi, sillä ne johdattelivat tarkastelemaan inklusion rakentumista uudesta näkökulmasta. Esimerkiksi Olive (2014) on todennut, että puhdasta *emic*-näkökulmaa on mahdoton saavuttaa, sillä tutkijan omat näkemykset tai kokemukset heijastuvat tutkimukseen aina tavalla tai toisella. Toisaalta kulttuureja tutkittaessa pelkkä *etic*-näkökulma voi jättää huomiotta kulttuurisia vivahteita ja mahdollisia piilotettuja merkityksiä. Agar (2011) toteaa molempien näkökulmien olevan arvokkaita silloin, kun ne lisäävät ymmärrystä tutkittavasta. Yinin (2010, 13) mukaan kulttuurin tai yhteisön sisältä nousevat näkemykset tutkittavasta, tässä inklusiivisesta yläkoulusta, saattavat erota paljonkin niistä näkemyksistä, joita yhteisön ulkopuolella siitä on tehty, sillä koulujen toimintakulttuurit ja käytänteet eivät ole keskenään yhteneviä (ks. Olive, 2014).

5.1 Puhe inklusiosta rakentaa kuvaa sen edellytyksistä: Aineistolähtöinen sisällönanalyysi vaiheittain

Analyysia tehdessäni kävin läpi kertyneen aineiston huolella. Aineistosta poimimani kommentit, näkemykset, lauseet ja lausumat olivat jo osa analyysia. Tutkijana tiedostin hyvin, että aineistoa siteeraamalla en voisi välttämättä sanoa siitä mitään yleispätevää, mutta etnografiassa on otettava se riski (esim. Troman ym., 2006). Etnografinen tieto on perimiltään kontekstisidonnaista tietoa. Muistiin tallennettu yksittäinen toteamus voi kuvata osuvasti tutkimuksen sisältöä tai suuntaa ja olla osa analyysia. Koulun arki muovasi tutkimusta. Lähtöolettamat täytyi laittaa syrjään ja antaa arjen puhua.

Tutkimuksessani induktiiviset päätelmät, jotka ovat yksittäisistä havainnoista johdettuja yleisiä päätelmiä, lähtevät inklusiota koskevista kenttähavainnoista ja muusta keräämästäni aineistosta sekä näiden aineistojen analysoinnista. Analyysin perusteella olen tehnyt inklusiota kohti kulkevan yläkoulun arjesta päätelmiä ja johtanut niistä yleisempiä johtopäätöksiä tiedostaen, että uusi havaintoaineisto voisi muuttaa aikaisemman yksittäisistä havainnoista tehdyn yleistyksen.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustui litteroitujen haastattelujen, päiväkirjamuistiinpanojen ja episodiaineiston sekä muun dokumenttiaineiston käyttöön. Induktiivisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena oli nostaa teksteistä esiin yläkoulun arkea kuvaavaa inklusiopuhuntaa ja käsitteellistää sitä muotoon, jonka avulla sitä voi tarkastella ja tulkita siten, että pystyin tämän tutkimusaineiston

ja siitä tehtyjen havaintojen perusteella tehdä päätelmiä, joita voisin tulkita kenties yleisemmälläkin tasolla tutkimustehtäväni viitekehyksessä. Pyrkimyksenäni oli löytää ne asiat, jotka nousivat joko määrällisesti tai sisältönsä tai kentällä koetun vuoksi tutkimuksen kannalta merkityksellisiksi. Analyysissa tarkastelin sekä ilmisisältöjä eli sitä mitä sanottiin ja piilosisältöjä, jotka edellyttivät asiayhteyden, puheen tai tilanteen viitekehyksen tuntemista (Graneheim & Lundman, 2004, 106; Krippendorff, 2013). Mietola (2007, 167) on todennut etnografian analyysiprosessissa olevan olennaista kysyä: *Miten monipuolinen kuva koulusta rakentuu ja täydentyy havaintojen ja haastattelujen vuoropuhelussa?* Palmu (2007, 149–150) muistuttaa, että etnografia on tarina ja kokonaisuus, jota on vaikea pilkkoa osiin, mutta aineistosta voi havaita toistoja ja poikkeamia, yhtäläisyyksiä ja eroja, jotka tutkija voi tehdä etnografisen kokemuksen, analyysin, tulkinnan ja kirjoittamisen kautta näkyväksi.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineiston haltuunotto tapahtui litteroimalla. Vietin useita päiviä kirjoittaessani haastateltujen puhetta tekstin muotoon. Kirjoitin jokaisen tallennetun haastattelun omaksi tiedostokseen tutkimusaineiston käsitteilyn ja analysoinnin helpottamiseksi. Litterointivaiheessa kiinnitin huomiota aineiston anonymisointiin karkeistamalla sitä siten, että tekstistä ei tunnista osallistujaa. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi puhujan oppiaineen poistamista sekä haastateltavan sukupuoleen viittaavien ilmauksien pois jättämistä. (Goodson & Sikes, 2001, 37–38; TENK, 2012.) Litterointivaiheessa aineisto tuli tutuksi, kuten Larsson (1986, 37) edellyttää.

Analyysin toisessa vaiheessa tutustuin aineistoon lukemalla. Lähiluku tarkoitti aineiston huolellista lukemista sekä uutta lukukertaa ja tekstiin palaamista vielä myöhemmin (Pöysä, 2010, 33–36). Aineiston toisessa vaiheessa kävin läpi myös päiväkirjamerkintöjäni ja havaintoja kentältä, etenkin silloin kun sekä opettajat että oppilaat tai oppilashuollon henkilöstö viittasivat litteraateissa tilanteisiin ja tapahtumiin, joissa olin ollut läsnä. Aineistona haastattelut muodostuivat tutkimuksessani havaintoja voimakkaammaksi. Analyysin osalta en kokenut tätä ongelmalliseksi, sillä en havainnut niiden välillä merkittäviä ristiriitoja tai vastakkainasetteluja. Joitakin kysymyksiä puheet ja teot kuitenkin herättivät. Kiinnostavaa oli myös opettajien, oppilashuollon toimijoiden ja oppilaiden tuottaman puheen keskinäinen koherenssi ja yksittäisissä ilmauksissa niiden ristiriitaisuus. Lähilukuvaiheessa kirjasin lisäksi ylös niitä asioita, jotka nousivat haastatteluissa toistuvasti esiin sekä kirjoitin muistiin yksittäisiä havaintoja ja huomioita, jotka erottuivat muusta puhunnasta. Ymmärrys tutkittavasta aiheesta lisääntyi hermeneuttisen kehän piirissä (esim. Gadamer, 2004, 29). Hermeneuttinen lähestymistapa tarkoitti kehämäistä aineiston läpikäyntiä,

pyrkimystä ymmärtää ja tulkita sitä ja tämän toistamista koko tutkimusprosessin ajan. Graneheim ym. (2017, 33) kiinnittävät laadullisen sisällönanalyysin osaksi hermeneuttista paradigmaa.

Analyysin kolmannessa vaiheessa hyödynsin Graneheimin ja Lundmanin (2004) analyysia oman etnografisen tutkimukseni analyysityökaluna, koska siinä voidaan tarkastella koko aineistoa kokonaisuutena silloin, jos aineiston koko mahdollistaa sen hallittavuuden ja analyysiyksiköillä operoinnin osana sitä. Analyysiyksiköiksi nimesin sekä opettajien että oppilaiden ja oppilashuollon puheen ja merkityksenannot. Analyysin kannalta minulle tutkijana oli käyttökelpoista kaikki sellainen puhunta ja ilmaisut, jotka pitivät sisällään merkityksellisiä ilmaisuja. (ks. esim. Graneheim & Lundman, 2004, 106.)

Värikoodasin merkityksiä sisältävän puheen tai ilmaisut siten, että esimerkiksi integraation ja inklusion määrittelyä koskevassa kysymyksessä integraatioon viittaavat ilmaukset merkitsin omalla värillään ja inklusioon liittyvät ilmaukset omallaan ja niin edelleen. Eri aiheiden värikoodaamisen jälkeen yhdistin tekstit omiksi kokonaisuusyksiköiksi ja aloin tarkastella niitä. Värikoodit auttoivat jäsentämään ja tiivistämään analyysiyksiköt teemoiksi (ks. taulukot 1–3). Kiinnitin huomiota erilaisten ilmausten käyttöön tai laajemmin kielenkäyttöön. Ilmaisujen lukumäärä ei ollut tutkimuksen tai analyysin keskiössä, mutta jo varhain analyysivaiheessa havaitsin, että esimerkiksi opettaja-aineistossa keskusteluun nousivat toistuvasti samat asiat. Toistuvia ilmaisuja olivat esimerkiksi: luokkakoko, resurssi ja työpari. Toimin kunkin aineiston kohdalla saman periaatteen mukaisesti.

Analyysin neljännessä vaiheessa tiivistin analyysiprosessin tulokset taulukoiksi (Taulukot 1–3) siten, että kuvasin aineistot omina kokonaisuuksinaan. Opettajien näkökulmista tiivistyi kolme teemaa: suunnittelu, resursointi ja opettajien (täydennys)koulutus (Taulukko 1). Viimeiseen teemaan liitän erityisopettajien muokkautuvan roolin osana inklusiivista koulutyötä. Näiden teemojen pohjalta alkoi rakentua kuva inklusion edellytyksistä.

TAULUKKO 1. OTE ANALYYSIN RAKENTUMISESTA: OPETTAJANÄKÖKULMA

Merkitysyksikkö	Pelkistetty kuvaus	Teema
"Mut eihän se voi mennä sillainkaan, että ne oppilaat, jotka on sinne[ryhmään] integroitu, että heidän liikunnan sisältö on se, että he vuoden käy kuntosalilla tai lenkkeilee."	Vahvempaa tukea oppimiseensa ja toimimiseensa tarvitsevien oppilaiden opetus tulisi järjestää opetussuunnitelman mukaan samaan tapaan kuin muille oppilaille.	SUUNNITTELU Inklusion toimimisen edellytyksenä on hyvä organisaatiotason suunnittelu ja tiedonkulku. Vaillinaisesti toteutetut opetusjärjestelyt tuottavat epäjärjestystä (entropiaa).
"Se on melkein niin, että jos mä tänään huomioin hyvät, niin mä unohdan heikot. Ja jos mä huomioin heikot, niin mä unohdan ne hyvät. Se vähän vaihtelee..."	Opettajalla ei ole mahdollisuutta ohjata oppitunnin aikana jokaista. Opetuksen sisällöstä tinkiminen, jos tunnilla ei ole ohjaajaa tai toista opettajaa.	RESURSOINTI Inklusiivinen opetus edellyttää henkilöresursointia. - Aika per oppilas - vuorovaikutus - opetuksen ja ryhmän toimivuus
"Mähän en toteuta integratiota tai inklusiota millään tavalla ryhmissäni, koska mulla ei oo siihen minkäänlaista pätevyyttä tai ammattitaitoo. Se näkyy haastavuutena, vaikeutena ja sellasena, että ne oppilaat jää liian vähälle huomiolle, ehdottomasti. Jos ne oppilaat tuodaan mun luokkaan, niin sitten mun tarttis saada siihen koulutusta..."	Inkusiiviseen koulutyöhön valmistava opetus sekä moniammatilliseen työhön harjaantuminen osana koulutusta tai täydennyskoulutusta. Työnohjaus.	OPETTAJIEN (TÄYDENNYS) KOULUTUS Opettajien lisäkoulutus inklusiiviseen ja moniammatilliseen luokkatyöhön.

Oppilaiden pohdinnat tuottivat kolme teemaa (Taulukko 2), jotka liittyivät ryhmäytymiseen, tukeen ja osallisuuteen. Näiden teemojen pohjalta alkoi rakentua kuva inklusion edellytyksistä.

TAULUKKO 2. OTE ANALYYSIN RAKENTUMISESTA: OPPILASNÄKÖKULMA

Merkitysyksikkö	Pelkistetty kuvaus	Teema
<p>”Siinä alussa oli ihmeellistä, kun me oltiin viikko oman ryhmän kanssa, Niin nythän me ollaan oltu aika paljon tuolla pikkuluokassa, niin ne vähän ihmetteli, että ollaanko me niitten luokassa vai tuolla pikkuluokassa. Me oltiin alussa niin paljon yhdessä.”</p>	<p>Oppilaat, joilla on erityisen tuen päätös, kirjataan usein pienluokan oppilaiksi. Yleisopetus järjestetään osana nimettyä luokkaa (duaalimalli). Tämä heijastuu oppilaiden ryhmäytymiseen ja kokemukseen osallisuudesta.</p>	<p>RYHMÄYTYMINEN Oppilaiden osittainen jäsenyys Neuvottelut ryhmän jäsenyydestä.</p>
<p>”Mun mielestä tunneilla vois olla niinku apuopettaja, koska siis kyllähän jotkut on kateellisia tästä jutusta, mitä me tehdään, tää luokka. Niin sinänsä se olis kiva, että olis enemmän apuopettajia tunneilla. Tai musta tuntuu...”</p>	<p>Inklusiivisessa koulussa tuki tulisi tarjota osana yleisopetusta joustavin järjestelyin joko erityisopettajan samanaikaisopetuksena, aineenopettajien yhteisopettajuutena tai koulunkäynninohjaajan tukena. Ajatuksena opetuksen eriyttäminen koko luokalle sopivaksi.</p>	<p>TUKI Erillään tarjottava tuki ylläpitää erityisyyttä. Moninaiset tuen järjestelyt tukevat osallisuutta ja osaamista.</p>
<p>”Jos on jotain matkoja, retkiä ja osallistumme niihin B-luokan kanssa, niin se olis kiva, että me mentäis ihan automaattisesti niissä mukana...koska meiltä kysytään aina, osallistutte te? Mut mulla on ainakin niin, että mä automaattisesti haluaisin osallistua, koska koen olevani B:läinen.”</p>	<p>Kouluorganisaation segregoivat käytänteet esimerkiksi erityisoppilaiden kirjaamisessa luokan oppilasluetteloon erikseen, korostavat heidän erillisyyttään ja erityisyyttään.</p>	<p>OSALLISUUS Oppilaiden kokemus ulkopuolisuudesta Kouluorganisaation segregoivat käytänteet.</p>

Oppilashuollon puhunnasta tiivistyi kolme teemaa (Taulukko 3), jotka tiivistyivät muotoon jokaisen osallisuus ja ryhmäytyminen, inklusio arvona ja toimina sekä oppilashuolto inklusiivisen yläkoulun toimijana. Näiden teemojen pohjalta alkoi rakentua kuva inklusion edellytyksistä.

TAULUKKO 3. OTE ANALYYSIN RAKENTUMISESTA: OPPILASHUOLLON NÄKÖKULMA

Merkitysyksikkö	Pelkistetty kuvaus	Teema
"...jokainen luokan oppilas on jonkin ajan luokan luottamusoppilastehtävissä. Näin me päästään ainakin yhteen asiaan, jota vois pitää sellasena inklusion lähtökohtana. Kaikilla oppilailla on oikeus olla omanlaisiansa, ja tässä tehtävässä se hyväksytään..."	Jokaisen oppilaan ottaminen mukaan koulun toimintakulttuuriin kuuluvaan toimintaan.	JOKAISEN OSALLISUUS/ RYHMÄYTYMINEN oppilaiden moninaisuus kaiken toiminnan lähtökohtana.
"...tää vois olla sellanekin porukka [tukioppilaat, oppilaskunta, yhteisöllinen oh], joka tarkastelis sitä, millä tavalla koulussa pystyttäs pitään tätä[inklusiota] arvona tai toteutettavina toimina ja samalla tuoda esille sen, että on hyväksyttyä, että oppilaat tarkastelevat koulun toimintaa ja toimia. [Oppilaiden kuuleminen].	Oppilaiden kuuleminen yhteisöllisessä oppilashuollossa. Toimiva tiedonkulku ja vuoropuhelu eri toimijoiden kesken. Koulun yhteinen kehittäminen.	INKLUUSIO ARVOINA JA TOIMINA koulun kehittäminen yhdessä mukaan ottamisen kulttuuri nopea reagointi, moniammatilliset interventiot.
"...ennaltaehkäisevä työ ja ryhmät [päihteet, myöhästely] kuvastaa sitä, mikä on pinnalla. Se muuttuu koko ajan. Siksi niitä olisi mielenkiintoista pitääkin, siis jatkaa sen ryhmän kanssa..."	Oppilaiden oppimista ja elämäntähtäyksiä tukeva ryhmätoiminta ja projektit. Oppimisen tuki ja varhainen puuttuminen esim. ei-toivottuun käytökseen, päih-teisiin tai kiusaamiseen.	OPPILASHUOLTO INKLUSIIVISEN YLÄKOULUN TOIMIJANA yhteisöllisen ja moniammatillisen oppilashuollon oppilaita ja koko kouluyhteisöä tukeva työ: "Jokaisella yhteisön jäsenellä on oikeus olla omanlaisensa".

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena tarkastelin analyysiprosessin tuloksena syntyneitä teemoja. Teemat tiivistän Osallisuutta oppiva kouluyhteisö -otsikon alle. Osallisuuden teema tuli näkyväksi kaikissa osa-aineistoissa. Opettajat pohtivat osallisuutta osana opetusta ja oppilaiden ohjaamista sekä inklusio-osaamisen kautta. Oppilasaineistossa osallisuus tuli esille koulusysteemiin liittyvien mukaan ottamiseen ja erontekoihin liittyvien kokemusten kautta. Oppilashuollon osa-aineistossa osallisuus ja osallistuminen näyttäytyivät koko oppilashuoltotoiminnan keskeisenä tavoitteena. Otsikon alla kuvaan opettaja-aineiston pohjalta suunnittelun, resursoinnin ja opettajien kouluttamisen teemoja osana inklusiota kulkevan yläkoulun toimimisen edellytyksiä. Oppilaiden näkökulmaa kuvaan ryhmäytymisen,

tuen ja osallisuuden teemojen avulla ja oppilashuollon tuloksia tarkastelen osallisuutta, arvoja ja inklusiota tukevan oppilashuollon teemojen pohjalta. Tarkastelen näitä tuloksia yksityiskohtaisemmin luvussa kuusi.

5.2. Puhe inklusion rakentumisesta kääntää katseen prosessiin

Edellä kuvaamani analyysi tuotti ymmärrystä inklusiota kohti kulkevan yläkoulun pullonkauloista ja inklusion edellytyksistä, mutta se ei yksin riittänyt vastaamaan tutkimustehtävään: Miten inklusio rakentuu prosessina? Näin ollen tarkastelun näkökulmaa tuli kääntää vielä *etic*-tarkastelun suuntaan (Alasuutari, 1994, 11) ja ottaa avuksi Baileyn (1990, 1994) sosiaalisen entropian teoria sekä Stählen (1998, 2004) mallinnus Prigoginen (1976) itseorganisoitumisen teoriasta, jotta systeemisen muutoksen tarkastelu yleisemmällä tasolla olisi mahdollista. Kuvaan tätä teoriaohjaavaksi analyysikehykseksi.

Baileyn (1990, 1994) teorian avulla, jota olen tarkastellut luvussa kolme, pyrin kuvaamaan työn, energian ja tiedon merkitystä osana inklusioprosessia. Stählen (1998, 2004) mallinnus Prigoginen itseorganisoitumisen teoriasta auttoi tarkastelemaan muutoksen rakentumista vaihe vaiheelta sekä ymmärtämään koulu yhteisön oman toiminnan merkitystä osana tätä prosessia. Muutosteorian itseorganisoitumisen teoria sopii sellaisten yhteisöllisten prosessien rakentamiseen, jotka edellyttävät toimiakseen luovuutta, innovatiivisuutta ja jatkuvaa uudistumista (Stähle & Kuosa, 2009; ks. myös Nicolis & Prigogine, 1977, 472). Koulu yhteisön mahdollisuus itseorganisoitumiseen vaatii siltä kykyä sietää vastakkaisia intressejä kuten tässä tutkimuksessa esimerkiksi inklusion organisoitumiseen liittyvää epäjärjestystä, joka liittyy muutoksen prosessointiin ja resursointiin sekä vastakkaisiin intresseihin (ks. Stähle, 2004, 231). Mietola (2014, 59) kuvaa tämän kaltaista praktista etnografisen aineiston ja teorian tai teorioiden yhteen liittämistä teoreettisen informoimaksi etnografiaksi.

Stählen (2004, 222–255; 1998) mallinnus Prigoginen itseorganisoitumisen teoriasta tarjosi käyttökelpoisen työkalun aineiston jäsentämiseen ja analyysiin inklusioprosessin systeemisen muutoksen näkökulmasta. Itseorganisoituminen käsitteenä viittaa systeemiin, tässä koulun; oman toiminnan merkitykseen osana inklusion käyttöönottoa ja inklusiivisen koulu yhteisön rakentamista. Stähle (2004, 231–234)

tarkastelee itseorganisoitumisen edellytyksiä ja prosessia viiden Prigoginen³ (1976) ydinkäsitteen pohjalta. Nämä käsitteet ovat: *kaukana tasapainosta*, *entropia*, *iteraatio*, *bifurkaatio* ja *aika*.

Silloin kun systeemi on kaukana tasapainosta, se kykenee organisoitumaan itsestään, jos sillä on kyky sietää epäjärjestystä. Tasapainottomuus viittaa systeemin sisäiseen ristiriitaan tai vastakkaisiin intresseihin. Ääripäät luovat systeemiin jännitteen ja aktivoivat systeemin sisäistä vuorovaikutusta. Itseorganisoituvaan systeemiin kuuluu kaaoksen ja järjestyksen vuorottelu ennen sen uudelleen organisoitumista (Stähle, 2004, 6). Sopeutuminen ja muovautuvuus ovat kaksi epälineaarisen dynaamisen järjestelmän, tässä tutkimuksessa yläkoulun, perusominaisuutta. Prigoginen ja Nicoliksen (1989, 238; ks. Stähle, 1989, 262–263) mukaan nämä ovat ominaisuuksia, jotka luovat (koulu)yhteisöille mahdollisuuden toimia kaukana tasapainosta ja järjestäytyä uudelleen. Uusien luokkien organisoituminen ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa ja vahvempaa tukea tarvitsevan oppilaan tai oppilaiden asettuminen osaksi tavallista yläkoulun opetusryhmää, voivat toimia esimerkkeinä tämän kaltaisista uudelleen järjestäytymiseen liittyvistä tilanteista, joissa sekä opettaja että luokka voivat joutua toimimaan ensin kaukana tasapainosta. Saman kaltaista systeemistä epätasapainoa voidaan kokea uuden ja vanhan opetussuunnitelman risteyskohdassa, kun opetusta järjestetään siirtymävaiheessa kahden suunnitelman 'välissä'.

Entropia viittaa käsitteenä paitsi systeemin epäjärjestykseen ja hajeeseen myös informaatioon, jota kouluorganisaatio tuottaa, mutta ei voi hyödyntää. Korkea entropia-aste viittaa epäjärjestykseen, tuhlattuihin resursseihin, hyödyntämättömään informaatioon ja epävarmuuteen systeemin sisällä (Stähle, 2004, 231). Koulussa tuhlatut resurssit voivat näkyä sekä oppilaan että opettajan turhautumisena silloin, kun opettaja ei ennätä yksin työskennellessään eriyttää opetusta jokaisen oppilaan tarpeeseen sopivaksi. Tällöin oppilas kokee jäävänsä ilman ohjausta ja käyttää energiansa oppimisen kannalta toissijaiseen toimintaan. Itseorganisoitumisen mallin mukaan epävakaas ja epäjärjestys luovat systeemille mahdollisuuden itseorganisoitua silloin, kun tarve uudistaa toimimatonta systeemiä on ilmeinen. Tarve muutokseen luo toimintaa. Stählen (2004) mukaan epätasapainon tuottamis- ja poistamiskyky määrittävät systeemin mahdollisuuden itseorganisoitumiseen. Kouluyhteisössä tämä

³ Kemisti ja fyysikko Ilya Prigogine (1917–2003) on tutkinut itseorganisoituvia systeemejä, ja niiden järjestäytymiseen liittyviä prosesseja. Prigogine näki kaaoksen muutoksen voimavarana ja uuden järjestyksen edellytyksenä (ks. Stähle, 1998). Prigogine sai Nobel-palkinnon vuonna 1977 termodynamiikkaan liittyvästä tutkimuksestaan. Dissipatiiviset rakenteet ja itseorganisoituminen käsitteinä liittyvät hänen tutkimuksiinsa. ”Kaukana tasapainosta”-käsite on Prigoginen muotoilema ilmaus. (<https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/1977/press-release/>).

viittaa organisaation kykyyn tarttua koettuihin epäkohtiin kuten ryhmien rakentamiseen, ryhmäkokoihin tai ohjauksen määrään ja laatuun oppitunneilla.

Avoimessa sosiaalisessa systeemissä, jota koulu edustaa, epäjärjestyksen ja epä-tietoisuuden lisääntyminen tarkoittaa aina ei-arvotetun informaation runsautta, joka uhkaa systeemin vanhoja ja vakiintuneita rakenteita, vallitsevia käytäntöjä ja toimintatapoja. Ståhlen (2004) mukaan systeemillä on oltava kyky sekä tuottaa entropiaa voidakseen saavuttaa epätasapainon että poistaa tätä epäjärjestystä kyetäkseen järjestäytymään uudelleen. Koulusysteemeissä epäjärjestyksen ja koetun kaaoksen lisääntymistä voi tuottaa esimerkiksi yritys rakentaa inklusiivista toimintakulttuuria kaksiraiteisen toimintamallin pohjalle (ks. Mäkinen, 2018), jolloin itseorganisoituminen hidastuu tai estyy.

Itseorganisoituvien systeemien perustana on nopea tiedonsiirto ja vuorovaikutus. Systeemin sisäinen vuorovaikutus viittaa itseorganisoitumisen kolmanteen edellytykseen, iteraatioon, joka inklusiivisen koulun työtapojen vakiinnuttamisessa, voi tarkoittaa erilaisia kokeiluita toimivien työskentelytapojen löytämiseksi. Iteraatio edellyttää herkkää palauteprosessia ja toimintaa, jonka avulla kouluyhteisön tuottama informaatio ja sen muodostamat mallit välittyvät nopeasti kaikkialle systeemiin. Toimiva sisäinen vuorovaikutus ja tiedonkulku ovat iteraation edellytyksiä. Iteraatiota voi kuvata myös ongelmanratkaisumenetelmäksi, jossa ratkaisu ongelmaan tarkentuu vähitellen toistojen, kokeilujen ja kokemuksen avulla. Tämän kaltaisen prosessoinnin avulla koulu kykenee yhteisönä uudistumaan ja vahvistamaan toimivia käytänteitä kuten oppilaiden tuen tarpeeseen reagoivia joustavia ryhmitteilyjä eri oppiaineissa.

Opettajien työ rakentuu paljolti samankaltaisen iteroinnin varaan. Luokassa opettajan ja oppilaiden työ perustuu jatkuvaan keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä ryhmän että yksilöiden kesken ja saatuun palautteeseen reagoimiseen. Opettajat tekevät yhteistyötä opettajakollegoiden ja oppilashuollon toimijoiden kanssa sekä vaihtavat kokemuksia toimivista ja toimimattomista opetustavoista, ryhmien toimimisesta sekä mahdollisista muista pedagogisista havainnoistaan ja ratkaisuistaan. On mahdollista, että organisaatioon liittyvät joustamattomat järjestelyt haittaavat iterointiprosessia, eikä toimimattomiksi havaittuja opetusjärjestelyitä tai käytänteitä kyetä siksi korjaamaan (Halinen & Järvinen, 2008, 80).

Bifurkaatio viittaa sanana kahtiajakoon tai risteykseen. Se on Ståhlen (2004, 233–234) mallinnuksessa vyöhyke determinismin ja vapaan valinnan välillä. Se tarkoittaa sitä, että ajauduttuaan kauas tasapainosta systeemillä on aikoja, jolloin se voi tehdä aitoja valintoja, joita se ei voi ennustaa ja valinnat ovat luonteeltaan peruutta-

mattomia, kuten Stähle (2004, 233) asian ilmaisee. Inklusio opetussuunnitelman lähtökohtana voi kuvata tällaista valintaa. Risteyskohdassa tehty valinta on uuden ratkaisun ilmentymä ja innovaation lähde (ks. Prigogine & Nicolis, 1989, 74). Ratkaisun tehtyään systeemi jättää taakseen suuren määrän vaihtoehtoista informaatiota, jolloin epäjärjestyksen määrä alkaa laskea ja uusi järjestys alkaa jäsentyä. Kouluorganisaatiossa esimerkiksi opetussuunnitelmatyö on prosessi, joka tuottaa runsaasti mahdollisuuksia ja pitää sisällään toiveita ja tavoitteita. Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittää raamit, jonka sisällä kunnat ja paikalliset koulut voivat asettaa omia tavoitteitaan kuitenkin niin, että yhteiset peruslinjaukset, kuten tässä tarkastelun kohteena oleva inklusio koulutyön lähtökohtana, ei voi jäädä huomiotta silloin, kun se on asetettu opetussuunnitelman lähtökohdaksi. Bifurkaatiossa voi nähdä olevan kyse mahdollisuuteen tarttumisesta, uskalluksesta uudistua, kuten Stähle kirjoittaa (Stähle, 2004, 233–234).

Itseorganisoituvassa systeemissä aika on systeemin kannalta sekä subjektiivinen että objektiivinen. Koulu systeeminä luo omaa historiaansa omien valintojensa kautta. Tulevaisuuteen oppilaita valmistava koulu pakottaa sitä organisaationa menemään jatkuvasti eteenpäin, kehittymään ja etsimään uusia tapoja toimia (ks. Stähle & Kuosa, 2009). Tämä vaatii aikaa ja yhteisön innovatiivisuutta. Ajan kuluessa kaikki systeemin osat ja sen alasyteemit vievät yhdessä kehitystä eteenpäin. Tällainen inklusiivista kehitystä tukeva alasyteemi yläkoulussa on esimerkiksi toimiva oppilashuolto. Koulussa opetussuunnitelman inklusiivinen pohjavire ohjaa opetusjärjestelyitä kohti inklusiivisia käytänteitä esimerkiksi silloin, kun tuen portaat toimivat tarkoituksenmukaisesti ja epäjärjestys alkaa organisoitua toimivaksi systeemiksi osana moniammatillista yhteistyötä ja moninaisia opetuksen ja tuen järjestelyitä.

Itseorganisoitumisen teorian ydinkäsitteet muodostivat viisi analyysikategoriaa, jotka auttoivat kuvaamaan ja ymmärtämään inklusion rakentumista vaiheittain. Lisäksi olen lisännyt taulukkoon 4 erikseen energian käsitteenä, joka ilmentää resurssia, kuvaamaan sen merkitystä uuden systeemin luomisessa (ks. Swanson & Bailey, 2006).

TAULUKKO 4. ITSEORGANISOITUMISEN TEORIAN KÄSITTEIDEN SELITYKSET
INKLUUSIOTUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ STÄHLEN MALLINUSTA MUKAILLEN

Kategoria	Ilmenee aineistossa	Esimerkki aineistosta
Kaukana tasapainosta	tasapainottomuutena tai jännitteenä, joka viittaa systeemin sisäiseen ristiriitaan.	" Siis miten inkluusio näkyy tunneillani. En osaa sanoa miten se näkyis. Lähinnähän se on sitä, että mulle sanotaan, että nyt sun ryhmääsi tulee tällänen erityisoppilas ja tota ei sitä sen enempää keskustella."
Entropia	kuvauksina epäjärjestyksestä ja hajeesta luokkayhteisössä.	"Ainaki itsellä se näkyy, että on paljon työläämpiä tunteja. Rauha, siis tämä opiskelurauha, on olemattomampi ja on niinku järjestyshäiriöitä enemmän. Ja enemmän tulee myös sitä, että ei ehdi kaikkea [yksin]. Ehkä siitä opetussuunnitelmastakin täytyy jättää jotain pois".
Energia	kuvauksina resurssien käytöstä ja mahdollisuuksista opettaa ja ohjata luokkaa ja eriyttää samalla opetusta yksilöllisesti.	"...kyllä se on se ajan puute. Sit täytyy aina tehdä suunnitelma a, b ja vielä c, kun et voi kuitenkaan tietää, kuka on paikalla kyseisellä tunnilla. Yhteisopettajuus vois olla ratkaisu, mun mielestä. Myös ryhmäko, että se olis järkevällä tasolla ja sitä suositusta 16 noudatettas, jos siellä on näitä haasteellisia lapsia."
Iteraatio	kuvauksina uuden toimintatavan käyttöönotosta kokeilujen ja palautteen avulla.	"...me kollegan kanssa ollaan alettu itseämme suuntaamaan siihen, että tämmöstä yhteistä, aktiivisempaa tiimiopettajuutta koetetaan saada aikaiseksi. Kyllä se varmasti palvelisi just tässä inkluusiossakin, että oltaisiin yks yhteinen kombo ja pystyttäisiin siinä sitten jakaa erilaisia hommia ja kierrättää ryhmiä ja oppilaita." "Tällaiset yhteiset keskustelut, ne on tosi tärkeitä. Sitä luulee, että on ainoa, joka miettii näitä juttuja ja muilla tää homma sujuu. Just näin, että jaetaan näitä kokemuksia."
Bifurkaatio	kuvauksina uuden ratkaisun käyttöönotosta.	"Tota miettii, että onko sitä inkluusiota tarkoitus viedä lopulta niin pitkälle, että täähän on ihan turha tämä luokka-asteittainen opetus, miksi me mennään niin, että kaikki pitää olla saman ikäisiä. Eihän se niinku välttämättä erilaisemmaksi tule."
Aika	kuvauksina ajankäytöstä ja viittauksina koulujärjestelmän historiaan ja uuden systeemin vakiintumiseen vaadittavaan aikaan. Toteutuakseen ja toimiakseen inkluusio vaatii oppilaan opettamiseen työjärjestykseen varattua aikaa ja resurssia. Systeemisenä muutoksena inkluusion vakiintuminen vaatii oman aikansa.	"Tällaiset toimintatavat ovat rakentuneet jo talon sisälle. Opettajat [ovat] oppineet siihen, että ei ole vaan se oma [aine tai luokka, jota hoidetaan], vaan otetaan toisilta oppilaita tunneille ja autetaan ja tuetaan."

Kategoriat auttoivat tunnistamaan itseorganisoitumisen eri vaiheiden kuvauksista yhtymäkohtia opettajien, oppilaiden ja oppilashuollon puheeseen inklusiota kohti kulkevan yläkoulun arjesta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta muotoutuneita teemoja (Taulukot 1–3) suhteessa Ståhlen (2004) mallinnukseen Prigoginen itseorganisoitumisesta (Taulukko 4). Sen jälkeen tarkastelin kategorioita erikseen suhteessa aineistolähtöisen analyysin yhteydessä esiin nousseisiin kokonaisilmaisuihin. Liitin esimerkiksi seuraavan otteen aineistosta entropian kategoriaan sillä perusteella, että systeemi tuotti informaatiota, jota se ei kyennyt hyödyntämään:

Osa vastaajista totesi, että puutteellisesti järjestetyn inklusio-opetuksen hankaluuksista puhuminen tulkittiin paikoin opettajan haluttomuudeksi tai kyvyttömyydeksi suoriutua työtehtävistä, vaikka asian puheeksi ottamisen tarkoituksena oli ollut pedagogisten ongelmakohtien ratkaiseminen. (Päiväkirja 2.3.2015)

Tarkastelin litteraatteja osana itseorganisoitumisen vaiheita edellä kuvatulla tavalla aineisto kerrallaan. Tästä alkoi muodostua kuva inklusiosta rakentuvana prosessina. Itseorganisoitumisen teorian avulla saattoi arvioida kouluyhteisön itseorganisoitumisen vaihetta suhteessa inklusioon. Analyysin viimeisessä vaiheessa syntyi reflektioiva kuvaus inklusiosta prosessina Ståhlen (2004) mallin pohjalta. Kuvaan tätä prosessia tarkemmin tulostulussa.

6 INKLUUSION EDELLYTYKSET – OSALLISUUTTA OPPIVA KOULUYHTEISÖ

Etnografinen tietäminen, tulkinta ja tulokset ovat kirjoitettavissa auki monisanaisemmin kuin kvantitatiivisen tutkimuksen mittareiden osoittama tulos ja data. Etnografisen tutkimuksen tulokset elävät kielessä, siinä, miten tutkijana onnistuu kuvaamaan sitä todellisuutta, jota on elänyt, tarkkaillut ja josta minulle tutkijana on kerrottu. Aineiston analyysi tai tulkinta eivät ole olleet kertasuoritus, vaan olen käsitellyt ja käsitteellistänyt aineistoa tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina raportin kirjoittamisen loppumetreille asti.

Ymmärrystä inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta ja sen rakentumisesta tavoitellessani mielessäni on ollut epistemologinen kysymys, mitä voin tietää ja millaista tietoa tämä tutkimus voi tuottaa? Olen ollut tämän kysymyksen äärellä Platonin klassinen määritelmä mielessäni: *Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus* (Niiniluoto, 1996, 57–58). Siksi kirjoitan tuloksista sen kokemuksen, kuvauksen ja analyysin pohjalta, joka on rakentunut yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden kanssa sekä aiempaan tutkimustietoon pohjaten (esim. Guba & Lincoln, 1989, 83; 87). Tutkijana olen pyrkinyt Geertzin (1973) ohjeen mukaan syventämään arkikokemusta kohti tiheämpää kuvausta kulttuurista.

Aineistolähtöinen tulosluku etenee prosessimaisesti siten, että kirjoitan ensin aineiston pohjalta rakentuneen kuvauksen inklusion edellytyksistä. Oppilaiden inklusiokokemuksia kuvaan heidän arkikokemustensa valossa luvussa 6.1. Päälähteenä tässä on käytetty oppilaiden haastatteluja, yhteisiä keskusteluja sekä tutkimuspäiväkirjaan kirjattuja havaintoja eri luokkatilanteissa. Opettajien kokemuksia inklusiosta ja inklusion toteutumisesta tarkastelen luvussa 6.2. Haastattelujen lisäksi olen tarkannut tutkimuspäiväkirjaani sekä oppituntien jälkeisestä reflektoinnista kertyneitä muistiinpanojani. Luvussa 6.3 tarkastelen oppilashuollon roolia osana inklusiivista yläkouluu. Oppilashuollosta kirjoittaessani haastattelujen ja päiväkirjamerkintöjen lisäksi kirjoittamisen tukena ovat olleet episodikuvaukset.

Tutkimuksessa käyttämäni aineistositaatit olen koodannut muotoon 1H2, T1H2, 1OH2. Merkinnöissä ensimmäinen numero viittaa haastattelun järjestysnumeroon, H tarkoittaa haastattelua ja viimeinen numero viittaa ryhmähaastattelun puhujaan. Koodin edessä oleva T tarkoittaa toista koulua, ja OH viittaa oppilashuoltoon. En

ole tarkoituksellisesti erottanut Nikkilän ja Veikkovaaran yläkouluja koodeissa erikseen. Tämän tarkoituksena on osallistujien anonymiteetin vahvistaminen. Näillä koodeilla haastattelut ovat yhdistettävissä suoraan litteraatteihin. Oppilaista kirjoitan heidän tutkimusnimillään. Alaluvussa 6.1.4 Kokemuksia osallisuudesta käytän lisäksi aineistositaatin yhteydessä K1- ja K2- merkintöjä. K viittaa kirjoitelmaan ja numerointi käytettyyn tekstiin. Omat päiväkirjamerkintäni olen kirjannut tekstiin päivättyinä muistiinpanoina.

6.1 Mukaan ottamisia ja erontekoja – rakentuva inklusio oppilaiden kuvaamana

Aloitan luvun esittelemällä tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Heidän kuulemisensa ja seuraamisensa oli keskeinen osa tämän tutkimuksen etnografista näkemistä ja kokemista. Koska inklusiivisen koulun keskiössä ovat oppilaat, lähdetään siis liikkeelle viidestä oppilaan näkökulmasta inklusioon. Oppilaat nostivat tutkimuksessa esiin kaikille yhteisen koulun ongelmakodot ihmetellessään koulusysteemin monimutkaisia ja segregaatiota ylläpitäviä käytänteitä. Heidän havaintonsa inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta olivat osuvia. He pohtivat samoja asioita, jotka puhuttivat myös opettajia. Oppilaat liittivät kokemuksensa inklusiosta ryhmäytymiseen, tukeen ja osallisuuteen. Heidän kokemuksensa eronteista liittyivät kouluun systeeminä. Oppilaiden kokemus inklusiosta oli yksilöllinen. Tutkimuksen kannalta huomio oli tärkeä, sillä inklusio ei mahtunut määritelmiin, vaan se rakentui ja muovautui jatkuvana prosessina oppilaiden, ryhmien ja koko kouluyhteisön keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Liitän oppilaiden kuvaukset, kokemukset ja havainnot osaksi kehittyvän inklusion edellytyksiä, sillä oppilaiden äänen aito kuuleminen ja kuunteleminen ovat osa inklusiivisen koulun toimintaa ja edellytyksiä.

6.1.1 Kokemus kaikille yhteisestä koulusta on jokaiselle oma

Oppilaiden kokemuksesta kirjoittaessani ymmärrän ne episodit kaltaisiksi kuvauksiksi kunkin yksilön kokemasta. Niistä voi nähdä joitakin yleisempää, mutta ainakin sen, että jokaisen näkökulma inklusioon, kaikille yhteiseen kouluun, on uniikki ja kunkin oppilaan omasta historiasta rakentunut.

Yhteisen kuvauksen kirjoittaminen viiden erilaisen ja yksilöllisen kertomuksen ja kokemuksen pohjalta ei tehnyt oikeutta näille oppilaille. Siksi kirjoitan jokaisesta

erikseen lähtökohtanani kuvata tuen oppilaiden moninaisuutta, erilaista osallisuutta ja toimijuutta. Näiden kuvausten tarkoituksena on avata tutkimukseen autenttinen näkymä oppilaiden maailmaan inklusiivisessa tai sitä kohti kulkevassa yläkoulussa. Kuvaukset osana aineistolähtöistä analyysia luovat kuvaa ryhmäytymisestä, tuesta ja osallisuudesta ja rakentavat pohjaa tuloksille. Esittelen seuraavaksi Akselin, Helmiinan, Canellen ja Emilian sekä kirjoitan Serestä, jonka kuvauksen kautta valottuu tutkimuksen viides oppilasnäkökulma inklusioon.

Akseli

Akseli aloitti koulutyönsä Nikkilässä elokuussa 2014 ikätovereidensa tavoin tavallisessa yläkoulun luokassa. Huoltaja oli kuudennen luokan keväällä toivonut, että Akseli olisi saanut paikan kymmenen oppilaan pienluokassa, jossa poikaa olisi voitu tukea yleistä ja tehostettua tukea vankemmin. Tuen tarpeen taustalla oli muun muassa terveyteen liittyviä syitä. Paikka jäi silloin saamatta.

Akseli oli mukava kaveri, joka ystäväystyi helposti toisten kanssa. Hän asetui omaan yleisopetuksen luokkaansa hyvin ja puheliaana poikana sai sieltä kavereita. Tarkkaavuuden ylläpito koulutyössä ja keskittyminen opiskeluun tuottivat kuitenkin paikoin hankaluutta. Kun pienluokasta vapautui syyskuun lopulla paikka, Akseli siirtyi huoltajan perustellusta toiveesta oppilaaksi sinne. Akseli ei riemusta kiljahdellut ja halu opiskella omassa tavallisessa luokassa oli edelleen kova. Hänelle selitettiin, että hän voisi opiskella edelleen omassa luokassaan kuten siihenkin asti, mutta niissä oppiaineissa, joissa hän tarvitsi tukea, hän saisi apua pienluokassa erityisopetuspäätöksen ja – paikan turvin. Pojan HOJKS:iin kirjattiin tuen tarve: Matematiikka yksilöllistetty, englannin ja ruotsin tunneilla keskittyminen opiskeluun ollut heikkoa, taitotasoa vaikea arvioida, mutta tuettuna voi päästä kelpo tuloksiin oppimisessaan. Motivaatio ja vireystaso vaihtelevat. Kiinnostuessaan asiasta oppilas pystyy tekemään ja seuraamaan opetusta. Samassa paperissa todettiin Akselin olevan positiivinen ja aktiivinen oppilas, joka tulee toimeen hyvin muiden kanssa, eikä häiritse toisia ja käyttäytyy pääsääntöisesti hyvin.

Akseli kaipasi omaan luokkaansa. Pienryhmässä poikaa häiritse liikaa auttaminen ja kysely. Kysyessäni millaista apua hän tarvitsee opiskeluunsa vastaus tuli nopeasti:

Sellanen niinku, että ei tarvi olla koko aika niskan päällä mutta kuitenkin enemmän apua, kun normaalisti.

Pystyn keskittyyn isossa luokassa enemmän. Pienessä voi keskittyä hyvin kokeisiin ja tehtäviin. Miinusta on se, että siellä tullaan liikaa niskan päälle. Heti tullaan antaan tehtäviä, koska [on] kaks opettajaa. Haluaisin eka ite miettiä.

Akselin kanssa jutellessani pohdin hänen oppimisstrategiaansa. Ajattelikko hän tietoisesti työskentelystrategioitaan ja oppimistaan vai näyttäytyikö koulutyö hänelle vain joukkona suorituksia. Suorituksella en viittaa niinkään Akselin kyvykkyyteen opiskella, vaan sen hetken intoon suoriutua koulusta (ks. Ziehe, 1991, 171). Akselin suhdetta opiskeluun voinee kuvata suorittamisena, eikä pienryhmän intensiivisyys siksi houkutellut häntä. Esimerkiksi Paju (2015, 228, 236) toteaa, että suorittava koulusuhde auttaa pitämään virallisen koulun sopivan etäällä. Akselille koulussa tapahtui paljon muutakin merkittävää kuin mitä oppitunneilla olisi ollut tarjolla. Akseli kuitenkin tiesi, mistä koulussa oli kysymys.

Seitsemäsluokkaisella Akselilla oli empimisen jälkeen jälleen vastaus valmiina, kun kyselin häneltä, mitä hänen tulevaisuuden ammatilliset haaveensa vaativat häneltä itseltään: *En tiä. Se varmaan vaatii sitä, että sitten pitää oikeesti panostaa siihen juttuun.*

Marraskuun aloitushaastattelusta hehkui luottamus pärjäämiseen. Tuetun ja oman työn tekemisen kesken haettiin tasapainoa. Seuraavana keväänä, toukokuun lopulla 2015, lähestyvä kesäloma kutkutti jo nuoren miehen mielessä. Tavoite oli saavutettu. Kun kysyin pian päättyvän kouluvuoden kokemuksista, hän vastasi: *En mää tiä. On tää ollu ihan perusvuosi. Mää koitan, että en jää luokalle.*

Eikä jäänyt. Pienluokan ja yleisopetuksen yhteispaletti tuotti siirtymisen 8. luokalle ja tyydyttävän todistuksen. Eronteko omaan luokkaan kuitenkin häiritsti. Kevään haastattelussa poika harmitteli edelleen liikaa auttamista. Kotitalouden tunnilla Emilia oli huomannut saman kuin Akseli. Emilia totesi:

Niin. Ja kun mä ja Akseli ollaan samassa [pöytäryhmässä kotitaloudessa], niin sitten apuope tulee vähän liikaakin, kun Akseli on siellä. Se on yleensä vähän liikaakin siellä hössöttämässä koko ajan. Että ei anna periaatteessa omaa, niiku omaa yrittämistä. (Emilia)

Kahdeksannen luokan syksyllä Akseli jatkoi koulutyötään samaan tapaan kuin edellisenä lukuvuonna. Osan oppitunneista hän opiskeli isossa luokassa

ja vahvempaa tukea tarvitessaan hän opiskeli pienluokassa. Kavereita Akselilla oli edelleen, ja havainnoijan silmin tarkasteltuna koulukaveruudesta oli kehittynyt myös ystävyys-suhteita, ja osa pojista piti yhtä myös vapaa-ajalla. Akseli oli tietokoneosaaja. Isossa ryhmässä opiskellessaan Akselilla ei ollut vaikeuksia ryhmä- tai paritöissä. Havaintojeni perusteella näytti siltä, että Akselin vahvuus oli enemmän töiden toteuttaminen kuin tiedon hankkiminen tai muokkaaminen. Tekemisen taso vaihteli, mutta ei poikennut merkittävästi ikätovereista. Töihin tarttuminen oli paikoin nihkeää niin pienluokassa kuin isossa luokassakin, mutta Akseli tuli säännöllisesti kouluun ja teki töitä tasollaan ja tavallaan. Kahdeksannesta luokasta hän selvisi hieman rimaa hipoen. Toukokuun yhteiseen haastatteluun Akseli ei halunnut tulla. Sovimme, että juttelemme erikseen yhdessä, mutta juttutuokio jäi pitämättä. En halunnut häntä siihen hoputtaa, sillä tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Päällisin puolin poika näytti kuitenkin omalta iloiselta itseltään, kun tapasimme koulun käytävillä tai näin hänet koulun yhteisissä tilaisuuksissa. Akseli ei halunnut erottua.

Kesäloman jälkeen uudet yhdeksäsluokkalaiset olivat hyvin tietoisia asemastaan koulun vanhimpina. Viimeinen kouluvuosi peruskoulussa kutkutti. Kesän riparit ja prome-leirit olivat takana ja monella oli tavoitteena parantaa arvosanoja, tsempata ja hankkia mieleinen opiskelupaikka yhdeksännen luokan jälkeen. Opettajat muistuttivat lukuvuoden olevan nopeasti ohi työelämään tutustumisjaksoineen, yhteishakuineen ja valtakunnallisine kokeineen. Nyt oli käärittävä hihat. Huomasin, että Akseli teki suunnitelmia muiden tavoin, mutta murrosiän kuohunta ja levottomuus pitivät poikaa pihdeissä. Se näkyi ehkä selvemmin pienluokassa, jossa Akselin oli vaikea tarttua työhön. Opettaja kuvasi pojan *heittäneen koulutyöt ihan lekkeriksi*. Tekemätömyys näkyi myös isossa ryhmässä, mutta luokkaan ”häviäminen” ja kaverit jollakin tavoin kannattelivat Akselia siellä. Koulu ei oikein kiinnostanut ja pienluokassa poikaa ahdisti (ks. Ziehe, 1991, 177). Hän halusi opiskella isossa ryhmässä, mutta ei osannut ottaa sielläkään kunnolla apua vastaan. *En mä ole mikään vajaan!* sain vastaukseksi, kun pyysin saada auttaa häntä matematiikan tunnilla työn alkuun.

Omaan ryhmään kuulumisen tarve voitti oppimisen tarpeen. Murrosikäisen pojan paha olo näkyi koulussa myöhästelyinä ja poissaoloina sekä koulutyössä muutenkin. Tuen turvin Akseli olisi saanut Nikkilästä välttävän päättöarvion, mutta huoltajat arvioivat hänen tarvitsevan kasvamiseensa vielä

yhden lisävuoden. Akselille asia oli käynyt selväksi, eikä hän tullut touko-kuun 2017 tapaamiseen, mutta kokis myöhemmin tavatessamme kuitenkin maistui.

Lukuvuonna 2017–2018 emme Akselin kanssa tavanneet. Poika siirtyi alun yrittämisen jälkeen yleisopetuksen ryhmästä muutamia aineita lukuun ottamatta kokonaan pienryhmän oppilaaksi. Uusintakerros yhdeksännellä luokalla ei ollut suuri menestys, mutta tuotti päättöarvion.

Helmiina

Helmiina tuli oman lähikoulunsa pienluokkaan oppilaaksi syksyllä 2014. Tullessaan yläkouluun hän oli varautunut. Hänen ”paras kaverinsa” oli kännykkä tai kännykät, joihin tytöllä oli lähes riippuvuussuhde. Helmiina pelkäsi vanhempien tyttöjen kiusaavan häntä. Kahdeksaslukkalaisten tyttöjen Helmiinaa vaivanneet ”ilmeilyt” selvitettiin kuraattorin avun turvin ja koulutyö Nikkilässä asettui uomiinsa. Helmiinan tuen tarpeen taustalla olivat pulmat kielellisessä suoriutumisessa ja muistissa, jotka tekivät hänen oppimisestaan tavanomaista haastavampaa. Hän oli kuitenkin näppärä tyttö, joka osasi ottaa tarjotun avun vastaan. Kaverikuviot hiersivät alkuun, kun Helmiina pyrki asemoimaan itseään osaksi sekä pienluokkaa että omaa yleisopetuksen ryhmäänsä. Havainnoijan näkökulmasta vaikutti alkuun, että tytön oli vaikea löytää isosta ryhmästä paikkaansa ja hän tunsu jäävänsä sivuun. Myöhemmin käsitys muuttui. Helmiina tulkitsi paikoin tilanteita ja toisten oppilaiden tarkeituiperiä toisin kuin muut. Tyttö löysi kavereita niin isosta ryhmästä kuin pienluokastakin, johon hän koko yläkoulunsa ajan koki kuuluvansa vahvemmin kuin isoon yleisopetuksen ryhmäänsä.

Seurantaryhmän oppilaista Helmiina teki ison loikan kolmen yläkouluvuotensa aikana. Epävarmasta tytöstä, joka vastasi usein kysymyksiin: *En mä tiiä*, kasvoi tavoitteellinen nuori nainen, jolla oli toiveikkaita tulevaisuudensuunnitelmia. Paikkakunnalta muutto kuitenkin arvelutti:

Helmiina: No, mua jännittää, kaikki uudet paikat, uus koulu.
Jos meen naapurikuntaan, niin mun pitää muuttaa ehkä yksin.
Saa nyt nähä...

Helmiina: No, en mä usko, että se käy liian raskaaksi, mut siis se ku...

Haastattelija: Siis se kulkeminen?

Helmiina: Eiku se muuttaminen. Ja sitten niiku, uus koulu ja tommonen.

Kysyin Helmiinalta, mitä hän ajatteli tekevänsä kymmenen vuoden kuluttua.

Helmiina: No, ois niiku hyvä työ, oma koti ja siis menis niinku hyvin...

Inklusiota kohti kulkevassa yläkoulussa Helmiina oli esimerkki oppilaasta, jolle opiskelu isossa ryhmässä ei välttämättä ollut toimivin vaihtoehto. Muis-tin alueen vaikeudet, häiriöherkkyys ja oppimisvaikeudet vaativat ympäris-töltä työrauhaa. Omatahtinen opiskelu onnistui pienluokan opetuksen ja ohjauksen turvin. Sosiaalinen verkostoituminen sekä taito- ja taideaineiden ja valinnaisaineiden opiskelu isoissa ryhmissä pitivät tytön kiinni koko koulun jäsenyydessä. Helmiina oli tarkka havainnoimaan ympäristöään, ja välitunnit olivat osallisuuden kokemisessa tärkeitä. Helmiinan kohdalla realisoitui väite, että yläkoulun tunneista tärkeimpiä ovat välitunnit ja ruokatunti. Oppitun-tien ulkopuolella tapahtuva ”epävirallinen koulu” ylläpiti sellaista osallisuutta, jota oppitunneilla en välttämättä nähnyt (ks. Bossaert ym., 2012).

Canelle

Mua pelotti ihan hirveesti. En melki tuntenu ketään siinä luo-kassa. Se pelotti eniten. Siis halusin niiku aina ekaks kotiin ja pois täältä. Olin yksin. Se kesti aika kauan. Varmaan joku kuu-kausi. Nyt oon saanu kavereita.

Canelle oli ryhmän oppilaista ainoa, joka tuli Nikkilään koulupolun ulko-puolelta. Koulun alku tuntui työstä vaikealta, kuten Canelle edellä kuvaa koulunsa alkua. Ryhmäytymisretkelle ajaessamme Canelle istui vieressäni auton etupenkillä. Muistan tytön viestineen koko olemuksellaan, että hän oli vahvasti poissa mukavuusalueeltaan matkatessaan metsään vieraiden ihmisten kanssa. Mutta hän selviytyi retkestä ja yläkoulusta hyvin.

Canellen pelko, että hän ei löytäisi kavereita, osoittautui turhaksi, sillä Canellesta tuli havaintojeni mukaan ’kaverimagneetti’. Ujojenkin oppilai-den oli helppo lähestyä lämmintä ja empaattista tyttöä, joka osasi kuunnella.

Kysyessäni 7. luokan lopulla kavereista Canelle vastasi: *Joo. Se on parasta, mitä mulle on tapahtunut!*

Canelle pärjäsi oppimiseen liittyvistä haasteistaan huolimatta mukavasti ja hän hoiti asiallisesti koulutyönsä. Englannin ja ranskan kielet olivat lähellä hänen sydäntään. Canelle ajatteli olevansa kahden luokan oppilas, joka opiskeli pienluokassa useimmat lukuaineet sekä matematiikan. Muutoin hän opiskeli osana yleisopetuksen luokkaa tai valinnaisaineryhmissään. Jutellessamme päättöluokan keväällä kaikille yhteisestä yläkoulusta Canelle uskoi, että opiskelu isossa luokassa, jossa olisi tarjolla riittävästi apua, sujuisi tulevaisuudessa varmasti hyvin. Samassa ryhmähaastattelussa hän arvioi Nikkilän koulun onnistuneen inklusiivisen koulun järjestelyissä kouluarvosanoin mitattuna kuutosen edestä.

Emilia

Sanavalmista Emiliaa voisi kuvata inkluusioideologian sisäistäneeksi oppilaaksi: *Se, että saa tukea koulunkäyntiinsä, ei saisi erottaa oppilasta muista.*

Tätä mahdollisuuttaan saada apua Emilia käytti, jotta koulutyö sujui. Hän osasi käyttää tarjottuja palveluita varsin kypsästi kolmivuotisen yläkoulunsa aikana. Inklusiivisia järjestelyitä Emilia pohti aktiivisesti tavatessamme. Eronteot ja jaottelut hämmensivät seitsemännellä luokalla Emiliaa myös käytännön koulutyön järjestelyiden osalta:

Emilia: Mut toi, ett on niiku ison luokan kaa, niin jos on jotain matkoja, retkiä ja mennään oman ison luokan kaa, niin se olis kiva, että me mentäis ihan automaattisesti niissä mukana, koska meiltä kysytään aina, että menettekö [osallistutteko te]? Mut mulla on ainaki niin, että mä automaattisesti haluaisin mennä, koska koen olevani [sen luokan oppilas].

Haastattelija: Opettajako sitä kysyy vai joku muu?

Emilia: No, opettajat. Mutta se tuntuu, että ne ei pitäis meitä [sen luokan oppilaina].

Kun epäilin, että kyse oli tiedonkulusta, Emilia ei tyytynyt siihen.

Kaikissa listoissakin lukee, että P. Niin ja sit me ollaan aina ihan viimeisenä siellä [nimelistassa] minä, Canelle, Helmiina ja Akseli.

Seuraavan kerran tavatessamme haastattelun merkeissä kysyin oppilailta, olivatko nimet listoissa löytäneet oikeisiin paikkoihinsa, ja heidät liitetty osaksi omaa yleisopetuksen ryhmäänsä. Emilia antoi jälleen äänen koko ryhmälle ja kertoi edellisen päivän 8. luokkien yhteisestä retkestä, jossa valvova opettaja oli huutanut jälleen heidän nimensä erillään muusta luokasta.

Niin, mut en tykkää siitä, niinku että me, me oltiin Helmiinan kanssa, eiku minä, Akseli ja Helmiina oltiin, Canelle ei ollu, mutta tota, kun meidät kolme erotettiin sieltä pienluokkalaisiksi.

Yhdeksännen luokan päätöshaastattelussa palasimme mukaan ottamisen ja erontekojen äärelle, kun kysyin työtöltä, oliko tilanne korjaantunut. Emilia pyysi jälleen puheenvuoron:

No esimerkiksi nyt, kun oli ruotsin valtakunnallinen koe, niin meidän koe [papereita] ei ollu otettu siihen. Vähän se ihmetytti, koska kielet, noi valtakunnalliset kokeet pitää tehdä yhdessä, kun siellä on noi kuullut [kuullun ymmärtämisen koe]. Sitten ainakin se[kokeen valvonut opettaja] oli silleen, että ainakin neljä puuttui [koepaperia]. Mut ei sitä pistetty sillain mejjän, tiäkkö ei se ollu mejjän...[syy]. [Ruotsin opettaja ei ollut laskenut oppilaita kuuluvaksi ryhmään].

Emilia sai minut tutkijana pohtimaan kerta toisensa jälkeen oppilaiden kokeudesta ulkopuolisuudesta. Liitin tämän aiemmin lukemaani Gordonin ja Lahelman (2003, 74) toteamukseen piiloisesta pois sulkemisesta, jossa he totesivat, että jos jonkun nimeä ei paljon koskaan mainita, ei häntä myöskään tuoda tai oteta osaksi sosiaalista järjestystä. Keskustelin oppilaiden kanssa ryhmäidentiteetistä ja kysyin heiltä, kumpaan luokkaan he kokivat nyt kuuluvansa.

Canelle: Mä sanon ett iso luokka.

Helmiina: [epäselvä]hmm, vähä molempia.

Emilia: Mut meitä sanotaan kyllä pienluokan mukaan.

Haastattelija: Opettajat kutsuvat?

Oppilaat yhdessä: Niin.

Samassa haastattelussa kysyin tavalliseen tapaan, että olisiko heillä vielä jotain, mitä he haluaisivat sanoa inklusiosta. Millainen heidän mielestään olisi sellainen koulu, joka voisi toimia paremmin kaikille yhteisenä kouluna? Jälleen Emilia aloitti:

Emilia: Mun mielestä tunneilla vois olla enemmän niiku apuopettajia koska, siis kyllähän jotkut on kateellisia tästä jutusta, mitä me täällä tehdään, tää luokka. Niin sinänsä se olis kiva, että olis enemmän apuopettajia tunneilla. Tai musta tuntuu...

Haastattelija: Ajatteletko, että olisi kahden opettajan malli, kaksi opettajaa tunneilla?

Emilia ja Helmiina: Niin. Ei yks opettaja nyt kerkeä...silleen.

Sere

Kolmivuotisen tutkimusjakson aikana seurasin myös Sereä. Havainnoin hänen työtään osana muuta luokkaa sekä opiskelin hänen kanssaan muun muassa matematiikkaa. Keskustelin oppilaan kanssa niissä yhteyksissä, kun opiskelimme yhdessä, mutta ne eivät olleet haastatteluita vaan yhteistä ja jaettua puhetta koulusta ja oppimisesta sekä muista päivän puheenaiheista eli asioista, jotka olivat juuri tuolloin koulussa puheena ja pinnalla. Tutkimusraporttiin Sere siirtyi omaan päiväkirjaani kirjoittamani perusteella sekä luokanohjaajan kanssa tehdyn yhteistyön pohjalta. Tutkimusaineistossa olen liittännyt Seren tarinan osaksi episodaineistoa.

Tein Seren luokanohjaajan kanssa yhteistyötä hänen hoitaessaan oppilaan koulutyöhön liittyviä järjestelyitä. Näistä havainnoista, opetuksesta ja yhteistyöstä syntyi kuvaus muualta muuttaneesta oppilaasta, jonka kyky oppia oli ennen yläkouluun siirtymistä diagnosoitu tavanomaista heikommaksi, ja hänen roolinsa oppijana oli rakentunut sen mukaan. Osa Seren oppiaineista oli yksilöllistetty. Hän opiskeli kolmivuotisen yläkoulunsa pääsääntöisesti tavallisessa yleisopetuksen luokassa lukuun ottamatta yksittäisiä tunteja, jolloin hän työskenteli yksilöllisemmin erityisopettajan kanssa. Oppilaalle oli tarjolla myös Suomi toisena kielenä (S2) -opetusta, mutta hän kävi tunneilla epäsäännöllisesti. Seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla sosiaalisesti taitava Sere pärjäsi luokkatovereidensa kanssa ja tuella, vaikka hänen akateemiset taitonsa ja tietonsa jäikin heistä. Peruskoulun päättöluokalla koulun protokollaan kuuluva jatko-opintokeskustelu, joihin osallistui oppilaan, oppilaanohjaajan

ja luokanohjaajan lisäksi isä sekä erityisopettaja, oli merkittävä tapaaminen oppilaan itseluottamuksen ja työskentelyn ja motivoitumisen kannalta.

Seren runsaat poissaolot olivat osaltaan vaikuttaneet hänen heikkoon suoriutumiseensa koulussa. Kyse ei ollut lintsamisesta, vaan mitä ilmeisemmin oppilaan velvollisuuksista kotona. Jatko-opintotapaamisessa sovittu isän tuki, tiedonkulun parantaminen ja sähköisen yhteydenpidon sijaan käyttöön otetut tekstiviestit saivat osaltaan aikaan sen, että Seren poissaolot vähenivät ja hänen työskentelynsä parani. Tavoitteellinen koulutyö sai uuden merkityksen, kun oppilaanohjaajan kanssa oli käyty läpi hänen jatko-opintomahdollisuutensa. Seren usko omaan pärjäämiseensä kasvoi merkittävästi ja hän alkoi hoitaa asioitaan itse. Sere oli valmis myös tarjottuihin tukitoimiin aiempaa sitoutuneemmin. Vaikka oppilaan oppimiseen liittyvät pulmat eivät kadonneet, hänen oma toimijuutensa ja avun vastaanottaminen tuottivat arvosanojen nousua ja toivotun jatko-opiskelupaikan toisella asteella. Seren tarina tarjoaa viidennen yksilöllisen näkökulman inklusioon. Hän opiskeli koko yläkoulunsa osana yleisopetuksen ryhmää. Yksilöllistämiset, oppilaalle tarjottu tuki ja tiedonsiirto opettajille toimivat hänen kohdallaan hyvin. Tärkeintä oppilaan kannalta kuitenkin oli, että hän oli oman luokkansa täysivaltainen ja hyväksyty jäsen.

Kaikkiaan oppilaiden kasvun, osallisuuden ja toimijuuden seuraaminen sekä heidän haastattelunsa ja yhteiset keskustelumme osoittivat, että kaikille yhteinen ei merkitse kaikille samaa, samanlaista kokemusta, samanlaista opetusta tai koulua. Oppilaat asemoivat itsensä osaksi kouluyhteisöä ja kokivat itsensä nikkiläläisiksi, vaikka jokaiselle opetus oli räätälöity heidän omien tuen tarpeidensa pohjalta. Seuraavaksi siirryn kuvaamaan haastattelujen antia analyysin tuottaman jäsenyyksen mukaisesti.

6.1.2 Ryhmäytyminen

Edellä kuvasin viiden oppilaan yksilöllistä kokemusta ryhmään kuulumisen ja osallisuuden merkityksestä. Vaikka osallisuutta voi kokea monella tavalla, keskeistä siinä on oppilaan oma tunne mukaan kuulumisesta. Ryhmäytyminen näyttäytyi yhtenä toimivana tapana tukea oppilaiden osallisuutta:

Syyskuun toisella viikolla ryhmyttämisretkelle on lähdössä Akselin, Canellen, Emilian ja Helmiinan yleisopetuksen luokka.

Porukan vahvuus on 26 oppilasta ja 3+1 aikuista. Luokanohjaaja liittyy joukkoon retken jälkimmäisenä päivänä. Matkaan lähdetään koulun pihasta aamulla klo 8.30 pikkubusseilla ja ensimmäinen kohteemme on kansallispuisto. Luvassa on siis leirikoulun lukujärjestyksen mukaisesti ensin biologiaa. Olemme mielissämme, että jokainen tuen oppilas lähtee matkaan mukaan, vaikka porukka ei ole vielä ensimmäisten koulupäivien aikana ennättänyt kovinkaan hyvin tutustua toisiinsa. Tunnelma koulun pihalla on odottava ja jännittynyt. Puskaradio on kertonut uusille seiskoille leirikoulun ohjelmasta vahvasti väritettyä legenda. Oppilaat on paiskattu kuuleman mukaan Suomen villiin luontoon selviytymään tuulessa, tuiskussa ja pimeässä lähes omin voimin. Suurpedot ovat vaanineet yön pimeydessä aiempien luokkien oppilaita. Tämä ennakkotieto saa koko porukan polvet hieman notkumaan. (Päiväkirja 11.9.2014)

Nikkilän yläkoulussa on pitkät perinteet uusien seitsemäsluokkalaisten ryhmäytymisestä. Heti yläkoulun alussa toteutettavan leirikoulun tarkoituksena on ollut hitsata luokkaa yhteen ja antaa oppilaille ja luokanohjaajalle mahdollisuus tutustua toisiinsa. Oppilaille retki on näyttäytynyt mukavana yhdessäolona ja seikkailuna. Luokanohjaajalle, oppilaanohjaajalle ja erityisopettajalle ryhmäyttäminen on tarjonnut mahdollisuuden tarkastella rakentuvan ryhmän organisoitumista, ohjata sitä harjoitusten ja leikkien varjolla sekä havainnoida oppilaiden toimijuutta, mahdollisia tuen tarpeita ja vahvuuksia. Oppilaanohjaaja ja erityisopettaja ovat jakaneet oppilashuoltoryhmälle leirikouluissa tekemiään havaintoja ryhmistä ja oppilaista. Näiden tietojen ja kokemusten avulla on ollut mahdollisuus jo varhaisessa vaiheessa tukea joko luokkaa tai yksittäisiä oppilaita. Ajatuksena on ollut, että ryhmäytyminen ei ole kertasuoritus, vaan sitä tulisi tukea ja uusintaa koko yläkoulun ajan. Heterogeenisissa oppilasryhmissä oppilaiden osallisuuteen ja osallistumiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta ryhmään rakentuisi hyväksyvä ilmapiiri.

Kiuppisin (2014) mukaan inkluusiota rakennettaessa pitää pohtia sitä, miten kaikille yhteisen koulun arvot realisoituvat käytännössä ja miten inklusiivinen opetus ja siihen liitetty yhteisöllisyys ja osallisuus organisoituvat toiminnaksi. Yksi tapa on kääntää katse luokan yhteishengen rakentamiseen (ks. Ruijs & Peetsma, 2009). Tutkimukseni perusteella heterogeenisten luokkien ryhmäytyminen yhteisten jaettujen kokemusten avulla liimasi uutta ryhmää yhteen ja synnytti oppilaille parhaimmillaan kokemuksen meidän luokasta ja luokkatovereiden hyväksynnästä. Ryhmäytymisessä oli ja on kyse myös turvallisen ryhmän ja oppimisympäristön luomisesta. Ryhmädynamiikan ja osallisuuden merkityksestä toimivan ryhmän rakentamista on kirjoit-

tanut myös Hanhivaara (2006), jonka mukaan osallisuudessa keskeistä on mukaan pääseminen ja jokaisen oppilaan hyväksytyksi tuleminen omana itsenään. Myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rakentumisella on merkitystä oppimiselle ja osallisuuden kokemukselle (esim. Jahnukainen, 2001b, 10).

Nikkilän yläkoulun 7. S:n syksyisellä retkellä, pois pulpeteista, oppilaiden ja opettajien jutustelu liittyi paljolti muuhun kuin opiskeluun. Yhteisen automatkan aikana väki ehti kertoa harrastuksistaan, perheestään, lemmikeistään, mieliväreistään ja esitellä eväitään. Emilia kertoi sairaudestaan ja sai muut kyselemään häneltä sen kanssa pärjäämisestä. Tämä asia, kuten moni muukin tärkeä asia, tuli käsiteltyä luonnostaan ja luokkakaverit oppivat jo automatkan aikana toisistaan monta asiaa. Inklusio rakentui virallisen koulun ulkopuolella epävirallisen koulun kontekstissa, vaikka leirikoulussa olimmekin. Epävirallinen koulu tarkoittaa tässä yhteydessä epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla tai niiden ulkopuolella (Tolonen, 2001, 78). Epävirallista koulua on määritetty myös opetukseen liittymättömäksi vuorovaikutukseksi oppilaiden kesken tai opettajien ja oppilaiden välillä. (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 53; Paju 2011, 18–22; Jahnukainen, 2001b.)

Tuen oppilaat olivat porukassa kuin kalat vedessä. Canelle oli hieman vetäytyvä ja tuli mukaan harjoituksiin ja leikkeihin hieman empien. Varauksellisuus näkyi. Emilia jutteli jokaisen kanssa, osallistui ja toimi sillanrakentajana. Hän veti ennakkoluulottomuudellaan muita mukaan yhteiseen toimintaan. Ja Akseli oli mukana täysillä. Helmiina viihtyi kännykkänsä kanssa ja haki siitä turvaa uuteen tilanteeseen. Leirikoulu tarjosi myös opettajille mahdollisuuden tutustua uuden luokan oppilaisiin ja rakentuvan ryhmän dynamiikkaan:

Myöhäisellä iltanuotiolla jännittävän heijastinpolun ja paistettujen makkaroiden jälkeen oppilaat olivat valmiita yöpuulle. Aikuiset jäivät vielä hetkeksi vetämään yhteen päivän kokemuksia ja pohtimaan oliko alati vaihtuvat ryhmien kokoonpanot saaneet oppilaat tutustumaan toisiinsa tai olimmeko havainneet oppilaiden väleissä jännitteitä tai pomottelua. Saiko jokainen olla oma itsensä? Tehdyt havainnot olivat varsin yhteneviä. Osa huomioista oli myös sellaisia, joiden parissa piti koulussa myöhemmin jatkaa. Omat huomioni tuen oppilaiden osallistumisesta ja osallisuudesta olivat lupaavia. Kukaan ei jäänyt, ainakaan tällä reisulla, syrjään. (Päiväkirja 11.9.2014)

Siinä vaiheessa, kun uusi luokka on vasta muotoutumassa, tuen oppilaiden mahdollisuus integroitua joustavasti ryhmään mukaan on otollinen. Jokainen luokan

oppilas on yhtäläisessä tilanteessa asemoimassa itseään osaksi uutta ryhmää. Osallistumista tukeva toiminta ja mukaan kuulumisen tunne 7S-luokkaan kannattelivat Akselia, Canellea, Emiliaa ja Helmiinaa silloinkin, kun koulun toiminta systeeminä muutoin hämmensi:

Siinä alussa se oli ihan ihmeellistä, kun me oltiin viikko ison luokan kanssa. Niin nythän me ollaan oltu aika paljon tuolla pikkuluokassa, niin sitte ne vähän ihmetteli, että ollaanko me niitten luokassa vai tuolla pikkuluokassa. Me oltiin alussa niin paljon niitten kanssa. (Emilia)

Yhteiseen luokkaan mukaan pääseminen vaihtui kokemukseen eronteosta.

Tutkimuksen kannalta oli mielenkiintoista huomata, että oppilaat jakoivat inklusiopuhuntansa teemat opettajien kanssa. Se mikä tuntui opettajista ongelmalliselta, tuli esiin myös oppilaiden kertomuksissa. Päiväkirjaani olen kirjannut: *Oppilaat sanoittavat yhteistä jaettua kokemusta (opettajat ja oppilaat) inklusiivisen luokahuoneen toimivuudesta* (ryhmähaastattelu 4.5.2017). Oppilaat ja opettajat tunnistivat yhteisen kokemuksen koulutyön hektisyydestä. Opettaja pohti eriyttämisen mahdollisuutta yksin tunnilla toimiessaan:

Mulla on oppitunneillani ihan kaikki oppilaat. On myös niitä oppilaita, joilla on vielä paljon haasteita kielen kanssa, en sitten tiedä, kuinka paljon he sitten loppupeleissä siitä sitten hyötyy, kun on se 45 minuuttia viikossa, niin siinä ei ihan hirveesti ehdi eriyttään, aika vähän meillä on aikaa, yritän parhaani mukaan saada niitäkin mukaan siihen toimintaan, mutta asiat on osin vaikeita, mitä käydään läpi, niin voi olla, että he saattaa jäädä vähän vähälle. (T3H1)

Oppilaiden kokemus kulki samaan suuntaan: *Niin. Ei yks opettaja nyt kerkeä... silleen.* (Emilia ja Helmiina).

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 202) on kuvannut tunnetta modernin rationaalisuuden kautta kiireenä, joka läpäisee koulutyön. Se näkyi ja tuntui uusina vaatimuksina sekä kiireen ja riittämättömyyden tuntemuksina.

Perehtyessäni oppilaiden haastatteluihin ja muistiinpanoihini jouduin pohtimaan useamman kerran inklusiokäsitteen monimuotoisuutta ja miettimään, miten se kullekin aukeaa. Harris (2011) kirjoittaa, että analyysissä on keskeistä pohdita, miten osallistujat ymmärtävät tutkittavan ilmiön ja kuinka he käsitteellistävät sen. Yhteinen käsitys tutkittavasta asiasta, sikäli kuin se on mahdollista saavuttaa,

edesauttaa siitä puhumista ja voi parhaimmillaan johtaa dialogiin sekä ihmisten että aineistojen kesken (Harris, 2011, 378). Oppilaiden haastatteluissa puhuimme kaikille yhteisestä koulusta inklusion sijaan.

6.1.3 Osallisuus

...haluaisin olla enemmän oman luokan kanssa. Pärjään siellä ihan hyvin, vaikka nyt mut pakotettiin pikkuryhmään äikästäkin. (Akseli)

Akselia harmitti joutuminen pienryhmään. Hän oli kiinnittynyt nopeasti omaan luokkaansa. Kulkeminen pienryhmän ja inklusioluokan välillä hiersi poikaa koko yläkoulun. Akseli halusi olla ison yleisopetuksen ryhmän oppilastuen tarpeistaan huolimatta. Hän oli kiinnittynyt kouluun vahvasti sosiaalisten suhteidensa kautta. Toimiva inklusio olisi ollut Akselille sopiva ratkaisu. (Muistiinpanot 11.11.2014, 26.5.2016, 4.5.2017)

Oppilaiden kiinnittymisen omaan kouluyhteisöön on nähty vaikuttavan myönteisesti sosiaalisen epätasa-arvon vähenemiseen ja auttavan heitä parempiin oppimistuloksiin ja osallisuuden kokemukseen. Kiinnittyminen kouluun voi olla sosiaalista eli sitoutumista kouluun ja sen ihmisiin yhteisönä tai kognitiivista eli sitoutumista kouluun oppimisen paikkana ja tiedon tarjoajana (Harris, 2011; Bost & Riccomini, 2006). Toimiessaan tarkoituksenmukaisesti inklusiivinen koulu voi luoda suotuisat puitteet jokaisen oppilaan kiinnittymiselle ja osallisuudelle. Ne voivat alkaa rakentua luontaisesti tai ryhmäytymisen avulla. Kokenut ohjaaja pohti osallistumista ja oppilaiden kiinnittymisen edellytyksiä:

Mainitsemasi [erityis]oppilas nauttii isossa ryhmässä saamastaan huomiosta. Hän oppii nopeasti ja hoksa. Kun hän viittaamalla pyytää puheenvuoroa ja saa sen, hän nauttii huomiosta, [kun saa vastata kysymyksiin.] Kun taas osa [erityis]oppilaista ei viittaa eikä halua tulla huomatuksi millään tavalla. Se on yksilöllistä. Jos puhun vielä tästä oppilaasta, jonka kanssa olen toiminut kolmen vuotta, niin täällä ryhmät kohtelee [häntä] hirveän reilusti. En ole esimerkiksi tämän oppilaan kohdalla ikinä nähnyt minkäänlaista kiusaamista, en minkäänlaista, koskaan. Joskus se hänen ”lapsellisuutensa” [vilpittömyytensä] hieman huvittaa toisia, mutta ei häntä ole siitä koskaan kiusattu. Esimerkiksi

kotitaloudessa en ole koskaan nähnyt mitään naaman vääntelyä, kun on ilmoitettu, että tämä oppilas tulee osaksi pöytäryhmää. (9H2)

Oppilaat kiinnittivät huomionsa omaa osallisuuttaan pohtiessaan yksittäisiin seikkoihin, jotka nousivat kouluorganisaation rakenteista ja käytänteistä. Erillisyyden tunnetta omasta ryhmästä aiheutti esimerkiksi erilainen todistus.

Niin ja sitten siinä syksyn, mikä se oli, no kuitenkin, siinä viime todistuksessa luki [väliarviointi], että luokanohjaaja xx [erityisluokanopettaja] ja sitten siinä luki, että xx [luokanohjaaja]. Se oli vähän outoo. (Akseli)

Akselia havainto oman väliarvionsa tupla-allekirjoituksista ihmetytti. Hänestä oli outoa, että oman luokanohjaajan allekirjoitus todistuksessa ei riittänyt kuten muilla oman luokan oppilailla. Koulusysteemin tarkoituksia palveleva allekirjoituskäytäntö tarkoitti oppilaalle erilaisuutta suhteessa muihin. Akseli, Canelle, Emilia ja Helmiina kiinnittivät huomiota systeemin kannalta pieniin mutta osallisuuden kannalta merkityksellisiin asioihin.

Houtsonen ym. (2000) kirjoittavat koulun symbolisen järjestyksen muodostuvan erilaisista luokituksista, erotteluista ja hierarkioista, jotka tuottavat oppilaille käsityksiä itsestään (Houtsonen ym., 2000, 8–10). Voidaan ajatella, että Akselin hämmennys todistuksensa ääressä liittyi hänen pohdintaansa paitsi oman luokansa jäsenyydestä myös omasta erityisestä identiteetistään oppijana. Wexlerin (1992, 7–10) mukaan koulu tuottaa identiteettejä, jotka jatkossa suuntaavat oppilaan koulutusvalintoja sekä elämäntilanteita. Luokittelevana käsitteenä esimerkiksi erityisoppilasnimitys voi toimia identiteettiä muovaavana ilmaisuna (ks. Ahtiainen ym., 2012, 36). Houtsonen ym. (2000, 27) kuitenkin huomauttavat, että tämän kaltainen identiteetti ei ole välttämättä lopullinen.

Seuratessani oppilaiden siirtymiä tunneille, kiinnitin huomiota siihen, miten pienryhmään opiskelemaan siirtyvien oppilaiden lähtemistä kommentoitiin. Ei käytännössä mitenkään. Ainoa kommentti, jonka kuulin oli: *Ai niin, nythän on matikkaa*. Tuen järjestelyihin eivät muut oppilaat kiinnittäneet erityisesti huomiota. Havaitsin myös, että oppilas, joka tunsikin kuuluvansa kouluyhteisöön ja oli kiinnittynyt luokkaansa, tuli mielellään kouluun ja myös se saattoi toimia riittävän oppimisen ja hyvän yläkoulukokemuksen lähtökohtana. Tutkimushavaintojeni perusteella saatoinkin myös todeta, että opettajat ja koulutoverit voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitsevien oppilaiden kiinnittymiseen

oppiaineeseen, ryhmään tai koko kouluun yhteisönä. Harris (2011) kuvaa tätä kiinnittymistä myös emotionaaliseksi kiinnittymiseksi. Tämän kaltaiseen kiinnittymiseen liittyi myös mukaan kuulumisen tunne ja oppilaalle tarjottu tuki. Vaikka opettajat ja luokkakaverit voivat omalla toiminnallaan osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka oppilaat kiinnittyvät koulu yhteisönsä kiinnittymispäätöksen tekee lopulta oppilas omista lähtökohdistaan (ks. Harris, 2011).

Tutkimusaineistossa oppilaiden inkluusiopuhetta leimasi enemmän mukaan ottamisen ja erontekojen diskurssi kuin puhe opetuksen eriyttämisestä ja tuesta, vaikka siitäkin keskusteltiin. Emilia kertoi opiskelleensa yhdeksännellä luokalla enemmän pienryhmässä, koska hän koki opeteltavien asioiden vaikeutuneen ja tuki oli tarjolla pienryhmässä:

Kaikki on vähän ihmetelly, et miks en oo siellä [isossa ryhmässä] enää niin paljon. Nyt kun oon ollu täällä [pienryhmässä] enemmän kuin siellä. Mutta ei siis mulla oo ainakaan kavereista puuttetta. Tai silleen... (Emilia)

Selvimmin aineistossa kuuluivat kokemukset ulkopuolisuudesta ja tilanteet, jolloin oppilaille osoitettu toiseus oli tuntunut leimaavalta. Osa toiseuden kokemuksista olivat rakenteellisia erontekoja, jotka liittyivät kouluun organisaationa ja joihin myös opettajat kiinnittivät tutkimuksessa huomiota:

...syksyllä sieltä on tullu [ryhmään] näitä integroituja oppilaita eikä mulla o itselläni ollut tietoa siitä. Olen kokenut sen ehkä jopa vähän leimaavana, että olen joutunut sanomaan heille heti, että te olette nyt ihan väärässä paikassa, teidän nimiä ei ole täällä listalla. Tämä vain siksi, että se tieto ei ole siirtynyt minulle, että siellä on niitä integroituja oppilaita. Olisi hyvä, että opettajilla se tieto olisi. Näin on käynyt peräkkäisinä syksyinä... (7H1)

Osa oppilaiden ulkopuolisuuden tai osaamattomuuden tunteen tuoneista kokemuksista saattoi liittyä myös opettajien huolimattomaan puheeseen. Toisten oppilaiden erottelevasta puheesta Akseli, Helmiina, Canelle tai Emilia eivät juuri maininneet. Päinvastoin. Yhdeksännen luokan lopussa jokainen tytöistä koki olevansa aito nikkiläläinen, kun asiaa heiltä tiedustelin. Akseli oli tehnyt saman asian selväksi jo aiemmin. Esimerkiksi Paju (2011, 35) on todennut tutkimuksessaan, että oppilaan osallisuuskäsityksen kannalta tärkeämpi asia kuin virallisen koulun arvio hänen asemastaan, on oppilaan asema kaverijoukossa ja luokkayhteisössä. Pajun aja-

tusta tukevat myös tämän tutkimuksen havainnot. Kun kysyin oppilailta, mikä asia heille tulee ensimmäisenä mieleen sanasta Nikkilä? Kuoro vastasi yhdestä suusta: *Kaverit*. Mukaan kuuluminen on yläkouluikäisille nuorille merkityksellisempi asia kuin opetuksen järjestämiseen liittyvät seikat. Pääsääntöisesti jokaiselle yläkouluikäiselle, myös vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitseville, ryhmään kuuluminen on olemassaolon ehto ja edellytys. Goodenow (1993, 80) on kuvannut tämän kaltaista yhteenkuuluvuuden tunnetta psykologisen jäsenyyden käsitteellä. Siinä yksilön kuulumista yhteisöön tukevat yhteisön hyväksynnän kokemus ja ystävällisyys. Yhteisön torjunta tai sen jäsenyyden rajoittaminen tai ryhmän välinpitämättömyys heikentävät oppilaan mukaan kuulumisen ja osallisuuden tunnetta. Hall (1999, 11–12) on todennut, että identiteetti, tässä tutkimuksessa oppilasidentiteetti, muodostetaan siinä epävarmassa pisteessä, missä ääneen lausumattomat subjektiviteettia koskevat tarinat tapaavat historian ja kulttuurin kertomukset. Tämä Hallin ajatus konkretisoitui oppilaiden kanssa keskustellessani kerta toisensa jälkeen, silloin kun he olivat tunteneet olevansa ulkojäseniä omassa ryhmässään. Eronteon kokemukset liittyivät pääsääntöisesti koulun järjestykseen ja duaalimallin vakiintuneisiin käytänteisiin. Yläkoulun päättöluokan oppilas kuvasi peruskoulun vaikutusta oman kokemuksensa kautta:

Koulunkäyntihän on vain pieni osa ihmisen elämästä, mutta määrää suurimman osan elämäsi kulusta. (9.luokkalaisen oppilaan pohdintaa koulun vaativuudesta, äidinkielen kirjoitelma, K1, kevät 2017)

Oppilaiden puhunta tuki ajatusta, että yläkouluikäisen nuoren identiteetti on hauras ja rakentuva, eikä peruskoulun tulisi organisaation sisään rakennetuilla segregoivilla käytänteillä kyseenalaistaa yhdenkään oppilaan kokemusta täydestä mahdollisuudesta osallistumiseen tai omaan osallisuuteen kouluyhteisössä. Mukaan kuuluminen ja osallistuminen rakentuivat tässä tutkimuksessa osana koulun toimintakulttuurista nousevaa diskurssia mukaan ottamisesta ja pois sulkemisesta. Identiteetti muodostui ja tunnistettiin koulun systeemiin liittyvien käytänteiden kautta:

Me oltiin siinä linnan pihalla ja opet tarkisti, että kaikki oli paikalla. Taas tuli sellanen tyhmä tunne, kun meitä ei huudettu oman luokan kanssa samaan aikaan, vaan erikseen omana ryhmänä P-luokkalaisina, vaikka me oltiin siinä oman luokan kanssa. Miks me ei voida olla samassa nimelistassa? (Emilia).

Käytännön koulutyössä edellä kuvattu opettajan ja oppilaan kokemus organisaation oppilaita lajittelevista eronteista olisivat helposti korjattavia asioita, jotka kääntäisivät yläkoulua piirun verran kohti opetussuunnitelman mukaista inklusiokurssia. Peruskoulu yhteisönä ja sen normit voivat tuottaa kokemusta syrjään jäämisestä, vaikka inklusiivinen peruskoulu voisi olla myös esimerkki, josta kaikki mukaan ottava kulttuuri voisi edetä laajemmin yhteiskunnan tasolle (ks. Jahnukainen, 2005, 40–47). Esimerkiksi Koskela (2007) on todennut koulun tuottavan syrjäytymistä, vaikka sillä olisi mahdollisuus kehittää osallistumisen käytänteitä (Koskela, 2009, 47).

Luokassa jokaisen oppilaan osallistumisen ja keskinäisen luottamuksen rakentaminen kestää joskus pitkäänkin, mutta sen vieminen saattaa viedä vain sekunnin silloin, kun oppilas ei ole varma ryhmän jäsenyydestä. Pieniksi asioiksi ajatelluilla teoilla voi olla oppilaan osallisuuden kokemukselle iso merkitys, kuten opettaja kuvaa:

Mulle tuli mieleen yks Asperger-oppilas. Se oli semmosessa kipurassa ensimmäisen puoli vuotta, eikä se tehny mitään eikä se puhunu mitään. Sit se sieltä vähitellen rupes ja se kirjotti ihan vapaehtosena yhden näytelmän, ihan ekstrana. Varmaan kasiluokalla. Se oli vaan ensimmäisen puolen vuoden aikana, ehkä se oppilas vaan tarvi pitkän lämmittelyajan. Ja sitä luottamusta rakennettiin. Enkä mä vaan voinu tehdä siinä mitään muuta kuin odottaa. Aina välillä kävin sanomassa jotain henkilökohtaista. (7H3)

Opettajan esimerkki ajan ja kärsivällisyyden merkityksestä oppilaan kohtaamisessa ja mukaan pääsemisessä on tärkeä. Koulu aikataulutettuja suorituksia suosivana systeeminä taipuu usein huonosti oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kyse ei aina ole edes erityisyydestä, vaan oppilaiden erilaisista temperamenteista. Systeemin tasolla oppilaan hitaus voidaan kokea haittana, sillä yläkoulu on yksi ratas yhteiskunnan koneistossa, jonka on pyörittävä samaan tahtiin muun koneiston kanssa. Jahnukainen (2005, 40–47) näkee eronteot suhteessa toimintaympäristöön, johon joko liittyy tai josta jäädaan sivuun. Tämän tutkimuksen perusteella kouluyhteisö ja sen käytänteet voivat tuottaa ulos jäämisen ja toiseuden tunnetta normien tai systeemin toimimattomien ja jäykkien käytänteiden vuoksi.

Oman paikan merkityksestä kouluyhteisössä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Gordon ym. (2007, 49) omakohtaisten kokemustensa perusteella. Kouluetnografeina koulun arki ja ei-toivotuksi itsensä yhteisössä kokeminen purkautui tutkijoilla eri

tavoin: itkuna, särkynä ja unina. Jos aikuiset ammattilaiset kokivat, että koulussa oli hankala olla, mikäli siellä ei itselle ole paikkaa, voi helposti asettua oppilaiden asemaan ja ymmärtää heidän kokemuksensa ulkopuolisuuden tunteista. Tutkimukseni perusteella oppilaat eivät itse tehneet tuen tarpeistaan suurta numeroa, eikä tuen järjestelyitä kommentoineet myöskään luokkatoverit. Voidaankin olettaa, että nämä peruskoulun veteraanit (Paju, 2011, 44, 232) tietävät, kuinka toimia ja menestyä koulussa, myös inklusiivisessa koulussa, kun he siihen kasvavat. Lapset ja nuoret eivät osaa kyseenalaistaa yhdessä oppimista, elleivät aikuiset sitä tee. Oppilas pohti tukea tarvitsevien haasteita:

Oppimisvaikeudet hankaloittavat koulunkäyntiä suuresti. Lukihäiriöt ja keskittymishäiriöt voivat olla haitaksi. Jos tunnilla häiriintyy helposti eikä pysty keskittymään, voi jäädä muista oppilaista jälkeen. Tällöin oppiminen kärsii. Kehitysvamma voi myös haitata opiskelua. Näissä tilanteissa voidaan joutua tekemään erityisjärjestelyitä, jotta paras mahdollinen opetus voidaan antaa. Koulun vaativuuteen vaikuttavat monet asiat. Joihinkin emme voi itse vaikuttaa, mutta suureen osaan voimme. Töitä on tehtävä, jotta tuloksia saadaan. Ihmisiä on erilaisia, eikä koulu ole kaikille yhtä helppoa, vaikka paljon panostaisikin. Riittää, että yrittää ja tekee parhaansa. (9. luokkalaisen oppilaan pohdintaa, K2, koulun vaativuudesta, äidinkielen kirjoitelma, kevät 2017).

Oppilaiden keskinäinen ymmärrys ja solidaarisuus lähtevät moninaisuuden tunnistamisesta ja siihen kasvamisesta. Keskenään erilaisilla oppilailta voi olla yhtäläiset oikeudet, kuten peruskoulun päättöluokkaa käyvä oppilas edellä tekstissään arvioi. (ks. myös Berg & Schneider, 2012, 133; Durkheim, 1960.)

6.1.4 Tuki

”Miks apu ei voi tulla luokkaan?”

Emilia esitti tuen tuomista yleisopetuksen luokkaan ja samalla kaikkien oppilaiden saataville. Havainnoidessani inklusiivisia toimintatapoja eri luokkien ja luokka-asteiden oppitunneilla saatoin todeta saman asian, josta yhdeksännen luokan päättöhaastattelussa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kanssa keskustelimme. Isossa ryhmässä yhden opettajan mahdollisuus ohjata oppilaita yksilöllisesti on rajallinen. Kahden opettajan jalkautuessa pulpettien väliin henkilökohtaista ohjausta sai jokainen tarvitsija ja opetusta saattoi eriyttää sekä ylös - että alaspäin oppilaan tarpeen mukaan.

Akselilla, Canellella, Emilialla, Helmiinalla ja Serellä oli tästä kokemuksta seitsemännen luokan fysiikan ja kemian oppitunneilta, jolloin luokkaa opetti ja ohjasi kolme opettajaa, kaksi kerrallaan. Oppilaat kokivat saaneensa tuolloin hyvin apua, kun uuden asian opettamisen jälkeen alettiin harjoitella tai tehdä töitä ryhmissä ja opettajilla riitti aikaa ohjata työtä. Myös opettajat kokivat yhteisopettajuuden toimivan:

No, kyllä me saadaan [apua] hyvin fykessäkin. Mun mielestä opettajat auttaa meitä enemmän. Se on tosi hyvä. (Emilia)

Olihan se ihan luksusta, kun meitä oli kaksi opettajaa fysiikan ja kemian tunneilla sen ison 27 oppilaan luokan kanssa, jossa oli näitä oppilaita. Nämä ovat monelle vaikeita asioita ja etenkin, kun teemme kokeita, niin siinä ei yksin ennättäisi ohjata oppilaita riittävästi. (13H1)

Jokaisella tuen oppilaalla oli oma näkemys ja kokemus toimivista järjestelyistä. Akselille olennaista oli aiemmin mainittu opiskelu omassa luokassa toisten kanssa ja kaverit. Hän oli kiinnittynyt kouluun vahvasti sosiaalisten suhteidensa kautta ja ryhmäytynyt ensisijaisesti yleisopetuksen luokkaan. Hän edusti Ziehen (1991, 171) kuvaamaa oppilasta, joka suoritti peruskoulua. Paju (2011, 233) on kuvannut tämän kaltaista suorittavaa opiskelua muodolliseksi tavaksi läpäistä peruskoulu ilman henkilökohtaisempaa kosketusta siihen. Helmiina koki pienryhmän omakseen. Myös hänen kiinnittymisensä vaikutti olevan ensisijaisesti sosiaalista. Canelle nautti olostaan kielten tunneilla osana isoa ryhmää. Hän oli kiinnittynyt kouluun sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti samoin kuin yritteliäs ja sanavalmis Emilia, joka liikkui sujuvasti yleisopetuksen ja pienryhmäopetuksen välillä.

Sere opiskeli Akselin, Helmiinan, Canelen ja Emilian kanssa samassa yleisopetuksen ryhmässä ja oli näistä oppilaista ainoa, joka suoritti yläkoulunsa lähes kokonaan inkluusio-oppilaana. Jokainen kuvatuista oppilaista oli kiinnittynyt omaan yläkouluunsa. Sereä en erikseen asiasta haastatellut, mutta keskustelin hänen kanssaan useasti muutoin. Hänen kiinnittymisensä kouluun näki ja kuuli myös koulun käytävillä. Seren nauru kantoi pitkälle. Hänessä henkilöityi myös Välijärven (2017) toteamus yläluokkalaisten osallisuuden ja yhteen kuuluvuuden merkityksestä hyvinvoinnille. Koulussa hän tuli nähdyksi ja kuulluksi. Oppilasaineiston teemoista mukaan kuuluminen nousi tärkeimmäksi temaksi. Se ohitti oppimisen tarpeen, mutta ei syrjäyttänyt sitä.

Mukaan kuulumisen tunteeseen liittyi mahdollisuus osallistumiseen ja osallisuuteen. Oppilaista loppuvuonna syntyneen Akselin ero tyttöihin oli selkeä kahdestakin syystä: Ensinnäkin kaksi tytöistä oli vuoden Akselia vanhempia ja he osasivat hyödyntää saamaansa erityistä tukea selkeästi Akselia paremmin, joskus hieman 'pelatakin' sen avulla. Tytöt kertoivat, että eivät välttämättä tehneet kotona läksyjään tai valmistautuneet siellä kokeisiin, ja etenkin koeviikkoina he kertoivat käyttäneensä mahdollisuuttaan jäädä opiskelemaan pienluokkaan. Akseli mieli silloinkin usein oppitunneille ison ryhmän kanssa.

Tytöistä Emiliaa ja Helmiinaa voisi kuvata ammattitaitoisina oppilaina, jotka tiesivät, missä tuli olla milloinkin tai missä oli tarkoituksenmukaisinta olla. Canelle teki omat valintansa itsenäisesti. Tytöt kokivat olevansa 'palvelun piirissä' pienryhmässään, kun taas Akseli koki pienluokan olevan osoitus omasta osaamattomuudestaan ja ajatteli sen jopa eristämisenä omasta viiteryhmästään (ks. Paju, 2015, 205; Douglas, 1986). Mietola (2014, 77) on kirjoittanut Akselinkin kokemasta positioitumisen ristiriidasta toteamalla erityisoppilasstatuksen paikantavan oppilaan koulutilaan. Vaikka Akselin kohdalla hänen toimintaansa leimasi paikoin myös avun vastaanottamisen vaikeus ja tekemättömyys, inklusiivisten opetusjärjestelyiden toimiessa olisi ollut mielenkiintoista tietää, oliko tekemättömyydessä kyse oppimisen pulmien lisäksi myös nuoren miehen tietoisesta 'kapinasta' systeemiä kohtaan, sillä hän ilmaisi vahvasti halunsa opiskella omassa yleisopetuksen ryhmässään. Kokemus omasta luokasta 'poissulkemisesta' saattoi heikentää Akselin kokemusta osallisuudesta ja oppimisesta (ks. THL 2020).

Monimuotoinen opetusryhmä, jossa enemmistö oppilaista on tavanomaisesti oppivia vertaisia, tarjoaisi paremmat mahdollisuudet luoda ja ylläpitää sellaisia kaverisuhteita, jotka rakentavat tukea tarvitsevan oppilaan itsetuntoa. Vahvempaa tukea koulutyöhönsä tarvitsevien oppilaiden 'ulosulkeminen' voi lisätä heidän kielteisistä käsitystä itsestään. Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja moninaisuuden ymmärtämistä tulisi aktiivisesti tukea. (ks. myös Pijl, ym., 2010, 57; Pijl ym., 2000, 66.) Mukaan kuulumisen tunne lisää myönteistä suhtautumista kouluun, opiskeluun ja omaan kyvykkyyteen sekä avittaa sosiaalisten suhteiden rakentamisessa (ks. Osterman, 2000, 342–343).

Vaikka inklusiosta ei sanan täydessä merkityksessä voikaan Hemiinan, Canelen, Emilian ja Akselin kohdalla puhua, yhdessä oppiminen toimi niillä oppitunneilla, jolloin he opiskelivat yleisopetuksen ryhmänsä kanssa. He pärjäsivät tavallaan. Yleisesti ottaen paremmin vuorovaikutussuhteissaan ikätovereidensa kanssa ja taito- ja taideaineissa kuin akateemisissa oppiaineissa, mutta viimeksi mainituissakin heillä

oli omat vahvuutensa. Akselia kiinnosti historia, Canelle pärjäsi kielissä, Emilia piti terveystiedosta ja oli luonteva ja sanavalmis esiintyjä, joka osasi myös kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä. Helmiina näyttäytyi tilanteissa, joissa hänen toimintaansa seurasin, tarkkailijana, jolla oli omat keinonsa selvitä. Sereä voi kuvata selviytyjänä, jonka vahvuuksia olivat taito- ja taideaineet. Jokaisen oppilaan tuen päätös oli perusteltu ja saatu tuki tarpeellinen.

Nikkilässä näillä oppilailla oli mahdollisuus liikkua yleisopetuksen ryhmän ja pienluokan välillä paikoin varsin vapaasti ja joustavasti. Sitä oliko liikkuminen ryhmien välillä aina pedagogisesti perusteltua, en tässä tutkimuksessa havainnoinut, mutta oppilaiden kanssa keskustellessani havaitsin siinä olevan heidän näkökulmastaan tarkoituksenmukaisuutta, jota kuvaan selviytymisstrategiaksi. Opettajien kannalta 'vaeltaminen' kuten he sitä kuvasivat, oli opetuksen kannalta hankalaa: *Mä en tiedä, onnistuuko se mitenkään sillain, en tykkää siitä, että se [erityistä tukea tarvitseva oppilas] seilaa siinä edestakas. (5H1).*

Inklusiopedagogiikan näkökulmasta tarkastellen voimakkaampi asettuminen yleisopetuksen oppilaaksi olisi saattanut tarjota vahvempaa tukea tarvitseville oppilaille yksilöllistä pienluokkaopetusta normitetumman mallin työskennellä. Säännöllinen kotitehtävien tekeminen ja kokeisiin valmistautuminen jo kotona, annettujen aikataulujen noudattaminen ja 'kellotettu koulutyö' luovat sitä struktuuria, jota noudatetaan peruskoulun jälkeen eri oppilaitoksissa ja työelämässä. Omassa yleisopetuksen luokassa opetuksen eriyttäminen sai kannatusta tutkimukseen osallistuneilta oppilailta, vaikka yksilöllinen opetus pienryhmässä oli myös toivottua ja perusteltua silloin, kun tukea ei yleisopetuksen ryhmään järjestynyt. Emilia esitti viimeisessä yhteisessä tapaamisessamme kaikille yhteisen opetuksen järjestämisen toimivan silloin, kun luokkaan saadaan opettajalle työpari.

6.2 Hyvä suunnittelu, riittävä resurssi ja koulutus – inklusiivisen koulun avaimia

6.2.1 Sunnittelu

Opettajat kuvasivat kokemustaan rakentuvasta inklusiosta suunnittelun puutteen ja epäselvän inklusiionäkymän kautta. He nostivat esiin myös resursoinnin ja täydennyskoulutuksen merkityksen inklusiivisen yläkoulun toimimisen edellytyksinä. Opettajien puhe inklusiosta sisälsi latausta, joka nousi oppilaiden tuen ja inklusiivisen opetuksen järjestämiseen liittyvistä tekijöistä, kuten ote aineistosta kuvaa:

Ja sellaset oppilaat, jotka on tottunu olemaan ehkä erityisluokalla vuosia ja on aina saanu sen avun siihen viereen, niin sit yhtäkkiä heidät lyödään sellaseen [isoon] ryhmään ilman mitään apua, niin tuntuu vähän siltä, että miten tilanne on niin ratkasevasti muuttunu, että oppilas on tarvinnu jatkuvaa tukea koko alakoulun, mut sit yläkoulussa, kun on murrosikä, niin nyt hänet voidaan pistää sinne ryhmään ilman mitään ylimääräistä tukea. (5H2)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvauksissa inklusiosta oli havaittavissa paikoin turhautumista, väsymistä, jopa suuttumustakin siitä, että puutteelliset tai olemattomat tukitoimet oli puettu inklusion kaapuun, kuten yllä esitetty aineistolainaus kuvaa. Suuri osa osallistujista koki, että inklusiosta käyty keskustelu ideologiana tai opetuksen järjestämistä koskevana asiana oli jäänyt kouluissa varsin vähälle tai sitä ei ollut käyty lainkaan. Opettajat kokivat inklusion hahmottomana mutta samalla velvoittavana ilman yhteistä keskustelua siitä, mitä inklusio käytännön koulutyössä tarkoittaa tai mitä sen toimiminen heiltä edellyttää. Hakala ja Leivo (2015,12) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) inklusiota ei ole merkittävästi nostettu esiin ja opetussuunnitelman velvoittavuus inklusiivisen koulun edistämiseksi on siinä vähäistä. Inklusiiviseen koulutyöhön viittaava kirjaus ja sen opetuksen järjestämiseen liittyvä ohjaavuus jäävät pitkälti tulkintojen varaan: *Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä.* (POPS, 2014, 12.) Inklusio käsitteenä mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, 18) vain kerran. Normittavien asiakirjojen tulkintojen väljyys, koettu epämääräisyyskin, välittyi opettajien ruohonjuuritason kokemukseen ja puheeseen inklusiivisesta koulutyöstä. Se näyttäytyi inklusiosuunnitelman puutteena:

Paineet tulee muualta. Muistan, kun olin yhteispohjoismaisessa opettajatapaamisessa, missä oli kyse inklusiosta, ja Suomessa se oli vasta tulossa, ja muualla se jo oli. Ja olin naapurimaassa seuraamassa tunteja, missä oli tämmöisiä ja muissa Pohjoismaissa, ja miten siellä tähän [viittaa inklusioon] oli resursoitu paljon. Ja Suomessa oli selvää heti, että siihen ei ole olemassa resursseja ja sitä ihmeteltiin. Mut se paine siihen, kun kaikkialla muualla oli menty siihen, oli hirveen kova. Suomessa Opetushallituksen ihmiset... se paine oli kova, kun muualla oli menty siihen. (6H1)

Opettajan kuvausta ja kokemusta suomalaisen koulutuspolitiikan varauksellisesta tai selkiytymättömästä suhtautumisesta inklusioon tukee Hakalan ja Leivon (2015)

tulkinta. He toteavat, että vuonna 2007 laadittu Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö, 2007) laadittiin vastineeksi globaaliin inklusiopaineeseen. (Hakala & Leivo, 2015, 11; ks. myös Ahtiainen, ym., 2012, 24.)

Opettajat kokivat alkuvaiheen inklusiokoulutuksen ja koulun inklusiotoimien välillä ristiriitaisuutta. Tutkimukseen osallistuneista opettajista useampi oli osallistunut Kelpo-koulutukseen, jota he kuvasivat onnistuneeksi. Kouluarjen tasolla tuki luokkiin jäi kuitenkin vähäiseksi: *Johan Kelpo-hankekin lähti siitä, että piti tulla samanaikaisopettaja tai tukea luokkaan, mutta ei sitä tullut* (13H1).

Kolmiportaisen tuen käyttöön ottamiseen ja arviointiin liittyvän uudistuksen (Kelpo-hanke) ajatuksena oli tuen tarjoaminen koulujen toimintakulttuurin liittyvän muutoksen toteuttamiseksi. Kelpo-hanke jalkautti uuden Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö, 2007) kentälle kouluttamalla opettajia (Ahtiainen ym., 2012, 24). Tätä voidaan pitää konkreettisenä kentän inklusiokeskustelun avauksena ja toimena (ks. Ahtiainen ym., 2012, 12),⁴ josta inklusion rakentamisen kouluissa piti alkaa. Hyvän alun ja Kelpo-koulutuksen jälkeen reformi kuului lähinnä puheessa tuen järjestämiseen liittyvän terminologian tasolla. Konkreettisten inklusiotoimien tasolla muutos koettiin vähäiseksi: Integraatiosta alettiin puhua inklusiona: *En ihan tiedä, mitä eroa noilla termeillä on. Olen ajatellut niin, että inklusio on hienompi termi sanasta integraatio.* (2H1)

En pysty erittelemään noitten kahden eroa, mutta yhdistetään pienryhmässä opiskeleva siihen yleisryhmään. Siis ylipäätään... yhteistä keskustelua siitä, mitä eroa on inklusiolla ja integraatiolla lähtökohtaisesti on [ei ole käyty]. (13H2)

Integraation ja inklusion eroja pohtivassa puheessa kokeneemmat opettajat viittasivat puhunnassaan paluusta vanhaan malliin. He kokivat, että inklusio palauttaa tukitoimia tarvitsevat oppilaat takaisin luokkiin, eikä inklusio näyttäytynyt heidän kokemanaan suurena muutoksena. Silti hekään eivät kokeneet inklusiota selkeänä käsitteenä. Myös muutoksen toteuttaminen vaikutti epäselvältä. Opettajien koke-musta inklusiosta hämmensi erityisesti valmistelun puuttuminen. Ahtiainen ym. (2012, 45) pohtivat samoja asioita raportissaan kysymällä muuttuuko todellisuus, kun termejä vaihdetaan. Oppilaille tarjottavan tuen määrittäminen kolmiportaiseksi

⁴ Erityisopetuksen strategian (2007) valmistumisen jälkeen Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseen liittyvän Kelpo-hankkeen. Sen tarkoituksena oli vauhdittaa koulujen inklusioprosessien käynnistymistä ministeriön projektirahoituksella, jota kukin kunta sai työskentelysuunnitelua vastaan.

avasi tietä inklusiolle. Opetus- ja kulttuuriministeriön kolmiportaisen tuen käyttöönottoa tarkastelevassa raportissa todetaan: *Tukea tulee antaa heti, kun tarve tunnustetaan, ja tuen antamiseen ottaa osaa koko kouluyhteisö.* Tämän kaltainen puhunta suuntasi inklusioon (Ahtiainen ym., 2012, 9–10, 12). Opettajan kommentti edellä hänen hyväksi kokemastaan Kelpo-koulutuksesta ja moniammatillisesta luokkahuoneesta eivät ottaneet silti tuulta siipiensä alle. Fullan (2003, 5) onkin todennut, että koulureformeissa melkeinpä haasteellisinta on niiden vakiinnuttaminen ja pysyvyyden aikaansaaminen. Opettaja ihmetteli reformin toteuttamista: *Salamancan sopimusta ei varmasti oltu ajateltu yksin opettajien toteutettavaksi, etenkin ilman resursseja* (5H1).

Opettajat kaipasivat sekä tietoa inklusiosta että 'pelikirjaa', jonka pohjalta olisi voinut suunnitella opetusta. Pelikirjalla viitattiin joukkueurheiluun liittyvään käsitteeseen, jolla tarkoitetaan kaikkia joukkueen käyttämiä taktisia variaatioita pelin onnistumiseksi. Inklusiivisen opetuksen kohdalla taktisilla variaatioilla viitattiin oppilaan tuen tarpeen kuvaukseen, oppimistavoitteisiin sekä oppilaan tarvitseman eriyttävän tuen saamiseen oppitunneille. Ilman näitä määrittelyjä inklusiivisen opetuksen 'taktiikkaa' koettiin olevan mahdoton suunnitella ja toteuttaa. Tutkijan mielessä kuvaus inklusion pelikirjasta assosioitui Boothin ja Ainscowin (2002) The Index for inclusion -käsikirjaan, jota voidaan pitää inklusiivisen koulukulttuurin, sen perusteiden ja käytänteiden toimivana perusoppaana (esim. Lakkala, ym., 2016). Myös inklusioon liittyvän yhteistyön suunnitteluun kaivattiin aikaa ja resursseja. Esimerkiksi Florian (2009, 39) on todennut, että ilman moniammatillista yhteistyötä inklusiivinen opetus tuskin onnistuu. Lakkala (2008, 219) esittää, että yksi aikuinen luokassa ei pysty opettamaan hyvin erilaisia oppilaita. Opettajan kokemana näkemä inklusiivisesta koulusta oli epäselvä:

Se on äärimmäisen epämäärästä mun näkökulmasta. Sinne tulee oppilaita, joiden taustatiedoista mulla ei oo mitään käsitystä. En tiedä mitä he tarvis, mitä multa odotetaan. Mun näkökulmasta se on ihan täysin levällään. (12H1)

Spratt ja Florian (2015) ovat korostaneet inklusiivisen opetukseen liittyvän resurssin merkitystä. Inklusio perustuu yhteistyöhön, ja erityisopettajan samanlaisopetus, koulunkäynnin ohjaajan tuki tai muut eriyttämistä ja opetusta tukevat järjestelyt ovat keskeinen osa inklusiivista koulutyötä. Ammatillisen yhteistyön tulisi olla organisoitua ja suunnitelmallista (Takala, 2010). Samaa suunnitelmallisuutta peräänkuulutti myös taito- ja taideaineiden opettaja:

Joskus se on selvinnyt vasta toisella tai kolmannella tunnilla, että tää kaveri onkin integraatio-oppilas. Onko nää nyt niitä tiedonkulkuaan liittyviä asioita... Joskus aina mietin myös sitä, että kun se koulunkäyntiavustaja on pois, niin kyllä ne oppilaat on edelleen silti tunnilla [ilman tarvitsemaansa lisäohjausta]. Ja mä ymmärrän, että helposti se turhauttaa myös avustajaa, kun hän huomaa, että on hän tunnilla tai ei, niin oppilaat kumminkin on siellä [opettaja viittaa avustajien ammatilliseen arvostamiseen]. Ajatus siitä, niin kuin on joskus puhuttu, että jos avustajaa ei ole, niin silloin [yksilöllisempää ohjausta tarvitsevat] oppilaat eivät tule tunnille ihan turvallisuussyistä.

Inklusion avaaminen ja ottaminen suunnitelmallisesti osaksi jokaisen opettajan työtä koko koulun tasolla, tekisi siitä helpommin ymmärrettävän. Jordan ym. (2010) toteavat inklusion etenevän vääjäämättömästi, ja opettajien kokevan tämän kehityksen osin ristiriitaisena. Tämän tutkimuksen perusteella esimerkiksi oppilaiden aineenhallintaan ja jatko-opintokelpoisuuteen liittyvien tavoitteiden saavuttaminen inklusiokontekstissa silloin, kun opettaja työskenteli heterogeenisen ryhmän kanssa yksin, loi opettajille lisäpainetta. Halua auttaa ja tukea oppilaita oli, mutta ei siihen tarvittavaa aikaa. Koettiin, että systeemi ontui. Tuen oppilaiden päätöksiä tai oppimissuunnitelmia ei koettu arkea tukeviksi konkreettisiksi työkaluiksi, sillä niihin kirjattu tuen tarve ei realisoitunut läheskään aina oppilaan tueksi luokkaan. Siksi myös moninainen kirjaaminen mietitytti:

... paperityön lisääntyminen, kun tarvitaan pedagogista arviota ja selvitystä ja niin edespäin. Enkä oikein tiedä, onko siinä edes tuen tarpeen lisääntymistä, mutta miten se tuen tarve määritellään. Nykyään niin hirveesti kirjataan kaikkea ja ”puolella on joku diagnoosi” [lainausmerkit puhujan], siis tuntuu siltä. Tää on luokanvalvojan harteilla. Etenkin niissä palavereissa istuminen ja taas palavereissa istuminen ja sitten on välillä turhauttavaa, kun niistä ei sitten kuitenkaan seuraa mitään konkreettista. Monet palavereissa olevat henkilöt ei taas sitten ole koulumaa-ilman ammattilaisia...Luokanvalvojan kannalta siis semmonen näkymä. Ja sitten tuolla aineenopetuksessa, toki sit kun siellä on päätöksiä tai selvityksiä ja tuen tarvetta, ja sit pitäis pystyä mukauttaa sitä opetusta heidän mukaan, mutta mitään lisäresursseja siihen ei ole vuosien aikana tavallaan tullut. Ja mää on tietyissä asioissa tiukka [viittaa aineenhallintaan liittyviin tavoitteisiin]. (T2H3)

Opettajien huoli oppilaiden pärjäämisestä siirtyi yksilön ja koulun tasolta yhteiskunnan tasolle esimerkiksi silloin, kun he kokivat, että ilman suunniteltuja ja tarpeellisia tuen järjestelyitä opetuksen sisällöstä ja tavoitteista joudutaan tinkimään: *Peruskoulun tehtävänä on tuottaa toiselle asteelle ja yhteiskuntakoneiston rattaisiin uusia opiskelijoita, työntekijöitä ja veronmaksajia - tulevaisuutta (3H3).*

Tutkimuksen perusteella yläkoulun opettajat kantoivat huolta oppilaiden jatko-opintokelpoisuuden turvaamisesta. Oppilaiden moninaisuutta ei sinällään koettu ongelmaksi. Esimerkiksi päättöluokkalaisten oppilaanohjauksessa korostui halu löytää jokaiselle peruskoulun päättävälle nuorelle sopiva jatko-opintopaikka, oli hänet sitten laputettu 'yleiseksi tai erityiseksi'. Vahvempaa tukea tarvitsevan oppilaan kanssa yhdessä suunniteltu siirtyminen toiselle asteelle ja toive heidän jatko-opinnoissa pärjäämisestään ilmenivät sekä opettajien että oppilaanohjaajien puheessa:

Mullakin on ollu monta luokkaa ja joskus olen huolestunut, että kuinka nuokin pärjää elämässä. Tietyllä tavalla [sitä on] joka oppilaasta tai osa... [osasta] huolissaan, että pääseekö he jatsoon. Siitä aina heitä muistutankin, ja mulle sanotaan, että älä nyt taas alota... valmistetaan jatko-opiskeluun täällä, että ne pärjää siellä. Meidän pitää tehdä työtä, että meidän oppilaat pääsee jatsoon, se on se homma. (T1H1)

Paju (2015) kirjoittaa samasta todeten peruskoulun isosta merkityksestä toisen asteen opintoja suuntaavana väylänä: *Se, minkälaisista, missä ja millä menestyksellä määräytyy pitkälti peruskoulun mukaan* (Paju, 2015, 44, 232). Yläkoulun opettaja tunnisti tämän vastuun:

Mutta näiden isojen asioiden kohdalla kuten jatko-opintokuviot istumme alas yhdessä perheen ja [tuen]oppilaan kanssa ja käymme asiat huolella läpi, että ei jää mitään epäselväksi. Joskus pariinikin kertaan, että saadaan asiat ratkaistua. Heitteille emme todellakaan jätä ketään. Viemme hommat loppuun asti... Sitten on niitä oppilaita, jotka eivät jaksakaan edes yrittää. Se on kaikkein huonoin signaali. (T3H1)

Opettajat asettivat oppilaiden oppimisen etusijalle, kun he pohtivat heterogeenisten oppilasryhmien opetusjärjestelyiden ja koulusysteemin toimivuutta. Hyvä organisatitason suunnittelu koettiin inklusiivisen luokkatyön edellytykseksi. Perusopetuk-

sen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu tasa-arvon tavoite ja yhdenvertaisuusperiaate (POPS, 2014, 12) koettiin kuitenkin tyhjäksi ilman riittäviä voimavaroja, ja kirjaus perusopetuksen kehittämisestä inklusioperiaatteen mukaisesti koettiin paperitiikeriksi, joka opetussuunnitelmaan kirjoitettuna vaikutti velvoittavalta, mutta jäi toteutuksen tasolla heikoksi.

Työn kuormittavuus kuului opettajien puheessa sekä Nikkilän että Veikkovaaran yläkouluissa. Kokenut ammattikunta ei haikaillut silti täydellisyyden perään. Se kaipasi pikemminkin mahdollisuutta syventää opetustaan ja tarjota mahdollisimman hyvät eväät kaikille peruskoulusta toiselle asteelle siirtyville oppilaille. Opettajat kokivat vastuuta oppilaidensa oppimisesta ja pitivät tärkeänä huolellista opetusryhmien rakentamista siten, että opetusryhmät olisivat keskenään tasapainoisia. Painotusluokkien koettiin johtavan siihen, että niin sanotut tavalliset perusopetusryhmät joutuvat kantamaan enemmän vastuuta puutteellisesti toteutetun inklusion varjopuolista (ks. Simola ym., 2015, 116–117). Inklusioluokilla opettajat viittasivat vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitsevien oppilaiden kokoamista samoille luokille. Tämän kaltaisesta pysyvästä tasoryhmittelystä kirjoittaa esimerkiksi Hienonen (2020), joka havaitsi tutkimuksessaan tasoryhmien kaltaisten oppilasryhmityksien käyttämistä luokilla, joilla opiskelee tehostetun tai erityisen tuen oppilaita.

Opettaja pohti puheenvuorossaan painotusluokkien problematiikkaa:

Mun tulee mieleen tää koulun kokonaissuunnittelu. Meitä ei kuulla yhtään. Sieltä tulee mitä pumpsahtaa. Me ollaan sitten viime vuosina rohkeemmin alettu sanoon. Määkin olen ruvennu sanoon, että ei se 24 oppilaanryhmä käy, en ota sinne niitä kahta [vahvempaa tukea tarvitsevaa oppilasta ilman lisäapua]. Vaikka näistä [epäkohdista] on paljon puhuttu opettajankokouksissa. Onko tää sitte parantunu? En tiedä sitten, että johtuuko se siitä, että meillä on näitä erityisluokkia ja sieltä on sitten integroitava näihin muutamaan niin sanottuun tavalliseen luokkaan, kun painotusluokkiin [erikoisluokkiin] ei voida integroida juuri-kaan. Se asettaa hirveesti paineita niille muille luokille. Tekeekö se [valikoivuus] väärin niiden [tavallisten] luokkien oppilaille? Siinä mielessä kuin painotukset hyviä onkin. Mutta tää on se varjopuoli [opettaja viittaa oppilaiden yhdenvertaisuuteen ja toimintakykyisten luokkien rakentamiseen]. (6H1)

Kritiikin kärki opettajien puhunnassa kohdistui opetuksen järjestelyihin ja inklusiosuunnitelman puuttumiseen, ei oppilaisiin:

Kukaan ei ole arvomaailmallisesti inklusiota vastaan. Kyse on käytännöstä, miten koulu ja [yläkoulun] opetus saadaan toimi-
maan. Tarkastellaan oppimisen kannalta, ei arvoteta ihmistä.
(T2H1, T2H2, T2H3)

Opettajat tunnistivat inklusiivisen toimintakulttuurin edellytykset, mutta resurssin puute tai sen kohdentaminen eivät tukeneet inklusiivista koulutyötä. Kirjavainen ym. (2013, 5) toteavat Valtiontalouden tarkastusviraston raportissa, että taloudellisilla seikoilla on merkitystä pedagogisten järjestelyjen uudelleenmäärittelyssä, eikä koulutusreformia ohjaa aina pedagogisesti perustellut innovaatiot. Esimerkiksi Saloviita (2018) on esittänyt, että aineenopettajat eriyttävät opetustaan vain vähän. Tämän tutkimuksen perusteella kyse ei ollut niinkään haluttomuudesta eriyttää, vaan pikemminkin rajallisista eriyttämisen mahdollisuuksista etenkin silloin, kun opettaja ohjasi ryhmää yksin. Inklusiivisen koulukulttuurin rakentaminen mahdollistuu suotuisien toimintaedellytysten kautta, joista ensimmäinen liittyy ajatukseen oppilaiden moninaisuuden ymmärtämisestä. Muita edellytyksiä ovat esimerkiksi ammattitaitoinen henkilöstö, sopivat oppilasryhmät, tilat ja työaika (Lakkala, 2008, 221).

Tiedonkulku näyttäytyi aineistossa inklusiivisen koulun toisena kantavana pilari-
rina. Tiedonkulku liitettiin osaksi hyvää suunnittelua. Yläkoulun aineenopettajajär-
jestelmä edellyttää toimivaa tiedonkulkua tuen oppilaan opetuksen järjestämiseksi.
Aineenopettajan tulee tietää, missä asioissa oppilas tarvitsee tukea ja mitkä ovat
hänen opetuksensa tavoitteet:

No mulla on ollu yks oppilas, jolla oli vaan se [sosiaalisuus]tavoit-
teena, tai mitä ilmeisimmin tavoitteena oli vaan se, koska koko
kolmen vuoden aikana hänen kanssaan ei mitään muuta saatu
aikaseks. Se, että hän oppi hiukan paremmin olemaan. (5H1)

Mikäli opetukseen tai osallisuuteen liittyvä tieto ei kulje riittävästi, opettajien koke-
muksen mukaan se voi viedä pohjan yhteistyöltä turhien väärinkäsitysten vuoksi.
Opettajat kuvasivat tilanteita, jossa he kokivat tiedonkulun puutteiden hämmentä-
vän sekä opettajaa että oppilasta:

Toi on todella ongelmakohta, koska sitä tietoa ei tule, jollei itse
ole kovin aktiivinen. Ja niitä asioita, joiden suhteen on pakko olla
aktiivinen, niin sitte se tahtoo jäädä ja sitte, jos jollain on jon-
kinlainen oppimissuunnitelma, niin ei välttämättä oo kauheen
perillä siitä, että mitä just nimenomaan tän oppilaan kohdalla on

kirjattu. Et se on ongelma. Samoin toi arviointi. Voi olla epäselvää, kuka siitä arvioinnista vastaa. Et onks se aineenopettaja vai pitäisikö sen olla se erityisluokan opettaja. Tässäkin on ollut vähän semmosta niinku ihmeellistä, että sitte tuolla jossain kahvipöydässä käydään sellanen pikainen keskustelu, että mikä se arvosana voisi olla. En mä nyt tiedä, onks sekään nyt ihan oikein tehty. (7H3)

Ja sit se, että niinku hän sano aikasemmin, et meille vaan ilmoitetaan, et se [vahvempaa tukea tarvitseva oppilas]... tulee. Tavaltaan se infoaminen [jää hoitamatta] ... et selitettäs, missä hänellä on ne vaikeudet ja mitä on ne tärkeämmät asiat, mitä meidän pitäis tajuta ottaa huomioon. (5H2).

Tässä tutkimuksessa opettajien kokemus inklusiota kohti kulkevan yläkoulun pulonkauloista tiivistyi monessa kohdin suunnittelun ja inklusiosuunnitelman puutteeseen. Suunnittelulla viitattiin tasapainoisten luokkien rakentamiseen, joka mahdollistaisi opettajalle opetuksen eriyttämisen osana koko luokan opetusta. Silloin, kun vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat keskitetään samoihin ryhmiin, opettajan mahdollisuus eriyttää opetusta yksilöllisesti ei enää toimi, sillä yksin ohjatessa koko luokkaa opettajan aika ei riitä jokaiselle. Inklusiosuunnitelma tarkoitti opettajille käsikirjaa, jossa olisi kuvattuna koulun inklusiiviset käytänteet ja toimintamallit. Inklusion toimimisen kannalta suunnitelma rinnastuu merkitykseltään koulun turvallisuus- ja pelastussuunnitelmaan, johon koko henkilökunnan pitää tutustua, jotta sitä pystyy noudattamaan ja soveltamaan tarvittaessa. Koulun yhteisen pelikirjan suunnittelu loisi myös pohjaa inklusioymmärrykselle. Opettajien kokemus tiedonkulusta erosi koulujen välillä. Tutkimukseen osallistuneet Veikkovaaran opettajat kokivat saavansa oppilaista riittävän tiedon opetuksensa järjestämiseksi.

6.2.2 Resurssi

Inklusiivinen opetus edellyttää riittävää resursointia. Käsitteenä resurssi ei ole tarkkarajainen termi, mutta tässä yhteydessä viitataan resurssilla käytössä olevaan aikaan, työpariin sekä koulutukseen, jota kuvaan omassa luvussa. Tutkimuksessa monen opettajan kokemus inklusiivisesta opettamisesta liittyi kokemukseen inklusiosta ilman resursseja. Opettajia isojen inklusioryhmien muodostaminen ihmetytti, sillä työparia ei ryhmään läheskään aina järjestynyt.

Meilläkin on sillä yhdellä luokalla, jossa on näitä erityisoppilaita, yhteensä 27 oppilasta, ja siellä on ollu tää yks tyttö, niin kyllä siinä, kun kaasupolttimen liekkiä kanssa harjoitellaan, niin menee väliin sellaiseksi kirkumiseksi, eli ihan työturvallisuuden kannalta [jonkun] pitäisi olla koko ajan ihan vieressä. (3H3)

Opettajien suhtautuminen inklusioon vaihteli. Suhtautumiseen vaikutti opettajien kokemus inklusioryhmien opettamisesta sekä ryhmän koko. Silloin kun ryhmäkoko oli sopiva, opetuksen koettiin toimivan, kun aikaa riitti myös eriyttävälle opetukselle. Työskentely ilman riittäviä resursseja sai opettajat epäilemään inklusion toimivuutta. Tutkimus ositti, että inklusio käsitteenä oli epäselvä, mikä lisäsi opettajien varauksellisuutta. Opettajien epäilevistä asenteista ovat raportoineet esimerkiksi Moberg (2001, 2003, 2009), De Boer, ym. (2011) ja Saloviita (2018, 2020 a, b, c). Saloviita (2020 a) esittää, että suomalaisten opettajien länsimaisia kollegoitaan epäilevämpi suhtautuminen inklusioon voi johtua pitkästä segregaaation historiasta ja resurssien puutteesta. Saloviidan (2020 a) tutkimuksessa ne opettajat, joilla oli käytössään riittävät resurssit, kuten mahdollisuus koulunkäynnin ohjaajan apuun, suhtautuivat inklusioon myönteisesti. Myös tämä tutkimus viittaa siihen, että Nikkilän ja Veikkovaaran yläkoulujen opettajien suhde inklusioon oli kytköksissä käytössä oleviin resursseihin. Asianmukaisesti toteutettuna inklusio näyttäytyi toimivalta tavalla tehdä työtä oppilaiden kanssa. Myös muut tutkijat ovat raportoineet opettajien yhteistyön ja luokkatyön riittävän resursoinnin tukevan inklusiivista opettajuutta (esim. Sharma ym., 2012; Saloviita, 2020 c; Rytivaara & Kershner, 2012). Veikkovaaran opettaja kuvasi kokemustaan:

Jos päämääränä on, että ihan kaikki on samassa tilassa. Niin silloin oppilastovereiden lisäksi [tuen antajiksi] tarvitaan lisää aikuisia. Aikanaan kun opettajauraa aloittelin, olin vuoden töissä erityiskoulussa, jossa luokassa oli hyvinkin toistakymmentä opettajaa ja henkilökohtaisia avustajia paljon. Silloin se kyllä toimi, täysin mahdotonta siellä olisi yksin opettaakaan. Semmosta resurssia toki tarvitaan. En näe esteitä, miksi se ei voisi toimia näissäkään tiloissa [viittaa yläkouluun], mutta toki se vaatii myös itseltä muuttumista, aika paljonkin. Ja joutuu tekemään sitä eriyttävää materiaalia huomattavasti enemmän. Miettimään tunnin rakenetta ja niin, mutta en näe, miksi se ei voisi toimia. (T4H1)

Opettajien suhtautuminen inklusioon ilman resursseja näyttäytyi riittämättömyyden tunteena tehdä omaa työtä yhdessä oppilaiden kanssa niin hyvin kuin he toivoivat.

Sekä vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat että nopeammin edistyvät oppilaat joutuivat monesti odottamaan ohjausta. Inklusion edellytyksiksi haastatteluista ja keskusteluista toiseen nousivat työpari, ryhmäkoko, ohjaukseen tarvittava aika:

Ja, muuten toimiiko toi inklusio. Niin, kun on ollut pieni ryhmä, niin kyllä toimii! Ja pienessä ryhmässä toimii joskus jopa paremmin, kun siellä ei ole ketään ylimääräistä avustajaa. Hyvä avustaja ymmärtää myös sen, että se pystyy avustamaan sitä muuta ryhmää ja ite voi sitten sille erityistä tukea tarvitsevalle antaa omaa aikaa. (7H2)

Mäkinen ja Mäkinen (2011) toteavat, että inklusiivisessa luokkayhteisössä opettajan keskeinen tehtävä on selvittää, kuinka auttaa jokaista oppilasta oppimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Toteamus käy yksiin tämän tutkimusaineiston puhunnan kanssa, sillä keskeisesi ongelmaksi oppilaskohtaisen työn syventämiselle nähtiin ajan puute eriyttää opetusta yksilöllisesti. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja arviointi ovat sekä opettajalle että oppilaalle tärkeä osa koulutyötä. Jos oppilas ei saa työstään palautetta eikä opettaja ennätä työskentelyä seurata, se on molemmille merkityksellinen asia. Joskus luottamuksen ja kontaktin saaminen oppilaaseen kestää. Ajan merkitystä kohtaamisen ja luottamuksen rakentamisessa ei voi vähätellä tai aliarvioida (esim. Lakkala, 2008). Opettajan työhön kuuluu paitsi ryhmän hallinta myös yksilön kohtaaminen. Opettaja kuvasi oppilaiden kohtaamista: *Tällänen [oppilaiden] kohtaaminen sataa niin sanotusti laariin* (muistiinpanot 9.1.2018).

Ajan merkitystä resurssina opettaja kuvasi myös pedagogisista lähtökohdista:

Pedagogisen suhteen luominen [oppilaaseen] on tärkeää. Yritän saada aikaan keskustelua, että olen vähän kartalla, miten tää lapsi oppii, miten se kokee niitä asioita siinä luokassa ja yritän välillä seurata, että mä nään [hänet]. (6H1)

Oppilaalla on lupa odottaa jokaisella oppitunnilla opetusta, ohjausta ja osallisuutta (Perusopetuslaki 1998/628). Samalla opettaja voi edellisen toteutuessa odottaa oppilaalta opinnoissa etenemistä ja oppimista (ks. Vetonniemi & Kärnä, 2019). Florian (2009, 40) toteaa, että usein selkeä käytännön tieto ja 'koordinaatit' oppilaan tuen tarpeesta riittävät opettajille oman opetuksensa suunnittelemiseksi tälle sopivaksi. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaaseen tutustumisen, oppimistavoitteiden ja tuen tarpeen selvittämisen, hyvien opetukseen liittyvien yhteisten käytäntöjen löytämisen sekä niiden jakamisen koettiin tukevan inklusiivisen opetuksen järjestämistä

ja edistävän vahvempaa tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua yhdessä toisten kanssa. Vetoniemen ja Kärnän (2019) tutkimus tukee saman kaltaista ajatusta oppilaskeskeisen inklusiivisen opetuksen edellytysten ja olosuhteiden parantamisesta. Tämä edesauttaisi jokaisen oppilaan vahvuuksien tunnistamista ja kaikille yhteisen opetuksen toimimista.

6.2.3 Koulutus

Osa opettajista epäili omia taitojaan työskennellä vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Segregaatioon perustunut duaalimalli ja vakiintunut käytäntö opettaa tukea tarvitsevia oppilaita erillään yleisopetuksesta ovat johtaneet tilanteeseen, jossa opettajien kokemukset heterogeenisen ryhmän kanssa työskentelystä ovat jääneet vähäisiksi. Tämä heijastui tutkimuksessa opettajien käsityksiin omista taidoistaan ja osaamisestaan työskennellä kaikkien oppilaiden kanssa. Epävarmuus koettiin ammatillisesti hankalana. Tätä kuvaavat seuraavat kokemukset ja kommentit:

Ja kyllä sen esteenä on myös omat ammatilliset taidot. Minua... mulla ei oo koulutusta erityisoppilaan parhaaks mahdolliseks opettajaks. (6H3)

Koulutus...ei osaa hakeutua, koulutusta on hirveen vähän. (6H1)

Ja se [koulutuksen ja ajan puute] näkyy myös siinä, kun meillä alko tää integraatio, siitä on nyt vuosia, mulla oli sellanen ryhmä, johon oli integroitu, oliko se nyt kolme vai neljä niitä poikia... Ja sitten siellä oli toinen opettaja, siis niiden poikien mukana kulki, ja mää en löytäny sellasta hyvää tapaa tehdä yhteistyötä tän toisen opettajan kanssa. Tuli sellanen olo, että menee sen toisen opettajan, ett se resurssi menee vähän hukkaan, ett mistä me olis löydetty sellanen aika, että me olis yhdessä suunniteltu. Ja hänellä olis varmaan ollu sellasta ammattitaitoa, jota mulla ei ollu, mutta kaikki oli niin alussa. Mää en osannu riittävän hyvin tehdä yhteistyötä siinä kohtaa. (6H3)

Malinen ym. (2013, 37) ovat esittäneet, että inklusiivisessa opetuksessa ei ole kyse niinkään osaamisesta kuin omiin taitoihinsa luottamisesta. Esimerkiksi Mitchellin (2008) meta-analyysi vahvempaa tukea oppimiseensa tarvitsevien oppilaiden opetuksesta osoitti, että enemmistö toimivista opetusmenetelmistä perustui sellaisiin

opetusstrategioihin, joita käytetään myös tavallisissa yleisopetuksen luokissa (ks. Slee, 2016; Paju ym., 2016; Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018).

Opettajien vahva ammatillinen autonomia ja yksin tekemisen kulttuuri vaativat tämän tutkimuksen perusteella muuttuakseen toimia sekä opettajilta että opetuksen järjestäjältä. Yhteisopettajuus ja työpariajattelu edellyttävät täydennyskoulutusta sekä mahdollisuuden toimia yhdessä. Rytivaara ja Kershner (2012) ovat raportoineet yhteisopettajuudesta ja kollegiaalisuudesta (supportive collegiality), jotka voivat johtaa positiivisiin ratkaisuihin suhteessa ammatin kuormittavuuteen ja työhyvinvointiin. He ovat todenneet ammatillisen kehittymisen ja inklusion sisäistämisen olevan prosesseja, jotka ottavat oman aikansa. Opettajat kaipasivat mahdollisuutta keskusteluun. Paitsi hyvien käytänteiden jakaminen myös hankalien tilanteiden pohtiminen yhdessä koettiin tarpeelliseksi. Aikaa kokemusten purkamiselle ja jakamiselle ei juurikaan ollut, vaikka muuttuvaan työhön liittyvien kokemusten käsitteilyn koettiin toimivan myös työnohjauksellisena instrumenttina. Myös Rytivaara ja Kershner (2012, 1001) ovat viitanneet yhteisen keskustelun merkitykseen kirjoittaessaan: *a particular tool that teachers use for professional learning is talk.*

Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelut muuttuivat keskusteluiksi, joissa käytiin vilkastakin sanavaihtoa koulun ”inklusiivisista käytänteistä” ja niiden toteuttamisen tavoista. Inklusio opetuksen järjestämisen lähtökohdana hämmensi, sillä sen toteuttamisen olosuhteita, edellytyksiä tai konkreettisia tavoitteita ei oltu yhdessä mietitty.

Miksi näistä asioista ei koskaan puhuta, vaikka opettajankokouksessa? Tää inklusio on vaan yks esimerkki. Työhyvinvointikin on pelkkä sana. Ei näitä asioita ratkota liikuntasalin lattialla hitaasti hengittelemällä. Näihin asioihin pitää tarttua. (Opettajan kommentti, muistiinpanot 29.10.2016)

Opettajien näkemyksiä kokemusten vaihtamisesta ja reflektoinnista tukevat myös Doecke ym. (2000, 343), jotka esittävät opettajien keskustelujen olevan niitä tilanteita, joissa kunkin opettajan oma opettajuus voi muovautua yhteisten reflektoitvien pohdintojen kautta. Samoin Paju (2021) korostaa koulun henkilöstön yhteistyön ja toimivan vuorovaikutuksen merkitystä inklusiivisen koulutyön perustana. Takala ym. (2009, 162) näkevät yhteisen suunnittelun ja reflektoinnin puutteen olevan ristiriidassa opetussuunnitelman inklusiolähtökohdan kanssa, joka nojaa yhteistyöhön, osallisuuteen ja osallistumiseen. Käytännön tasolla inklusion puutteellinen toteuttaminen ja epäselvät tavoitteet kuormittivat opettajia. Hakalan ja Leivon

(2015) toteamus inklusion hitaasta asettumisesta suomalaisiin kouluihin viesti samaa. Aineistossa tämä pelkistyi toteamukseen: *en edes tiedä, mitä minulta opettajana odotetaan* (6H4).

Kentällä opettajat keskustelivat työn luonteen muuttumisesta ja pohtivat omaa jaksamistaan. Opettajan työn koettiin olevan murroksessa ja työ tuntui paikoin selviytymiseltä: *tunnen riittämättömyyttä. Olen ahdistunut, että mä en pysty toteuttamaan mun työtäni. Se on selvä pelko. Ainahan kaikki uus muutenkin pelottaa.* (T2H3).

Kutsumusopettajuus, sikäli kun siihen liittyy henkilökohtainen perusta, pyrkimys täydellisyyteen tai ylittävyyteen, ennakoivat stressiä ja työn kuormittavuutta (ks. Sääntti, 2003, 183). Mäkisen (2013) mukaan ne, jotka ajattelevat opettajan työtä ammattimaisemmin palkkatyönä, pärjäävät stressin kanssa paremmin, mutta riskinä on turhautuminen ja alanvaihto. Didaktis-pedagogisesti orientoituneilla opettajilla on suurempi riski ylikuormittumiseen kuin 'yhden pedagogiikan taktiikalla' opettavilla opettajilla. Muutokseen suuntautuneita ja inklusioon sopeutuneita opettajia tukevat henkilökohtaiset, ammatilliset ja sosiaaliset tekijät työssä jaksamisessa (Mäkinen, 2013, 55–57).

Iso heterogeeninen opetusryhmä ilman työparia vaati opetuksen karsimista ylöspäin eriyttävän opetuksen kustannuksella. Se mietitytti opettajaa:

Jos ajattelee, miten inklusioon pyrkivä opetus näkyy työssäni, niin osin ainakin siten, että karsin aika kovalla kädellä opetettavaa matskua, siten että siitä voi sitten kaikki saada jotakin. Tietysti niille hyvälle jää antamatta sitä haastetta ja sitten he tukevat oppilastovereita, mutta jonkin verran sitä eriyttävää materiaaliakin on, mutta mennään sen verran basicilla, että siitä kaikki saavat ja pääsee mukaan. (T4H1)

Sääntin (2003, 183) mukaan ammattimaisuuden ja opettajan työn rinnastaminen professioihin kuten lääkärin tai lakimiehen ammatteihin, ovat tuoneet aineenopettajan työn lähemmäs asiantuntijaosaajaa. Hän muistuttaa kuitenkin opettajaprofession erityisestä luonteesta todetessaan, että opettajan keskeinen työväline on hänen ammattitaitonsa lisäksi hänen persoonansa, ja oppilaan kohtaaminen on opettajan työn ydinosasta (Sääntti, 2003, 188; Jahnukainen, 2001 b).

Tunnistin molemmissa tutkimuskouluissa opettajien keskinäisen hyvän yhteishengen merkityksen paikoin hyvin vaativan työn voimavaraksi. Berg ja Schneider (2012) kannustavat opettajia eettisiin pohdintoihin suhteessaan inklusioon resursien tai koulutuksen vähäisyydestä huolimatta toteamalla:

The lack of resources and expertise in schools should not automatically lead into the ethical argument that special settings are meeting better the needs of children with exceptionalities (Berg & Schneider 2012, 133).

Opettajien on punnittava suhteensa muuttuvaan opetukseen ja siihen liittyviin arvoihin, oli sitten kyse tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta tai nykymuotoisen erillisen erityisopetuksen purkamisesta ja inklusiosta (ks. esim. Mäkinen, 2013; Berg & Schneider, 2012, 133–134; Kozleski & Waitoller, 2010, 658). Muutokseen sopeutuva ammattimainen suhde opettajuuteen ja opettajan työhön antaa myös työyhteisölle mahdollisuuden kehittyä. Opettajien kiinnittyminen inklusiivisiin käytänteisiin oli nähtävissä tutkimuskentällä:

Sitten kun saadaan vielä esteetön koulu... ja toi teknologia, piti sanoa, että näkisin, että siitä olisi tosi paljon apua, jos joka luokassa olisi mahdollisuus ottaa vaikka kymmenen läppäriä milloin tahansa, milloin niitä tarvitaan, ettei tarvitse erikseen varata tietokonealuokkaa viikkoa etukäteen. Tekniikka on myös yksi mahdollisuus eriyttää opetusta. Ja lähtökohtaisesti pidän kaikille oppilaille samat kokeet, mutta alleviivaan tiettyjen oppilaiden kohdalla sitä, että keskity tohon ja käyn antaan vinkkiä kokeen aikana ja tarvittaessa tukaria, uutta näyttömahdollisuutta tai jotain muuta. Voin sanoa oppilaille, että sun kohdallasi tää koe ei ole se merkittävin juttu. Saa näyttää myös toisin osaamistaan. (T4H2)

Aineistossa luokan suvaitsevan, avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin nähtiin luovan pohjaa inklusion onnistumiselle. Sen koettiin olevan inklusion selkäranka. Niin sanottu erityisoppilas saattoi olla myös se henkilö, joka rakensi luokkahenkeä, uskalsi olla oma itsensä ja toi siten luokkatyöhön jokaisen hyväksymiseen kannustavaa lisäarvoa (ks. Vetoniemi & Kärnä, 2019, 9). Lakkala (2008, 217) kirjoittaa, että erilaisten oppijoiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan ei ole inklusiota, ellei oppilaiden osallisuutta yhteisössä varmisteta. Opettaja kuvasi tukea tarvitsevan oppilaan onnistunutta asettumista osaksi luokkaa:

Joo. No mun luokassani, siis mun valvontaluokassani, siis jos aatellaan inklusiota, kun siellä on yks erityisoppilas integroituna tavallaan, niin se toimii erittäin hyvin, kun hän sattuu olemaan hyvin, hyvin... kaikin puolin myönteinen ja semmonen rakentava siinä ryhmässä, niinku, oppilas tulee toimeen kaikkien

kanssa, että sillä tavalla hän ei mitenkään pompsahda siellä, että hän olisi jotenkin erityinen. Hänellä on omat oppimisvaikeutensa, ne on siten tavallaan otettu huomioon. (8H1)

Tutkimuksessa inklusiivisen pedagogiikan ja inklusiivisen opetuksen sekä opettajuuden määrittelyä ei koettu helpoksi (ks. Florian & Spratt, 2013). Opettajien täydennyskoulutus nousi selkeäksi inklusion implementoitumista tukevaksi asiaksi. Opettajien rooli on muutoksessa ja monet eri tahot määrittelevät sitä omien intressiensä mukaisesti (esim. Kiilakoski ym., 2005). Tämä toteamus näkyi tutkimuskentällä opettajien pohdintana omasta muuttuvasta roolistaan ja vaillinaisesti toteutetun inklusion tuottamasta epävarmuudesta ja epäjärjestyksestä. Keskusteluissa nousi esiin pohdinnat työn muuttumisesta: *Tämä ei ole enää todellakaan sama ammatti, johon valmistuin* (5H1).

Kokeneetkin opettajat kokivat kaipaavansa koulutusta sekä inklusioajatteluun että inklusiiviseen pedagogiaan perehtymiseksi. Inklusiivinen opetus edellyttää sen omakohtaista sisäistämistä. Mitä se tarkoittaa? Yleisen ymmärryksen lisäksi inklusion asettumisen osaksi oman koulun arkea koettiin vaativan koulun vakiintuneiden käytänteiden uudelleen arviointia ja muutosta toimintakulttuuriin. (ks. Waitoller & Artiles 2013, 347; Isosomppi & Leivo, 2015, 689.) Opettaja ymmärsi inklusion idean, mutta pohti sen toteuttamista:

Ensimmäisen kerran alan tätä asiaa ymmärtää... Tää on sama juttu - induktiivinen ja deduktiivinen, että miten päin se siivilä on. Niin, todellakin... niin se onkin ihan hyvä asia. Se, että me lähdetään siitä, että meillä on paljon yhteistä ja me kuulumme joukkoon, niin sitten kun sen päälle havaitaan, että me olemme jokainen yksilöitä ja otetaan se yksilöllisyys huomioon, niin se näkökulman vaihtaminen inklusioon on tavallaan ihan perusteltua. Mut sitte taas se, että kuinka se sitte toteutetaan ja saadaan koko joukko mukaan, josta oon aikaisemminkin sanonu, niin kyllä meillä haasteita piisaa. (16H1)

Siinä missä aineenopettajat pohtivat pärjäämistään suurten ryhmien ja tuen oppilaiden kanssa, erityisopettajat mieltivät omaa rooliaan vielä kehittyvässä yhteisopettajuuden mallissa. Esimerkkinä erityisluokanopettajan kokemus statistina toimisesta:

Alaluokilla tää jotenkin toimii, mutta yläkoulussa, omaa ammatitaitoa yhtään väheksymättä, se aineenopettaja on sen aineen asiantuntija, jota hän opettaa, niin tavallaan se meidän erityis-

luokanopettajien rooli siinä aineenopettajan apuna on olla se poliisi... tai jaetaan ne ryhmät, ja ota sää toi ryhmä tuohon viereiseen tilaan ja mene niitten kanssa näitä asioita. Aineenopettaja kuitenkin sanoo, että mitä tehdään, se erityisluokanopettaja seisoo siellä sitten niitten kanssa ja tekee. No, okei helpollahan siinä sikäli pääsee itte, mutta se hyöty, mitä siitä [yhdessä opettamisesta] haluttais hakee tällä aineenopettaja-työpari -systemillä, ei mun mielestä toimi niin... mutta siinä arjen opetustyössä, niin mikä erityisopettajan rooli on siinä toisena aikuisena? Se on aika vaikea ammatillisesti. (T2H1)

Erityisopettajan pohdinta opettajien roolituksesta osoittaa uudenlaisen yhteistyön vaativan ohjausta, mallinnusta, yhteistä suunnittelua ja opettajien pedagogisten ajatusten kohtaamista. Mikäli opettajilla on hyvin erilaiset käsitykset siitä, miten opetusta tulisi järjestää, voi yhteistyö olla hankalaa. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien yhteistyö vaati alkuun suunnittelua, ääneen ajattelua ja kompromisseja. Tiimityötä tekevä työpari kuvasi yhteistyötään: *Työpariajattelu, yhteistyö. Se toimii ja se sujuu, kun saa valita työparin. Työ vaatii niin paljon, että yhteistyön on sujuttava* (T2H1, T2H2). Myös erityisopettajien haastatteluissa ja keskusteluissa tuli esiin säännöllisen ajan varaaminen yhteisten tuntien rakentamiseen sekä opetuksen ja oppimisen arviointiin. Tämän kaltaisen yhdessä tekemisen koettiin hakevan yläkoulussa vielä muotoaan ja vaativan jo edellä todettua täydennyskoulutusta. Samanaikaisopetus, yhteisopetus tai oppiainerajat ylittävän yhteistyön ja toiminnan mallit määrittävät eri tavoin. Samanaikaisopetusta ovat määritelleet esimerkiksi Cook ja Friend (1995) sekä Takala (2010) ja Rytivaara (2012). Sitä on kuvattu yhteisessä tilassa tapahtuvaksi kahden tai useamman opetusalan ammattilaisen tarjoamaksi heterogeenisen ryhmän opetuksesi. Takala on kuvannut samanaikaisopetusta myös yhteisopettajuudeksi. Useamman ammattilaisen yhteisopettajuus tai monialainen toimijuus edellyttää Cookin ja Friendin (1995) mukaan jokaisen opettajan aktiivista osallistumista opetukseen sekä oppilasryhmän oppilaiden moninaisuutta ja opettamista samassa tilassa. Sirkko ym. (2020) ovat määritelleet yhteisopettajuuden yhteistoiminnaksi, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja myös arvioivat yhdessä opetusta.

Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat vierastivat heille työpariajattelussa varattua roolia järjestysmiehinä. He mielsivät roolinsa inklusiivisessa yläkoulussa moninaisemmin: opetustyön lisäksi liikkuvaksi voimavaraksi sekä opettajille että tukea tarvitseville oppilaille mutta myös voimavaraksi opetus- ja oppimistilanteiden suunnitteluun, ja kaikille yhteisen opetuksen kehittäjiksi yhteistyössä toisten

opettajien kanssa. Idol (2006) on arvioinut samaan tapaan tien kohti inklusiivista koulua kulkevan moninaisen yhteistyön kautta. Waitoller ja Artiles (2016, 366) kuvaavat tämän kaltaista oppilaan tuen tarpeet huomioon ottavaa yhteistyötä ja eriyttävää ohjaamista opetuksen kuratoinniksi (curating).

Erityisopettajat näkivät, että erilaisten interventioiden toteuttaminen esimerkiksi yhteisöllisen oppilashuollon toimijoiden kanssa voisi kuulua osaksi erityisopettajan työtä. (ks. Takala ym., 2009, 163; Paju ym., 2016). He kuvasivat työnsä muuttumista:

Erityisopettajan rooli inklusiivisessa koulussa on perinteistä oppilastyötä laajempi. Erityisopettajilla on konsultoiva rooli, joka on rakennettu osaksi työnkuvaa. Oppilaat eivät aina siirry meille [pienryhmään], vaan me liikutaan. Tuetaan sekä opettajia että tehdään töitä oppilaiden kanssa. (14H1, 14H2)

Inklusiivisessa koulussa pienryhmäopetuksella nähtiin olevan edelleen merkitys vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa:

Jos on kyse vaan oppimisesta, niin silloin se yhteinen luokkatyöskentely voi olla ihan hyvä ratkaisu. Jos [vahvempaa tukea tarvitsevalle oppilaalle] on muutakin, mitä pitäisi harjoitella, niin luokkatyöskentely ei silloin välttämättä auta siihen. Jostushan se on pelkästään sitä, että tehdään rauhassa, ja oppilas saa huomiota, kun opettaja on vieressä koko ajan. Tai sitten voi olla, että jossain vaiheessa ruvetaan puhumaan muutakin, mutta se tulee sitten, jos tulee. Se vaatii sellaisen luottamuksen löytymisen... Tätähän ei välttämättä huomata, kun puhutaan samanaikaisopetuksesta, että tämä puoli jää pois. (T5H1).

Yläkoulun kääntäminen 'inkluisioasentoon' vaatii koulutusta. McIntyre (2009) on esittänyt opettajankoulutuksen kehittämistä enemmän käytännön suuntaan. McIntyre (2009) on havainnut, että hyvät arvosanat opetuksen teoriasta eivät ole suoraan suhteessa hyviin pedagogisiin strategioihin ja siksi käytännön ottaminen vahvemmin mukaan osaksi opintoja voisi tukea opettajia inklusiivisessa luokkatyössä. Etenkin aineenopettajien koulutuksessa inklusiiviseen kasvatukseen perehdyttäminen tai harjaantuminen todettiin olevan vähäistä. Yläkoulussa yhteisopettajuus ja työpariajattelu edellyttävät mahdollisuuksia yhteistyön toteuttamiseen. Opettaja kuvasi osan yhteisopettajuuden esteistä liittyvän opetusvälineiden rajallisuuteen ja osan lukujärjestyksen laatimiseen siten, että yhteistyö aineenopettajien kesken on mahdollista:

Taas päädyttiin niihin resursseihin ja reunaehtoihin tilojen ja lukujärjestysten yhteensovittamisesta. Alakoulun puolella tämä on varmaan helpompaa. (Päiväkirja 11.1.2017)

Erityisopettajien joustavat siirtymät pienryhmäopetuksesta samanaikais- tai yhteisopettajaksi ovat yläkouluissa jo paljolti vakiintuneita inklusiivisen tuen tarjoamisen tapoja. Waitoller ja Artiles (2016) esittävät opettajien inklusiovalmiuksien lisäämistä yliopistojen ja oppilaitosten yhteistyönä. Se palvelisi sekä opettajia että tutkijoita. Tämän tutkimuksen perusteella inklusiivisten opetuskäytänteiden tutkiminen ja niihin harjaantuminen ovat olleet opettajakoulutuksessa niukkoja ja aiemmin tämän kaltaista ohjausta ei ollut tarjottu lainkaan. Opettajat, joilla oli kokemusta tuen oppilaiden opettamisesta tai he olivat saaneet koulutusta siihen, suhtautuivat kaikille yhteiseen opetukseen myönteisemmin kuin opettajat, joilla ei heterogeenisten ryhmien opettamisesta ollut henkilökohtaista kokemusta. Tässä tutkimuksessa havainto on saman suuntainen kuin aiempien tutkimusten tulokset (ks. Ferreira & Mäkinen, 2017, 52; Varcoe & Boyle, 2013). Ainscow ja Sandill (2010) ovat korostaneet myös oppilaitoksen oman toimintakulttuurin merkitystä ja koulun johtamista osana inklusioprosessia.

6.3 Oppilashuolto osana inklusiivista yläkoulua

6.3.1 Osallisuus

Nikkilän yläkoulussa oppilashuollon rooli koulun yhteisöllisen ja inklusiivisen infrastruktuurin rakentajana liittyi vahvasti oppilaiden osallistamiseen. Oppilashuolto-ryhmän jäsenten puheessa korostui oppilaiden moniäänisyyden kuuleminen. Myös niiden oppilaiden äänen kuuleminen koettiin tärkeäksi, jotka eivät osallistuneet aktiivisesti oppilaskunnan hallituksen työhön tai tukioppilastoimintaan. Oppilaan-ohjaaja näki yhteisöllisen oppilashuollon mahdollisuudet inklusiivisen kouluyhteisön kehittäjänä:

Ja nää tämmöset tehtävät, joissa on paljon samaa ja yhteistä. Silloin [yhteisöllinen] oppilashuoltoryhmä voisi olla sellainen, joka [voisi toimia siinä työssä], joka liittyy siihen osallistamiseen. Ja meillä [oppilashuoltoryhmän jäsenillä] on sellaista tietoa ja kokemusta, että niiku arjessa helposti nähdään, miten sitä voisi toteuttaa.

Kysyessäni oppilashuoltoryhmän toimijoilta, miten yhteisöllinen oppilashuoltotyö voisi heidän mielestään vaikuttaa inklusiivisen koulun rakentumiseen, puhe alkoi käydä vilkkaana. Oppilaanohjaaja, terveydenhoitaja ja kuraattori näkivät kaikille yhteisen inklusiivisen koulun yhteisöllisen oppilashuollon tehtäväksi, jota tulisi kaikin keinoin tukea. Inklusion jäsentymättömyys käsitteenä vaikutti heidän mielestään siihen, että oppilaiden kasvua ja kehitystä tai osallisuutta tukevaa toimintaa ei ole osattu ajatella osana inklusiota. Tulkitsin heidän viittaavan inklusiosuunnitelman puuttumiseen, josta myös opettajat olivat maininneet. Keskustelu osallistamisen, osallistumisen ja oppilaiden vaikuttamisen parantamiseksi virisi:

- Kun tehdään niitä koulukohtaisia juttuja [oppilashuoltosuunnitelmaa], niin voisi laittaa yhteen kohtaan tämän ihan aiheeksi, miten yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä voisi tukea inklusiivista koulua. (1OH1)
- Jos vaikka se yhteisöllinen ryhmä, jossa olis [kaikki mukana], niin voisivat yhdessä miettiä näitä ajatuksia. Sieltä vois tulla vaikka mitä hyviä ajatuksia, kuinka sitte oppilaat vois osallistua ja vaikuttaa tän koulun asioihin. (1OH2)
- Aivan upea tilanne tässä olis se, ja sitten vielä se, että jos siinä pystyttäis toimimaan niin, että se oppilaiden edustus ei kulminoituisi sinä tietynä aikana, johonkin tiettyyn henkilöön, vaan että tiedettäis, että oppilaiden edustus vaihtuu ja usealla oppilaalla olis mahdollisuus [olla toiminnassa mukana]. (1OH2)
- Ja vois olla työpajoja, kerättäis tietoa ja ideoita oppilailta ja muilta, vaikka siinä monialaisten – jutussa. (1OH3)

Oppilailta saadun palautteen ja kehittämisehdotusten tuli heidän mielestään myös vaikuttaa koulun toimintaan.

Ja sit kun meillä on tää palaute, että mää koen, että meidän pitää mennä peilin eteen ja katsoa ja kysyä siellä peilin edessä, mitä me tällä palauhteella tehdään. (1OH2)

Oppilashuollon toimijat näkivät esimerkiksi monialaisen oppimiskokonaisuuden (MOK) työskentelyn väyläksi rakentaa inklusiivista toimintakulttuuria. He kokivat, että MOKin idea siitä, että erilaiset rajojen ylitykset ovat toiminnassa

sallittuja, sisältävät jo itsessään ajatuksen inklusiosta. Oppilaiden työpajat voisivat ideoida inklusiivisia rajanylityksiä. Oppilashuollon väkeä kuunnellessani aloin pohdita moniammatillisuuden ja perinteiset rajat rikkovan kasvatustoiminnan merkitystä osana inklusiota.

Näähän on vaan sopimuksia, kuinka me tätä opetusta toteutetaan. Ideahan on se, että nää lapset ja nuoret oppivat paitsi asioita, niin toimimaan myös yhdessä. Tää on vähän niinku nää meidän syksyn retket. Niin siinäkin voidaan nähdä, ett sekin olis niinku sitä inklusiota, kun tehdään ja opitaan asioita yhdessä. (1OH2)

Kuten oppilashuollon jäsen edellä totesi, 'oppimisen moninaisuus' voisi osaltaan palvella moninaisia oppijoita.

6.3.2 Inklusio arvoina ja toimina

Oppilaanohjaaja esitti, että yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä voisi olla ryhmä, joka miettisi yhdessä, millä tavoin koulussa inklusio näkyisi arvoina ja toteutettavina toimina. Ryhmä voisi kiinnittää huomiota kaikkien oppilaiden osallistamiseen ja osallistumiseen:

Itse mä oon aika monta kertaa koittanut puhua opettajien kanssa siitä esimerkiksi, että millä tavalla määritellään joku oppilas luokan luottamusoppilaaksi. Ja jos aatellaan tällaista oppilastehtävää, ja jos se on tasaisesti jakautunut sen yläkouluajan, jonka oppilaat ovat meillä, sillä tavalla, että jokainen sen luokan oppilaista on jonkin ajan luokkansa luottamusoppilastehtävissä. Ihan samalla tavalla, kun jokainen oppilas on alakoulussa ollut järjestäjän tehtävissä. Niin minusta me päästään ainakin yhteen sellaseen asiaan, jota vois pitää sellasena inklusion osallistavan merkityksen lähtökohtana. Kaikilla oppilailta on oikeus olla omanlaisiansa, ja tässä [luottamusoppilas] tehtävässä se hyväksytään. Ja silloin oppilashuolto [kaikkineen] voisi olla sellainen, joka pystyis vaikuttamaan siihen osallistumiseen ja osallistumiseen... Ja siitä tulis sellainen koulun yhteinen käytäntö. (1OH2)

Singal (2008) kuitenkin toteaa, että inklusio ei tarkoita, että tuen oppilaista tulee väistämättä oman luokkansa tai yhteisönsä jäseniä esimerkiksi oppilashuollon tukitoimin, mikäli yhteisön yhteiset arvot ja asenteet eivät ole valmiit kaikille yhteiseen

kouluun (ks. Peterson & Hittie, 2003, 41). Laajan inklusionäkemyksen mukaan osallisuuden tai osattomuuden kokemukset ovat koko koulu yhteisön asioita. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuus ei tarkoita vain oikeutta kuulua mukaan, vaan siihen kuuluu myös vastuu toisista ja jokaisen ryhmän jäsenen osallisuudesta (ks. myös Kiilakoski, 2007).

Mukaan kuulumisen ja mukaan ottamisen kokemukset olivat tämän tutkimuksen perusteella oppilaille merkityksellisiä kaikille yhteistä koulua määrittäviä asioita. Löytyykö minulle paikka uudessa luokassa, oli ala- ja yläkoulun nivelvaiheen polttavin kysymys ja pohdinta 'porukoihin pääsemisestä' toistui koko yläkoulun ajan. Voidaan ajatella, että toimiva ryhmä ja hyvä luokkahenki ovat inklusiivisen toimintakulttuurin polttoainetta, mutta myös sen lähtökohta ja tulos. Kulttuuri, arvot ja normit eivät synny annettuina, vaan ne vaativat jatkuvaa työtä. Yhdessä toimimisen pelisääntöjä ja etiikkaa voi tarkastella Hallamaan (2017) mukaan havainnoimalla, millainen suhde luokan jäsenillä on toisiinsa ja toisaalta, miten kukin oppilas yksilönä suhtautuu omaan ryhmäänsä. Haastattelussa opettaja totesi:

Ja just toi, mitä sää sanoit, että tuntuu, että sellaisen [moninaisen] ryhmän kanssa pitää tehdä tavallista enemmän töitä, että sen saa pysymään kasassa. Ja ne lapset kasvatettua suvaitsevaisiksi.
(6H3)

Luokanohjaajan ja opettajien rooli ryhmähengen rakentamisessa korostuu. Mikäli he osoittavat, että luokassa on jokaiselle tilaa ja arvo, siitä muodostuu ryhmän yhteinen normi. Opettaja pohti jokaisen mukaan ottamista:

Se vaatii sen ryhmän semmoseen yhteenkuuluvuuteen panostamista. Jos siellä on erityisoppilas, että saa mukaan. On sitten kuulovammainen tai näkövammainen tai sitten jotain mielenterveyteen liittyviä asioita. Mitä pitää tietää, että osaa huomioida.
(6H2)

Samaan ilmiöön viittaa esimerkiksi Zoll (1998), joka kirjoittaa 'toisenlaisen' olevan haaste ryhmän sosiaaliselle koheesiolle ja pohtii, tarvitaanko sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentamiseen tai säilyttämiseen erillisiä instituutioita (ks. Berg & Schneider, 2012, 133). Suomalainen peruskoulu on ajateltu yhteiskunnallista koheesiota ylläpitäväksi instituutioksi (esim. Tervasmäki & Tomperi, 2018). Perusopetuksen merkityksen oppilaiden lähtökohtia tasoittavana tekijänä on nähty kuitenkin heikentyneen 2000-luvulla (Bernelius, 2013; Bernelius & Huilla, 2021). Ristiriitaiseksi kehityksen

tekee se, että samaan aikaan monimuotoisuus vaikuttaa tulleen muualla yhteiskunnassa aiempaa hyväksytyimmäksi ja näkyvämmäksi. Voidaankin kysyä, ylläpitääkö tai tuottaako peruskoulu omilla käytänteillään piiloisesti rakenteita, jotka tukevat 'kuplautumisen' kulttuuria.

6.3.3 Inklusiota tukeva oppilashuolto

Osallisuuden ja osallistumisen lisäksi yksinäisyys, kiusaaminen, poissaolot ja työrauha olivat asioita, jotka tulivat esiin, kun tarkastelin oppilashuollon toimijuutta osana rakentuvaa inklusiota. Tutkimukseen osallistuneet oppilashuoltoryhmän jäsenet pitivät etenkin lasten ja nuorten kokemaan yksinäisyyteen puuttumista asiana, johon oppilashuollon pitäisi pystyä tarttumaan koko toimijuudellaan. Tätä kuvastavat seuraavat otteet:

Jokaisella pitäisi olla yksi ystävä. Olen huomannut ahdistuneisuuden taustalta, että miten paljon vaikea asia se on, jos ei ole yhtään kaveria verrattuna siihen, että on ahdistusta mutta on kavereita. Eikä mikään aikuisen kanssa keskustelu korvaa sitä [ystävää]. (2OH2)

Erilaisuuden ymmärtäminen [on tärkeää]. Kyllä he sanoo tuolla, että ei ole yhtään ystävää. Se tuntuu tosi pahalta. (2OH3)

Toimiessani välituntivalvojana tein tutun kierroksen koulun eri kerroksissa. Samalla kun seurasin oppilaiden toimintaa havainnoin inklusiolasit päässäni, mitä talossa tapahtuu. Pysähdyn kolmannen kerroksen aulaan ja katselen ympärilleni: Aurinko paistaa aulan isoista ikkunoista hieman vinosti sisään. Osa oppilaista istuu ryhmissä, jotkut kaverukset vierekkäin ja sitten ovat yksinolijat. Tavallisesti käyn yksin istuvilta kyselemässä kuulumisia. Niin nytkin. Yksi itsekseen istuvista oppilaista kertoo kaiken olevan ok, mutta haluavansa olla hetken rauhassa ja siksi istuvansa yksikseen. Kaikille se ei ole oma valinta. Edellisellä viikolla samalla kierroksella partioidessani kahdeksaluokkalainen poika sai minut hiljaiseksi, kun kyselin hänen kännykän käytöstään. Hän totesi kännykän selaamisen tekevän yksin olemisesta helpompaa. Kännykkä voi olla oppilaalle turvalaite, jonka avulla hän legimitoi paikkansa joukossa. Yksin mutta mukana. Oppilaita osallistavan yhteisöllisen oppilashuollon toiminta voisikin korostua esimerkiksi niiden oppilaiden kohdalla, jotka ovat tulleet kouluun muualta tai kesken lukuvuoden. Mukaan pääseminen ei kaikille ole helppoa. Joku tarvitsee kaveritaitoihinsa tukea tai tukioppilaan, joka vetää mukaan uuteen

kouluun ja toimintaan. Kuraattori kuvasi yläkouluaikaa: *Onhan tää oppilaille, aina-kin osalle, hankalaa aikaa. Pitäis mahtua porukoihin. Aina ei mahdu* (muistiinpanot 9.1.2018). Osallisuuteen ja osallistumiseen tarvitaan toisinaan ammattilaisten apua.

Osallisuuden ja osallistuminen tukeminen sekä jokaisen mukaan ottaminen nousi asiaksi, joka huolestutti oppilashuollon ammattilaisia. Samaan asiaan ovat kiinnittäneet huomiota Lempinen ym. (2018), jotka toteavat tutkimuksessaan, että lapsuudessa ja nuoruudessa koetulla yksinäisyydellä voi olla monenlaisia kielteisiä vaikutuksia hyvinvointiin ja mielenterveyteen myöhemmin elämässä. Tutkimuksessa korostetaan, että koulussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota lasten kokemaan yksinäisyyteen. Tutkijat esittävät asian kuuluvan kouluterveydenhuollolle, mutta tässä tutkimuksessa yksinäisyyttä ehkäisevä ja osallisuutta tukeva toimijuus nähtiin kuuluvan keskeiseksi osaksi myös laajemmin yhteisöllisen ja moniammatillisen oppilashuollon toimintaa. (Lempinen ym., 2018, 178; Oppilashuoltolaki 1287/2013.) Myös Välijärvi (2017) on kiinnittänyt huomiota Pisa-raportissaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden tukemiseen osana kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemista.

Moniammatillinen yhteistyö on edellyttänyt muutoksia vakiintuneisiin toimintatapoihin ja valmiuksia rakentaa yhdessä uusia yhteisiä käytänteitä. Nikkilässä moniammatillisen ja yhteisöllisen oppilashuollon roolit kulkivat limittäin siten, että yhteisöllinen oppilashuolto teki yleisempää koulun toimintaan ja sen organisoitumiseen liittyvää työtä. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä oli työrukkanen, jonka työ konkretisoitui erilaisten interventioiden kautta joko oppilas-, ryhmä- tai luokkatasolla tapahtuviksi toimiksi. Yksi esimerkki ennaltaehkäisevästä oppilashuoltotyöstä olivat kuraattorin ja erityisopettajan luokkaseurannat:

Kierros seiskaluokilla alkaa olla loppuillaan. Tänään on 7J:n vuoro. Oppilaat antavat kukin vuorollaan luokalleen arvosanan työrauhasta. Numeroskaala on nelosesta kymmppiin. Siitä lasketaan jälleen keskiarvo ja saadaan arvosana ryhmän työrauhasta. Tämä sujuu hyvin. Muutama oppilas uskaltaa reilusti poiketa toisten antamista numeroista ja he antavat muita heikomman numeron. Keskiarvo hipoo kahdeksaa. Nuo pari kuutosta ja seiska johtavat juttelemaan luokan työrauhan merkityksestä. Yhteinen loppulema on, että aivan jokaisella luokassa on oikeus työrauhaan. Kunnioitetaan sitä. Tässä luokassa jokaiselle riittää kavereita, vaikka ajoittaista huutelua, läppää, olikin joskus ollut ilmassa. Kuraattori muistuttaa, että ”läppää ei ole”. Sovitaan yhdessä, että seurataan tilannetta. (Päiväkirja 25.4.2017)

Kouluterveydenhuollon rooli oppilashuollossa painottui selkeästi preventiiviseksi oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia seuraavien terveystarkastusten kautta. Niistä kertynyttä oppilaiden hyvinvointiin tai opetuksen järjestämiseen liittyvää anonymia informaatiota voitiin käyttää oppilaiden hyvinvoinnin ja koulutyön tukemiseksi yleisesti, mutta esimerkiksi kiusaamistapauksissa terveydenhoitaja otti suoraan yhteyttä oppilaan luokanohjaajaan.

Terveydenhoitajan kuvaamaa 'tukkimiehen kirjanpidolla' kertyvää anonymia tietoa oppilaiden hyvinvointiin liittyvistä asioista, kuten päihteiden käytöstä tai oppilaiden yhdenvertaisuuteen liittyvistä asioista, ei oppilashuoltoryhmän toimijoiden mukaan osattu riittävästi hyödyntää. Ennalta ehkäisevän toiminnan ja varhaisen puuttumisen nähtiin olevan tavoite, jota kohti pitäisi uudelleen pyrkiä:

Toikin oli aiemmin toisin. Esimerkiksi minä en ennä enää luokkiin, koska muu työmäärä on kasvanut niin paljon. Sellaiset spontaanit irrottautumiset eivät enää onnistu. Oma työ on muuttunut. Paljon toimitaan ajanvarauksella. (20H3)

Oppilashuollon palvelujen kasvanut kysyntä on johtanut siihen, että esimerkiksi kouluterveydenhoitajan tai koulupsykologin luokkakäynnit eivät enää olleet ajan puutteen vuoksi mahdollisia. Oppilashuoltoryhmän jäsen pohti työtään:

Olen haaveillut monta vuotta, että olisin esimerkiksi terveystiedon tunnilla mukana. En niinkään opettamassa niitä asioita, vaan kertomassa ja normalisoimassa sitä mielen terveyden maailmaa ja keskustelemassa... siitä voisi olla jopa enemmän hyötyä, kun kävisin luokissa, kun siinä on se koko luokka, kuin ottaisi siitä yksitellen kahta kolmea. Joku opettajista kysyikin sitä minulta. Nyt kysely on loppunut, kun en ole ehtinyt. Tämä harmittaa. Oppilaatkin ovat... jotkut ovat sanoneet siitä, että olis kauhean hyvä, että kävisit luokassa kaikille sanomassa sen, mitä sanoit minulle [viittaa henkilökohtaiseen tapaamiseen]. (2OH2)

Veikkovaaran yläkoulun opettaja koki, että oppilashuollon rooli oppilaiden hyvinvoinnin, jaksamisen ja oppimisen tukemisessa on keskeinen. Esiin nousi esimerkiksi toiselle asteelle siirtyvien tuen oppilaiden nivelvaiheen tiedonsiirto ja 'jälkihuolto':

Meillä oppilashuollon taso on hyvä. Oppilaiden asioihin poraudutaan ja paneudutaan. Ketään ei jätetä heitteille. Oppilaat käyvät kertomassa vielä lähdettyäänkin, miten menee. Vaikka he täältä lähtevätkin, niin heitä koetetaan kannatella vielä seuraaval-

lakin asteella, sen minkä voidaan. Että sillain kyllä ollaan varsin kodinomainen tai turvallinen koulu yhteisö. (T4H1)

Tässä tutkimuksessa toimivien luokkien rakentaminen koettiin opettajien puhunnassa oppilaiden ja opettajien työtä sekä toimivaa inklusiota merkittävästi raamittavaksi asiaksi. Heterogeenisten ryhmien koettiin kestävän hyvin oppilaiden moninaisuutta ja mukautuvan muuttuviin tilanteisiin silloin, kun luokat oli rakennettu huolella ja resursoitu tarkoituksenmukaisesti. Yksi opettajista pohti ryhmän kantokykyä:

Kyllähän se on niin, jos ajattelee oppilaan integroimista [inklusiota], sehän on kiinni sen oppilaan kyvyistä, se on kiinni sen ryhmän vastaanottokyvyistä, se on kiinni siitä aineesta, se on kiinni luokkatiloista, se on kiinni niin monista asioista, onnistuuko se, että ei sitä voi tietää etukäteen. Se on vaikea tilanne. (9H2)

Oppilashuollon merkitys inklusiivisen yläkoulun keskeisenä toimijana tuli esille useissa opettajien haastatteluissa. Haastavien tilanteiden purkaminen yhdessä esimerkiksi luokan ja koulukuraattorin kanssa koettiin toimivaksi oppilashuollolliseksi interventioiksi. Samoin koulukuraattorin ja erityisopettajan luokkakohtainen ilma- piiri- ja työrauhaseuranta sekä erilaisten kiusaamiseen tai ryhmästä ulos jäämiseen liittyvien tilanteiden selvittely luokanohjaajan työparina ajateltiin toimivaksi tavaksi puuttua yksittäisten oppilaiden, ryhmän tai luokan toimintaan. Esimerkkinä interventioista seuraava:

Perjantaina koulupäivä oli jo iltapäivän puolella, ja oppilaat kielten tunnilla. Luokassa oli opettajan mukaan levotonta eikä työ kaikilta tahtonut luistaa, vaikka energiaa muuhun puuhasteluun kyllä riitti. Yksi oppilaista taiteili 'kikkelikuvan' paperiin sekä kirjoitti asiattoman viestin kuvan viereen. Kuva tavoitti vastaanottajan ja samalla opettajan, joka sai selvittääkseen asian. Selvisi, että viestin saanut oppilas oli joutunut aiemminkin tilanteisiin, jossa hänen kustannuksellaan oli naureskeltu ja hänen olonsa saatettu epämuikavaksi. Opettajan tueksi tilanteen purkamiseen tuli mukaan koulukuraattori ja asiasta tiedotettiin osallisten koteihin. Viikonlopun jälkeen koulukuraattori pyysi minut erityisopettajana työparikseen ja haastattelimme oppilaita, jotka olivat kiusanneet luokkatoveriaan. Kuvan piirtänyt taiteilija itse ei alkuun pitänyt kuvan lähettämistä ikävänä, vaan pikemminkin hauskana juttuna. Kun tilannetta avattiin draaman avulla siten, että piirtäjä

olisi itse ollut vastaavan pilkan kohteena, asia alkoi aueta ja vedet kohosivat kiusaa tehneen oppilaan silmiin. Kuvan piirtäneen oppilaan apuri ei ollut koulussa, joten hänen kuulemisensa jäi seuraavaan päivään. Hain kuitenkin kuraattorin huoneeseen keskustelemaan vielä toisen saman luokan oppilaan, joka oli osallistunut yhteisen luokkatoverin häiritsemiseen kotitaloustunnilla. Suhtautuminen kiusaamiseen oli vähättelevä (keskustelu kuraattorin ja oppilaan kesken):

oppilas: Jaa, mitä mä olen tehnyt? Sehän oli vaan sellanen juttu...

kuraattori: Olit hiipinyt Oton taakse ja laittanut sähkövatkaimen kierrokset täysille... Oton sormet jäivät melkein pyörivien vispilöiden väliin, kun hän yritti sammuttaa vatkainta. Onko se sinusta ihan ok?

oppilas: No, joo, ei...se oli vaan hauskaa...mulla ei oikein ollu tekemistä. Eikä se ollu edes mun idea, vaan Niilon.

kuraattori: Voiko sinua tällä tavalla ohjailla? Teet tyhmyyksiä, kun joku käskee?

oppilas: Joo kai sitten, mutta Niilo on just sellainen, että se ei jää koskaan kiinni, vaikka ne on sen ideoita...

kuraattori: Se ei poista sinun vastuutasi, jos toimit itse hölmösti.

oppilas: Ei. Anteeks.

Asiaa sovitteltiin kuraattorin työhuoneessa ja kävimme yhdessä läpi sitä, milloin ”läppä” muuttuu koulukiusaamiseksi, ja mitä siitä seuraa. Asia tuli ymmärretyksi. Kuraattori jäi vielä keskustelemaan oppilaiden kanssa, kun poistuin omalle oppitunnilleni. Sovimme, että taiteilijana kunnostautunut oppilas tulisi pienryhmäluokkaan opiskelemaan toviksi, jotta luokkaan saataisiin palautettua työrauha.

Palasimme asian ääreen uudelleen, kun Niilo tuli kouluun. Hänen ja kiusan kohteeksi joutuneen oppilaan kanssa käytiin samanlainen keskustelu kuin edellisenä päivänä. Niilo oli hyvin perillä, mitä oli tapahtunut ja mistä oli keskusteltu, joten siitä päätelimme, että tieto luokan sisällä kulkee. Niilo ei kuitenkaan tunnistanut sitä roolia, jonka useampi oppilas mutta myös opettaja, oli hänen kohdallaan havainnut. Hän ei ollut huomannut

olevansa arkkitehtina niille tilanteille, joissa luokassa oli kehitelty vaihtoehtoista toimintaa opiskelulle esimerkiksi erilaisia ”jäyniä” tekemällä tai toisia kiusaamalla. Hän oli vilpittömän hämmästynyt saamastaan roolista ja yhtä vilpittömästi hän myös lupasi korjata toimiansa ja keskittyä itse asiaan eli koulunkäyntiin. Otto hyväksyi anteeksipyynnön. Luokkaa opettaville opettajille lähti pyyntö toimittaa havaintoja luokan työskentelystä, jotta voisimme puuttua epäkohtiin ”reaaliajassa”, sillä oppilaille eilinen oli jo lähes muinaisaikaa ja vahvasti mennyttä, jota ei viitsisi muistella ”koko aikaa”, kuten yksi kiusaamiseen osallistunut oppilas totesi. (Episodiaineisto vko 7–8/2017)

Opettajat kokivat oppilashuollon konsultatiivisen toiminnan tukevan inklusiivisia opetusjärjestelyitä. Takala ym. (2009,169) kuvaavat esimerkiksi erityisopettajien toimivan moninaista yhteistyötä rakentavassa roolissa. Tässä tutkimuksessa terveydenhoitajan, koulupsykologin ja koulukuraattorin palvelut liitettiin samaan tuen ketjuun. Moniammatillisen yhteistyön joustava toimiminen ja yhteistyön kehittäminen koettiin sekä oppilashuollon että opettajien aineistossa oleelliseksi osaksi inklusiivisen yläkoulun toimintaedellytyksiä. Rantavuori (2019) kuvaa tätä toimintaa relationaalisen asiantuntijuuden rakentamiseksi. Koskela on todennut (2009, 162–163) ammatillisen yhteistyön konkretisoituvan etenkin oppilaskohtaisissa ongelmatilanteissa. Kansainvälisesti vertaillen suomalaisessa peruskoulussa opettajan oppilashuollollinen vastuu oppilaasta ja luokasta on määritelty laajaksi (Koskela 2009, 23–24). Tämän tutkimuksen perusteella ristiriitaiseksi asian tekee oppilashuollolliseen työhön varatun resurssin niukkuus. Opettajien kokemuksen perusteella yläkoulussa oppilashuollollisen työn määrä on kasvanut merkittävästi, mutta siihen varattu ajallinen resurssi on pysynyt ennallaan.

Oppilashuollon ja opettajien yhteistoiminta vaatii toimiakseen suunnittelua ja yhteisten toimintatapojen kehittämistä. Oppilashuoltoryhmän toimijat pohtivat myös tiedonkulkua, tietosuojaa ja työnjakoa:

En tiedä kuuluuko tämä tähän, mutta toi tiedonkulku on kyllä tärkeä. Sitä voi joutua kummallisiin tilanteisiin, jos tieto ei ole kulkenut. Ja tulee väärinkäsityksiä ja asiat mutkistuu, ja ne näytävät koulun ulkopuolella hulluilta, jos perheessä tajutaan, että tieto ei ole kulkenut koulun sisällä... , miten se on mahdollista. (20H3)

Niin, mutta nyt se [salassapitovelvoite] on mennyt vähän yli. Sitte ei mikään tieto kulje [ja se voi vaikeuttaa ja viivyttaa keskinäistä yhteistyötä]. (20H1)

Yksittäisen oppilaan tai ryhmän haasteet, toisinaan tuen tarpeen kasaantuminen tai tilanteiden kärjistyminen edellyttävät kouluyhteisöltä moniammatillista osaamista ja opettajilta tiimityöhön ja oppilashuoltoon soveltuvaa ammattitaitoa. Opettajien ja oppilashuollon toimijoiden säännöllinen yhteistyö ja selkeä työnjako koettiin palvelevan kaikkien työtä. Lisäksi toimivan tiedonkulun koettiin edesauttavan moniammatillisesti toimivan koulun kykyä reagoida alati kuplivan yläkoulun arjessa kulloinkin pinnalla olevaan. Opettajien kuvaamat epäjärjestyksen ja hektisyyden kokemukset tulivat esiin myös oppilashuollon puhunnassa. Puhetta leimasi kiire. Kuormittuneet opettajat turvautuivat aiempaa herkemmin oppilashuollon ammattilaisten apuun. Kuraattori kuvasi kokemustaan:

Kyllä se kiire ja työn määrä näkyy. Minullakin tuo viime kuukausi oli aivan järkyttävää. Minulla ei ole ollut ikinä niin kiire kuin silloin. Ihmettelen, että muistini pelasi, [asioita oli niin paljon.] (20H1)

Työkuorman kasvaessa oppilashuollon ammattilaiset kokivat, samaan tapaan kuin opettajat, ammatillisen yhteistyön ja ammattitaidon merkityksen kasvaneen: *Mun mielestä se luottamus, jonka mainitsit, on iso asia, ainakin ittelle, että luotetaan toistemme ammattitaitoon.* (20H3)

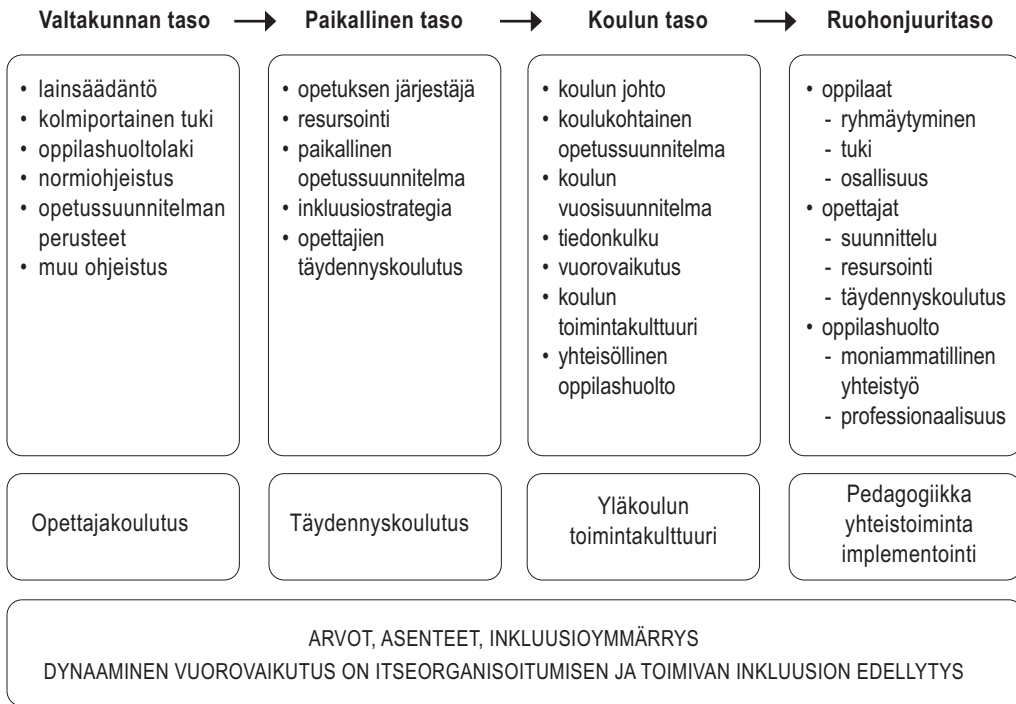
Luottamuksesta toimivan yhteistyön perustana kirjoittaa myös Isoherranen (2005), jonka mukaan sellaiset moniammatilliset ryhmät toimivat parhaiten, joissa asiantuntijat luottivat toisiinsa (ks. myös Rantavuori, 2019). Tulokset mukailevat myös Mönkkösen, ym. (2019) havaintoja, jonka mukaan luottamuksellinen ilmapiiiri tukee työntekoa sekä sitoutumista ryhmän työhön. Moniammatillisen oppilashuollollisen yhteistyön koettiin tukevan paitsi oppilaita myös opettajia. Peterson ja Hittie (2003, 41–42) ovat tarkastelleet asiaa inkluusion näkökulmasta ja todenneet saman kuin mihin tämän tutkimuksen tulokset viittaavat. Inkluusiossa on kyse perimiltään toimivasta kouluyhteisöstä ja siitä, kuinka saada yhteinen koulu toimimaan kaikkien kannalta mahdollisimman hyvin. Suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä oppilashuollolla systeeminä on kahtalainen rooli sen tukiessa sekä yksilöitä että yhteisöä. Usein oppilashuollon ajatellaan tukevan vain oppilaita. Nikkilässä oppilashuollon ammattilaiset tarjosivat tukea myös opettajille. Tämä asia tulee harvemmin oppilashuollon roolista puhuttaessa esiin, vaikka huolen puheen jakaminen

kuraattorin, terveydenhoitajan tai koulupsykologin kanssa on osa moniammatillista yhteistyötä. Opettajat kokivat oppilashuollon ammattilaisten kanssa käytyjen keskustelujen tukevan esimerkiksi heidän luokanohjaajuuttaan ja tarjonnan osaamista esimerkiksi yksilökohtaisen oppilashuollon kysymyksiä ratkottaessa. Opettajat kokivat, että oppilashuoltotyön osuus inklusiivisessa koulussa on kasvava sarka, mutta varsinaista koulutusta tehtävän hoitamiseen on ollut tarjolla vähän, eikä asiaa oltu opiskeluaikana aineenopettajien kokemuksen mukaan edes sivuttu. Zigmont ja Baker (1995) kirjoittavat, että inklusio toimii silloin hyvin, kun siitä on tullut osa tavallista kouluarkea. Nikkilässä oppilashuollon ammattilaiset toimivat osaltaan rakentuvan inklusion mahdollistajina. He näkivät roolinsa osallistavan toimintakulttuurin rakentajina siihen liittyvien arvojen ja inklusiivista kasvatusta tukevan työn kautta. Oppilashuoltotyössä korostettiin ennaltaehkäisevän ja yhteisöllisen oppilashuollon merkitystä inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamisessa.

6.4 Inklusiivisen yläkoulun edellytykset

Luvun lopuksi kuvaan inklusiivisen yläkoulun toimimisen edellytyksiä kuviossa yksi. Kuvion tavoitteena on tiivistää ja kuvata inklusiivisen toimintakulttuurin rakentumisen edellytyksiä ja siihen liittyvää kerroksellisuutta. Valtakunnallinen lainsäädäntötyö, kansainväliset sopimukset ja niihin sitoutuminen sekä kansallinen koulutuspoliittinen strategiatyö ja opetussuunnitelmat luovat yläkoulun inklusiivista muutosta normittavan perustan. Paikallistasolla opetuksen järjestäjän merkitys inklusiivisen muutoksen mahdollistajana näyttäytyy tai voi näyttäytyä esimerkiksi kuntakohtaisena inklusiivisena strategiana ja muutosprosessiin osoitettuna resurssina. Selkeä strategia ja resurssi luovat puitteet koulujen ruohonjuuritasolla tehtävälle muutostyölle, jota tässä tutkimuksessa on tarkasteltu yksityiskohtaisesti. Ruohonjuuritason tarkastelussa rakentui kuva inklusiivisen yläkoulun toimintaedellytyksistä. Näitä ovat inklusiivisen koulutyön hyvä suunnittelu, inklusiivisen koulutyön mahdollistava resursointi sekä inklusiiviseen kasvatukseen valmistava opettajakoulutus ja opettajien täydennyskoulutus. Moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuollon ammattilaisten asiantuntemus liitettiin osaksi inklusiivisen yläkoulun toimimisen edellytyksiä. Inklusion rakentumista koulukohtaisena prosessina tarkastelen seuraavassa luvussa.

Kuvio 1. Inklusion edellytykset



7 EPÄJÄRJESTYKSESTÄ KOHTI UUTTA JÄRJESTYSTÄ – INKLUUSION RAKENTUMINEN PROSESSINA

Koulua voidaan tarkastella itseorganisoituvana systeeminä, sillä siellä toimivat ihmiset kommunikoivat keskenään, luovat koulun todellisuutta organisaation sisällä sekä kehittävät yhteisön työtä ja toimintaa sille annettujen arvojen ja normien, lakien ja asetusten pohjalta (ks. Niemelä, 2014, 19–20; Bailey, 1990). Checklandin (1981, 1) mukaan yksi esimerkki ihmisen muovaamista toiminnallisista sosiaalisista systeemeistä onkin koululaitos, jonka tavoitteena on jo hankittujen taitojen ja tietojen siirtäminen edelleen uusille sukupolville ja samalla tehdä työtä yhä uusien asioiden oppimiseksi. Koulu näyttäytyi tässä tutkimuksessa itseorganisoituvana systeeminä, jolla on kyky reagoida toimintaympäristön muutostarpeisiin, mikäli tarve muutokseen oli tiedostettu ja olemassa. Ståhlen (2004, 222) mukaan itseorganisoitumisessa on kyse itseuudistumisen dynamiikasta, joka tapahtuu monen toimijan muodostaman ja systeemin sisältäpäin tapahtuvan muutosprosessin tuloksena. Näin ollen myös inkluusio on prosessi, joka ei synny itsestään, vaan koulun organisaationa on synnytettävä se itse (ks. Vanderstraeten, 2002, 246).

Tässä luvussa tavoitteenani on löytää vastaus kysymykseen, miten inkluusio rakentuu prosessina. Tarkastelen yläkoulun inkluusiokehitystä Ståhlen (2004, 231–234, 1998) itseorganisoitumisen mallinnuksen pohjalta kuvaamalla itseorganisoitumisen prosessia viiden Prigoginen (1976) ydinkäsitteen pohjalta. Olen tulkinut ja mallintanut yläkoulun inkluusioprosessin vaiheita itseorganisoitumisen vaiheiden avulla. Teoriaan liittyvät kategoriat ovat: *kaukana tasapainosta*, *entropia*, *iteraatio*, *bifurkaatio* ja *aika*. Olen selittänyt näiden käsitteiden merkitystä tämän tutkimuksen viitekehyksessä taulukossa 4. Inkluusioprosessin tarkastelu etenee Ståhlen (2004) jäsenyyksen mukaisessa järjestyksessä, tämän tutkimuksen kieleen ja koulu-

maailmaan muokattuna. *Kaukana tasapainosta* tarkoittaa inklusion organisoitumiseen liittyvää tasapainottomuutta tai jännitettä, joka aiheutuu systeemin sisäisistä ristiriidoista suhteessa inklusioon. *Entropia* kuvaa epäjärjestystä ja hajetta koulu- ja luokkayhteisössä, joka lisääntyy epäselvän tilanteen seurauksena. *Iteraatio* tarkoittaa uuden toimintatavan käyttöönottoa kokeilujen ja niistä saadun palautteen pohjalta. *Bifurkaatio* liittyy tässä tutkimuskontekstissa inklusiovalinnan tekemiseen ja siihen liittyviin ratkaisuihin. *Aika* puolestaan ilmentää systeemin toimintakulttuurin muutokseen tarvitsemää aikaa.

Edellä aineistolähtöinen tarkastelu tuotti käsityksen siitä, miten vielä rakentuva inklusiivisuus näyttäytyi yläkoulun arjessa ja millaisiksi inklusion edellytykset piirtyivät yläkoulussa opettajien, oppilaiden ja oppilashuollon näkeminä. Aineistossa opettajat kuvasivat turhautumistaan siihen, että vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat olivat asettuneet opiskelemaan isoihin yleisopetuksen ryhmiin ilman riittävää valmistelua. Inklusio ilman resursseja koettiin haastavaksi. Oppilaiden, jotka olisivat tarvinneet henkilökohtaisempaa ohjausta, koettiin olevan isoissa ryhmissä paikoin turhautuneina 'säilytyksessä' vailla sitä ohjausta, joka heille kuuluisi. Inklusiivisen koulusysteemin kannalta puutteellisesti toteutetut järjestelyt lisäsivät *epäjärjestystä* luokissa ja niiden ulkopuolella. Levottomuus kasvoi.

Nikkilän yläkoulussa muutos kohti inklusiota vaikutti tämän tutkimuksen perusteella enemmän koulun arkeen kuin Veikkovaaran yläkoulussa, jossa oppilaiden heterogeenisyys oli jo vuosien ajan hionut koulun oppilaslähtöisiä työtapoja. Molemmissa kouluissa opettajat tunnistivat inklusiivisen koulusysteemin toimimisen kannalta ongelmalliset kohdat, mutta näkivät myös inklusiivisen koulun mahdollisuuksia silloin, kun koulu systeeminä tuki inklusiivista toimintakulttuuria.

7.1 Yläkoulu kaukana tasapainosta

Kaukana tasapainosta ilmaisuna tarkoittaa inklusion organisoitumiseen liittyvää tasapainottomuutta tai jännitettä, joka aiheutuu systeemin sisäisistä ristiriidoista suhteessa inklusioon. Epätarkoituksenmukaisesti organisoidussa inklusiiviseksi tarkoitettussa opetuksessa opetustilanteiden ja luokkatyöskentelyn koettiin tutkimuskouluissa olevan kaukana tasapainosta silloin, kun oppilasryhmät olivat liian suuret ja opettaja ohjasi yksin ryhmää. Tämä tuli toistuvasti esille opettajien puheenvuoroissa:

Siinä on ristiriita. Että ne [erityistä tukea tarvitsevat oppilaat] ovat isossa ryhmässä ja oppivat isossa ryhmässä olemista, mutta sitten ...voivat hukkua siihen isoon ryhmään, eikä heidän tarpeet tuu mitenkään kohdatuiks, kun ei voi yksilöidä sitä opetusta 45 minuutin aikana, kun luokkatilassa on 25 oppilasta. (4H1)

No se pitäis ainakin resursoida, siitähän se on kiinni. Sit pitäis olla toinen opettaja tai vähintäänkin koulunkäynnin ohjaaja... (8H1)

Tasapainottomuus viittasi koulusysteemin sisäiseen ristiriitaan (ks. Stähle, 2004, 231). Opettajat kokivat, että tieto oppilaiden tuen tarpeista ei kulkenut riittävästi ja oppilaat jäivät vaille tarvitsemaansa tukea, koska heidän aikansa oppitunneilla ei riittänyt eriyttämiseen. Kokemus epäjärjestyksestä kumpusi inklusiosta ilman resursseja. Myös luokkien jakaminen tavallisiin ja painotusluokkiin loi systeemiin jännitteen ja ylläpiti hajetta. Opettaja pohti: *Tekeekö se [valikoivuus] väärin niiden [tavallisten]luokkien oppilaille? Siinä mielessä kuin painotukset hyviä onkin.* (6H1)

Bernelius (2013) tarkastelee alueiden sosiaalisen eriytymisen kautta oppilaiden sosioekonomiseen ja etniseen taustaan liittyviä mahdollisuuksien tasa-arvon haasteita koulujen välisinä oppimisen edellytysten ja oppimistulosten eroina. Tutkimukseni perusteella samankaltaiset eriytymisen ilmiöt heijastuivat tutkimuskoulujen sisällä tavallisten ja painotusluokkien välillä. Myös oppilaat tunnistivat 'jakolinjat' luokkien kesken. (ks. Bernelius & Jakku-Sihvonen, 2014, 56–58.)

Myös opettajien epätietoisuus siitä, mitä inklusiolla perimiltään tarkoitetaan tai miten sitä tulisi toteuttaa lisäsi epäjärjestyksen ja epäröinnin kokemusta heidän keskuudessaan. Osallistujat eivät aina edes tienneet, mitä inklusiivisuus heiltä edellyttää: *Mä pelkään, että se inklusio syrjäyttää mut.* (T2H3)

Inklusioksi kutsutun toimintamallin tuomaa epäjärjestystä lisäsivät organisaation ristiriitaiset toimintatavat. Vahvempaa tukea tarvitsevia oppilaat ryhmäytyivät omaan yleisopetuksen luokkaansa samaan aikaan, kun organisaatiotasolla samat oppilaat luokiteltiin erityisluokan oppilaiksi. Tämä hämmensi:

Vaikka rehtori ja noi silleen sano, että se on sellanen ryhmäytyminen, mutta se oli sillain aika huono, koska nekin [oman yleisopetuksen luokan kaverit] on välillä vähän niiku, että ootteks te meidän luokan kaa. (Emilia)

Integroituina tuen oppilaiden mahdollisuus osallistua oman luokan opetukseen oli vain osittaista ja etenkin aluksi epätietoisuus lisäsi epäjärjestystä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kaipasivat konkreettista inklusiokoulutusta ja uudenlaisia opetusjärjestelyitä, joiden varaan kaikille yhteistä opetusta voisi alkaa rakentaa. Valtakunnallisissa Kelpo-koulutuksissa luokkiin luvattu tuki jäi kuitenkin tutkimukseni perusteella kouluista paljolti puuttumaan ja Kelpo-hankkeen mukaiset hyvät inklusiiviset käytänteet kehittäasteelle (ks. Ahtiainen ym., 2012, 51). Koettiin, että koulusysteemi ei toiminut tavalla, joka mahdollistaisi inklusion ajatukseen sisältyvän eriyttävän opetuksen:

Kyllä määhän oon tota monta kertaa miettiny, että kun on oppilas, joka on integroitu joissain aineissa ryhmään, ja kun on oikein teoreettinen aine, vaikka biologia, jossa kirjoitetaan paljon, ja jos vaikka pelkästään se kirjoittaminen ja matkassa mukana pysyminen tuottaa niin suuria ongelmia ihan mekaanisesti, niin voiko hän saada siitä mitään hyötyä oppimisen kannalta. Jos hän ei pysy edes ajan puolesta mukana siinä opetuksessa. Monta kertaa on niin. Mää oon tehny jopa niin, että jos taululla on valtava määrä tekstiä, ja samaan aikaan keskustellaan siitä, ja jos oppilaan kyky ei kerta kaikkiaan riitä siihen, että kerkiää kirjoittaa, niin oon sanonu, että seuraa sä keskustelua ja mä kirjoitan. Jos hän keskittyy vain ja ainoastaan kirjoittamiseen, se keskustelu menee kokonaan ohi. Ei se oppilas vaan pärjää siellä luokassa ilman apua. (9H2)

Tässä tutkimuksessa systeemistä tasapainottomuutta ylläpiti opetussuunnitelmaan (POPS, 2014) kirjattu inklusio opetuksen kehittämisen lähtökohtana, mutta samaan aikaan siihen liittyvän valmistelun ja resursoinnin puutteet estivät sen toteuttamista. Esimerkiksi Orafi ja Borg (2009, 243) ovat esittäneet, että opetukseen ja koulutukseen liittyvät uudistukset jäävät puolitiehen, mikäli opettajille ei anneta konkreettisia mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen. Levittin (2001, 1) näkemys, että uudistuksen epäselvät tavoitteet estävät reformin toteutumista, viittaavat samaan kuin tämän tutkimuksen osallistujien kokemukset.

7.2 Inklusio lisää hämmennystä ja epävarmuutta

Inklusion asettuminen yläkouluun tuntui haasteelliselta. Lisääntynyt epäjärjestys ja epäselvä tilanne (entropia) lisäsivät opettajien ja tuen oppilaiden keskuudessa hämmennystä. Opettajan kuvaus inklusion `pumpsahduksesta` koulun arkeen ilmensi tilannetta koulussa: *Meitä ei kuulla yhtään. Sieltä tulee mitä pumpsahtaa. Me ollaan sitten viime vuosina rohkeemmin alettu sanoon.* (6H1)

Inklusiivisten opetusjärjestelyiden käyttöönotto ilman riittävää valmistelua heijastui koko systeemiin ja näkyi konkreettisimmin luokkatyössä. Tieto ei kulkenut ja opettajat eivät aina tienneet, missä kunkin oppilaan oli kulloinkin määrä opiskella. Oppilaat kokivat epäselvän systeemin vuoksi ulkopuolisuutta omassa luokassaan ja opettajat turhautuivat miettiessään, miten jakaa aikansa reilusti siten, että jokainen oppilas tulisi oppitunnilla huomioiduksi ja monimuotoinen ryhmä pysyisi hallussa. Opettajat ja oppilaat jakoivat kiireen ja epätietoisuuden kokemukset. Tyytymättömyys kentällä kasvoi. Työtä pidempään tehneitä opettajia auttoi rutiini ja kokemus, vastavalmistuneet miettivät, miksi moninaisuuden haltuun ottamiseen ei opinnoissa valmistettu eikä sitä liioin kentällä harjoiteltu (ks. Naukkarinen, 2010, 185, 193; Saloviita 2019, 330–332). Kokenut opettaja kertoi:

Ei silloin opetettu ryhmänhallintaa, se oli aineenhallintaa. Joo. Ei opeteltu. Kun menin kouluun, jossa oli monimuotoisia ryhmiä, niin siellä rehtori opetti ryhmänhallintaa. Vasta sitten, kun menin oikeasti töihin. En olisi saanut tätä ohjausta, ellei siellä olisi ollut sellainen rehtori, joka halusi asiaan kiinnittää huomiota... Olis vaan pistetty sinne luokkaan. Työn kautta opittua. (13H1)

Opettajana hiljan aloittanut nuori opettaja jakoi kollegan ajatukset:

Tuntui, että olisin ollut parempi opettaja, mutta en saanut tätä ryhmää oppimaan. Jouduin toteamaan, että ei tähän mulle annettu eväitä. (13H2)

Vakiintuneista työ- ja toimintatavoista luopuminen toi mukanaan epävarmuutta ja hämmennystä organisaatioon, joka pakotti muutoksiin sekä koulun tasolla että luokkahuoneissa. Ståhlen (2004) mukaan epävakaus on perusehto sille, että koulusysteemi alkaa organisoitua uudelleen. Itseorganisoituvalle, uudistuvalla systeemille on tärkeää kyetä sietämään muutokseen liittyvää epäjärjestystä mutta kyetä myös vähentämään sitä ja löytää polku kohti tasapainoa. (Ståhle, 2004, 232, 236.)

Koetun epäjärjestyksen, joskus kaoottisuudenkin, väheneminen koulusysteemissä olisi mahdollista sopivan kokoisten opetusryhmien, yhteisopettajuuden, muun ohjausresurssin tai erilaisten joustavien järjestelyiden avulla, kuten opettajat kertoivat:

Meillähän oli kymmenisen vuotta sitten yhtenä vuonna sellainen taitotason mukainen ryhmittely ja se toimi erittäin hyvin,

ja mää opetin sitä, missä oli taidoiltaan sillä hetkellä heikompia. Siellä saatettiin mennä kaikkien tahdissa eikä kukaan ollu liian nopee eikä kukaan liian hidas. Pidettiin kuitenkin samat kokeet [muiden ryhmien kanssa]. Yks oppilas siitä ryhmästä otti kasin kokeesta ja voi sitä naamaa, kun se oli kuin Naantalin aurinko. Se sai sen onnistumisen tunteen kanssa. Ei olis välttämättä saanu, tai edes niin hyvin pärjänny, jos olis ollu [toisin rakennetussa ryhmässä]. (1H2)

Nää ryhmät on kauheen motivoivia, sä voit olla ryhmän paras. (T1H1)

Inklusiivisen koulusysteemin rakentuva moniammatillisuus ja yhdessä tekeminen voivat synnyttää kokonaan uusia toimivia tapoja järjestää opetusta. Ståhlen (2004, 236) mukaan itseorganisoitumisen tavoitteena on kyseenalaistaa vanhat ajatuskuviot ja tehdä tilaa uusille mahdollisuuksille. Erityisluokanopettaja pohdi työtään muuttuvassa yläkoulussa:

Samanaikaisopetuksessa, siinä oli se ongelma, kaksikin. Toinen oli se, että pitäis olla aikaa suunnitella sitä. Oli turhauttavaa, kun hän [opettaja] yksin puhui taululla. Mitä minä siellä sitten teen? Sitten se toinen. Jos ajatellaan, että olis oikein paljon samanaikaisopetusta, siitä on vaikea sanoa, kummassa oppilas enemmän oppii. Jollekin on parempi pienryhmä, jollekin isompi ryhmä. Se riippuu siitä, mitä sillä samanaikaisopetuksella haetaan. (T5H1)

Tutkimuskouluissa epävarmuuden ja epäjärjestyksen lisääntyminen merkitsivät ei-arvotetun informaation runsautta, joka haastoi vanhaa järjestelmää. Ståhlen (2004) mukaan sekä ihmisille että vakiintuneille organisaatioille, kuten tässä koululle organisaationa, on tyypillistä, että uusi informaatio arvotetaan vanhojen toimintatapojen pohjalta. Jos toimintaa ohjaa ainoastaan sellainen informaatio, joka vahvistaa vanhoja käytänteitä, epäjärjestyksen (entropian) kautta tapahtuva muutos ja uudistuminen estetään. Esimerkkinä huono kokemus 'inklusioryhmän' opettamisesta, joka leimasi opettajan puhetta: *Inklusio on erityisoppilaiden invaasio normaaliin opetusryhmään. Kyse on tasapäistämisestä, ei tasapuolistamisesta.* (3H1.)

Epäjärjestyksen vähentäminen edellyttää Ståhlen (2004) mukaan aina uuden tiedon arvottamista, luokittelua sekä erilaisia valintoja. Inklusiokeskustelussa sekä opetuksen järjestäjän että koulujen sisäisen organisoitumisen lisäksi hajetta ja epä-

järjestystä koulu yhteisössä sekä lisää että vähentää opetussuunnitelman velvoittavuus. Koulun organisaationa on etsittävä tie epävarmuudesta eteenpäin kohti toimivia inklusiivisia opetuskäytänteitä. Tämä edellyttää tämän tutkimuksen perusteella edellä mainittua koulutusta jo systeemin rattaissa toimiville opettajille sekä opettajaksi opiskeleville. Opettaja pohti monimuotoisen ryhmän kanssa toimimista ja työnohjausta:

Eikö joku vois tulla seuraamaan näitä tunteja ja neuvoa, miten täällä pitäis näiden oppilaiden kanssa toimia, että me saatais tämä toimimaan. Nyt kun opetan yksin tällaista inklusioryhmää perjantain viimeisellä tunnilla, se tuntuu ihan mahdottomalta. (Päiväkirja 15.11.2019; 25.11.2019)

Tieto, harjaantuminen ja jaetut kokemukset voivat hälventää inklusioon liitettyä epätietoisuutta ja epäluuloja. Koulutyö voi alkaa organisoitua uudelleen kuitenkin vasta sen jälkeen, kun koulun toimintaympäristö tukee kaikille yhteisen koulun toimimista. Opettajan kaipaamaa täydennyskoulutusta ja ohjausta inklusiivisen opetuksen organisoimiseksi ovat esittäneet esimerkiksi McIntyre (2009), Waitoller ja Artiles (2016). Muutokseen viitoittaa tietä myös Engeström (2004), joka on tarkastellut työelämän ja -yhteisön muutosta muun muassa yhteiskehittelyn avulla. Engeström (2004) esittää kehittämisen ja muutoksen olevan vahvasti sosiaalinen prosessi, joka pohjautuu ihmisten vuorovaikutukseen ja kokemusten jakamiseen. Uuteen toimintamalliin siirtyminen edellyttää asioiden tekemistä uudella tavalla. Epäjärjestystä voi ylläpitää organisaation, ryhmien ja yksilöiden eritahtisuus. Kehittämisessä ja siihen liittyvässä muutoksessa on kyse myös oppimisesta ja organisaatiossa toimivien ihmisten aktiivisesta mukaan ottamisesta muutosprosessiin. (ks. Engeström, 2004; Toikko & Rantanen, 2009, 64, 96; Konkola ym., 2007).

7.3 Hyvät opetuskäytänteet jakoon

Iteraatiolla tarkoitetaan jatkuvaa ja nopeaa palauteprosessia koulusysteemin sisällä. Se tarkoittaa toimintaa, kokeiluja ja tiedon jakamista ja toimintamallin yhteistä kehittämistä. Iteraation avulla esimerkiksi luokan tuottama tieto sen tavoista ja kyvystä oppia ja opiskella saavuttaa nopeasti kaikki sitä opettavat opettajat ja tarvittaessa oppilashuollon toimijat. Näin oppilaiden tuen tarpeisiin kyetään reagoimaan varhaisessa vaiheessa. Tämän kaltainen systeemin itsensä tuottama tieto ja sen muo-

dostamat mallit voivat tarjota koeteltua tietoa ja käytänteitä koko kouluyhteisön käyttöön. Inklusiivisen koulutyön vakiinnuttamisessa hyvä tiedonkulku ja toimivien käytänteiden jakaminen kouluyhteisön sisällä sekä valmius muutokseen ovat avaintekijöitä. Opettaja kuvasi inklusiovalmiuksiaan:

Pyrin ottamaan työn siten, että keitä sieltä nyt tulekaan, min-käläisillä valmiuksilla ja taustoilla tuleekin, niin pyrkis luomaan oppimisen edellytyksiä kaikille tasapuolisesti, siihen ei todellakaan pääse. Osa joutuu olemaan vähemmällä huomiolla kuin toiset, mutta niinku jos jatkoo ajatellaan ja tätä uutta opetussuunnitelman henkee, niin kyllähän siinä on inklusion vire monessa kohtaa. Pitäis yksilöllistää sitä opetusta ja tarjota samoissa puitteissa erilaisia pisteitä, missä kukin voi toimia. (T4H1)

Tässä tutkimuksessa tiedonkulku saattoi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa toimivan istumajärjestyksen jakamista kollegoille tai jaettuja havaintoja oppilaan tai oppilaiden oman toiminnan ohjaukseen liittyvistä tuen tarpeista tai erityisistä osaamisen alueista (ks. Stähle, 2004, 232). Tutkimuskouluissa tämä tarkoitti paitsi hyvien opetuskäytänteiden ja -tapojen jakamista myös toimimattomien kokeilujen hylkäämistä, kuten esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuteen perustuvan opiskelun määrän vähentämistä silloin, kun se ei toiminut. Koulujen omaa kehittymistä tavoittelevaan toimintaan liittyi esimerkiksi työparikokeilut, opetuksen eriyttämiseen liittyvät pilotit ja joustavat ryhmittelyt sekä vertaistuki. Näiden kokeilujen hyvät tulokset jäivät kuitenkin niukoiksi silloin, kun niitä ei pystytty kokeilujen jälkeen vakiinnuttamaan osaksi toimintakulttuuria.

Toimivan tiedonkulun ja ammatillisen reflektoinnin avulla koulusysteemeillä on ja olisi kyky uudistaa itseään ja välittää sisäisiä mallejaan mikrotasolta kuten: oppilas, opettaja ja luokkayhteisö makrotasolle kuten: oppilaskunta, opettajakunta, moniammatillinen ja yhteisöllinen oppilashuolto ja opetuksen järjestäjä. Veikkovaaran koulun opettaja kuvasi tuen tarpeeseen reagoivia joustavia käytänteitä:

... joo seiskaluokilla oppilaita ei oo vielä jaettu [eriyttäviin ryhmiin], on todettu, että ei kannata jakaa vielä, koska meidän täytyy vähä oppii tunteen niitä, koska se alakoulu numero ei kerro pelkästään niistä[oppilaita], kun nykysin saadaan numero vasta vitosella tai kutosella. Muistaakseni uudessa opetussuunnitelmassa vasta kutosella. Niin mejän täytyy vähän nähdä niitä, mut välil on sellanen, että voitais jakaa niitä [ryhmitellä oppilaita] jo kesken vuotta, mutt sitten on jo ne luokat silleen, että sit ne

luokat olis lukujärjestyksessä samaan aikaan. Nytkin olisin voinu jo jonkun seiskan jakaa jo aiemmin. Mut se on meillä sellanen spesiaali systeemi. (T1H1)

Avoimessa asiantuntijatoimijuuteen perustuvassa koulusysteemissä reflektointi tarkoittaa kommunikaatiota, joka perustuu yhteiseen keskusteluun ja dialogiin, ei niinkään informointiin, joka on luonteeltaan määräävää. Toimiakseen palautteen pitäisi olla Stählen (2004, 233) mukaan sekä positiivista että negatiivista. Tarkoituksena on saada esimerkiksi oppilailta, opettajilta että huoltajilta ja oppilashuollolta palautetta inklusiivisesta koulusysteemistä ja opetukseen ja ohjaukseen liittyvistä järjestelyistä. Tämän kaltaisen kokoavan tiedon yhtenä toimijana voisi olla esimerkiksi yhteisöllinen oppilashuolto, joka tuo saman pöydän ääreen mainitut toimijat:

Täähän [yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä] vois olla sellanekin, yks sellanen porukka, joka tarkastelis sitä, että millä tavalla koulussa pystyttäis pitään tätä [yhdenvertaisuutta, inklusiota] sekä arvona että toteutettavina toimina, ja joka tuo esille sen, että oppilaat ovat hyväksytyjä meillä tarkastelemaan koulun toimintaa ja toimia. (1OH2)

Epälineaarisen palautteen perusteella toimivia inklusiivisia toimintatapoja on mahdollista vahvistaa ja huonosti toimivista järjestelyistä on mahdollista luopua. Se edellyttää toimivaa ja keskinäiseen luottamukseen pohjautuvaa vuorovaikutusta koulun sisällä (esim. Isoherranen, 2005). Yhden pitkän haastattelupäivän päätteeksi kirjoitin päiväkirjaani yhteenvedoksi, että opettajat empivät palautteen antamista:

Osa vastaajista totesi, että puutteellisesti järjestetyn inklusiio-opetuksen hankaluuksista puhuminen tulkittiin paikoin opettajan haluttomuudeksi tai kyvyttömyydeksi suoriutua työtehtävistä, vaikka puheeksi ottamisen tarkoituksena oli ollut pedagogisten ongelmakohtien ratkaiseminen. (Päiväkirja 2.3.2015; 2H1)

Koko työyhteisön ammattimainen ja yhteisön osaamiseen ja luottamukseen perustuva työote edesauttaa muutosta. Esimerkiksi opettajien autonomisesta yksin tekemisestä tie yhdessä tekemiseen edellyttää mahdollisuutta vaikuttaa asioihin ja yhteisön halua korjata toimimattomia käytänteitä. Toisessa tutkimuskoulussa sloganiksi muodostuikin sanonta: ”Mikään ei muutu, jos mikään ei muutu”. Tulkitsin tämän viittaavan muutosten hitauteen.

7.4 Valinnan paikka

Yläkoulun muutosprosessissa inklusiota opetuksen järjestämisen lähtökohtana voi kuvata uuden ratkaisun ilmentymäksi tai risteykseksi (bifurkaatio). Ståhlen (2004) mukaan tehdyn valinnan tai ratkaisun voi nähdä innovaation lähteenä. Koulussa tämä tarkoittaisi aktiivista inklusiivisten työtapojen ja toimintakulttuurin edistämistä ja vakiinnuttamista. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi taito- ja taideaineiden opettaja pohti eritasoisten tuen oppilaiden valmentamista ja valmistamista isossa ryhmässä toimimiseen ja käytössä olevien toimimattomien, joskus jopa oppilaan *porukasta ulos jättävien* opetusjärjestelyiden hylkäämistä osana inklusioprosessia:

Mulla on sellanen ajatus, että lähtisin jonkun pienemmän ryhmän kautta siihen...työhön, tutustumaan [oppilaisiin] ja oppilaat tutustumaan siihen aineenopettajaan ja luottamaan häneen, eikä [oppilasta] vaan heitettäis sen avustajan kanssa [tai ilman] sinne kahdenkymmenen tai yli... oppilaan ryhmään. Ja heidän tuntinsa täytyis toteuttaa niinku heidän sen hetkisten taitojensa ehdoilla. Sillain, jos he tykkää tehdä jotain tiettyjä juttuja, niin sillan tehdään niitä ja otettas pikkuhiljaa jotain [uusia] asioita. [Se olisi] heidän itsetuntonsa tukemista osaamisen kautta, heillä olisi sellainen tunne, että he osaa, pärjää, se on ehdottoman tärkeää. Siinä pitäis olla tämmönen tutustumis...ikään kuin pehmeä lasku uuteen. Ja vaikka siellä olis yks tunti viikossa tällä [sen hetkisen taitotason mukaisella] kokoonpanolla ja sit se toinen tunti viikossa olis sen isomman porukan kanssa. Tän tyylistä on joskus ehdotettu, mutta...(2H1)

Toinen opettaja ehdotti järjestystä koettuun kaaokseen esimerkiksi tuen prosessiin liittyvien käytänteiden selkiyttämisen ja yhteisen ohjeistuksen avulla. Hän totesi:

Joo. Mä tiedän, että jossain kouluissa, esimerkiks mun opiskelukavereiden kouluissa, on olemassa ihan selkeä kuvaus siitä, mitä tehdään esimerkiksi silloin, kun oppilas ei voi osallistua opetukseen ja hänelle on tehty niin sanottuja kevennyksiä. Meilläkin olis hyvä olla nää ihan selkeesti kuvattuina, että sitä ei tarvis aina erikseen miettiä. Ja toi... nää muutkin erityiset järjestelyt samalla tavalla kuvattuina. (5H2; Päiväkirja 11.1.2017)

Opettajien pedagogisen osaamisen, käytännön tiedon ja kokemuksen hyödyntäminen sekä edellä kuvatuttujen esimerkkien kaltaiset ehdotukset voivat toimia itseorganisoitumisen prosessissa askeleina kohti inklusiivista toimintakulttuuria (ks. esim.

Engeström, 2001; 2004; Konkola, 2001, 2007; Toikko & Rantanen, 2009; Hargreaves, 2005).

Opetussuunnitelmaan (POPS, 2014, 18, ks. myös 14) kirjattu toteamus inklusiosta opetuksen kehittämisen lähtökohtana voidaan ajatella olevan uuden systeemin alkuun sysännyt piste, jonka jälkeen koulut ovat voineet alkaa rakentaa omaa inklusiivista toimintaympäristöään ja strategiaansa. Tämän tutkimuksen perusteella inklusiivisen toimintakulttuuriin ja opetuksen järjestämisen edellytyksiin ei ole kiinnitetty toistaiseksi huomiota siinä määrin, että uusimman opetussuunnitelman tuottamaa inklusiivista kehitystä voisi tutkimuskouluissa kutsua inklusion selkeäksi käännekohdaksi tai loikaksi kohti kaikille yhteistä koulua (ks. Hakala & Leivo, 2015). Toisaalta Thuneberg ja Vainikainen (2015, 135–136) kirjoittavat, että: *Hyvin korkea systeemin kompleksisuuden aste aiheuttaa sen, että kehittämisen aikaansaamat muutokset näyttäytyvät hyvin pieninä.* Inklusio prosessina kuitenkin etenee. Koulujen toimintaympäristö ja toimintakulttuuri määrittelevät tämän tutkimuksen perusteella koulujen inklusiovalmiutta ja prosessin vaihetta.

Stählen (2004) mukaan tehdyt valinnat, kuten inklusio opetuksen järjestämisen lähtökohtana, eivät luo ainoastaan uutta järjestystä, vaan varustavat systeemin samalla myös uusilla ominaisuuksilla ja rakenteilla. Etenkin silloin, jos kouluille luodaan edellytykset organisoitua toimiviksi kaikille yhteisiksi oppimisyhteisöiksi. Esimerkiksi Naukkarinen, Saloviita ja Murto (2001) kirjoittivat parikymmentä vuotta sitten, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteensovittaminen kaikille yhteiseksi kouluksi edellyttää myös rakenteiden muutosta. Tätä muutosta edustaa esimerkiksi Perusopetuslakiin kirjattu ja inklusiiviseen koulutyöhön liitetty kolmiportainen tuki, joka on ohjannut tuen järjestelyitä vuoden 2011 alusta alkaen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Käytännön toiminnan uudistaminen vaatii kuitenkin aikaa ja resurssien ohjaamista tarkoituksenmukaisesti (esim. Fullan, 2003, 5; Hargreaves & 2009; Ahtiainen ym., 2012, 3–6; 39). Ennen kaikkea se vaatii myös halua ja rohkeutta uudistua.

7.3 Aika osana prosessia

Aika osana itseorganisoitumisen prosessia voi tarkoittaa subjektiivisista aikaa, joka viittaa koulun historiaan ja sen ajan saatossa tekemiin valintoihin. Objektiiivinen aika tarkoittaa systeemistä riippumatonta aikaa, jota inklusio prosessina tarvitsee uuden toimintakulttuurin rakentamiseksi. Tehdyt valinnat (bifurkaatiot) ovat osa

tätä prosessia. Esimerkiksi Veikkovaaran yläkoulun toimintaympäristö on jouduttanut oppilaiden moninaisuuden huomioon ottamista osana opetusta. Toimintaympäristö on ohjannut koulua systeeminä kehittymään ja käyttämään erilaisia joustavia inklusiivisia tapoja järjestää opetusta. Kyse on uudistumisesta ja ajoituksesta. Opettaja kuvasi tilannetta:

Resurssit menevät reaaliaineilta ohi. Matematiikka ja kielet vievät ne. Se ei ole suuri ongelma. Olen hyväksynyt tilanteen. Kokonaisuus ratkaisee. Ei se asia minua kaivele, vaikka apua juuri meille ei tule. S2-opet käyvät reaaliaineita läpi todella hyvin ja heidän kanssaan poimitaan esimerkiksi oppilaiden kannalta meidän aineistamme 20 olennaista termiä [, jotka oppilaiden kanssa opiskellaan]. Tällaiset toimintatavat ovat rakentuneet jo talon sisälle. Opettajat [ovat] oppineet siihen, että ei ole vaan se oma [aine tai luokka, jota hoidetaan], vaan otetaan toisilta oppilaita tunneille ja autetaan ja tuetaan. Laaja-alaiset tekee jouheeta yhteistyötä täällä. Se toimii tosi jouheesti ja lähes viikoittain he muokkaavat lukujärjestyksiään ja otetaan uusia oppilaita. (T4H1)

Stählen (2004, 234) mukaan tämän kaltainen koulun dynaaminen kehittyminen on rakennettu systeemin sisään ja ajan kuluessa sen eri osa-alueet vievät kehitystä eteenpäin. Koululla systeeminä on oma sitä eteenpäin kuljettava dynamiikkansa ja siinä entropialla (epäjärjestyksellä) on oma roolinsa. Uudet innovaatiot sysäyvät kehitystä eteenpäin ja samalla halutaan pitää kiinni vanhasta tutusta systeemistä. Siksi koulun muutokset koetaan ristiriitaisina. Uudistuminen itsessään ei ole Stählen (2004) mukaan toiminnan päämäärä, vaan toimivan systeemin luominen (ks. Swanson & Bailey, 2006, 6–7). Inklusion tavoitteena on jokaisen oppilaan mahdollisuus osallisuuteen ja oppimiseen yhdessä toisten kanssa (Allan & Slee, 2008; Halinen & Järvinen, 2008). Aikaa osana muutosprosessia voi suhteuttaa esimerkiksi kokeneen opettajan pohdinnan avulla. Hän näki peruskoulu-uudistuksen 1968 ja inklusiivisen koulun välillä yhteyden miettiessään inklusiiviseen kouluun siirtymistä ja oppilaiden yhdessä opiskelua ajan perspektiivistä:

Niin. Peruskoulun perusidea oli sitten nähtävästi tää inklusoiva juttu, että häivytetään oppikoulu ja kansakoulu ja tehdään yhteinen perusopetus, siis kaikilla on sitten mahdollisuus, riippumatta esimerkiksi taloudellisesta asemasta, saada sama opetus. Nyt siis tää sama tässä [viittaa inklusioon]. (1H1)

Peruskoulu järjestelmänä on systeemi ja toimintamalli, jonka ajatuksena ja tavoitteena on ollut yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon lisääminen, kuten edellä opettaja kuvasi. Suomalaisen koulusysteemin historiallinen polku muodostaa sen eri vaiheiden jatkumon, jossa on ollut sekä vakaita että epävakaita vaiheita, ja jossa systeemillä on ollut mahdollisuus, halu tai pakko valita tai vaihtaa suuntaa. Näistä koulujärjestelmän historiallisesti ja yhteiskunnallisesti, systeemisestikin, merkittävistä muutoksista ovat esimerkkeinä vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki ja eduskunnan vuonna 1968 hyväksymä peruskoulun puitelaki, jonka perustalle nykyinen peruskoulu on rakentunut (Laki oppivelvollisuudesta 101/1921; Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1967); Ahonen, 2003; Seppänen *ym.*, 2015, 528).

Stählen (2004, 234) mukaan sekoitus välttämättömyyksiä ja mahdollisuuksia muodostaa systeemin historian. Inklusiota tarkasteltaessa voidaan havaita yhtäläisiä aikaan liittyviä kehityskulkuja peruskoulun alkuvuosien sosiaalisen tasa-arvon tavoitteesta nykyiseen osallistavan tasa-arvon vaatimukseen. 1960- ja 1970-luvun vaihteessa peruskoulu avasi lähes jokaiselle lapselle ja nuorelle ovet yhtenäiseen peruskoulutukseen. 2000-luvulla suunta on ollut yksilön oppimispotentiaalin korostamisessa. Lähikouluperiaatteen tarkoituksena on ollut turvata myös vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuus käydä kaikille yhteistä peruskoulua ja olla täysivaltainen osa sitä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Simola *ym.*, 2015, 87, 90–94, 100–102, 110–115). Opettaja pohti inklusiivisia järjestelyitä pidemmälle:

Tota miettii, että onko sitä inklusiota tarkoitus viedä lopulta niin pitkälle, että tähän on ihan turhaa tämä luokka-asteittainen opetus, miksi me mennään niin, että kaikki pitää olla saman ikäisiä. Eihän se niinku välttämättä erilaisemmaksi tule. (T4H1)

Stähle (2004, 235) pohtii itseuudistumisen problematiikkaa kysymällä, osataanko sitä hyödyntää tai luotetaanko systeemin itseorganisoituvaan voimaan käytännön kehittämistyössä. Tämän tutkimuksen perusteella inklusio on jo asettunut kouluihin taloksi. Se on kammennut ovea auki paikoin rytinällä ja muutos kohti inklusiota on näyttäytynyt osin siksi hallitsemattomalta. Hämmennyksen ja epätasapainon (entropian) kumuloituminen vie aikaa, informaation vaihtaminen tai tiedonsiirto (koulutus) ottaa aikansa, uusien opetusikäntöiden vakiinnuttaminen ja palauteprosessi (iteraatio) vievät aikaa ja valinnan paikoilla (bifurkaatio) on oma ilmenemisaikansa. Vaikka muutoksen oikea-aikaisuutta ei voi ennustaa, koulun kentällä inklusion organisoitumisen tarve on tämän tutkimuksen perusteella

tunnistettu ja maaperä inklusion asettumiselle osaksi yläkoulujen toimintakulttuuria on olemassa. Entropia (hämmennys ja epätasapaino) on muutosta eteenpäin vievä voima (ks. kuvio 2). Vaikka muutosta ei voi kontrolloida tai ennustaa, siihen tulee tämän tutkimuksen perusteella valmistautua. Näitä keinoja ovat edellä kuvatut inklusion edellytykset: opettajien lisäkoulutus, inklusiosuunnitelman laatiminen ja moniammatillisen yhteistyön kehittäminen sekä oppilaiden kuuleminen ja kuunteleminen sekä ryhmäkoko, joka mahdollistaa inklusiivisen koulutyön. Myös yhteisöllisellä oppilashuollolla nähtiin olevan tärkeä rooli kaikki mukaan ottavan koulukulttuurin juurruttamisessa lähikouluun.

Kuvio 2. Inklusiivisen koulun rakentuminen itseorganisoitumisen prosessina Stählen (2004) mallinnusta mukaillen

A. Kaukana tasapainosta

Lisääntyvä inklusiokeskustelu ja vakiintuneen erityisopetusjärjestelmän purkaminen. Puutteellisesti toteutetut inklusiojärjestelyt sekä oppilaiden, huoltajien että opettajien tyytymättömyys epäselvään tilanteeseen.

B. ”Inklusio” lisää entropiaa

Inklusiivisten opetuskäytänteiden käyttöönotto ilman riittävää valmistelua. Ongelmia tiedonkulussa ja opettajien koulutuksessa sekä henkilöstöresursoinnissa. Lisäpaineena oppilasryhmien kasvava koko.

C. Toimintaedellytysten parantuminen (bifurkaatio)

Inklusio opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi ja inklusion edellytysten lisääminen: Opettajien koulutus, toimiva tiedonkulku, sopivan kokoinen opetusryhmä ja/tai lisäresursointi ryhmän sisällä eriyttävään opettamiseen ja ohjaukseen. Huomio koko koulun yhteisöllisyyden kehittämiseen. Inklusion vakiintuminen iteroinnin ja implementoinnin keinoin.

D. Koulun uudelleen organisoituminen

Inklusiivinen opetus alkaa vakiintua koulutyön toimintatavaksi. Systeemin muutos vaatii oman aikansa.

7.6 Itseorganisoitumisen mahdollisuudesta

Onko Suomessa koulujen mahdollista itseorganisoitua monen toimijan muodostaman (ks. kuvio 1) ja systeemin sisältäpäin tapahtuvan muutosprosessin keinoin, on kysymys, jota tarkastelen lopuksi. Voidaan myös kysyä kohtaako teoria käytännön? Suomalaista peruskoulua voidaan tarkastella yhteiskunnallisena instituutiona, jonka toimintaa määrittää sille perustuslaissa ja perusopetuslaissa määritetyt tehtävät ja velvoitteet. Koulujen toimintaa ohjaavat lisäksi opetussuunnitelmat ja erilaiset toimintaa säätelevät muut normit ja ohjeet. Kunnat koulutuksen järjestäjinä määrittävät toiminnan resurssit ja linjaavat koulujen toimintaa kuntakohtaisen opetussuunnitelman avulla. Mikä on se toiminnan taso ja tila, jossa itseorganisoitumista voi tapahtua? Mitkä ovat inklusion rajat, joihin ruohonjuuritason kouluyhteisö voi vaikuttaa? Itseorganisoitumista voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: vuorovaikutuksen ja organisoitumisvaiheiden. Se, kykeneekö systeemi organisoitumaan itsestään, perustuu siihen, miten systeemin sisäinen kommunikaatio toimii.

Tutkimuksessani havaitsin, että kompleksinen peruskouluorganisaatio voi olla myös ketterä ja koulut voivat kehittää toimintaansa omaehtoisesti. Säännöllisesti muuttuvat opetussuunnitelmat ovat harjaannuttaneet kouluja organisaatioina erilaisten muutosten läpivientiin ja nopeaan reagointiin muuttuvissa tilanteissa. Tuore esimerkki ketterästi toteutetusta opetussysteemin muutoksesta on keväältä 2020, jolloin peruskoulut siirtyivät etäopetukseen vuorokaudessa pandemian sulkiessa koulurakennukset. Vaikka suomalainen koulu on varsin säädelyjen rakenteiden toimintakenttä, ja itseorganisoituminen edellyttää mahdollisuutta avoimiin valintoihin, tämän kaltainen organisoituminen on tai voi olla mahdollista, koska jokaisessa koulussa on uniikki toimintakulttuuri, joka on rakentunut osana koulun historiaa ja toimintaympäristöä. Myös valtakunnalliset opetussuunnitelmat pyrkivät olemaan ajassa kiinni ja ne jättävät tilaa myös kuntakohtaisille ja koulukohtaisille ratkaisuille. Kouluilla ja opettajilla yhdessä ja erikseen on lisäksi mahdollisuus tehdä itsenäisiä ratkaisuja esimerkiksi pedagogiikan suhteen edellä kuvatuin reunaehdoin. Inklusiokontekstissa tämän kaltainen opetuksen järjestämiseen ja toimintakulttuuriin sisältyvä valinta (bifurkaatiopisteet), joihin koulut voivat tarttua oikealla hetkellä, voi olla esimerkiksi valinta kehitetäänkö oman koulun toimintakulttuuria esteettömyyden (universal desing for learning) perustalle vai pitäydytäänkö vanhassa systeemissä niin pitkään, kun se on mahdollista.

Kun uusi valinta kirjoitetaan koulun vuosisuunnitelmaan yhdessä edistettäväksi tavoitteiksi, opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukainen valinta inklusion

kehittämisestä on tehty. Ståhle (2004, 236) kuvaa itseorganisoitumista mentaalisena prosessina, jonka tarkoituksena on kyseenalaistaa vanhat ajatuskuviot ja tehdä tilaa uusille mahdollisuuksille. Tämän kaltaiseen itseorganisoitumiseen kouluilla on mahdollisuus, vaikka koko koulusysteemin muutokseen yksittäiset koulut eivät kykene.

Mitä itseorganisoituminen tarkoittaa konkreettisina toimina? Käytännössä itseorganisoituminen voisi tarkoittaa kunta- ja koulutasolla inklusiivisstrategian laatimista (ks. Ainscow, 2020; Haug, 2017; 2020). Tämä edellyttäisi koulukohtaista toimintakulttuurin tarkastelua esimerkiksi itseorganisoitumisen vaiheiden avulla ja kouluyhteisön sisällä lisääntyvää vuorovaikutusta eri toimijoiden kesken inklusiivisstrategian idean kiteyttämiseksi siten, että ihmiset puhuisivat samasta asiasta keskustellessaan inklusiivisstrategian. Toimiva vuorovaikutus on itseorganisoitumisen edellytys. Yhdessä pohdittava kysymys voisi olla: Mitä inklusiivisstrategia tarkoittaa ja miten inklusiivisuus näkyy tässä koulussa?

Ruohonjuuritasolla systeemin muutokseen liittyvän epäjärjestyksen tai tiedonkulun ongelmien ratkaisemisessa voisi käyttää apuna esimerkiksi taulukointia, johon kirjataan ylimmälle riville sen hetkisten osaongelmien otsikot ja rivin alapuolelle osaongelmien mahdollisia ratkaisuideoita. Yksinkertaisen taulukoinnin logiikkana on, että jokainen otsikon alapuolella samassa sarakkeessa oleva ajatus tai huomio pyrkii ratkaisemaan otsikon ongelmaa, kuten ryhmäkokoon tai työrauhaan liittyviä asioita tai esimerkiksi yhteisopettajuuden järjestämiseen liittyviä ryhmien ja opettajien oppituntien aikataulutusta. Tämän kaltainen aukikirjoitettu inklusiivisen koulun rakentamiseen tähtäävä ja ongelmiin tarttuva iterointimalli voisi sopia työtavaksi koko kouluyhteisölle. Tarve näiden ruohonjuuritaso kysymysten ratkaisemiseen nousi esiin tämän tutkimusprosessin aikana. Puhe inklusiivisstrategian ilman selkeää tavoitetta ja strategiaa koettiin jäävän etäiseksi.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimusmatkalla kohti inklusiota

Väitöskirjatutkimuksessani olen tarkastellut inklusion rakentumista yläkoulussa. Tässä tutkimuksessa inklusio, inklusiivisuus tai kaikille yhteinen koulu ovat viitanneet kaikkien yhdessä oppimiseen ja opiskeluun sekä jokaista oppijaa kunnioitettavaan koulukulttuuriin. Taustalla on ajatus, että jokaisen oppijan tukeminen ja mukaan ottaminen yhteiseen kouluun lisää tämän osallisuutta ja toimintavalmiutta sekä mahdollisuutta kasvaa yhteisönsä tasavertaiseksi ja toimeliaaksi jäseneksi (esim. Booth & Ainscow, 2002; Berg & Schneider, 2012). Tutkimuksessani tarkastelin inklusiota laajan inklusionäkemyksen pohjalta, jossa inklusiokäsitys voidaan tulkita opetuksen 'uudeksi ajatteluksi', jossa integraatio laajenee inklusioksi ja jokaisen mukaan ottamiseksi kaikille yhteisessä koulussa. Kaikille yhteinen ilmaisu ulottuu laajasti oppilaiden moninaisuuden ja heterogeenisyyden huomioon ottamiseksi. Globaalina tavoitteena laaja inklusio liittyy tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja demokratian kysymyksiin sekä kiinnittää huomiota yhteiskunnan heikoimmassa asemassa oleviin sekä kestävään kehitykseen. (ks. Kiuppis, 2014; Schwab ym., 2018; Florian, 2019; Unesco 2017; Unesco 2020).

Tämän tutkimuksen yläkoulut kulkivat kohti inklusiota eri vaiheissa. Nikkilän yläkoulu oli itseorganisoitumisen kehällä epäjärjestyksen ja uudelleenorganisoinnin välimaastossa. Tietä kohti järjestystä etsittiin. Veikkovaaran yläkoulussa inklusiivinen koulutyö oli jo asettunut osaksi toimintakulttuuria ja opetusta. Tasa-painoon oli sielläkin vielä matkaa. Molemmissa kouluissa inklusiivisen koulutyön järjestelyitä ja toteutumista koettiin haittavan puutteellinen resursointi sekä osin yhteisen keskustelun puute siitä, mitä inklusiolla ymmärretään – mitä tarkoittaa kaikille yhteinen koulu.

Tutkimustehtäväni oli tutkia inklusion edellytyksiä yläkoulussa ja tarkastella inklusiota prosessina. Tutkimus tuotti etnografisen näkemyksen inklusiivisen koulun toimintaedellytyksistä opettajien kuvaamana. Lisäksi tarkastelin oppilaiden kokemusta inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta ja oppilashuollon merkitystä osana tätä prosessia. Tutkimuksen alkuun saattanut opettajan kysymys: ”*Miks tää systeemi [inklusiio] ei toimi?*” nousi tutkimuksen keskiöön.

Opettaja-aineisto oli tämän tutkimuksen laajin. Opettajien haastattelut, keskustelut ja moninaiset yhteiset pohdinnat ja yhteistyö tukea tarvitsevan oppilaan koulutyön järjestämiseksi tuottivat mielenkiintoisen aineiston. Sen pohjalta rakentui kuva inklusiivisen yläkoulun toimintaedellytyksistä. Näitä ovat inklusiivisen koulutyön hyvä suunnittelu, riittävä resursointi, joka turvaa hyvän opetuksen jokaiselle oppilaalle, sekä inklusiiviseen kasvatukseen valmistava opettajakoulutus ja opettajien täydennyskoulutus. Moniammatillisuus ja oppilashuollon ammattilaisten asiantuntemus liitettiin oleellisena osana inklusiivisen yläkoulun toimimisen edellytyksiä. Kokemukset inklusiosta ilman resursseja saivat yläkoulun opettajat empimään inklusiiviseksi kutsutun koulun toimivuutta. Esimerkiksi Avramidis ja Norwich (2002) esittivät jo parikymmentä vuotta sitten, että opettajat suhtautuvat oppilaiden moninaisuuteen myönteisesti silloin, kun kaikille yhteisen koulun toimintaedellytykset ovat kunnossa. Edellytykset olivat heidän raportissaan samankaltaisia, joita tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat esittivät. Suhtautuminen inklusioon opettajien keskuudessa ei ole ollut kuitenkaan täysin varauksetonta.

Oppilaat vaikuttivat olevan inklusiivisessa ajattelussaan muita koulun toimijoita edellä. Omaa tai toisen tuen tarvetta ei koettu oppilaiden keskuudessa erityisenä asiana. Erityisopetusstatuksella yleisopetuksessa opiskelleet oppilaat eivät kokeneet erontekoa niinkään oppilaiden kuin koulusysteemin taholta. Omaan ryhmään kuulumisen oli jokaiselle tärkeä asia. Tutkimukseni perusteella oppilaiden puheessa mukaan kuulumisen ohitti oppimisen tarpeen, mutta ei syrjäyttänyt sitä. Esimerkiksi Paju (2011) on kuvannut koululuokkaa sosiaalisena tilana ja tehnyt samansuuntaisia havaintoja yläkoululaisten oppimisesta, olemisesta ja mukaan ottamisen merkityksestä kuin mitä tässä tutkimuksessani havaitsin. Osallisuuden merkitys korostui. Tutkimuksessani inklusion ytimeen osui oppilaan kysymys: *Miks apu ei voi tulla luokkaan?* oli asia, joka yhdisti sekä opettajien että oppilaiden kokemusta inklusiosta.

Tutkimuksessa oppilashuollon ammattilaiset nähtiin rakentuvan inklusion mahdollistajina. Oppilashuollon toimijat kuvasivat tätä yhteistoimintaa kollektiivisena asiantuntijuutena, joka perustuu ammattilaisten keskinäiseen luottamukseen. Opettajien mahdollisuus saada kuraattorin, terveydenhoitajan, koulupsykologin tai erityisopettajan tukea hankalissa tilanteissa koettiin tärkeäksi. Tapaamisten lisäksi luokkakäynnit ja pienempien ryhmien kanssa työskentely tukivat yksittäistä oppilasta, ryhmää sekä luokanohjaajaa työssään. Ennaltaehkäisevän ja yhteisöllisen oppilashuollon merkitys inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamisessa korostui. Yhteisöllisen oppilashuollon toiminta nähtiin kehityskohteena, jota tulisi tarkastella

ja rakentaa yläkoulussa yhdessä oppilaiden kanssa, joilta koettiin löytyvän tuoreita ideoita osallisuutta, inklusiivisia arvoja ja kasvatusta tukevaan työhön.

Tutkimuksessani tarkastelin inklusiota yläkoulun muutosprosessina Baileyn (1990) sosiaalisen entropian teorian näkökulmasta ja Ståhlen (2004, 1998) Prigoginen itseorganisoitumisen teorian mallinnuksen avulla. Systeemiähtöinen inklusiota kohti kulkevan yläkoulun tarkastelu tuotti kuvauksen inklusiosta prosessina. Niemelän (2014, 18) mukaan systeemeissä on kyse rakenteista, struktuureista sekä niiden välisistä keskinäisistä suhteista, eikä uusia rakenteita synny ilman prosessia. Niemelä (2014, 26) näkee myös, että prosessi voi synnyttää tarvittavat rakenteet. Suomalaisella peruskoululla on organisaationa opetuksen ja kasvatuksen perusopetuslakiin (1998) kirjattu ydintehtävä, joka pysyy, muuttuu ja uudistuu koko ajan. Organisaatiossa toimivien ammattilaisten kohdalla toiminnan uudelleen ajattelu edellyttää koulutusta, prosessointia ja resursointia (Halinen & Järvinen, 2008, 94). Toiminnan muutos edellyttää usein myös arvojen tarkastelua (Niemelä, 2014, 23). Tätä kautta voi avautua näkymä kaikille yhteiseen inklusiiviseen yläkouluun. Ståhlen (2004, 1998) mallinnus tarjosi systeemin tasolla uuden näkökulman inklusion implementoitumisen haasteeseen.

Salaman can julistuksesta 1994, jota pidetään inklusion peruskirjana, on kulunut reilu neljännesvuosisata. Ideologian tasolla julistus avaa koulun ovet kaikille oppilaille, arvostaa moninaisuutta ja painottaa kaikkien maailman lasten oikeutta opetukseen. Salaman can sopimuksessa ei ole kyse erityisopetuksen uudistamisesta, vaan koko koulun toimintakulttuurin muutoksesta (Kiuppis, 2014; Mietola & Niemi, 2014). Peruskoulu on ainoa yhteiskunnallinen instituutio, joka kokoaa lähes koko ikäluokan opiskelemaan yhdessä perusopetuksen perusteissa määritellyn opetussuunnitelman pohjalta (POPS, 2014). Erityisopetuksen strategiassa (2007) korostetaan yhteisen koulutuksen merkitystä sosiaalisen koheesion ja yhteiskunta-rauhan ylläpitäjänä. Kaikille yhteinen koulu tukee näitä tavoitteita. Tutkimusaineistossa yläkoulun opettajat puhuivat samasta asiasta, mutta toisin sanoin. Osallistujat kantoivat huolta siitä, että jokaisella oppilaalla olisi peruskoulun päättyessä riittävän hyvät tiedot ja taidot siirtyä opiskelemaan toiselle asteelle. Kvalifikaation vaade edellyttää inklusiivisen opetuksen rakentamista siten, että laadukasta perusopetusta olisi mahdollista tarjota jokaiselle oppilaalle. Tämän hetken yläkouluu kuvaa moninaisten oppilaiden moninaiset tarpeet. Kaikille yhteisen koulun merkitys korostuu tasa-arvon ja moninaisuuden ymmärtämisen kautta.

Tutkimuksessani havaitsin, että inklusion yhteydessä puhutaan useammin tuen järjestämisestä kuin opetuksen eriyttämisestä. Tällainen puhe ohjaa inklusio-

puhunnan erityisopetuksen piiriin ja unohtaa eriyttämisen viittaavan myös esimerkiksi kielitietoiseen opetukseen (ks. Harju-Autti ym., 2018) tai oppiaineen syventävään opetukseen. Kaikille yhteinen koulu ilmaisuna osoittaa jokaiseen oppilaaseen ja koko kouluyhteisöön. Eriyttäminen käsitteenä viittaa kaikille yhteisessä koulussa yksilöllistä tukea tarvitseviin oppilaisiin, nopeammin etenevien oppilaiden opetuksen järjestämiseen ja koko luokan opetukseen (Tomlinson, 200; Lakkala, 2008; Ruijs & Peetsma, 2009). Tämän ymmärtäminen auttaa ymmärtämään inklusiota paremmin koko koulujärjestelmän uudistuksena.

Inklusiivisen koulutuspolitiikan järjestäytyminen organisaatiotason toiminnaksi on vaatinut aikaa. Kaikille yhteisen koulun läpilyönti, kuten kaikki suuret poliittiset muutokset, edellyttävät tuekseen tehokasta strategiaa (Ainscow 2020, 8; 2007; ks. Ahtiainen, 2017; Allan, 2008, 10). Tuoreissa pohjoismaisissa inklusiotutkimuksissa (Magnússon ym., 2019; Haug, 2020; Ydesen & Kold Andersen, 2020) tutkijat tarkastelivat inklusion implementoitumista ideologiasta koulun käytänteiksi. Se ei ole ollut ongelmaton. Niin Ruotsissa, Norjassa kuin Tanskassakin käytyä inklusiokeskustelua ovat vaikeuttaneet käsitteen monet määritelmät ja tulkinnat sekä erilaiset koulutuspoliittiset linjanvedot. Ruotsissa peruskoulun pirstaloituminen ja sosiaalinen segregatio ovat muovanneet peruskoulun alkuperäistä ideaa (Magnússon ym., 2019) ja Norjassa inklusion kapea ja laaja määrittely ovat heijastuneet inklusiokeskusteluun. Pohjoismaista Tanskan malli edustaa pitkälti inklusiivista koulutusjärjestelmää (Ydesen ym., 2020), mutta järjestelmä ei sielläkään ole silti yksiselitteinen. Se, miten inklusio ymmärretään, on vaihdellut koulujen, virkamiesten ja poliittisten päättäjien kesken. Esimerkiksi Haug (2017, 2020) on peräänkuuluttanut keskusteluihin johdonmukaisuutta.

Omassa tutkimuksessani tunnistin samankaltaista käsitteisiin liittyvää hämmennystä ja keskustelun puutetta, joka tuli esiin myös edellä kuvatuissa tutkimuksissa. Molemmista tutkimuskouluissa esimerkiksi integraation ja inklusion käsitteelliset erot koettiin epäselviksi. Havaitsin myös, että inklusion hitaaseen asettumiseen on vaikuttanut Suomessa erityisopetuksen vahva asema osana perusopetusta. Vakiintuneen järjestelmän ja kulttuurin muuttaminen ei käy hetkessä (ks. Thuneberg ym., 2014). Tuen kolmiportaisuus on ollut askel inklusion suuntaan, mutta inklusio koko koulun reformina on vielä kesken.

Inklusiota ei voi määritellä kontekstistaan irrallisena tai erillisenä. Inklusion määrittely ja toteutus vaihtelevat maasta toiseen, koulusta toiseen sekä tutkijasta toiseen (Artiles ym., 2011). Oman tutkimukseni käsitystä inklusiosta prosessina vahvistaa Peder Haug (2017), joka kirjoittaa, että toistaiseksi mikään maa ei ole

vielä onnistunut rakentamaan koulujärjestelmää, joka toimisi inklusion ihanteiden mukaisesti. Edellä mainitut pohjoismaiset tutkijat ovat olleet yksituumaisia sen suhteen, että ilman selkeitä kansallisia koulutuspoliittisia linjauksia inklusion toteuttaminen on haasteellista. Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kirjattu maininta inklusiosta opetuksen kehittämisen lähtökohtana on velvoittava. Kansallinen koulutuspolitiikka ja lainsäädäntö tarjoavat inklusiolle muutosta normittavan kivijalan. Suomessa paikallishallinnon (ks. Ahtiainen, 2015, 30–34) inklusiivisen koulun linjaukset voivat mahdollistaa muutoksen tekemisen. Merkittävin käytännön tason muutostyö tehdään kuitenkin kouluissa. (Haug, 2020; Ainscow, 2020.) Omassa tutkimuksessani kahden tutkimuskoulun välillä ilmeni selkeä toimintakulttuurien ero, joka perustui koulujen sisällä tehtyihin ratkaisuihin. Koulujen välisiä valintoja ohjasivat esimerkiksi koulujen toiminta- alueiden väestörakenne ja oppilaiden tuen tarpeeseen reagoivat käytänteet.

Inklusion rakentaminen vaatii tuekseen hyvän perustan, arvokeskustelua ja koulutyötä ohjaavaa lainsäädäntöä. Se vaatii myös koulukohtaista työtä ja etenkin yhteistyötä. Esimerkiksi Haug (2017) kirjoittaa, että inklusio ei voi olla tuontitarvaa kansallisella, paikallisella eikä edes koulutasolla, vaikka kaikki voivatkin oppia toisiltaan (ks. myös Kozleski ym. 2007). Kansalliset, paikalliset ja koulukohtaiset strategiat pitää aina sovittaa kuhunkin ympäristöön ja toimintakulttuuriin sopiviksi. Ainscow ym. (2012) ovat kuvanneet koulun potentiaalia muutokseen (tässä itseorgansioitumiseen ja -uudistumiseen) toteamalla: *Schools know more than they use*. Jokaisen koulun on löydettävä oma polkunsä inklusioon ja oivallettava sen perimmäinen idea itse. Tämä asia tuli näkyviin myös omassa tutkimuksessani. Ei ole olemassa yhtä inklusiota. Inklusiivisesta kasvatuksesta keskusteltaessa tulisikin korostaa myös sen moninaisuutta, ja nähdä muutokseen liittyvät hankalat tilanteet myös uuteen tai uudelleen ajatteluun työntävänä voimavarana, joka sysää kehittämään koulua vanhassa systeemissä pidättäytymisen sijaan.

Inklusion systeeminen tarkastelu tarjoaa kouluille mahdollisuuden arvioida inklusiota koulukohtaisena prosessina ja sitä kautta kehittää koulujen omaa inklusiivista toimintakulttuuria opetussuunnitelman (POPS, 2014) periaatteiden mukaisesti. Ståhlen (2004) mallinnus Prigoginen itseorganisoitumisesta ja tutkimusaineiston tarkastelu sen ydinkäsitteiden avulla auttoi jäsentämään näkökulmaa ja vastausta siihen, miksi inklusion ei yläkoulusysteemissä koettu toimivan.

Entropiasta (epäjärjestys, haje) muodostui inklusioprosessin tarkastelun avainkäsite. Siihen tiivistyi aineiston puhe kiireestä, ehtimisestä, hajaannuksesta ja hälystä sekä inklusiosta ilman resursseja. Esimerkiksi Ainscow (2020, 9) on viitannut kou-

lujen alituisen kiireeseen, pohtiessaan inklusion ymmärtämiseen ja asettumiseen liittyvää problematiikkaa. Entropian käsitepariksi liitin *energian* (resurssi). Aineistossa sitä ilmensi puhe ajasta, työparista ja ryhmäkoosta. Näiden käsitteiden avulla jänsin kentän kokemusta ja kuvausta 'inklusiivisesta' yläkoulusta teoreettisemman tarkastelun tasolle. Tutkimuksen edetessä ja oman ymmärrykseni inklusiosta lisääntyessä havaitsin, että vastaus kysymykseen inklusiosysteemin toimimattomuudesta alkoi tarkentua itseorganisoitumiseen liittyvän *bifurkaatio* -käsitteen avulla. Stähle (2004) kuvaa bifurkaatiota risteyskohdaksi, valinnaksi ja uskallukseksi uudistua.

Erityisopetuksen strategian (2007) voi määritellä inklusion kannalta bifurkaatiopisteeksi, selkeäksi valinnaksi muuttaa tuen tarjoamisen suuntaa. Koulureformin suuntalinjat määritellyttä suunnitelmaa on kuvattu merkitykseltään 1970-luvulla toteutettuun peruskoulu-uudistuksen (Ahtiainen ym., 2012) kaltaiseksi mullistukseksi, joka toi yhdeksänvuotisen perusopetuksen kaikkien ulottuville (Simola ym., 2015). Erityisopetuksen strategia sisältää ehdotuksen esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämissuunnitelmaksi. Suunnitelmassa erityisen tuen tarjoamisen painopiste siirtyy varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Tuen järjestämistä ehdotetaan porrastettavaksi ja erityisopetus päätöksen sisältöä vahvistettavaksi. Suunnitelma korostaa pedagogisen asiantuntemuksen merkitystä ja asiantuntijat esittivät varhaiskasvatuksen ottamista osaksi opetustoimea. Inklusio kuuluu suunnitelman tekstissä kolmiportaisena tukena ja pyrkimyksenä pysäyttää erityisopetuksen määrän kasvu. (Erityisopetuksen strategia, 2007.)

Strategian muutosehdotukset kirjattiin lainsäädäntöön (laki Perusopetuslain muuttamisesta 643/2010), kolmiportainen tuki jalkautettiin koulukentälle (Kelpo-hanke) ja uudistuksen etenemistä seurattiin ja tutkittiin (Ahtiainen ym., 2012). Erityisopetuksen strategian (2007) vaikutus ulottui oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1267/2013) ja vuonna 2014 annettuun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014). Koulureformin lähtö oli vauhdikas ja samalla Suomen Pisa-menestys loi uskoa suomalaisen koulutuksen tulevaisuuteen. (ks. Hautamäki, Harjunen, Hautamäki ym. 2008; myös Ahtiainen ym., 2012.) Miksi tutkimuksen osallistujat kuitenkin kokivat, että reformi jäi puolitiehen? Miksi Kelpo-koulutuksessa luvattu apu ei tullut luokkiin?

Stählen (2004) itseorganisoitumisen teorian bifurkaatiokuvauksesta löysin johtolangan tutkimuksen alkuun saattaneeseen kysymykseen systeemin toimimattomuudesta: *... ratkaisun tehtyään systeemi hylkää valtavan määrän vaihtoehtoja informaatiota, jolloin epäjärjestyksen määrä laskee ja syntyy uusi järjestys* (Stähle, 2004, 233). Ymmärsin, että mikäli vanhaa yleisopetus-erityisopetusjakoa (duaalimalli) ei hylätä,

ei inklusiiviselle koulutyölle anneta mahdollisuutta organisoitua uusiksi toimiviksi käytänteiksi. Vanha järjestelmä estää inklusiosysteemin käyttöönottoa. Siksi Kelpo-koulutuksissa luvattu tuki luokkiin on jäänyt puolitiehen ja epäjärjestyksen määrä luokissa on kasvanut.

Inklusioprosessin ymmärtämisessä on tärkeää ymmärtää muutoksen luonnetta, kehittymistä ja radikaaleja uusiutumisprosesseja myös ilmiöinä (ks. Stähle, 2004, 223; 225; Lankshear, 1998, 356). Ahtiainen ym. (2012) toteavat Kelpo-raportissaan, että koulutuspolitiikassa reformi on aina läsnä, sillä aika muuttuu ja sen mukana tarpeet. Tutkimuksessani havaitsin, että inklusiivisuus edellyttää sekä koulusysteemin että opetuksen järjestämiseen liittyvien rakenteiden kehittämistä. Integraatio-käsitteen korvaaminen inklusio-termillä ei muuta koulua inklusiiviseksi. Muutoksen luonnetta tai tarvetta ei tunnistettu. Tai koululla ei ollut uskallusta uudistua.

Inklusion 'käyttöönoton' ongelmana on, että käsitteellinen muutos ei yllä järjestelmän ja arjen toiminnan tasolle esimerkiksi resurssina luokkiin tai konkretisoitu opettajien täydennyskoulutuksena. Tutkimusaineiston perusteella myös suomalaisen opettajakoulutuksen inklusioloikka on jäänyt vajaaksi. Aineenopettajat kokivat paikoin toimivansa 'ui tai huku'-toimintamallin varassa. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004) mukaan käsitteelliseen muutokseen liittyy aina myös oppimisprosessi, jossa tarkasteltavaa ilmiötä koskevat käsitteet, tietorakenteet sekä systeemin toimintatapa alkavat muuttua. Kelpo-raportissa (Ahtiainen ym., 2012, 36) todetaan, että käsitteiden erilaiset tulkinnat näkyivät arkityössä. Yhteinen ymmärrys siitä, mitä inklusio tarkoittaa lisääntyi tutkimukseni perusteella kokemuksen kautta. Ymmärrys yhdessä oppimisesta yksilöllisin tavoittein teki inklusiosta opettajille konkreettisemmän. Luovat ja tuen tarpeen mukaan elävät ratkaisut oppilaiden ohjaamiseksi alkoivat itää.

Inklusioon liitetyt ongelmat linkittyvät inklusion puutteelliseen ymmärtämiseen ideologiana ja inklusiokäsitteen käyttöön ilman siihen tarvittavia pedagogisia ja rakenteellisia muutoksia. Inklusioon tarvitaan koulun toimintakulttuurin ja arvojen pohtimista, täydennyskoulutusta, inklusiivisten työtapojen kehittämistä sekä olemassa olevan pedagogisen kokemuksen ja koko työyhteisön osaamisen hyödyntämistä (ks. Isosomppi & Leivo, 2015; Waitoller & Kozleski, 2013). Näin kaikille yhteisellä yläkoululla on mahdollisuus rakentua ja kasvaa kouluyhteisön sisällä ja sisältä itseorganisoitumisen avulla (ks. Stähle, 2004; Engeström, 2004). Tutkimuksessani havaitsin, että vasta inklusiioymmärrys ja tarve muutokseen sekä toiminnan kehittämiseen luovat inklusioreformin toteutumiselle sen todelliset

edellytykset. Inklusiota ei kouluun ja sen luokkiin voi tilata ostopalveluna tai tuoda valmispakettina. Se on rakennettava itse.

Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan sosiaalisten systeemien kompleksisuus ja uudistusten toteutumisen epälineaarisuus vaikuttavat siihen, että muutokset alkavat näkyä koulusysteemissä viiveellä. Tutkijat puhuvat vuosista, jopa kymmeneistä vuosista (ks. Ahtiainen, 2017; Fullan, 2004). Esitän, että kaupunkien, kuntien ja koulujen eritahtisuus inklusion vakiinnuttamisessa ei ole välttämättä huono asia, sillä itseorganisoitumisen prosessissaan pidemmällä olevat organisaatiot voivat toimia toisille tieto- ja kokemusvarantona. Eritahtisuuden kautta kertyneen kokemuksen voi valjastaa yhteiseen käyttöön, kokemuspankiksi. Kelpo-raportin (Ahtiainen ym., 2012) perusteella reformin (inklusion) implementaatiossa ja muuttuvien toimintatapojen vakiinnuttamisessa keskeisiksi nousevat opettajien moninainen toimijuus, keskinäinen yhteistyö ja ammatillisuus (ks. Mäkinen, 2013). Siirryttäessä yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen opetuksen moniammatilliseen yhteissuunnitteluun ja reflektointiin on varattava aikaa. Tutkimuksessani tämän kaltainen toiminta liitettiin vertaistukeen ja siinä nähtiin työhönohjauksellisia elementtejä. Kelpo-raportin laatijat jättivät koulutuspolitiikan ja historian tutkijoiden selvitettäväksi synnyttikö koulureformi inklusiivisen koulun. He kirjoittavat: *Joka tapauksessa uskotaan, että myönteinen muutos tapahtui.* (Ahtiainen ym., 2012, 46; ks. myös Slee, 2006; Saloviita 2020 c).

Oman tutkimukseni perusteella uskallan vastata, että inklusio prosessina etenee. Ståhle (2004, 234) toteaa, että aika on systeemin kannalta sekä subjektiivinen että objektiivinen. Koulu systeeminä luo omaa historiaansa omien valintojensa kautta. Tulevaisuuteen oppilaita valmistava koulu pakottaa sitä organisaationa menemään jatkuvasti eteenpäin, kehittymään ja etsimään uusia tapoja toimia. Tämä vaatii aikaa.

Tutkimuksessani olen etsinyt keinoja, joilla inklusio saataisiin toimimaan. Inklusion systeeminen tarkastelu tarjoaa kouluille mahdollisuuden tarkastella inklusiota koulukohtaisena prosessina ja kehittää koulun omaa inklusiivista toimintakultuuria itseorganisoitumisen avulla.

Väitöstutkimusprosessini aikana olen saanut perehtyä inklusioon systeeminä syvemmin kuin tutkimuksen alkumetreillä saatoin ajatella. Ymmärrys myös suomalaisen peruskoulujärjestelmään sisäänrakennetusta *kaikille* oppilaille yhteisen koulun ideologiasta vahvistui. Suomalainen (perus)koulu on osoittanut olevansa sen eri vaiheissa dynaaminen organisaatio. 1950-luvulla koulutetun työvoiman tarve ja suurten ikäluokkien kouluttaminen synnytti keskustelun rinnakkaiskoulujärjestelmän hylkäämisestä ja johti monivaiheisen valmistelun jälkeen maksuttoman

peruskoulun rakentamiseen ja käyttöönottamiseen 1970-luvulla. 1980-luku korosti lahjakkuuspotentiaalia ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. 2000-luvun koulutuspoliittista keskustelua on käyty ainakin erityisopetuksen määrän lisääntymisestä, tuen järjestämisestä, lohkoutuvasta peruskoulusta sekä inklusiosta. (Ks. esim. Simola ym., 2015, 90–104; Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 153–158; Jahnukainen, 2015, 7–12; Jahnukainen & Hautamäki, 2015, 201–205.) Mikäli parinkymmenen vuoden aikaväli tehtyjen muutosten välillä säilyy ennallaan, voi kenties odottaa, että aika kaikille yhteiselle koululle systeeminä alkaa olla kypsä. Ajassa elävän, yhteiskunnan ja oppilaiden tarpeisiin reagoivan suomalaisen peruskoulun mahdollisuutta inklusioon siirtymiseksi tukevat sopivat olosuhteet, itseorganisoinnin mahdollisuus, muutokseen suuntaava toiminta sekä kokonaisvaltainen ajattelu kuten tämä tutkimus osaltaan on osoittanut.

8.1.1 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus tuotti selkeän jatkotutkimustarpeen, jonka liitän inklusioon, muuttuvan opettajuuden ja muuttuvan kouluorganisaation tarkasteluun. Tämän tutkimuksen yhteydessä useampi opettaja pohti sitä, mitä häneltä opettajana odotetaan sekä koki riittämättömyyttä, hämmennystäkin, uuden edessä. Opettajien osaamisen vaateet laajenevat, mutta muutokseen ohjaavaa tai valmistavaa dialogisuutta ei ole koulun kontekstissa tarkasteltu. Liitän dialogisuuden Stählen (2004) tapaan osaksi itseorganisoinnin edellytyksiä, sillä itseorganisointi ei ole tämän tutkimuksen perusteella mahdollista ilman moninaista, nopeaa ja reflektointia vuorovaikutusta. Ilman toimivaa vuorovaikutusta organisaatiotason oppiminen ja itseorganisointi eivät toimi (ks. Toikko & Lähde, 2009; Stähle, 2004). Dialogi on nähty prosessina, jonka välityksellä voi rakentaa siltaa yksilön oppimisen, tietojen ja taitojen ja organisatorisen oppimisen välillä. Dialoginen oppiminen voi valmistaa työyhteisöä muutoksiin ja uudistuksiin (Oswick ym., 2000, 887). Oswick ym. (2000) pitävät yksilöiden oppimista, perehdytystä ja vuorovaikutusta organisaation muutoksen ja uudistumisen edellytyksenä (ks. myös Stähle, 2004; Stähle ym. 2020).

Syvänen, ym. (2015, 147) kirjoittavat, että dialogisuus on keskeinen tekijä uudistavassa organisationaalisessa oppimisessä. Se mahdollistaa esimerkiksi jokapäiväistä toimintaa ohjaavien prosessien, oletusten ja rutiinien kollektiivisen tarkastelun. Inklusioon liittyvän dialogisuuden ja vuorovaikutuksen tarkoituksena on lisätä moniäänisyyttä, ymmärrystä ja kehittää keskusteltavaa vuorovaikutusta osana inklusiivisen yläkoulun rakentamista. Inklusioon liittyvä muutosprosessi haastaa

esimerkiksi opettajia asiantuntija-ammattilaisina tarkastelemaan suhdettaan omaan työhönsä, opetukseensa, yhdessä opettamiseen sekä pohtimaan omaan työhönsä liittyvää muutosta, johon esimerkiksi erityisluokanopettajat tutkimuksessani kiinnittivät huomiota. Dialogista metodina on raportoinut esimerkiksi Tangen (2005), joka on tutkinut koulusysteemin muutosta ja inklusion vakiintumista Norjassa.

Itseorganisoitumisen edellytyksiin ja dialogisuuteen liittyvä jatkotutkimuksen aihe on myös erityisopettajien ja erityisluokanopettajien työnkuvan ja -luonteen mahdollisten muutosten tarkastelu osana inklusioprosessia sekä tämän prosessin tarkastelu ja analysointi. Omaa tutkimusta tehdessäni törmäsin useamman kerran kentällä ajatukseen tai huoleen siitä, että tukea tarvitsevien oppilaiden opetus siirtyisi inklusion myötä luokanopettajien ja aineenopettajien hoidettavaksi. Tämä ajatus osaltaan osoitti, että inklusiosta ei kentällä oltu riittävästi keskusteltu eikä sen muutosluonnetta oltu tunnistettu.

Kolmas mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe on opetuksen järjestäjän ja rehtorien merkitys osana inklusioprosessia, joka on edennyt Suomessa niin kuntien kuin koulujenkin kesken eritahtisesti. Miten inklusio ideologiana ja prosessina jäsenyisi näiden toimijoiden kuvaamana?

8.1.2 Lopuksi

Omaan tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut (15.2.2020): *Bifurkaatio on inklusion uusi must(a)*. Tällä lauseella viitataan koulun ja laajemmin koko yhteiskunnan uskallukseen uudistua kaikille yhteiseksi. Musta sävynä liittyy rohkeuteen ja tietoon. Rohkeus uudistua on inklusion 'must' – välttämättömyys, jota ilman inklusio ei etene. Biotekniikan tohtori Lauri Reuter on todennut puheenvuorossaan (YLE 30.7.2020) että, *tieteellinen tutkimus ei muuta maailmaa yksin, ei millään tavalla, maailma muuttuu vasta, kun uusi tieto jollain tavalla muuttaa meidän ihmisten toimintaa*.

Utopistisilta ajatuksilta tuntuvat asiat, kuten inklusio, voivat toteutua, jos niin halutaan. Tarvitaan pieniä mutta määrätietoisia askelia kohti kaikille yhteistä koulua. Tulevaisuudentutkimus kutsuu tällaista pienin askelin toivottuun suuntaan etenemistä protopiaksi (esim. Halava, 2019). Omassa *tulevaisuuden koulussani* kaikille yhteinen koulu olisi tiloiltaan ja tekniikaltaan moneen taipuva oppimisen keskus, jossa voisi peruskoululaisten lisäksi opiskella esimerkiksi toisen asteen opiskelijoita, jotka osallistuisivat harjoittelujaksoillaan koulun arkisen toiminnan pyörittämiseen.

Vahvempaa tukea tarvitseville oppilaille joustavat siirtymät toiselle asteelle tarjoaisivat mahdollisuuden valmistua ammattiin tutussa ympäristössä, ja nopeammin oppivat oppilaat voisivat valita monipuoliselta kurssitajottimelta heille sopivia lukio- tai korkeakoulukursseja. Koulun tai oppimiskeskuksen moniammatillinen henkilökunta tekisi yhteistyötä yliopiston tutkijoiden kanssa, uusia tapoja oppia ja opettaa kehitettäisiin yhdessä, ja opettajiksi opiskelevat saisivat valmiudet ja mahdollisuuden opettaa moniammatillisessa työyhteisössä kaikkia oppilaita.

Inklusio keikkui kevään toiseksi viimeisenä koulupäivänä tuolilla erityisopen luokassa. Sinne oli sovittu arviointikeskustelu. Ei sitä jännittänyt. Oli näitä 'kuulusteluja' ollut jo aikaisemminkin. Opettajalle se arvioi pärjäämistään: Ei olis uskonu, että tää näinkin hyvin menee, tai siis kukaan ei varmaan uskonu, mutta kannatti yrittää. Vai mitä, ope?

8.2 Tutkimuksen arviointia

...etnografia on eettinen kohtaaminen, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan tutkimukseensa osallistuvia ihmisiä, heidän tietämistään ja merkityksenantoja kunnioittaen, tunnustaen samalla, että heidän tietonsa ei koskaan voi olla täysin hänen tietoaan.

Lappalainen (2007,10)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu tutkimuksen eri vaiheiden dokumentointiin, avoimuuteen ja tutkimuksen rajoitteiden kriittiseen arviointiin. Luotettavuutta lisää tutkijan oman position avaaminen suhteessa tutkittavaan ja tutkimuskohteeseen (Lincoln & Cuba, 2007; 2003; Eskola & Suoranta, 1996). Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy myös tutkimuksen eettisyyden arviointi. Tämän tutkimuksen eettisiä lähtökohtia olen kuvannut luvun neljä lopussa. Aloitan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kuvaamalla omaa suhdettani inklusioon ja asemaani kentällä.

8.2.1 Tutkijan positiot tutkimuskohteessa

Dysonin (2008) mukaan inklusiota voi tarkastella ainakin kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen näkee inklusion joukkona toimia tai käytänteitä, olosuhteita tai tilanteita, jotka pitää korjata tai suorittaa, jotta inklusio toimisi. Toinen näkökulma pohjautuu Dysonin (2008) näkemyksen mukaan humaaniin mielen

tilaan (state of mind) tai sielun tilaan (state of soul) ja tästä katsoen inklusiiossa on kyse tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista (ks. Lapsen oikeudet 1959). Inklusioliikkeessä on kyse ideologian käsitteellistämistä sekä kriittisestä ajattelusta – kasvatustieteiden filosofiasta ja -sosiologiasta: *You are what you think*. Esimerkiksi Allan ja Slee (2008) ovat todenneet, että kaikki tutkimus on jollain tavalla politisoitunutta (ideology within research). Itse aloin ajatella asiaa opiskelijakollegan todetessa, että tekstistäni välittyy ajatus, että toimin inklusion asianajajana. Sitä ennen en ollut asiaa tarkemmin ajatellut. Olin ja olen sukeltanut aiheeseen tutkimuskouluilla käytyjen keskustelujen pohjalta hakeakseni vastausta kysymykseen: Miks tää systeemi ei toimi, kun opettaja(t) tuskastelivat tukea tarvitsevien oppilaiden tuloa osaksi isoa opetusryhmää ilman ennakkotietoa tuen tarpeista tai oppimisen tavoitteista. Vasta tuon asianajajakommentin jälkeen aloin asiaa tietoisesti miettiä, sillä jokainen on tahtomattaan tai tiedostamattaan jonkin ideologian 'vanki', halusi sitä tai ei. Allan ja Slee (2008, 54) kirjoittavat osuvasti: *Ideology is like a sweat: You can't smell your own*. Oman tutkimukseni kohdalla ajattelen, kuten Dyson (2008), joka toteaa, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa itsensä altistaminen tutkimusyhteisön silmien alle, myös reflektiivisyys, toimii tämän mahdollisen ideologisen mittavirheen korjaajana ja esiin nostajana.

Barton (2008) pitää tutkijajosition avointa määrittämistä tärkeänä sekä tutkimukselle että tutkijalle. Näin tutkimusta lukeva yleisö voi asemoida sen inklusiotutkimuksen kentällä oikeaan osastoon. Läpinäkyvyys on tieteen tekijän hyve. Tomlinson (2008) toteaa, että tutkimuksen arvo ei määrydy sen perusteella, onko se toteutettu kvantitatiivisin vai kvalitatiivisin menetelmin. Hyvä tutkimus on hyvä silloin, kun se kestää kritiikin ja on avoin. Tutkijajositioni osana omaa työyhteisöä vaati tutkimuskysymysten esittämistä myös toisaalla. Kyse oli tutkimuksen luotettavuudesta, ennen muuta sisäisestä validiteetista tai luotettavuudesta, joka korostaa tutkijalähtöisen lähestymistavan eettisyyden, moraalien, demokraattisuuden, luovuuden, tutkimuksen avoimuuden ja jatkuvuuden, tutkimuksen muuntautuvuuden ja tutkijan kriittisen itsetutkiskelun tärkeyttä tutkimuksen arvioinnissa (Koro-Ljungberg, 2005). Tunnistan tässä tavassani toimia myös historian opintoni ja ajattelutapani taustan. Lähdekriittisyys ja lähdesidonaisuus sekä halu tarkistaa, varmistaa ja vertailla aineistoa ja vastauksia sekä tarkata aikaa ja sen kulkuun liittyviä muita ilmiöitä, saattavat viitata historian tutkimuksen tapaan toimia. Kyse ei ole ollut kuitenkaan siitä, että en olisi luottanut kenttään, vaan päinvastoin. Vakaalla kynällä kirjoittaminen on vaatinut minulta aineiston etäännyttämistä pohtiessani, olenko kuullut, ymmärtänyt ja tulkinnut aineistoa mahdollisimman objektiivisesti.

Veikkovaaran koulussa tehdyt haastattelut ovat olleet tutkimukseni kannalta arvokkaita ja niiden merkitys tutkimuksen edetessä kirkastui edelleen. Ne tarjosivat tälle tutkimukselle merkityksellistä ja syventävää tietoa inklusiivisesta yläkoulusta. Oman tutkijapositioni paikantamisen kannalta molempien koulujen äänen kuuleminen on ollut tärkeää (esim. Saikkonen & Miettinen, 2005; Tolonen & Palmu, 2007).

Kuten tutkimuksessani olen todennut, tutkimuskenttäni on ollut tavallinen yläkouluyhteisö(t). Tutkin peruskoulun yläluokkalaisten, vahvempaa tukea tarvitsevien ja tavanomaisesti ilman erityisiä tukitoimia pärjäävien oppilaiden mahdollisuutta ja edellytyksiä opiskella yhdessä. Tutkimuksessani en eritellyt tuen tarpeen määrää ja laatua suhteessa oppilaan tuen tarpeeseen, vaan kirjoitin tukea tarvitsevista oppilaista yhtenä ryhmänä. Mieluusti olisin kirjoittanut vain oppilaista tarkoittaen kaikkia oppivelvollisuusikäisiä, sillä erityisoppilas ei ilmaisuna istu kovin hyvin inklusiotutkimukseen.

Dysonin (2008) asteikolla suhteeni inklusioon lienee 'state of mind'-suuntainen, sillä ajattelen, että jokaisella lapsella ja nuorella pitäisi olla lähtökohtaisesti oikeus ja mahdollisuus opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa lähikoulussaan ja saada perusopetuslain mukaista laadukasta opetusta. Ajattelen myös, että inklusiota pitää tarkastella lisäksi keinovalikoimana järjestää kaikille yhteistä laadukasta opetusta, jotta paitsi lapsen oikeudet myös opetusjärjestelyt, opetuksen puitteet ja opettajien koulutus nähtäisiin kiinteänä osana inklusioprosessia. Vaikka asemoin itseni tutkijaksi, se ei poistanut minusta opettajuutta, kun tein kenttätöitä tutkijana. Toisaalta havaintoni tässä kaksoisroolissa saattoivat olla astetta todenmukaisempia, sillä kuuluin 'kalustoon', eikä minua ajateltu koulukontekstissa tutkijan roolissa.

Paju (2011, 33) toteaa etnografisessa tutkimuksessaan koulun olevan vahvasti roolitettu ja tarkkarajainen tutkimuskenttä. Opettajien autonomia näkyi myös tässä tutkimuksessa. Opettajilla oli periaatteessa valta 'ottaa tai jättää' oppilas oppitunnille tai -tunnilta, mikäli oppilas ei 'kuulunut ryhmään' tai hänellä oli mahdollisuus opiskella toisaalla. Tätä mahdollisuutta ja potentiaalista asetelmaa voi kutsua inklusiota kohti kulkevan yläkoulun dilemmaksi. Tutkijapositioni kannalta toimijuus kotikentällä oli sekä etu että haitta (ks. Quicke, 2010, 241; Zeni, 2014). Työyhteisön luottamus ja avoimuus palvelivat tutkimusta. Pääsin tiloihin ja tilanteisiin mukaan, kuulin, näin ja koin paljon. Pyrin tietoisesti säilyttämään tutkijan kriittisen asenteen loppuun asti tutkimusta tehdessäni ja etsiessäni vastausta tutkimuksen alkuun sysänneeseen kysymykseen. Haitaksi ajattelen mahdolliset 'kuolleet kulmat', rutiinomaiset tilanteet, joissa en ehkä havainnut mahdollisia segregoivia käytänteitä tai inklusion ituja.

Osallistuvan etnografian intensiivisyys metodina on tämän tutkimuksen vahvuus ja heikkous. Oppitunneilla, joilla havainnoin oppilaita, opettajia sekä opetustilanteita, osallistuin usein myös opetukseen. Kuva inklusiivisesta koulutyöstä on sikäli autenttinen. Kirjaaminen tunnin kulusta ja tapahtumista jäi oppitunnin jälkeiselle välitunnille, joskus koulupäivän jälkeen, toisinaan jokin havainto jäi kokonaan kirjaamatta. Parhaassa tapauksessa pystyimme keskustelemaan opettajan kanssa pienen hetken tunnin kulusta heti luokan tyhjennyttyä oppilaista, joskus keskustelua jatkettiin myöhemmin tuntitapahtumia yhdessä analysoiden. Tutkimuksen kannalta vinoumaa omaan havainnointiini toi ainekohtainen painotus kieliin ja matematiikkaan. Oppilaat ja ryhmät toimivat eri aineiden ja opettajien oppitunneilla eri tavoin. Yksittäisten kohtaamisten tai oppituntien perusteella ei voi kuitenkaan lausua opetustilanteesta mitään yleistä suhteessa inklusioon. Lukiessani muistiinpanojani jälkepäin olen huomannut, että jotkut merkintäni ovat olleet epäselviä. Joskus päiväys on jäänyt puutteelliseksi tai kuvauksen kirjaaminen kesken. Koulutyön hektisyys ja jatkuva siirtyminen luokasta toiseen ovat tässä vaikuttaneet toimintaani. Toisaalta pitkä tutkimusaika ja tuntien ja tilanteiden toistuva seuraaminen korjasivat tätä epäkohtaa. Pitkä tutkimusaika auttoi huomaamaan mahdollisia rakenteellisia tai systeemisiä kehittämisen tarpeita yksittäisten tilanteiden ja tapahtumien havainnoinnin lisäksi. Niin sanotut reaaliaineet tai taito- ja taideaineet pääsivät mukaan tutkimusmuistiinpanoihin harvemmin kuin kielet ja matematiikka, mutta myös ne saivat osansa. Kutsun näitä kuvauksia oppituntien tai tilanteiden episodikuvauksiksi (ks. Strandell, 1994, 32). Nämä päiväkirjamerkinnot ja havainnot ovat esiinnostaja tutkimusajanjakson koulupäivien, -viikkojen, -kuukausien ja -vuosien tapahtumavirrasta. Yksittäiset episodit ja tapahtumat auttavat jäsentämään kirjalliseen muotoon sitä, mitä koulussa tapahtui. Tämä välittää myös tutkimuksen tapaa nähdä ja tarkkailla kohti inklusiota kulkevan yläkoulun arkea (Strandell, 1994; Wolcott, 1999). Joku toinen tutkija olisi saattanut kiinnittää huomiota eri tapahtumiin ja tilanteisiin kuin mitä minä tutkijana olen tehnyt. Koen, että pitkä seurantajakso tutkimusyhteisössä on kuitenkin luonut tutkimukselle vankan kuvan tutkimuskoulun arjesta.

Esimerkiksi Barthes (1993) on kritisoinut käsitystä, jonka mukaan tekijä olisi 'teoksen' lopullisen merkityksen antaja. Barthesin mukaan lukijalla on valta lukea ja tulkita lukemaansa riippumatta sen tekijästä. Tämä pätee myös tieteelliseen tekstiin. Ajattelen, että tähän tutkimukseen osallistuneiden elävästä kokemuksesta on muokkautunut tutkimuksen kautta etnografinen kuvaus kokemuksesta (ks. Perttula, 2009, 157).

Konstruktivismiin mukaan ei ole olemassa muuttumattomia totuuksia tai valmiiksi olemassa olevaa tietoa. Todellisuus muotoutuu ihmisille psykologisesti ja sosiaalisesti eri tavalla. Tutkimukseen osallistuneiden havainnot ja kokemukset sekä omat havaintoni, kokemukseni ja kohtaamiseni kentällä näkyvät tässä tutkimuksessa. Sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaan (etnografinen) tieto on silti aina rajallista (Lincoln & Guba, 2003; 2007; Berger & Luckmann, 1994; Lahelma & Gordon, 2007; Lappalainen, 2007).

Jouduin käymään koko tutkimuksen ajan eettistä pohdintaa ja arviointia tutkijana niin itseni kanssa kuin suhteessa haastateltaviin. Miten kirjoittaa itsensä ulos yhteisöstä? Miten tarkastella kertyvää aineistoa mahdollisimman objektiivisesti? Kokemukset, havainnot ja kertomukset koulusta olivat jaettua todellisuutta, ja jokaiselle kertojalleen tosia. Niihin sisältyi tunteita ja joskus myös kuohuntaa, kokemus epäoikeudenmukaisuudesta tai väärinymmärretyksi tulemisesta, eivätkä ne voineet jäädä välittymättä tai tallentumatta kokemuksen kuvaukseen. Vaikka tiede ei varsinaisesti tunnista näitä edellä mainittuja käsitteitä, ne saattavat tuottaa aineistoon mittavirheitä ja 'vääriä' tulkintoja. Se riski oli kuitenkin otettava, kun tutki ihmisiä, ja mikäli mieli saada tutkimus maaliin asti valituin tutkimusmenetelmin (ks. Woods, 1986, 6).

8.2.2 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta vielä Lincolnin ja Guban (2007) luotettavuuskriteereiden avulla. Näitä kriteereitä ovat: vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vakiintuneisuus (confirmability). Tarkasteluni pohjana on lisäksi Tynjälän (1991) näkemykset kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta.

Vastaavuus tarkoittaa tutkimuksen tekemistä siten, että tutkijan tekemät rekonstruktiot ja johtopäätökset vastaavat mahdollisimman hyvin tutkimuksen osallistujien näkemyksiä, kokemuksia ja sitä kerrontaa, jota tutkija on kentällä tallentanut. Vastaavuutta tässä tutkimuksessani tukee tutkimusaineiston monipuolisuus, kenttätöyöhön käytetty aika, kentällä tehdyt havainnot, niiden kirjaaminen ja reflektointi sekä oman toimintani kriittinen tarkastelu. Viimeksi mainitulla viittaen esimerkiksi omien esiolettamusten kyseenalaistamiseen ja oman position auki kirjoittamiseen. Kenttäjaksoni Nikkilän yläkoulussa oli riittävän pitkä ja kertyneen aineiston avulla pystyin kuvaamaan koulun sen hetkistä arkitodellisuutta. Kentällä saatoin keskustella osallistujien kanssa useita kertoja ja he saattoivat jakaa koke-

muksiaan inklusiosta kanssani. Vaikka yksikään oppitunti tai kohtaaminen ei ollut keskenään identtinen, tuntien ja tilanteiden rakentumisessa saattoi pitkän tutkimusjakson aikana havaita toisteisia tuntien kulkua, tilanteita ja tapahtumia, joista oli mahdollista tehdä joitakin yleistettävissäkin olevia kenttätason päätelmiä inklusiivisen yläkoulutyön edellytyksistä sekä sen organisoitumisen piirteistä ja vaiheista. Tutkimuksen vastaavuutta varmentaa myös aineisto-, menetelmä- ja teoriatriangulaatio. Aineistotriangulaatio rakentuu kolmen eri kokijaryhmän, havaintoaineiston sekä dokumenttiaineiston pohjalle. Menetelmätriangulaatio toteutuu haastatteluiden, osallistuvan havainnoinnin ja dokumenttien tarkastelun kautta ja inklusiota ja sen rakentumista olen tarkastellut inklusioteorian, sosiaalisen entropian teorian ja itseorganisoitumisen teorian avulla. Tutkimuksesta olen keskustellut osallistujien kanssa tutkimusprosessin eri vaiheissa ja olen myös esitellyt kahdesti tutkimuksen tuloksia Nikkilän yläkoulussa ja osallistujilla on ollut mahdollisuus kommentoida niitä (member checking). (ks. Lincoln & Guba, 2007; Tynjälä 1991; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimusta kirjoittaessani koin, että aineistoa inklusion edellytysten ja inklusioprosessin kuvaamiseen oli karttunut riittävästi siitä huolimatta, että tutkimusta työstäessäni, mieleeni nousi vielä uusia tarkentavia kysymyksiä, joita olisin halunnut etenkin oppilaille esittää.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuuteen siirtää tuloksia tutkimuskontekstin ulkopuolelle ja mahdollisuutta toistaa tutkimus toisaalla (Lincoln & Guba, 2007). Siirrettävyys edellyttää, että tutkimuksen kulku on kuvattu tarkasti. Näin olen pyrkinyt tekemään. Tutkimuksen ja tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa se, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Tynjälä, 1991). Koulut ja niiden toimintaympäristöt ja -kulttuurit eroavat toisistaan. Tämä vaikuttaa etenkin etnografisen tutkimuksen siirrettävyyteen. Mikäli siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltumista toiseen toimintaympäristöön. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 66–68), samankaltaisen tutkimuksen tekeminen ja inklusion edellytysten ja prosessin arviointi voi olla mahdollista. Tynjälän (1991) mukaan sovellusarvon arvioimisen vastuu jakautuu myös tutkimustulosten hyödyntäjälle, joka arvioi osaltaan siirrettävyyttä. Esimerkiksi inklusioprosessin kuvaamisessa käyttämäni Ståhlen (2004, 1998) mallinnus itseorganisoitumisen teoriasta täyttää tutkimuksen siirrettävyyden kriteeriä siten, että tämä tutkimus voi tarjota kouluille mallin ja mahdollisuuden analysoida kunkin koulun inklusion rakentumisen prosessia ja vaihetta itseorganisoitumisen teorian avulla ja saada näin tietoa oman kouluyhteisön kehittämiseksi.

Varmuus ja vahvistettavuus liittyvät aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten ja tulkinnan vastaavuuteen (Lincoln & Guba, 2007; Tynjälä 1991). Tätä vahvistettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kouluyhteisön monipuolisen tarkkailun ja tarkastelun avulla. Oppilaat, opettajat ja oppilashuollon toimijat ovat kuvanneet kokemuksiaan rakentuvasta inklusiosta kukin omasta näkökulmastaan. Lisäksi eri toimijoiden toisistaan riippumattomat havainnot ovat yksi tapa arvioida vahvistettavuuden kriteeriä. Tällä viitataan esimerkiksi tutkimuskoulujen opettajien samankaltaisiin tulkintoihin tutkittavasta. Tulkintaa vahvistaa systeeminen näkökulma, joka osaltaan strukturoi ja loi viitekehystä tämän tutkimuksen tulosten tulkintaan.

Uskallan esittää, että tutkimuksen edetessä oma inklusioymmärrykseni lisääntyi ja tutkimuksen näkökulma alkoi kirkastua. Tämä tutkijana kasvamisen prosessi on osaltaan lisännyt työn luotettavuutta. Oma kapea esiyymmärrykseni inklusiosta laveni kohti laajaa inklusiotulkintaa ja samalla inklusion systeeminen ja prosessiomainen luonne alkoivat kuoriutua esiin. Tutkimuksen osallistujien kokemukset ja puhunta alkoivat avautua systeemisen prosessin ja analyysin avulla uudella tavalla. Laajasta aineistosta alkoi erottua tutkimuksen kannalta oleellinen ja tutkimuksen suunta selvitä. Tähän prosessiin liittyi myös aineiston saturoituminen. Moninainen etnografinen aineisto jäsenyi johtopäätöksiksi. Osana tätä prosessia myös **vakiintuneisuuden vaade** (Lincoln & Guba, 2007) saattoi täytyä, sikäli kuin se on etnografisessa tutkimuksessa mahdollista. Vakiintuneisuuteen ja siirrettävyyteen liittyvät epävarmuustekijät, jotka etnografiaan metodina sisältyvät, liittyvät metodin luonteeseen. Tutkimustilanne on alati muuttuva, eikä siihen voi koskaan täysin samantaisena palata. Viitataan tässä yhteydessä Herakleitoksen (noin 535 eaa. – 475 eaa) toteamukseen kaiken muuttuvuudesta: *Et voi astua kahdesti samaan jokeen, uudet vedet siinä jo virtaavat.*

LÄHTEET

- Agar, M. H. (1983). Ethnographic evidence. *Urban Life*, 12(1), 32–48.
- Agar, M. (2011). Making sense of one other for another: Ethnography as translation. *Language and Communication*, 31(1), 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2010.05.001>
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. & Longobardi, S. (2018), “Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA”, *OECD Education Working Papers*, No. 167, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino.
- Ahonen, S. (2012). Changing conceptions of equality in education – A look at the basic school in Finland during the 1900s. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Sepänen, T. Kaunisto (toim.). *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social perspectives on education* (s. 260–273). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. *Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, M.-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. Akateeminen väitöskirja Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahvenainen, O. & Moberg, S. (1982). Erytisopetuksen toteuttamisallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Jobdatus erityisopetukseen* (s. 57–88). Gummerus.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). *The Big Challenge: Leadership for Inclusion*. Elsevier Ltd.
- Ainscow, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alanko, A. (2016) Osallisuuden paikat koulussa teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* K.P Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisu 106. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf (s. 55–72).
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus* (3.uudistettu painos) Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2001). *Jobdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Gaudeamus.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense.
- Alves, I. (2020). Enacting education policy reform in Portugal - the process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Antikainen, A. (2006). In search of the nordic model in education: Is there a Nordic school model? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Apple, M. (2008). Esipuhe. Teoksessa J. Allan, J. & R. Slee. *Doing inclusive education research*. Sense Publishers. vii-ix.
- Artiles, A., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.
- Artiles, A., Harris-Murri, N., Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead *Theory Into Practice* 45(3):260–268. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Waitoller, F., & Lukinbeal, C. (2011). Inclusive education and the interlocking of ability and race in the U.S. Teoksessa A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. Waitoller (toim.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (s. 45– 68). Harvard Education Press.
- Autio, E., Rantanen, A., Koivisto, A.-M. & Joronen, K. (2018). Perhetekijöiden yhteys perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkalaisten itseraportointiin luvattomiin koulupoissaoloihin. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 55(4). <https://doi.org/10.23990/sa.69137>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- von Baeyer, H.C. (2000). *Maxwellin demoni. Miksi lämpö bajaantuu ja aika virtaa eteenpäin*. Tummuvoiren kirjapaino.
- Bailey, K. D. (1990). *Social entropy theory*. SUNY Press.
- Bailey, K. (1994). *Sociology and the new systems theory: toward a theoretical synthesis*. State University of New York Press.

- Bailey, K. (2006). Living systems theory and social entropy theory. *Systems Research and Behavioral Science*, 23(3), 291–300. <https://doi.org/10.1002/sres.728>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barthes, R., & Rojola, L. (1993). *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Vastapaino.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhabäjäriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202372.pdf>
- Berg, D. & Schneider, C. (2012). Equality dichotomies in inclusive education: Comparing Canada and France. *Alter - European Journal of Disability Research, Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 6(2), 124–134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.02.011>
- Bergman, Å. & Lindgren, M. (2018). Navigating between an emic and an etic approach in ethnographic research. Crucial aspects and strategies when communicating critical results to participants. *Ethnography and Education*, 13(4), 477–489. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1387066>
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. (Tutkimuksia; Nro 1/2013). Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Jakku-Sihvonen, R. (2014). Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Teoksessa S. Pulkkinen, & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut - Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. SYL-julkaisuja 1/2014. (s. 52–65) Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- von Bertalanffy, L. (1967). General System Theory. Teoksessa N. J. Demerath & R. A. Peterson (toim.), *System, change, and conflict*. New York: The Free Press. 115–129.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 18(5), 567–584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. (2. painos). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B. & D'Alessio, S. (2011) Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. *European Agency for Development in Special Needs Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf>

- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
- Bost, L. W., & Riccomini, P. J. (2006). Effective Instruction: An Inconspicuous Strategy for Dropout Prevention. *Remedial and Special Education*, 27(5), 301–311. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050501>
- Bruner, E.M. (1986). Ethnography as narrative. Teoksessa V. Turner & E. Bruner (toim.) *The anthropology of experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buber, M. (1923/1993). *Minä ja sinä*. WSOY.
- Buber, M. (1957/1993). Jälkisanat. Teoksessa M. Buber, *Minä ja sinä*. WSOY.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. Falmer Press.
- Causton, J. & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing education for development international organizations and education for all*. Routledge Falmer.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Wiley.
- Checkland, P., Poulter, J. (2006). *Learning for Action: A Short Definitive Account of Soft Systems Methodology, and Its Use Practitioners, Teachers and Students*. Wiley.
- Checkland, P. & Winter, M. (2006). Process and content: two ways of using SSM. *Journal of the Operational Research Society*, 57(12), 1435–1441. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2602118>
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of Schools1. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Cole, S., & Waldron, N. (2000). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, 242–242. [https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAI>2.0.CO;2](https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2)
- Connel, R.W. (1995). Transformative labour: Theorizing of politics of teachers work. Teoksessa Ginsburg (toim.) *The politics of the educators' works and lives* (s. 91–114). Carland Publishing.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Corbett, J. (2000) Continuing the dialogue. Teoksessa P. Clough & J. Corbett (toim.) *Theories of inclusive education. A student's guide* (s. 172–174). Paul Chapman.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and Inclusion. Teoksessa P.Hick, R.Kershner & P. Farrell (toim.) *Psychology for inclusive education : new directions in theory and practice* (s. 24–37). Routledge.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995) *Fighting familiarity. Essays on education and ethnography*. Hampton Press.

- Delamont, S., & Atkinson, P. (1980). The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 139–152. <https://doi.org/10.1080/0142569800010201>
- Deno, E. (1970). Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*, 37(3), 229–237. <https://doi.org/10.1177/001440297003700306>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3. painos). SAGE.
- Dewey, J. (1966/1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Doecke, B., Brown, J., & Loughran, J. (2000). Teacher talk: the role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 335–348. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00065-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00065-7)
- Douglas, M. (1987). *How institutions think*. Routledge & Kegan Paul.
- Dunn, L. (2018). Special Education for the Mildly Retarded—Is Much of it Justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/001440296803500101>
- Durkheim, E. (1990). *Sosiaalisesta työnjaosta*. Gaudeamus.
- Dyson, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. Kogan Page.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs issues of innovation and inclusion*. P. Chapman.
- Dyson, A. (2008). Emergences, fences and tensions. Teoksessa *Doing inclusive education research* (s. 34–35). Kirj. J. Allan and R. Slee. Sense.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4 138), 273–290. <http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1987/2007). *Perustietoa opetuksesta*. Valtiovarainministeriö 1987. Opetus- ja tutkimusministeriön verkkojulkaisu 2007. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3665/engestr%c3%b6m1-175.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2004). *Eksplansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Ewing, D.L., Monsen, J.J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires, *Educational Psychology in Practice*, 34:2, 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>

- Ferreira, J. & Mäkinen, M. (2017). What is special in special education from the inclusive perspective? *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 50–65. <https://doi.org/10.20489/intjecse.330091>
- Florian, L. & Rouse, R. (2001). Inclusive practise in secondary schools. Teoksessa R. Rose & I. Grosvenor (toim.) *Doing research in special education. Ideas into practise* (s. 134–148). Routledge.
- Florian, L. (2009). Towards an inclusive pedagogy. Teoksessa P. Hicik., R. Kershner, P.T. Farrel, M. Ainscow, G. Thomas, H. Daniels, L. Florian, I., J. W. Putnam, I. Lunt, B. Norwich, P. Engelbrecht, K. Venables, P. Stringer, I. McNab, A. Dyson & A. Howes (2009). *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (s. 38 – 51). Routledge.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education: The Salamanca Statement: 25 Years On*, 23(7–8), 691704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of knowledge*. Tavistock.
- Foucault, M. & Kilpeläinen, T. (2005). *Tiedon arkeologia*. Vastapaino.
- Forness, S. (2001). Special Education and Related Services: What have we learned from meta-Analysis? *Exceptionality*, 9(4), 185–197. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904_3
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civil courage*. P. Clarke (suom.) Rowman & Littlefield.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995). *What's worth fighting for in your school? working together for improvement* (uusi painos). Open UP.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2004). *System thinkers in action: Moving beyond the Standards Plateau*. Forward by David Hopkins – Innovation Department for Education and Skills, UK National College for School Leadership. <https://michaelfullan.ca/articles/>
- Gadamer, H. & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino. 29.
- Gadamer, H. G. (2005). Esipuhe Wahrheit und Methoden toiseen painokseen. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen: Esseitä hermeneutiikasta*. (s. 122–135). Vastapaino.
- Gardner, H. & Senge, P. (2001). The context of reframing learning. Teoksessa P. Senge, P.; Cambren-McCabe, N.; Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. *Schools that learn* (uusintapainos 2001). (s. 555–566). Brealey.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures selected essays*. Basic Books.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118, (s. 95–148). Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Berkshire: Open University Press. 37–38.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). Invitation to the dance: Exploring everyday life in schools. Teoksessa *Making Spaces: Citizenship and difference in schools*. (s. 52–65). Macmillan Press.
- Gordon, T. & Holland, J. (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in schools. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. (s. 24–38). Tuffnell Press.
- Graham, L. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gretschel, Anu (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan välisen vuorovaikutusubteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Studies in Sport, Physical Education and Health 85. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. [Http://urn.fi /URN: ISBN:951-39-1286-8](http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1286-8). 14.6.2012.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hahn, C., Jorgenson, J., Leeds-Hurwitz, W. (2011). A Curious Mixture of Passion and Reserve: Understanding the Etic/Emic Distinction. *Éducation et didactique*. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1167> (Luettu 19.4.2019).
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & Tarja Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus*. (s. 209–225). Vastapaino.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4) 2015, 8–23.
- Halava, I. (2019). *Tämän murroksen kanssa meillä ei ole aikaa*. <https://tulevaisuuspaiva.fi/ilkka-halava-taman-murroksen-kanssa-meilla-ei-ole-aikaa/> (Luettu 7.8.2020).

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä (6., uudistettu painos). WSOY.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Vastapaino.
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Gaudeamus.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hanhivaara, P. (2006). *Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden subde koulun*. Nuorisotutkimus 3/2006, 29–38. <https://docplayer.fi/18279467-Pirjo-hanhivaara-km-julkaisu-nuorisotutkimus-2006-3-osako-osallistava-koulu-hanke-humanistinen-ammattikorkeakoulu-pirjo-hanhivaara-humak.html>
- Karin, H., Ellen, V. A., Evelien, C., Mieke, H., & Katja, P. (2012). Don't Pull me Out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 69, 1709–1713. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.118>
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(3), 287–309.
- Hargreaves, A. (2005). Introduction: Teoksessa Hargreaves A. (toim.) *Extending Educational Change*. Springer, <https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2009). (toim.) *Change wars*. Solution Tree.
- Hargreaves, A. (2020) *Hargreaves* <http://www.andybargreaves.com/about.html> (Luettu 17.2.2021).
- Harju-Autti, R., Aine, T., Rähkä, P., & Sinkkonen, H.-M. (2018). *Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena*.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.006>
- Hart, S. (1998). A Sorry Tail: Ability, Pedagogy and Educational Reform. *British Journal of Educational Studies*, 46(2), 153–168. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00076>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education - ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 206–217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020) 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>

- Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2007). Erityisopetuksen vaiheet Suomen koulutusjärjestelmässä. *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2007:47. 17–20. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Hautamäki, J.; Harjunen, E.; Hautamäki, A.; Karjalainen, T.; Kupiainen, S.; Laaksonen, S.; Lavonen, J.; Pehkonen, E.; Rantanen, P.; Scheinin, P.; Halinen, I.; Jaku-Sihvonen, R. (2008). *Pisa 06 Finland: Analyses, reflections and explanations*. Ministry of Education. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78931/opm44.pdf?sequence=1>
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 15–24). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S. & Vainikainen, M.-P. (2015). Yläkoulunsa aloittaneiden nuorten osaaminen, oppimisasenteet ja oppimistulokset vuonna 2011. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. (s. 9–34). Helsingin yliopisto.
- Hedegaard-Soerensen, L. & Tetler, S. (2016). Evaluating the quality of learning environments and teaching Äpractice in special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 264–278. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141524>
- Helsingin Sanomat (2019). *Jätän beikoimmat oppilaani beitteille, koska on pakko*. Mieliopide 20.3.2019. <https://www.hs.fi/paivanlehti/20032019/art-2000006040778.html>. (Luettu 20.3.2019).
- Helsingin Sanomat (2019). *Maiju Järvisen 7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä – Tänä keväänä hän on viimein pystynyt kertomaan, miltä opetussuunnitelman painottama ”inkluisio” oikeasti tuntuu*. HS Järvenpää 14.4.2019. <https://www.hs.fi/paivanlehti/14042019/art-2000006070217.html>. (Luettu 14.4.2019).
- Helsingin Sanomat (2019). *Erityisluokat jopa pabentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inkluisiota puolustava oppimisen tuen päällikkö*. HS Järvenpää 23.5.2019. <https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006115544.html>. (Luettu 23.5.2019).
- Helsingin Sanomat (2019). *Suomi on valinnut tiensä ja sitoutunut inkluisioon*. HS mieliopide 1.9.2019. <https://www.hs.fi/paivanlehti/01092019/art-2000006223286.html>. (Luettu 1.9.2019).
- Tietosuoja laki 5.12.2018/1050 31 §. Tieteellisiä ja historiallisia tutkimustarkoituksia sekä tilastollisia tarkoituksia varten tapahtuvaa henkilötietojen käsittelyä koskevat poikkeukset ja suojatoimet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Hick, P., Kershner, R., Farrell, P., Ainscow, M., Thomas, G., Daniels, H., Florian, L., Urquhart, I., Putnam, J. W., Lunt, I., Norwich, B., Engelbrecht, P., Venables, K., Stringer, P., McNab, I., Dyson, A., & Howes, A. (2009). *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. Routledge.
- Hienonen, N. (2020). *Does a class placement matter? Students with special educational needs in regular or special classes*. Akateeminen väitöskirja Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6392-9>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimusbaastattelu: teemabaastattelun teoria ja käytäntö*. University Press.
- Holopainen P., Järvinen R., Kuusela J. & Packalen P. (2009) *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallituksen katsaus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tyorauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka>
- Hooks, B. (2007). *Vapauttava kasvat*. Kansanvalistusseura.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives: Exploring dimensions of narratives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805046>
- Houtsonen, J., Kauppila, J., & Komonen, K. (2000). *Koulutus, elämäntulkku ja identiteetti: Kasvatussosiologia avauksia suomalaisten oppimiseen*. Joensuu University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki. WSOY.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015). 686 – 694. <https://www-sciencedirect-com.libproxy.tuni.fi/science/article/pii/S1877042815002086>
- Isola, A., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Työpöytä 33/2017, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms* (2. painos, uusi johdanto). Teachers College Press.
- Jahnukainen, M. (2001a). Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 245–258. <https://doi.org/10.1080/08856250110074391>
- Jahnukainen, M. (2001b). Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus*, 19 (4), 17–25. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/jahnukainen_markku.pdf. Luettu 29.4.2020
- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuskien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68, 501–507. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209116947>
- Jahnukainen, M. (2005) Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula(toim.) *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. (s. 40–50). Opetushallitus.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityisbuolto ja –opetus Suomessa* (13. täysin uudistettu painos). (s. 15–54). Osuuskunta Vastapaino.
- Jahnukainen, M. (2015). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Jalava, M. (2011). Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino- Kaukiainen (toim). *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. (s. 74–94). SKS.
- Jordan A, Glenn C & McGhie-Richmond D 2010. The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2):259–266. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
- Jurkowski, S., & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional co-operation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224–231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen., M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lobkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. (s. 371–399). Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 16.6.2021.]
- Kansakoululaki 247/1957. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/247-1957.pdf>.
- Kershner, R. (2009). Learning in inclusive classroom. Teoksessa P. Hick, R. Kershner, P. Farrell, M. Ainscow, G. Thomas, H. Daniels, A. Howes. *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. (s. 52–65). Routledge.
- Kettunen, P. (2019). *Luonnontieteellisten käsitelainojen esiintyminen organisaatioteorioiden käsitteellisinä malleina*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 258. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-146-0>
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M., Lehtovaara, M., Piattoeva, N., Lehtonen, J., Räsänen, R., Mietola, R., Lappalainen, S., Varto, J., Louhimaa, E., Kupiainen, R., Suoranta, J. & Kurki, L. (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino.
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Julkaisuja 77 (s. 8–20). Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana: tilannekatsaus - marraskuu 2012*. Opetushallitus.
- Kiilakoski, T. (2017). ”Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen, (toim.): *Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjubilakirja*. (s. 253–282). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen J. & Jahnukainen M. (2013). *Erytisopetuksen muutostrendit perusope-*

- tuksessa 2000-luvulla*. Työpaperi. Diaarinumero: 68/54/2010. Valtiontalouden tarkastusvirasto tuloksellisuustarkastus.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from start of the ‘Salamanca Process. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Kivimäki H, Hietanen-Peltola M, Ikonen R. (2020) Opiskeluhoitopalveluiden käyttö ja saatavuus perusopetuksen oppilaiden kokemana – Kouluterveyskysely 2019. Tutkimuksesta tiiviisti 39/2020. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/handle/10024/140843>
- Kivirauma, J. (2012) Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. (s. 345–366). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S Vehmas *Erityisopetuksen perusteet*. (s. 25–45). PS- kustannus.
- Kolbe, L. (2007). Kaksi Suomea ja koulutettu keskiluokka. Teoksessa K. Järvinen & L. Kolbe, *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa: nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. (s. 65–74). Kirjapaja.
- Komiteamietintö 1907: 12a *Koulutoimen ylläpidon äänestyspöytäkirja oppivelvollisuuskomitean mietinnöstä lausuntoa annettaessa*. (1907). Saatavilla eduskunnasta.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211–228. <https://doi.org/10.1080/13639080701464483>
- Koro-Ljungberg, M. (2005). Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Akateeminen väitöskirja Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111211049>
- Kozleski, E., Artiles, A., Fletcher, T. & Engelbrecht, P. (2007). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative study. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* 8. 19–34. <https://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/7>
- Kozleski, E. & Waitoller, F. (2010). Teacher learning for inclusive education: Understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education* 14 (7). 655–666. <https://doi.org/10.1080/13603111003778379>
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 3. painos. Sage.
- Kuikka, M.T. (2003). Koulun merkitys suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kehityksessä. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. (31–44). Hakapaino.
- Kuula, A. (1999) *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Vastapaino.

- Kuula, A. (2006) Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa *Etiikkaa ihmistieteille*. Toim. J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali. SKS.
- Kuula, A. (2010). Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 213–235). Nuorisotutkimusseura.
- Kuula, A. (2011) *Tutkimusetiikka: aineistojen bankinta, käyttö ja säilytys*. (2. painos 2006 ilmestyneestä painoksesta.) Vastapaino.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Ladonlahti T. & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus*, 37(4), 343–358.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (Toim.) (2002/2003). *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002). Helsingin kaupungin opetusvirasto. <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/aad4af804a-177c9ab409fc3d8d1d4668/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf?MOD=AJPERESLuettu16.3.2015>.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana Lähtökobtana koulutuksen tutkimus*. (s. 17–38). Vastapaino.
- Lake, R. (2012). *Vygotsky on education: Primer*. Lang.
- Laki oppivelvollisuudesta 101/1921. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf>.
- Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1967. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lankshear, C. (1998). Meanings of literacy in contemporary educational reform proposals. *Educational Theory*, 48(3), 351–372. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00351.x>
- Lappalainen, S. (2007). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana Lähtökobtana koulutuksen tutkimus*. (s.113–133). Vastapaino.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplen fenomenografi*. Studentlitteratur.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. (2011). Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino-Kaukiainen (toim.). *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. (s. 16–38). SKS.

- Lempinen, L., Junttila, N., & Sourander, A. (2018). Loneliness and friendships among eight-year-old children: time-trends over a 24-year period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Lett, J. (1990). Emics and etics: Notes on the epistemology of anthropology. Teoksessa T. N. Headland, K.L. Pike & M. Harris (Toim.), *Emics and etics: The insider/outsider debate* (s. 127–142). Sage.
- Levitt, K. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/sce.1042>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2003. Paradigmatic, controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues* (2. painos) (s. 253–291). Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114(Summer), 15–26. <https://doi.org/10.1002/ev.223>
- Lindsay, G. Annual review: educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lindqvist, S. All means all! Disability world16. Retrieved from https://www.disabilityworld.org/11-12_02/news/lindqvist.shtml (sivu poistunut käytöstä). Luettu osana. Peters, S. J. (2007). Education for all? A Historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108. <https://doi.org/10.1177/10442073070180020601>
- Lorenz, E. 1963. Deterministic non periodic flow. *Journal of Atmospheric Science*, 20, 130 – 141. https://journals.ametsoc.org/view/journals/atsc/20/2/1520-0469_1963_020_0130_dnf_2_0_co_2.xml?tab_body=pdf
- Lutz, F. W. (1981). Ethnography: The holistic approach to understanding schooling. Teoksessa J. L. Green & C. Wallat (toim.), *Ethnography and language in educational settings* (s. 51–63). Ablex.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 4/2010. 351–362
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, K., & Mcleod, I. (2018). Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. *Disability and Rehabilitation*, 40(14), 1708–1717. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586>
- Magnússon, G., Göransson, K. & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5:2, 67-77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>

- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 602 – 608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.008>
- Mcguire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166–175. <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33 – 48. <https://doi.org/10.1080/0885625032000167133>
- Mavrofides, T., Kameas, A., Papageorgiou, D., & Los, A. (2011). On the Entropy of Social Systems: A Revision of the Concepts of Entropy and Energy in the Social Context. *Systems Research and Behavioral Science*, 28(4), 353–368. <https://doi.org/10.1002/sres.1084>
- Meijer C.J.W. & Foster S.F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*. 22(3), 378–385. doi:10.1177/002246698802200309
- Merikukka, M.; Ristikari, T. Kiilakoski, T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84:4. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091828778>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. uudistettu painos.) Metodologia-sarja 4. Gummerus.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus (s. 215–216).
- Mietola, R. (2007) Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lapalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana Lähtökohdista koulutuksen tutkimus* (s. 151–176). Vastapaino.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9375-3>
- Mietola, R. & Niemi, A-M. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuori (toim.) *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 66–83). Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Mitchell, C. (1995). Teachers learning together.” Organizational learning in an elementary school.” Unpublished PhD thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon. Luettu osana William Mulfordin (2005) artikkelia.
- Mitchell, J. (2007). Ethnography. Teoksessa W. Outhwaite & S.P.Turner (toim.) *The SAGE handbook of social science methodology* (s. 55-66). SAGE Publications.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2. painos). Routledge.
- Mikola, M. (2011) *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreiitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6>

- Moberg, S. (1982). Erityisopetuksen juuret. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Jobdatus erityisopetukseen* (s. 36–43). Gummerus.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa *Inklusion baaste koululle* (s. 82–95). PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21–31. <https://doi.org/10.1097/00004356-200303000-00003>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. WSOY.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. 3.uudistettu painos (s.75–102). PS-kustannus.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007 Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 46–69). PS-kustannus.
- Mulford, W. (2005). Organizational Learning and Educational Change. Teoksessa Andy Hargreaves (toim.) *Extending Educational Change International Handbook of Educational Change* (1. painos). Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4>
- Myklebust, J. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215 – 231. <https://doi.org/10.1080/13603110500375432>
- Mäkelä, K. (1987). Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuojat. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka* (s. 180–195). Tammi.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 57–. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0057> Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* no.55 3e trimestre. 5–74.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Mäkinen, M. (2018). *Curriculum ideologies reflecting pre-service teachers' stances toward Inclusive education*. DOI: 10.5772/intechopen.76326
- Mäkinen, M., Annala J., Korhonen, V., Vehviläinen, S.; Norrgrann, A-M., Kalli, P., Svärd, P. (2021). Johdanto. Askelmerkkejä osallisuuteen. Teoksessa *Osallistava korkeakoulutus* (s. 9–13). Tampere University Press.

- Nakken, H., & Pijl, S. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 4–61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Naukkarinen, A. (2000). Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31(2) 159–170.
- Naukkarinen, A. (2005a). *Laatua erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997-2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia*. Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (2005b). *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityisopetuskoulun yhdistymisen prosessista*. Opetushallitus. Monisteita 5/2005: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 185–196. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x>
- Naukkarinen, A., Saloviita, T., & Murto, P. (2001). Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita(toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s.199–203). PS-kustannus.
- Nicolis, G., & Prigogine, I. (1977). Self-organization in nonequilibrium systems: from dissipative structures to order through fluctuations. Wiley. 472–474.
- Niemelä, P. (2014). *Systemaattinen ihmiskäsitys: ihminen järjestelmänä: rakenne 3³ ja toiminta 3x3*. United Press Global.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2, Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Niemi, H. (2002). Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Sarras R. (toim.) *Etiikka Koulun arjessa* (s. 125–137). Otava.
- Niikko, A. (2003). *Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina*. Joensuun yliopisto.
- Niiniluoto, I. (1996). *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsitteanalyysi* (5. täydennetty painos.) Edita.
- Ojakangas, M. (2003). J.V. Snellmann ja kansallinen kasvatusta. Teoksessa J. Rantala (toim.), *Koulu- ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen tutkimuksia* (s. 47–61). Hakapaino.
- Olive, J. (2014). Reflecting on the Tensions Between Emic and Etic Perspectives in Life History Research: Lessons Learned. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), <http://search.proquest.com/docview/1513194271/>
- Operti, R., Brady, J., & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All. *Prospects*, 39(3), 205–214. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9112-3>
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20*.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96:14*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf
- Opetusministeriö. (2007). *Erytysopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2*. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (2013). 1287/30.12.2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Oppivelvollisuuskomitea. (1907). 12a, liite. Koulutoimen ylihallituksen äänestyspöytäkirja oppivelvollisuuskomitean mietinnöstä lausuntoa annettaessa. (1907). [kustantaja tuntematon]. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/96456/xkansak_a_1905-1910_1912_dig.pdf?sequence=1
- Orafi, S. & Borg, S. (2009). Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System*, 37(2), 243–253. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.11.004>
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., Mangham, I., & Grant, D. (2000). A Dialogic Analysis of Organizational Learning. *Journal of Management Studies*, 37(6), 887–902. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00209>
- Paavilainen, K. (2016). *Eduskunta tekee päätöksen peruskoulusta – tietopaketti*. Eduskunnan kirjasto.
- Paju, P. (2011). Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. *Nuorisotutkimusverkosto*. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulua_on_kaytava.pdf
- Paju, B. Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20:8, 801 – 815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0802-4>
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteen kietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana Lähtökobtana koulutuksen tutkimus* (s. 137–150). Vastapaino.

- Paloniemi, S., & Collin, K. (2018). Etnografi työssä: kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökobtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 232–247). PS-kustannus.
- Paul, P. V. & Ward, M. E. (1996). Inclusion paradigms in conflict. *Theory into Practice*, 35(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/00405849609543695>
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus merkitys-tulkinta-ymmärtäminen* (s. 115–162). Juvenes Print.
- Peruskouluasetus 443/1970. <https://finlex.fi/fi/laki/smur/1970/19700443>
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96 Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Peters, S. (2007). “Education for All?”: A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108. Uudelleen julkaistu <http://search.proquest.com/docview/58762447/>
- Peterson, M. & Hittie, M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Allyn and Bacon.
- Pijl, S., Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/03323310903522693>
- Pijl, S.J. & Frostad, P. (2010). Peer Acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European journal of special needs education* 25.1 (2010): 93–105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2. uudistettu painos). Mouton & Co.
- Prigogine, I. (1976). Order through fluctuation: Self-organization and social system. Teoksessa E. Jantsch & C. Waddington. *Evolution and consciousness: human systems in transition* (s.120–126). MA: Addison-Wesley.
- Prigogine, I. & Stengers I. (1984). *Order Out of Chaos*. Bantam.
- Prigogine, I. & Nicolis, G. (1989). Exploring complexity: An introduction. Freeman.
- Pönkkö, M. & Tervonen-Rossi, R. (2009) Moniammatillinen yhteistyö lapsen ja nuoren kasvun tukemisessa. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) *Mun on paba olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 145–157). PS-kustannus.
- Pöysä, J. 2010. Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit* (s. 33–36). Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura
- Quicke, J. (2010). Narrative strategies in educational research: reflections on a critical autoethnography. *Educational Action Research* Vol. 18, No. 2, June. 239 – 254. <https://doi.org/10.1080/09650791003741582>
- Rantala, J. (2003). Johdanto. Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä* (s. 7–13). Hakapaino.

- Rantavuori, L. (2019). *Kobti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Akaateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rauhala, L. (1993). *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä* (uudistettu laitos). Yliopistopaino.
- Reuter, L. (2020). Tulevaisuus on jossain jo tapahtunut. Kutsuvieras- puheenvuoro, YLE 30.7. 2020.
- Rinkinen, A & Lindberg M. (2014). *Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012 Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus 2014 Raportit ja selvitykset 2014:1 <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-tresteggs-todet.-2014.pdf>
- Rinne, R., & Vuorio-Lehti, M. (1996). *Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle*. Opetushallitus.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P, Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E., Gissler, M. (2006). *Suomi nuorten kasvuympäristönä 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 101. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131119/URN_ISBN_978-952-302-712-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Rytivaara, A. (2012). “We Don’t Question Whether We Can Do This”: Teacher Identity in Two Co-Teachers’ Narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302 – 313. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.2.302>
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers’ professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Saaranen- Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006/2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. *Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampereen yliopisto Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2012112210007>
- Saari, A., Tervasmäki, T., Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–108). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201802221304>
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikeista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Saikkonen, T. & Miettinen, S. (2005). Kouluetnografi – missä olet? Tutkijaposition paikantamista koulukontekstissa. *Kasvatus* 36 (4), 307–319.
- Salo, U. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Akaateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.

- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. (2019). Outcomes of teacher education in Finland: subject teachers compared with primary teachers. *Journal of Education for Teaching: JET*, 45(3), 322–334. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599504>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2020 a). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2020 b). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020 c): Teachers’ Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education, *International Journal of Disability, Development and Education* <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schütz, A., Pietilä, V., & Aittola, T. (2007). *Sosiaalisen maailman merkityksensä rakentuminen: johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. Vastapaino.
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students’ perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Senge, P. (2001). *Schools that learn* (uusintapainos 2001). Brealey.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa läbikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 364. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3660-0>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015). Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen., M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 511–546). Suomen kasvatustieteellinen seura. FERA.
- Seppänen, P. & Rinne, R. (2015). Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa? Teoksessa P. Seppänen., M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 23–58) Suomen kasvatustieteellinen seura. FERA.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers’ attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U. & Mullick, J. (2020). *Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sherman Heyl, Barbara (2001). Ethnographic Interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (2001). *Handbook of Ethnography* (s. 369–384). Sage.
- Sikes, P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa K.N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research* (s. 733–768). Sage publications.
- Sikes, P., Lawson, H., & Parker, M. (2007). Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education: Pedagogies as an Issue of Social Justice and Inclusion*, 11(3), 355–370. <https://doi.org/10.1080/13603110701238819>
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset = Main orientations in hermeneutic pedagogics*. Oulun yliopisto.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. (2015). Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen., M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 87–121). Suomen kasvatustieteellinen seura. FERA.
- Simola, H. (2015). Koulutuspolitiikan dynamiikat ja mahdollisen sosiologia. Teoksessa H. Simola (toim.) *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vastapaino. 383–414.
- Singal, N. (2008). Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1516–1529. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.008>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika* 14(1). 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Sitra (2020). *Sitran (Suomen itsenäisyyden juhlavuosmuistio) tulevaisuusmuistio*. Sitra.fi (luettu 6.3.2021).
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). Mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk* 2: 4–17.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education: The International Inclusive Education Colloquium*, 10(2-3), 109–119. <https://doi.org/10.1080/13603110600578372>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education: Making inclusive education happen: Ideas for sustainable change*, 17(8), 895–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Slee, R. (2014). Discourses of Inclusion and Exclusion: Drawing Wider Margins. *Power and Education*, 6(1), 7–17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Smylie, M.A., Bay, M. & Tozer, S.E. (1999). Preparing teachers as agents of change. Teoksessa G.A. Griffin (toim.) *The education of teachers* (s. 29–62). NSSE.
- Snellman, J.V. (1982). Kansakoulun tarkoitus. *Folkskolans bestämmelse*. Saima No.14/3.4.1845. Teoksessa J.V. Snellman *Teokset III* (s. 119–125). Gummerus.
- Snellman, J.V. (1983). Finska lärdomsskolor. *Litteraturblad* 4/185. Teoksessa J.V. Snellman *Teokset IV* (s. 105–116). Gummerus.

- 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>
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Brookes.
- Stenaasen, S., & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. L ring og samarbeid i grupper* Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- St hle, P. (1998). *Supporting a System’s Capacity for Self-renewal*. Akateeminen väitöskirja Helsingin yliopisto.
- St hle, P. (2004). Itseuudistumisen dynamiikka: Systemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Teoksessa M. Sotarauta & K-J. Kosonen (toim.) *Yksilö, kulttuuri, innovaatioympäristö: Avauksia aluekehityksen näkymättömän dynamiikkaan* (s. 222–255). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6124-x>
- St hle, P. & Kuosa T. (2009). Systemien itseuudistuminen – uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen. *Aikuiskasvatus* 29: 2. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1456076>
- St hle, P., Mononen, L., Tynjälä, P. & Kallio. E.K. (2020). Systems Thinking and Adult Cognitive Development. Teoksessa E.K. Kallio (toim.) *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning* (s. 191–207). Routledge.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och f rhandlingskulturer på daghem*. Gaudeamus.
- Suomen perustuslaki 1999/731 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Suoranta, J. (2019) *Antti Eskola valitsi elämäntehtäväkseen lukemisen, ajattelemisen ja kirjoittamisen*. <https://www.tuni.fi/alustalehti/2019/01/10/antti-eskola-valitsi-elamantehtavakseen-lukemisen-ajattelemisen-ja-kirjoittamisen/>
- Swanson, G. A. & Bailey, K.D. (2006). Social Entropy Theory, Macro Accounting, and Entropy Related Measures. Luettu 13.10.2016. (sivu poistunut käytöstä). Ks. Swanson, G. A., Bailey, K. D., & Miller, J. G. (1997). Entropy, Social Entropy and Money: A Living Systems Theory Perspective. *Systems Research and Behavioral Science*, 13(4), 45–65. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1743\(199701/02\)14:1<45::AID-SRES151>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1743(199701/02)14:1<45::AID-SRES151>3.0.CO;2-Y)
- Syvänen, S., Tikkam ki, K., Loppela, K., Tappura, S., Kasvio, A., & Toikko, T. (2015). *Dialoginen johtaminen: avain tuloksellisuuteen, ty el m n laatuun ja innovatiivisuuteen*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9985-2>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>.
- S ntti, J. (2003). Muuttuva opettajuus sotien j lkeisess  Suomessa. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä* (s. 172–188). Hakapaino.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Research section: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 58–71). Gaudeamus.

- Taneli, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/85782/Annales%20C%20351%20Taneli%20VK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tangen, R. (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: a national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/0885625042000319089>
- Teittinen, A. (2006). Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. Teoksessa A. Teittinen, L. Leskelä, H. Katsui, T. Saloviita, J. Temple, J., J. Tøssebro, J., S. Vehmas & T. Vehkakoski. *Vammaisuuden tutkimus* (s. 15–45). Yliopistopaino.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2020. *Osallisuusindikaattori mittaa osallisuuden kokemusta*. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/tutkimus/osallisuusindikaattori-mittaa-osallisuuden-kokemusta>
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). Inclusive schools in an inclusive society? Policy, politics and paradox. Teoksessa *Deconstructing special education and constructing inclusion* (s. 94–109). (2. painos). McGraw Hill, Open University. Press.
- Thomas, G. & Glenny, G. (2014). Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence? Teoksessa M. Nind, K. Simmons, K. Sheehy (toim.) *Ethics and Research in Inclusive Education: Values into Practice* (s. 9–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315018171>
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hiltasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x>
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, M.-V. Vainikainen (toim.) *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Terminologian sanasto. TSK 36. SANASTOKESKUS TSK (2006). <http://www.tsk.fi/tiedostot/pdf/TerminologianSanasto.pdf>
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). *Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224>
- Tetler, S. (2015). Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. Teoksessa Karen Bjerg Petersen (toim.) *Perspektiver på inklusion CURSIV Nu* r. 17 2015 (s. 17–28). https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv_17.pdf
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehitämis toiminta: näkökulmia kehitämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon* (3. korjattu painos). Tampere University Press.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/12382>
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelut ja valtapositiot. Teoksessa Lappalainen, R., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana Lähtökohdista koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Vastapaino.

- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (toinen painos). ASCD.
- Troman, G., Jeffrey, B., Beach, D. (2006). *Researching education policy: Ethnographic experiences*. The Tufnell Press.
- Troman, G., Gordon, T., Jeffrey, B. & Walford, G. (2006) "Editorial." *Ethnography and Education* 1 (1): 1–2.
- Tuomaala, S. (2011). Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino- Kaukiainen (toim). *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 95–100). SKS.
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja, Tutkittavien informointi; Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely; Tunnisteellisuus ja anonymisointi, Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa3.html> (luettu 16.3.2015).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5.uudistettu laitos). Tammi.
- UNESCO 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
- UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- UNESCO 2000. *World education report, 2000: The right to education; towards education for all throughout life*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>.
- UNESCO 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO 2009. *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics* (FCS). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191061>.
- UNESCO 2017. *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>.
- UNESCO 2020. *Global education monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=225>
- Urquhart, I. (2009). The Psychology of inclusion: the emotional dimension. Teoksessa P. Hick, R. Kershner & P.T. Farrel (toim.) *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (s. 66–78) Routledge.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Valtiopäiväasiakirjat 1963. Asiakirjat V. Saatavuus eduskunnan kirjastossa.
- Valtiopäiväasiakirjat 1963. Liitteet I–XII. Saatavuus eduskunnan kirjastossa. V
- Valtiopäiväasiakirjat 1963. Pöytäkirjat II. Istunnot: 72 (20.11.1963), 73 (22.11.1963). Saatavuus eduskunnan kirjastossa.
- Valtiopäiväasiakirjat 1967. Asiakirjat I. Saatavuus eduskunnan kirjastossa.
- Valtiopäiväasiakirjat 1968. Asiakirjat III. Saatavuus eduskunnan kirjastossa.

- Van Maanen, J. (1995). Style as Theory. *Organization Science*, 6(1), 133–143. <http://search.proquest.com/docview/61396085/>
- Van Maanen, J. (2011). Ethnography as Work: Some Rules of Engagement. *Journal of Management Studies*, 48(1), 218–234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00980.x>
- Vanderstraeten, R. (2002). The autopoiesis of educational organizations: the impact of the organizational setting on educational interaction. *Systems Research and Behavioral Science*, 19(3), 243–253. <https://doi.org/10.1002/sres.481>
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2019). Being included—experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Virtanen, J. (2009). *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos*. Tampere University Press.
- Vuorikoski, M., Törmä, S., Viskari, S. (2003). *Opettajain vaiettu valta*. Vastapaino.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Weilin+Göös.
- Väljäjärvi, J. (2017). *Pisa 2015. Oppilaiden hyvinvointi*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/1/978-951-39-7046-8.pdf>
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2016). Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 59, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.007>
- Waitoller, F., & Kozleski, E. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31(3), 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
- Wermke, W., Höstfält, G., Krauskopf, K. & Adams Lyngbäck, L. (2020). “A school for all” in the policy and practice nexus: Comparing “doing inclusion” in different contexts. Introduction to the special issue. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1743105>
- Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P. & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 4–25.
- Virrankari L, Leemann L, Kivimäki H. (2020) *Osallisuuden kokemus ja koulukiinsaaminen: Kouluterveyskyselyyn 2019 tuloksia*. Tutkimuksesta tiiviisti 35/2020. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Wolcott, H. (1999). *Ethnography a way of seeing*. Rowman.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: ethnography in educational research*. Routledge & Kegan Paul.
- von Wright, G. (1996). Viimeisistä ajoista. Ajatusleikki. Teoksessa *Ihminen kulttuurin murroksessa*. Otava. 322–350.
- Väistö, J. (2017). *Toinen kotimainen toisen tasavallan Suomessa: Ruotsin kieli pakolliseksi aineeksi peruskouluun vuonna 1968*. Akateeminen väitöskirja. Åbo Akademi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-863-8>

- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 12–29). PS-kustannus.
- Yada, A., Tolvanen, A. & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Ydesen, C. & Kold Andersen, C. (2020). Implementing inclusive education policies –the challenges of organizational change in a Danish municipality, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 69–78. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1733848>
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- YK:n kestävä kehityksen tavoiteohjelma. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Valtioneuvoston kanslian teettämä kokopitkä, epävirallinen suomenos Kestävä kehityksen tavoiteohjelmasta (Agenda 2030). <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- Yle oppiminen (2019). ”Ei elämässäkään ole pienryhmiä” – vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. 26.3.2019 <https://yle.fi/aibe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>. (Luettu 27.3.2019).
- Yrjänäinen, S. (2011). *’Onks meistä tähän? Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8334-9>
- Zeni, J. (2014). A guide to ethical issues and action research. Teoksessa M. Nind, K. Simons, K. Sheehy & J. Rix (toim.) *Ethics and Research in Inclusive Education: Values into Practice*. (s. 205–214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315018171>
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Vastapaino.
- Zigmond, N., & Baker, J. (1995). Concluding Comments: Current and Future Practices in Inclusive Schooling. *The Journal of Special Education*, 29(2), 245–250. <https://doi.org/10.1177/002246699502900215>
- Zoll, R. (1998). Le défi de la solidarité organique: Avons-nous besoin de nouvelles institutions pour préserver la cohésion sociale? *Sociologie et sociétés*, 30(2), 1–10. <https://doi.org/10.7202/001848ar>
- Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools*, 11(3), 189–203. <https://doi.org/10.1177/1365480208097000>

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen aineistot ja aineiston kokoaminen

Tutkimuksen aineisto:

- kenttämuistiinpanot (sis. päiväkirjamerkinnot ja osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot sekä episodiaineistot)
- haastattelut (opettajat, oppilaat, oppilashuolto)
- tutkimusta taustoittava dokumenttiaineisto (sis. oppilashuollon aineistoa, (yleisen tuen) oppilaiden kirjoitelmia, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014, ja koulun arkea ohjaavia asiakirjoja kuten järjestys-säännöt).
- henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS) olen käyttänyt taustatietona kuvatessani tutkimukseen osallistuneiden tuen tarvetta ja opetuksen järjestämistä

Opettajat:

opettajien haastattelut

(lv.2014–2018)

Ennakolta sovitut haastattelut Nikkilän ja Veikkovaaran yläkoulut:

- (3/2015, 12/2015, 4/2016, 5/2016)
- ryhmähaastatteluja 17
- yksilöhaastatteluja 8
- ennakolta sovitut ryhmähaastattelut olivat kestoltaan 1,2 tuntia. Yksilöhaastattelut kestivät noin tunnin
- opettajat muodostivat itse haastatteluryhmänsä. Viidessä haastatteluryhmässä haastateltavat olivat saman aineryhmän opettajia, muut haastatteluryhmät muodostuivat eri aineiden opettajista

Muut keskustelut ja tiedonannot (lv. 2014–2020)

- aineisto sisältää muistiinpanoja Nikkilän yläkoulun oppitunneilta ja tuntien analysointia, tuen järjestämiseen liittyviä keskusteluja sekä erilaisten haastavien tilanteiden läpikäyntiä ja opettajien inkluusiokokemuksia sekä reflek-

tointia inklusioprosessin etenemisestä (2014–2020)

- Tutkimuksesta raportointia ja keskustelua (Nikkilän yläkoulun opettajat 28.4.2020, Teams-luento)

Oppilaat:

Ennakolta sovitut haastattelut:

- aloitushaastattelut 4 (10/2014)
- ryhmähaastatteluja 3 (5/2015, 5/2016, 5/2017)
- aloitushaastattelut olivat kestoltaan noin tunnin ja ryhmähaastattelut kestivät reilun tunnin. Yht. 7h

Muut keskustelut ja tiedonannot (2014–2017)

- tähän sisältyvät muut tapaamiset ja kohtaamiset koulun käytävillä, erilaisissa tilaisuuksissa ja tapahtumissa sekä muu epämuodollinen kuulumisten vaihtaminen

Oppilashuolto:

Ennakolta sovitut haastattelut:

- ryhmähaastatteluja 2 (5/2016, 1/2018)
- haastattelut kestivät noin 1,2 tuntia. Yht. 3,6 h

Muut keskustelut ja tiedonannot

(lv.2014–2018)

- Sisältää tukitoimien suunnittelua ja niiden järjestämiseen liittyviä keskusteluja sekä erilaisten haastavien tilanteiden analysointia osana oppilashuoltoa sekä interventtioiden ja kohtaamisten reflektointia

Havainnointi:

(lv.2014–2018)

- kalenteripäiväkirjat
2014–2015
2015–2016
2016–2017
2016–2017
2017–2018

- kenttämuistiinpanot: episodiaineisto ja muut muistiinpanot. Kolme muistikirjaa (ei litteroitu) sekä word-tiedostokoonteja.

Muut tiedot:

- Litteroitua haastatteluaineistoa 1/2018 yhteensä reilut 20 tuntia. Haastateltuja yhteensä 48 henkilöä, joista osan kanssa keskusteltiin useamman kerran (ks. edellä). Litteraateiksi muutettuna haastatteluaineistosta kertyi 208 liuskaa tiivistä tekstiä. Fontin pistekoko 11 ja riviväli 1,5. Haastattelu-tapaamisten yhteenlaskettu kesto noin 30 tuntia. Tähän sisältyy kahvittelu ja reflektointi.

Liite 2. Tutkimuksessa käytetyt keskeiset nimikkeet ja käsitteet

Bifurkaatio. Viittaa uuden ratkaisun ilmentymään ja käyttöönottamiseen. Esim. silloin kun inklusio on valittu tavaksi järjestää esteetöntä opetusta, tehty valinta (inklusio) tulee ottaa opetuksen suunnittelun ja järjestämisen lähtökohdaksi.

Erityisopetus. Erityisopetus on erityistä tukea, jota oppilaalle voidaan antaa ainoastaan, kun hänelle on tehty erityistä tukea koskeva päätös. Myös oppilas, jolle on tehty ko. päätös voi saada erityisopetusta ns. laaja-alaisessa erityisopetuksessa (tehostettu tuki, ks. alla). Erityistä tukea koskeva päätös mahdollistaa oppimäärän yksilöllistämisen (aiemmin mukauttaminen, ks. alla) tai mahdollisesti oppimäärästä vapauttamisen. Perusopetuslain 17§ pykälän mukaan ”erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä (integraatio) tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa paikassa”.

Erityisluokkaopetus. Erityisluokkaopetusta tarjotaan joko erityiskouluissa tai yleisiin peruskouluihin integroiduissa erityisluokissa. Oppilaalla tulee olla erityistä tukea koskeva päätös, jotta hänet voidaan sijoittaa erityisluokalle. Oppilaat voivat opiskella joko kokonaan tai osittain erityisluokassa. Erityisluokan oppilas voi opiskella osan oppiaineista integroituna yleisopetuksen ryhmissä. Perusopetusasetuksen 2§ mukaan ryhmässä, jossa opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita, on opetusryhmän koko pääsääntöisesti korkeintaan kymmenen oppilasta. Erityisluokkaopetuksesta käytetään myös nimityksiä **pienryhmä tai pienluokka**.

HOJKS eli erityisen tuen oppilaalle laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Perusopetuslain 17a§ mukaan erityisopetukseen siirretylle oppilaalle tulee laatia HOJKS. Suunnitelmaan tulee kirjata opetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelma on tarkistettava vähintään kerran lukuvuodessa. Suunnitelman sisällöistä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.

Inklusio. Inklusio on käsitteenä laaja ja monitulkintainen. Koulumaailman käsitteenä inklusio viittaa kaikkien yhdessä oppimiseen ja opiskeluun, sekä jokaista oppijaa kunnioittavaan koulukulttuuriin. Tässä tutkimuksessa inklusioon viittaa myös ilmaisu ”kaikille yhteinen koulu”. Inklusiofilosofia liittyy läheisesti ajatuksen yhdessä oppimisesta yksilöllisiin tavoittein. Tässä tutkimuksessa inklusiivinen koulu tarkoittaa sitä, että yksilöllistä tukea oppimiseensa tarvitsevat oppilaat ovat

oman yleisopetuksen ryhmänsä täysivaltaisia jäseniä, vaikka opetusta eriytetään ja järjestetään eri tavoin. Oppilaiden tarvitsema tuki voidaan toteuttaa aineenopettajien samanaikaisopetuksena, aineenopettaja - erityisopettaja työparin yhteistyönä tai osa-aikaisena pienryhmäopetuksena tai muiden soveltuvien tuki- ja opetusjärjestelyiden avulla.

Integraatio. Integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa esimerkiksi erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden opiskelua yhdessä, kuitenkin siten, että erityisen tuen oppilaat ovat ensisijaisesti oman pienryhmänsä oppilaita.

Iteraatio. Tarkoittaa uuden toimintatavan käyttöönottoa kokeilujen ja palautteen avulla eli niitä korjausliikkeitä, joiden avulla inkluusio voitaisiin saada systeeminä toimimaan.

Kolmiportainen tuki. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näistä oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet. Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. Lisäksi oppilas voi saada perusopetuslaissa säädetyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädettyä yksilökohtaista oppilashuoltoa.

1. Yleinen tuki

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Tämä tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä.

2. Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista. Oppilas voi tällöin tarvita useampaa tuen muotoa. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Tehostettua tukea

annetaan oppilaalle laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Suunnitelmaa laadittaessa tehdään yhteistyötä huoltajan kanssa ja kuullaan oppilasta. Yhteistyö ja suunnitelmallisuus ovat tehostetun tuen toteutumisen edellytys.

3. Erityinen tuki

Jos oppilaalle annettu tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta selviytymään koulutyöstä, tehdään hänelle pedagogiseen selvitykseen perustuva erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta tulee käydä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus ja oppilaan saama muu tuki muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus ovat tärkeitä. (ks. yllä).

Laaja-alainen eli osa-aikainen erityisopetus. Laaja-alainen eli osa-aikainen erityisopetus toimii keskeisenä yleisopetuksen tukijärjestelmänä. Nykyisin laaja-alainen erityisopetus on osa niin sanotun yleisen ja tehostetun tuen käytäntöjä. Perusopetuslain 16§ mukaan ”oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Laaja-alaista erityisopetusta käyttävätkin pääasiassa oppilaat, joilla ei ole erityisopetuspäätöstä, mutta tätä voidaan käyttää tukimuotona myös niille erityisopetukseen siirretyille oppilaille, jotka opiskelevat täysin integroituna yleisopetuksessa.

Oppilashuolto. Oppilashuollon tehtävänä on huolehtia oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista (OPH 2004). Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista (kouluterveydenhuolto) vastaaville viranomaisille. Tyypillisesti oppilashuoltotyötä koordinoidaan koulussa toimivassa **moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä**. Oppilashuollon palveluista on säädetty perusopetuslaissa (31a§), terveydenhuoltolaissa (kouluterveydenhuolto) sekä lastensuojelulaissa (koulunkäynnin tukeminen).

Sosiaalinen entropia. Viittaa tässä tutkimuksessa epäjärjestykseen ja hajeeseen koulu- ja luokkayhteisössä. Entropialla voidaan viitata myös inklusion toimimisen kannalta keskeisen **energian** (resurssin) puuttumiseen ja sitä kautta syntyvään epäjärjestykseen ja hajeeseen yhteisössä.

